



**UNIVERSIDADE DE COIMBRA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA**

**ELDA MARIA GONÇALVES FERNANDES**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
BÁSICA INTEGRADA COM JARDIM DE INFÂNCIA PROF. DR. FERRER  
CORREIA JUNTO DA TURMA 9.ºH NO ANO LETIVO DE 2012/2013  
VARIAÇÃO DA INTENSIDADE DE ESFORÇO EM SITUAÇÃO DE JOGO  
REDUZIDO E FORMAL: EFEITOS NA FREQUÊNCIA CARDÍACA E PERCEÇÃO  
SUBJETIVA DO ESFORÇO**

**COIMBRA**  
**2013**

Elda Maria Gonçalves Fernandes

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA  
BÁSICA INTEGRADA COM JARDIM DE INFÂNCIA PROF. DR. FERRER  
CORREIA JUNTO DA TURMA 9.ºH NO ANO LETIVO DE 2012/2013  
VARIAÇÃO DA INTENSIDADE DE ESFORÇO EM SITUAÇÃO DE JOGO  
REDUZIDO E FORMAL: EFEITOS NA FREQUÊNCIA CARDÍACA E PERCEÇÃO  
SUBJETIVA DO ESFORÇO**

Dissertação de mestrado apresentada à  
Faculdade de Ciências do Desporto e  
Educação Física da Universidade de  
Coimbra com vista à obtenção do grau de  
Mestre em Ensino da Educação Física  
nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Maria João Campos

**COIMBRA  
2013**

FERNANDES, E. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Prof. Dr. Ferrer Correia junto da turma 9.ºH no ano letivo de 2012/2013 – Variação da Intensidade de Esforço em Situação de Jogo Reduzido e Formal: Efeitos na Frequência Cardíaca e Perceção Subjetiva do Esforço*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Elda Maria Gonçalves Fernandes, aluno n.º 2010113040 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, venho por este meio declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no definido na alínea do artigo 3.º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

A todos os que me ajudaram na  
consecução e termino de mais uma etapa.

## AGRADECIMENTOS

À minha família que sempre me apoiou na prossecução dos estudos, por me terem ajudado a terminar mais uma etapa da minha um formação académica.

Ao Professor Miguel Fachada, à Professora Maria João Campos, à Professora Elsa Silva e a todos os professores do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, o meu profundo agradecimento por tudo o que aprendi, por todo o vosso apoio para a consecução desta etapa.

Ao Professor Edgar Ventura por todo o incentivo, por toda a partilha de conhecimento e informação, por toda a orientação e amizade.

A toda a comunidade escolar da Escola B|JI Prof. Dr. Ferrer Correia, em especial aos alunos da turma à qual lecionei e à Diretora de Turma Professora Elsa Miranda, por todos os ensinamentos e aprendizagens, que tornaram esta primeira experiência de docência tão enriquecedora.

A todos os colegas que tão bem me acolheram neste lar emprestado e me apoiaram neste percurso, obrigada pela vossa amizade, em especial à Andreia Sá, à Catarina Pinto, à Adriana Santos e ao Rúben Rocha. Deixo ainda o meu obrigada ao Diogo Castro por me ter orientado por esta cidade, quando pela primeira vez aqui cheguei, e pela sua constante abertura e partilha de conhecimentos.

Agradeço ainda a todos aqueles que de uma forma mais ou menos direta neste processo, estiveram presentes e contribuíram para a conclusão de mais esta etapa.

A todos, os meus sinceros agradecimentos!

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.”

Augusto Cury

## **RESUMO**

O Estágio Pedagógico coincide com a última etapa da formação inicial de professores, sendo descrito pela literatura como um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor. Segundo Piéron (1996), é o verdadeiro momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real de ensino. O estagiário assume um grande número de responsabilidades do titular da aula num estatuto desconfortável e numa situação que não lhe é familiar. Muitas vezes, trata-se da experiência principal de ensino acompanhado, antes do fim dos estudos e da entrada no mundo profissional.

O presente Relatório Final de Estágio é parte integrante e conclusiva do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, que decorreu durante o atual ano letivo de 2012/2013, na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Professor Doutor Ferrer Correia (Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo). As aulas de Educação Física foram lecionadas ao 3.º ciclo, mais precisamente a uma turma do 9.º ano de escolaridade.

Ao longo do estágio foram várias as matérias em que recorri à utilização dos jogos reduzidos para o ensino dos jogos desportivos coletivos. A sua implementação é de vital importância para facilitar a aprendizagem dos alunos, pois permite manipular e condicionar as variáveis do jogo, por forma a direcioná-la e adequá-la às diferentes necessidades dos alunos.

Para além da análise reflexiva sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo destes nove meses de experiência docente, está integrado neste relatório uma pequena abordagem aos jogos reduzidos através da análise de dados recolhidos durante uma aula de Educação Física da Unidade Didática de Futsal, por forma a aferir se existe uma diferença estatisticamente significativa ao nível da frequência cardíaca e da perceção subjetiva do esforço dos alunos, em situação de jogo reduzido 3x3 e em situação jogo formal 5x5.

**Palavras-chaves:** Estágio Pedagógico, Educação Física, Jogo Reduzido, Frequência Cardíaca e Intensidade de Esforço.



## ***ABSTRACT***

The Teacher Training coincides with the last phase of initial teacher training, being described in the literature as a single period and meaningful in personal and professional life of any teacher. According Piéron (1996), is the true moment of convergence, sometimes confrontation between the theoretical and the real world of teaching. The intern takes a lot of responsibilities from the holder of the class in an uncomfortable status and in a situation that he is not familiar. Often, it is the main teaching experience accompanied before the end of their studies and entry the professional world.

This Final Report is part and conclusive of the Master in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education of the Faculty of Sciences of Sports Science and Physical Education, University of Coimbra, which took place during the current academic year 2012/2013 in Integrated Primary School with Kindergarten Professor Doutor Ferrer Correia (Group of Schools of Miranda do Corvo). The Physical Education classes were taught to 3<sup>rd</sup> cycle of basic schooling, more precisely to a class of 9<sup>th</sup> grade.

Throughout the teacher training there were several areas in which resorted to the use of small-sided games to the teaching of collective sports. Its implementation is vital to facilitate student learning as it allows to manipulate and constrain variables of the game in order to direct it and adapt it to different needs of students.

Beyond the reflexive analysis on all the work done over the last nine months of teaching experience, in this report is integrated a small approach to small-sided games by analyzing data collected during a physical education class of Futsal, to assess whether there is a statistically significant difference in the heart rate and subjective perception of the effort of the students, in a situation of small-sided game 3x3 and formal game 5x5.

**Keywords:** Teacher Training, Physical Education, Reduced Game, Heart Rate and Effort Intensity.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	viii
ABSTRACT .....	ix
I. INTRODUÇÃO .....	14
II. ESTÁGIO PEDAGÓGICO .....	16
2.1 Objetivos e Expectativas Iniciais .....	16
2.2 Caracterização da escola e do contexto .....	18
2.3 Recursos Espaciais para Educação Física .....	19
2.4 Caracterização do grupo disciplinar .....	19
2.5 Caracterização da turma .....	19
2.6 Descrição e reflexão das atividades desenvolvidas .....	21
2.6.1 Planejamento .....	21
2.6.2 Plano anual .....	22
2.6.3 Elaboração do Quadro de Matérias.....	23
2.6.4 Unidades didáticas .....	24
2.6.5 Estratégias de ensino .....	25
2.6.6 Estilos de ensino .....	26
2.6.7 Planos de Aula .....	26
2.6.8 Tipos de Feedbacks .....	28
2.6.9 Instrução .....	28
2.6.10 Gestão Pedagógica.....	29
2.6.11 Decisões de ajustamento .....	30
2.6.12 Atitude ético-profissional .....	31
2.6.13 Clima/Disciplina.....	32
2.6.14 Avaliação.....	33
2.6.15 Avaliação Diagnóstica .....	35
2.6.16 Avaliação Formativa.....	35
2.6.17 Avaliação Teórica.....	37
2.6.18 Avaliação Sumativa.....	37
III. ANÁLISE REFLEXIVA .....	39
3.1 Ensino-Aprendizagem.....	39
3.2 Aprendizagens Realizadas .....	39

3.3	Dificuldades Sentidas e Formas de Resolução.....	41
IV.	APROFUNDAMENTO DO TEMA: VARIAÇÃO DA INTENSIDADE DE ESFORÇO EM SITUAÇÃO DE JOGO REDUZIDO E FORMAL - EFEITOS NA FREQUÊNCIA CARDÍACA E PERCEÇÃO SUBJETIVA DO ESFORÇO.....	44
4.1	Introdução.....	44
4.2	Jogos Desportivos Coletivos e Jogos Reduzidos.....	45
4.3	Objetivos do Estudo.....	48
4.3.1	Objetivos Gerais.....	48
4.3.2	Objetivos Específicos.....	48
4.4	Estabelecimento de Hipóteses.....	48
4.5	Metodologia.....	49
4.5.1	Caracterização da Amostra.....	49
4.5.2	Instrumentalização.....	49
4.5.3	Recolha de Dados.....	49
4.5.3.1	Desenho Experimental e Procedimentos.....	49
4.6	Tratamento Estatístico.....	50
4.7	Apresentação e Discussão dos resultados.....	50
4.8	Principais conclusões.....	51
V.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
VI.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
VII.	ANEXOS.....	59

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Quadro de Matérias (2012/2013) .....	23
Tabela 2 - Valor médio e desvio padrão (Dp) da idade cronológica da amostra .....	49
Tabela 3 - Valor médio e desvio padrão (Dp) da FC e PSE, em SJR e em SJF. ....	51
Tabela 4 - Desvio Padrão e Nível de Significância para a FC e PSE, em SJR e SJF. .....	51

## ***LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS***

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

FC – Frequência Cardíaca

SJF – Situação de Jogo Formal

SJR – Situação de Jogo Reduzido

PSE – Percepção Subjetiva de Esforço

## **I. INTRODUÇÃO**

O Estágio Pedagógico é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra. Está inserido no terceiro e quarto semestre deste ciclo de ensino, incorporando a prática de ensino numa escola cooperante com protocolo com a FCDEF e o relatório final de estágio, orientado por um professor da faculdade, o responsável pela instituição de ensino superior pela supervisão do estágio.

Este relatório constitui uma análise e reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo deste noventa e seis meses de Estágio, realizado na Escola BI|JI Prof. Dr. Ferrer Correia durante o presente ano letivo de 2012/2013. Integra também um pequeno estudo sobre a variação da frequência cardíaca e da percepção subjetiva de esforço, numa aula de Futsal, em situação de jogo reduzido de 3x3 e em situação de jogo formal de 5x5, por forma a apurar a existência ou não de uma diferença estatisticamente significativa.

Segundo Piéron (1996), o estágio surge como um espaço de aprendizagem fundamental na formação e desenvolvimento do professor, constituindo uma primeira tomada de contacto com as realidades de ensino. Assim, vários elementos condicionam o seu sucesso: (1) a preparação das lições pela escolha de atividades adequadas às características dos alunos e à estrutura da atividade ensinada; (2) as relações entre o estagiário e o seu orientador, (...) que coloca o jovem professor em presença de numerosos novos atores, acontecimentos e situações (...) em que deverá adotar os comportamentos apropriados ao seu novo meio”.

Para Bento (1999), a Educação Física “pode ser entendida como uma disciplina curricular que toma o desporto como uma forma específica de lidar com a “corporalidade”, enquanto sistema de comportamentos culturais, marcado por normas, regras e conceções socioculturais”. Com efeito, esta é muito mais do que o desenvolvimento da aptidão física e espaço recreativo e de divertimento; podendo deter, como defende Crum (1993), três papéis principais, nomeadamente a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor (diríamos, antes, uma corporalidade consciente) e a formação pessoal, cultural e social.

Nos capítulos que se seguem, serão aprofundados vários tópicos intrínsecos à experiência decorrida ao longo deste ano letivo, estando inserido no capítulo IV, o aprofundamento do tema.

## **II. ESTÁGIO PEDAGÓGICO**

### **2.1 Objetivos e Expectativas Iniciais**

Concluído o 1.º Ciclo de Estudos através da obtenção da Licenciatura em Educação Física e Desporto, e após 2 anos no mundo profissional, decidi ingressar novamente no ensino superior, por forma a integrar o 2.º Ciclo de Estudos no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Na experiência que tive durante o meu estágio profissional, realizado imediatamente após o término do 1.º ciclo, em que uma das funções que desempenhei foi a de professora de natação para crianças, surgiu a vontade de aprofundar e aumentar o meu conhecimento ao nível do ensino e testar a minha capacidade de levar esse conhecimento até o próximo, ajudando a superar dificuldades e atingir objetivos.

Consciente do desafio que se afirmava ser o Estágio Pedagógico (EP), este momento apresentava-se como o culminar de toda a preparação realizada anteriormente ao nível teórico, e também uma confrontação com as pequenas experiências que já havia tido, no sentido de aprimorar e vivenciar novos métodos de ensino e aprendizagem.

O início do ano letivo surgiu com muitas dificuldades por motivos de saúde, o que me condicionou muito na elaboração dos primeiros trabalhos. Para ultrapassar essa fase, foi fundamental a ajuda dos orientadores que me incentivaram e deram motivação para continuar, e é graças a esse gesto que hoje aqui estou a realizar o meu relatório final de estágio.

Segundo Ferreira (2003), ser professor significa ser um indivíduo, que seja capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência de forma a desenvolver-se nos vários contextos práticos existentes nas escolas. Para Gomes (2004), o professor deve-se apresentar como “alguém que deverá estar preparado para um mundo e um saber em constante evolução, e que, para além de um informador/comunicador seja também um organizador de situações de aprendizagem, um observador, um gestor e um avaliador”. Cardoso (2009), diz-nos que sendo o aluno o nosso foco principal cabe ao professor saber gerir este processo de forma a incentivar os alunos à atividade física e aí o professor estagiário passa a ganhar conhecimento através do ensino.



As minhas expectativas iniciais estavam focalizadas em todo o novo conhecimento que a prática de estágio me traria, em toda a experiência pessoal e profissional que eu obteria e que seria fundamental para o meu futuro, não só na área da docência, mas também nas restantes áreas do desporto. Havia também muita curiosidade e exaltação por integrar e estar em contacto com a classe docente e o sistema escolar, por estar a desempenhar uma tarefa que ao longo de todos estes anos apenas tive a oportunidade de observar enquanto aluna.

As minhas preocupações estavam centradas essencialmente sobre a organização do trabalho a desempenhar enquanto professora, nomeadamente no planeamento, na realização, na instrução e na comunicação com os demais intervenientes neste processo, para que a informação transmitida e o trabalho desenvolvido estivesse adequado ao contexto. Constituía também um foco muito importante, ter controlo sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, por forma a que o ensino estivesse adequado às diferentes necessidades dos alunos.

Segundo Cardoso (2009), os benefícios do EP vão ao encontro de mudanças comportamentais e de pensamento do estagiário sobre o envolvimento que lhe foi proporcionado. Esta perceção de que muitas mudanças ocorreriam ao longo deste ano letivo esteve sempre presente, pois é na prática que tomamos o verdadeiro conhecimento da profissão e aprendemos a nos adaptar ao contexto em que estamos inseridos.

Outros aspetos sobre os quais refleti inicialmente, estavam relacionados com a minha preparação para a lecionação, como é que iria ser? Estaria preparada para dar aulas? Seria capaz de transmitir informação e comunicar com facilidade? Seria capaz de motivar os alunos para as aulas? Como é que iria ensinar determinadas matérias? Várias questões passaram pelos meus pensamentos, tornando a responsabilidade de ser professora um pouco assustadora, mas em simultâneo, aliciante. Apesar dos receios iniciais e das limitações que ao princípio surgiram, encarei este ano de transição com muita vontade de aprender e crescer nos mais variados níveis.

## 2.2 Caracterização da escola e do contexto

Um dos primeiros aspetos que os professores estagiários devem ter em consideração é conhecer a sua instituição de acolhimento, pois o conhecimento desta poderá influenciar todo o processo de ensino-aprendizagem. A caracterização da Escola é fundamental para a compreensão da realidade em que esta se insere, promovendo uma intervenção mais contextualizada e adequada.

Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória (2008), afirmam que a análise ao contexto social em que estamos inseridos, assim como as suas necessidades e problemas, é extremamente importante para podermos definir objetivos e estratégias adequados à resolução desses mesmos problemas.

Desta forma, a caracterização do meio e da escola foi das primeiras tarefas a serem realizadas pelo Núcleo de Estágio no início do ano letivo, por forma a termos um maior conhecimento sobre a escola que nos acolheria para esta etapa de formação. Para tal, procedemos à consulta de vários documentos existentes na biblioteca e no site da escola, a qual de seguida sintetizo.

O Agrupamento de Escolas Ferrer Correia é constituído pela Escola Sede, a qual tem como oferta educativa o Pré-Escolar, o 1º, 2º e 3º Ciclos, os Cursos CEF e EFA, pelo Pré-Escolar de Semide e do Vidual e pelas EB1 de Semide, de Casal da Senhora e de Rio de Vide, respetivamente.

A Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Prof. Dr. Ferrer Correia está situada na aldeia serrana do Senhor da Serra, pertence à Freguesia de Semide que tem cerca de 450 habitantes, e dista cerca de 10 km de Coimbra e 12 km de Miranda do Corvo. Teve desde o seu início uma filosofia de ensino diferente das demais, tendo como suporte, o pensamento pedagógico preconizado por Maria Montessori, associado a um Projeto de Ensino Integrado onde coexistiam, no mesmo espaço físico, os vários níveis de ensino.

O atual complexo escolar foi inaugurado em 24 de Abril de 2004 e destaca-se por ser uma escola integrada, que permite realizar o intercâmbio cultural e ainda promover a articulação vertical a nível dos programas curriculares e projetos pedagógicos a médio prazo, e horizontal a nível pluridisciplinar dos diversos níveis de ensino, o que permite a troca de experiências entre professores e alunos.

### **2.3 Recursos Espaciais para Educação Física**

Para o desenvolvimento das atividades letivas de Educação Física, a escola dispõe de um espaço similar a uma sala de aula (cadeiras, projetor, quadro) para possíveis aulas teóricas e/ou demonstração de práticas desportivas (técnicas de execução); um campo exterior, dividido em 3 campos de jogos (2 de Basquetebol e 1 de Futebol/Andebol) que possibilita a abordagem de várias práticas, possui também uma caixa de saltos (atletismo), 1 pista de velocidade/estafetas (atletismo), 1 pavilhão gimnodesportivo e 1 sala de ginástica.

O Pavilhão Gimnodesportivo é composto por uma nave central, uma sala de ginástica, um gabinete de professores, uma arrecadação do material e balneários.

### **2.4 Caracterização do grupo disciplinar**

O grupo disciplinar de Educação Física da Escola BI|JI Prof. Dr. Ferrer Correia é constituído por 3 professores e o Núcleo de Estágio de Educação Física constituído por 4 estagiárias.

### **2.5 Caracterização da turma**

Para a caracterização da turma efetuada no início do ano letivo, foi elaborado um questionário pelo núcleo de estágio de Educação Física, cuja aplicação teve lugar aquando da primeira aula à turma. A estrutura do estudo aborda a identificação dos alunos, do agregado familiar, do encarregado de educação, da saúde, dos hábitos alimentares, da vida escolar e dos tempos livres (enunciando os principais).

Dada a necessidade e importância de realizar uma caracterização da turma em que também se incluiu informações relativas à disciplina de Educação Física, houve o cuidado de se inserir aspetos referentes ao desporto e à prática de exercício físico, tais como, a atual prática desportiva e respetiva frequência semanal, e as modalidades preferidas para as aulas de Educação Física. Para complementar a informação recolhida, foram-nos facultados também os inquéritos aplicados pelo diretor de turma, que apresentavam alguns dados diferentes.

A turma do 9.<sup>o</sup>H integra o 3.<sup>o</sup> ciclo de escolaridade, sendo constituída por 14 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, de entre os quais 10

pertencem ao género feminino e 4 pertencem ao género masculino. Está incluída uma aluna com Necessidades Educativas Especiais, mas que ao nível da Educação Física e apesar dos seus condicionamentos, sempre se integrou bem nas aulas não sendo necessário preparar exercícios ou planos de aula diferentes para a mesma, pois conseguia acompanhar o nível introdutório nas diversas matérias lecionadas. De ressaltar que um dos alunos integrou a turma a partir do 2.º período, tendo iniciado as aulas durante a Unidade Didática de Voleibol.

No que diz respeito à área de residência, todos residem no Concelho de Miranda do Corvo, em localidades relativamente próximas à escola, verificando-se que o meio de transporte mais utilizado para se deslocarem para as aulas é o autocarro.

O agregado familiar é constituído na sua maioria pelos pais e irmãos, estando a idade dos pais compreendida entre os 39 e 55 anos e das mães entre os 41 e os 50, sendo os respetivos a ocupar a função de encarregado de educação, à exceção de 1 aluno em que é o padrinho. Possuem habilitações literárias ao nível da escolaridade mínima obrigatória e na generalidade estão empregados, não havendo nenhum caso em que estejam somente dependentes de subsídios.

Relativamente à saúde, duas alunas apresentam dificuldades visuais, uma aluna uma doença crónica (síndrome de Goldbloom) e um aluno problemas cardíacos e renais leves. Quanto ao número de horas de sono que habitualmente têm por dia, a generalidade da turma dorme entre 9h00 e 10h00, e tomam entre 3 a 5 refeições por dia.

No que concerne à vida escolar, apenas 4 alunos apresentam retenções, sendo que as disciplinas favoritas da turma são Educação Física e Educação Visual.

Questionados sobre os hábitos de estudo, todos os alunos afirmaram gostar de estudar e que o fazem habitualmente, sendo que nos tempos livres, ouvir música, conviver com os amigos, utilizar o computador, ver tv e ler, são as atividades que habitualmente fazem.

Quanto à prática desportiva, infelizmente não é um hábito, dado que apenas 4 alunos praticam desporto (Natação, Patinagem e Futebol), o que denota que o exercício físico que a turma pratica é feito essencialmente nas aulas de Educação Física. As modalidades preferidas para este ano letivo são o Badminton, o Voleibol, o Basquetebol, o Bitoque Raguebi, a Dança, o Futsal, o Andebol e o Atletismo.

## 2.6 Descrição e reflexão das atividades desenvolvidas

### 2.6.1 Planeamento

O planeamento é um instrumento de basilar e crucial importância, pois representa a base de toda a consecução do processo de ensino-aprendizagem. Assume-se como fundamental para que tenha efetividade, sendo aqui que o professor analisa e toma todas as decisões metodológicas sobre o que será ensinado.

De acordo com Sousa (1991), o planeamento é um instrumento facilitador de decisões a serem tomadas pelo professor, sendo que os objetivos principais serão a previsão, a racionalização e a eficácia do processo de ensino. Segundo este mesmo autor, é concebido como um instrumento didático-metodológico, no sentido de facilitar as decisões que o professor tem de tomar, para alcançar os objetivos a que se propõe.

A planificação implica uma estreita relação entre conteúdos, objetivos, estratégias e técnicas de avaliação. Para a sua elaboração e preparação, foi necessário reunir vários documentos imprescindíveis tais como o calendário letivo escolar 2012/2013, os mapas de rotações, o Programa Nacional de Educação Física para o 3.º ciclo – Reajustamento e a Extensão de Conteúdos do grupo de Educação Física. É igualmente imprescindível o conhecimento de vários aspetos intrínsecos à lecionação, nomeadamente da turma, dos recursos temporais, espaciais, humanos e materiais, para que se proceda à escolha e elaboração de estratégias que conduzam ao alcance dos objetivos e ao sucesso do processo ensino-aprendizagem.

A sua estrutura e apresentação deve ser simples e de fácil leitura, perceptível a qualquer pessoa, devendo constar nitidamente vários aspetos tais como o período em que será lecionado, o espaço, o mês, o dia, o número da aula, a unidade didática, os momentos de avaliação, entre outros.

Representa um aspeto basilar no sentido em que define o trabalho que o professor irá realizar, mas, embora elaborada para todo o ano letivo, a planificação sofre algumas mudanças dada a imprevisibilidade dos acontecimentos, como por exemplo, o encerramento da escola devido ao mau tempo ou uma greve.

### 2.6.2 Plano anual

A elaboração do Plano anual é fundamental para a definição dos objetivos e do trabalho que será realizado, estabelecendo uma linha orientadora, que serve de guia ao professor e garante uma sequência lógica do processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo.

Iniciou-se a sua construção através da recolha de dados para a caracterização da escola e do meio, da aplicação do questionário e posterior caracterização da turma, da consulta do Programa Nacional de Educação Física, da criação dos modelos de plano de aula, registo de sumários, fichas de presença, extensão e sequência de conteúdos, ficha de observação do professor e do aluno, entre outros.

Para realizar uma planificação a longo prazo, Cortesão & Torres (1983) in Neves & Graça (1997), sugerem que os professores procedam do seguinte modo:

- a) Reúnam documentos tais como o Programa Nacional de Educação Física, as planificações de anos anteriores e livros;
- b) Utilizando um calendário, marquem as férias e feriados que irão ter, deste modo calculando os tempos letivos que irão dispor;
- c) Analisem cuidadosamente o texto dos programas, nomeadamente os esquemas conceptuais que presidiram à sua elaboração, as finalidades que ele se propõe atingir e os temas organizadores estabelecidos. Se estes aspetos não estiverem explícitos, procurem em grupo identificá-los;
- d) Analisem as características gerais da população;
- e) Tomando em consideração esquemas conceptuais, finalidades, temas organizadores, bem como as características gerais do contexto, organizem os conteúdos em blocos, de modo que cada bloco constitua um todo coerente de aprendizagem a realizar, definindo os objetivos gerais que devem ser alcançados com cada um destes blocos;
- f) Identifiquem os aspetos que, em princípio, se prestam para um tratamento interdisciplinar;
- g) Apontem, em linhas gerais, as estratégias através das quais os conteúdos irão ser tratados. Procurem escolher estratégias variadas, de modo a que não haja monotonia ao longo do ano;

h) Distribuam aproximadamente o tempo disponível pelas unidades didáticas. Atribuem em princípio mais tempo às atividades iniciais, pois que tendo boas bases os alunos poderão prosseguir depois rapidamente.”

### 2.6.3 Elaboração do Quadro de Matérias

O quadro de matérias foi elaborado após o conhecimento e análise das Infra-Estruturas Desportivas e Recursos Materiais que a escola disponibiliza, do Mapa de Rotações, do estudo do Programa Nacional de Educação Física e da Extensão de Conteúdos para Educação Física, definida pelo Grupo de Educação Física da Escola. Foi elaborado individualmente por cada um dos elementos do núcleo, tendo sido selecionadas as seguintes matérias:

N.º de Aulas	1.º Período	Categoria	N.º de Aulas	2.º Período	Categoria	N.º de Aulas	3.º Período	Categoria
3	Fitnessgram	Aptidão Física	15	Ginástica de Aparelhos	Categoria B	14	Atletismo (Velocidade, Barreiras/Saltos)	Categoria C
12	Basquetebol	Categoria A	11	Voleibol	Categoria A	8	Futsal	Categoria A
11	Badmínton	Categoria F	----	-----	-----	3	Fitnessgram	Aptidão Física
9	Ginástica Acrobática	Categoria B	----	-----	-----	-----	-----	-----
<b>N.º Total de Aulas do 1.º Período</b>			<b>N.º Total Aulas do 2.º Período</b>			<b>N.º Total Aulas do 3.º Período</b>		
<b>38</b>			<b>29</b>			<b>27</b>		
<b>Número Total de Aulas do Ano Letivo</b>								
<b>94</b>								

Tabela 1 - Quadro de Matérias (2012/2013)

Em suma, foram selecionadas 7 matérias para este ano letivo (mais o fitnessgram), num total de 94 aulas repartidas em blocos de 90 minutos e 45 minutos, dos quais são retirados 5 minutos na fase inicial de ambos os blocos para a entrada dos alunos, 10 minutos na fase final dos blocos de 45 minutos e 15 minutos nos blocos de 90 minutos para a rotina de higiene. Um dos critérios utilizados para esta distribuição foi a manutenção de uma alternância entre as modalidades

coletivas e individuais, na medida do possível, tendo em conta os recursos disponíveis.

#### **2.6.4 Unidades didáticas**

Antes de se dar início à lecionação tem de se fazer o planeamento da atividade. Em Educação Física, a cada bloco ou conjunto de aulas, de cada atividade física ou modalidade desportiva, chama-se Unidade de Ensino. A esta corresponde um programa específico, ao qual se chama Unidade Didática (Aranha, 2004).

Segundo Olímpio (1998), o plano de uma unidade didática deverá “sempre compreender os objetivos a atingir, a preparação e estruturação didática da matéria, a função e tarefas didáticas nas diferentes aulas”. Piéron (1992), refere que o planeamento da unidade didática não deve centrar-se unicamente na matéria, mas também no desenvolvimento da personalidade dos alunos, levando-os a compreender as funções principais de cada aula. Ele deve adequar os exercícios à idade, às qualidades físicas e possibilidades de aprendizagem dos alunos, já que estes não se encontram todos no mesmo estágio de desenvolvimento ou de aprendizagem motora.

Januário (1984), refere cinco etapas que os professores devem ter em conta na construção de uma unidade didática:

- a) Formulação de objetivos comportamentais terminais;
- b) Estruturação de conteúdos;
- c) Mobilização e disposição dos recursos;
- d) Momentos de Avaliação;
- e) Estratégia Geral.

As Unidades Didáticas foram planeadas em função dos objetivos do Programa Nacional de Educação Física para o 3.º Ciclo (Reajustamento - 9.º ano de escolaridade), tendo em conta os vários recursos existentes e disponíveis, e as características dos alunos. São um instrumento fundamental de suporte de toda a planificação, organização e lecionação de cada matéria, procurando garantir o sucesso do processo de aprendizagem, justificando-se a sua existência pela



necessidade de basear a atividade em objetivos precisos, na tentativa de transmitir os conhecimentos e as competências aos alunos de forma sistematizada.

Foram pesquisadas todas as informações inerentes a esta modalidade, por forma a que a minha preparação e conhecimento sobre a mesma fosse a melhor e maior possível, pois para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem é fundamental que o professor domine bem a sua componente teórica. Estavam intrínsecas as informações relativas à história, a sua importância no meio escolar, as principais capacidades da aptidão física que seriam trabalhadas, o regulamento, os objetivos, os conteúdos técnico-táticos, as progressões pedagógicas, a extensão de conteúdos, entre outros. Através da sua elaboração, é definida a orientação a dar aos planos de aula, dando-lhes uma sequência progressiva e lógica, garantindo desta forma uma coerência e continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

De salientar ainda que, a abordagem dos diferentes conteúdos deve ter em conta as quatro funções didáticas e os momentos onde estas aparecem: a introdução, a exercitação, a consolidação e a avaliação. Aquando da lecionação e realização das tarefas foram utilizadas várias formas de trabalho que alternaram conforme as características da atividade e dos alunos, recorrendo ao trabalho em grupo, individual e principalmente de formas jogadas facilitando a compreensão do seu objetivo e regras.

### **2.6.5 Estratégias de ensino**

Segundo Siedentop (1998), uma estratégia é melhor que outra porque é mais adequada a um contexto particular e porque satisfaz, de maneira particularmente eficaz, as necessidades desse contexto.

As estratégias implementadas nas unidades didáticas deverão respeitar o contexto, a caracterização da turma e os diferentes ritmos de aprendizagem, tal como os diferentes níveis de aprendizagem estabelecidos (introdutório, elementar e avançado). Na seleção das estratégias de ensino o professor deve considerar a autonomia do aluno e também os recursos espaciais, temporais e materiais disponíveis.

Relativamente aos estilos de ensino, é importante que o professor os domine, por forma a aumentar a diversidade das suas aulas e adaptá-las em função das características e níveis de desempenho dos seus alunos. Neste aspeto

#### **2.6.6 Estilos de ensino**

Cada professor possui uma metodologia de ensino das modalidades desportivas de desportos coletivos e/ou individuais, mas que não se aplicam a todas as turmas, a todos os momentos e a todos os níveis de proficiência. O estilo de ensino utilizado deve ser mais ou menos pertinente e em consonância com a matéria de ensino que pretende lecionar, com os conteúdos solicitados, com o grupo de alunos, com o ano de escolaridade, com o grau de maturação dos seus alunos, por exemplo.

Os estilos de ensino estão divididos em duas distintas categorias, nomeadamente, a de reprodução de conhecimento (*i.e.* ensino por comando, tarefa, recíproco, autoavaliação, inclusivo) e a de produção de conhecimento (*i.e.* ensino por descoberta guiada, descoberta convergente, produção divergente, programa individual, ensino iniciado pelo aluno, autoensino).

É importante que o professor tenha um bom conhecimento sobre todos estes estilos, dado que cada um produz efeitos próprios e diferenciados, consoante o seu vetor de desenvolvimento, aumentando deste modo a diversidade das suas aulas, adaptando-as em função das características e níveis de desempenho dos seus alunos.

#### **2.6.7 Planos de Aula**

O modelo de Plano de Aula foi elaborado pelo Núcleo de Estágio no início do ano letivo, e posteriormente definido em conjunto com o Orientador de Estágio. Este planeamento, em especial, deve ser simples e objetivo, de fácil leitura e perceptível a outro professor que o leia, contendo todas as informações necessárias para a leção da aula, enquadramento no tempo e no espaço, tais como: identificação do professor, período letivo, número da aula, identificação da unidade didática, data,

turma, número de alunos previstos, aula da unidade didática, local da aula, hora, duração, função didática, objetivos da aula, recursos materiais, tempo total e parcial, tarefas/situações de aprendizagem, organização/descrição da tarefa, objetivos comportamentais, critérios de êxito e componentes críticas. A planificação da aula fica ainda dividida em parte inicial, parte fundamental e parte final, identificando os exercícios que vão integrar cada uma dessas partes.

O plano de aula constitui uma parte do processo de ensino, onde se denota o trabalho individual de cada estagiário de forma inequívoca, sendo que a preparação de uma aula necessita de uma base de reflexão muito grande e cuidada, devendo constituir-se como o ponto de partida para toda a atividade, tendo em conta que pode ser sujeita a adaptações e ajustamentos. Só através desta reflexão antecipada sobre os objetivos, conteúdos e metodologias, é que se poderá realizar um trabalho regular e consciente na formação dos nossos alunos.

De uma forma mais precisa, segundo Matos (1992) in Gomes & Matos (1992), Piéron (1992) e Olímpio B. (1998), existe um conjunto de exigências didáticas elementares que o professor deve respeitar na preparação das suas aulas:

- a) Garantir um elevado tempo de empenhamento motor por parte dos alunos;
- b) Motivar e estimular os alunos, de modo a que tenham uma atitude ativa e crítica em relação a si mesmo;
- c) Apresentar os objetivos de uma forma clara e motivante, indicando apenas o essencial, para que os alunos não se percam com coisas superficiais;
- d) Estabelecer uma boa relação com os alunos, com o intuito de criar um clima positivo na aula e promover uma boa atmosfera de trabalho; e
- e) Conceder bastante tempo à exercitação e também um espaço para o controlo e avaliação em todas as aulas, tendo em conta que cada aluno tem um ritmo biológico diferente e que por isso deve ter um ensino individualizado.

Todos estas exigências foram tidas em conta aquando da elaboração de cada plano de aula, permitiram-me adquirir muitas aprendizagens sendo que neste momento sinto-me mais competente para realizá-los. No entanto tenho plena consciência que ainda tenho muito que por aprender, e que é necessário aprofundar mais os meus conhecimentos.

### **2.6.8 Tipos de Feedbacks**

Segundo, Aranha (2007) o feedback é toda a reação verbal e não verbal do professor à prestação motora dos alunos, relacionada com os objetivos de aprendizagem da aula tendo como objetivo específico interrogar relativamente ao que efetuaram e de que forma efetuaram.

Qualquer informação comporta um objetivo, um sentido, e nesta categoria verificam-se quatro objetivos distintos: prescritivo, descritivo, avaliativo e interrogativo. O prescritivo verifica-se quando o professor menciona como se deve executar, o que não se deve efetuar ou mesmo comportando a execução do exercício; o descritivo quando o professor informa o aluno descrevendo a sua realização, o seu movimento; o avaliativo é utilizado quando o professor avalia, positiva ou negativamente, a prestação do aluno, identificando as ações corretamente executadas ou incorretamente executadas (erros de execução).

O feedback assume-se ainda perante outras categorias, nomeadamente, na forma (auditiva, visual, quinestésica e mista); na direção (para o grupo, individualmente e à classe/turma); no momento (antes, durante e depois da realização) e na afetividade (positiva ou negativa), que para ser eficaz deverá ser completado o ciclo de feedback.

### **2.6.9 Instrução**

O momento da instrução reúne quatro ações importantes: a preleção, a demonstração, o feedback e o questionamento, sendo este o meio que o professor utiliza para comunicar e dar informação aos alunos, explicando as tarefas, os objetivos e corrigindo as execuções dos mesmos.

É um processo fundamental no acompanhamento da evolução das aprendizagens dos alunos, pois a transmissão da informação exerce grande influência na resposta motora do aluno, requerendo uma atenção especial do professor para que seja utilizada de uma forma precisa, adequada e compreensível.

Na parte inicial da aula, e durante os 5 minutos de tolerância, contabilizava os alunos através de um “varrer de olhos” dado ser uma turma reduzida, por forma a ganhar tempo útil de aula. Conforme iam chegando ao local de prática eram

colocados em semicírculo e de frente para a professora, por forma a manter o contacto visual com todos.

Após os 5 minutos iniciava a minha instrução mencionando quais seriam os conteúdos da aula, relacionando-os também com os da aula anterior, por forma a estabelecer uma ponte entre as duas. Em algumas matérias, tais como Ginástica Acrobática, recorri à utilização do projetor e de imagens imprimidas como estratégias para me ajudar na transmissão da informação aos alunos. Apesar de haver uma aluna com Necessidades Educativas Especiais, não havia necessidade de alterar a informação pois compreendia perfeitamente tudo o que era dito, dado que a sua dificuldade estava no desempenho de algumas tarefas motoras.

Na parte fundamental, e para a explicação das tarefas, fiz a maioria das demonstrações mencionando em simultâneo as componentes críticas intrínsecas ao elemento técnico em questão, à exceção de futsal e salto em comprimento, em que utilizei como agentes de ensino alguns alunos que executavam bem os gestos técnicos.

Ao longo da aula enviava feedbacks ao grupo, à turma e individuais, sendo sobretudo corretivos/prescritivos para que o(s) alunos(s) tomassem conhecimento da sua prestação e corrigissem de acordo com o solicitado. Recorri também ao feedback interrogativo, procurando que o aluno fizesse uma autoanálise e refletisse sobre a sua prestação, procurando em qualquer situação, completar sempre o ciclo de feedback, enviar um reforço positivo e utilizar o questionamento para reforço das componentes críticas dos vários elementos.

#### **2.6.10 Gestão Pedagógica**

Entende-se por gestão “o conjunto de comportamentos que regulam o comportamento dos jovens, os tempos, as tarefas a realizar, os espaços e os materiais” (Sarmiento et al., 2001). Sabemos que os ganhos de aprendizagem estão intimamente dependentes do tempo passado na tarefa (Pieron, 1998), bem como a quantidade máxima de tempo de atividade motora passada em atividades específicas (Siedentop, 1983), pelo que, tem sentido que se aproveite racionalmente os tempos disponíveis para as atividades planeadas, de tal modo que se retire delas o máximo proveito.

O tempo de prática dos alunos é o que potenciará as suas aprendizagens. Todo o professor tem a noção de que os recursos temporais atuais não são ótimos, mas

ainda assim, depende de cada professor otimizá-los. Assim, a gestão pedagógica assume um papel fundamental no controlo da turma e na maximização do tempo de empenhamento motor.

Desta forma, o meu objetivo foi minimizar ao máximo os tempos dedicados às deslocações, à arrumação de materiais, a fornecer informações, a controlar presenças (entre outros). Uma das estratégias que adotei foi montar, sempre que possível, todo o material/estações necessárias para a aula, a fim de diminuir os tempos de transição. Aquando da lecionação de algumas matérias, tais como Ginástica de Aparelhos e Ginástica Acrobática, recorrer ao ensino por estações a fim de otimizar o espaço e proporcionar a todos os alunos um maior tempo de prática e formar os grupos de trabalho no início da aula.

### **2.6.11 Decisões de ajustamento**

Para Mosston (1966) in Januário (1996), um episódio de ensino é definido pelo tempo dedicado a uma situação de prática dos alunos e pelos atos de ensino que originam e que a acompanham. Assim, e segundo o autor, as decisões tomadas antes da interação na aula correspondem às decisões de planeamento. As decisões tomadas durante a interação são denominadas decisões de ajustamento, e são executadas a partir do momento de contacto e interação professor-aluno. Constatam-se decisões de ajustamento, tomadas face a uma eventualidade de discrepância ou alterações relativamente às decisões previamente pensadas.

As decisões de ajustamento colocadas em prática ao longo do estágio pedagógico ao nível dos planos de aula estiveram relacionadas com as condições meteorológicas ou com algum exercício que na prática não estava a resultar como planeado, sendo que para o planeamento foi essencialmente devido a visitas de estudo e ao encerramento da escola. Ao nível da elaboração dos vários documentos e fichas intrínsecos ao estágio, também se fizeram ajustamentos, pois surgiu a necessidade de adaptá-los e agilizá-los às diferentes necessidades que foram sentidas conforme decorriam as várias experiências de aprendizagem ao nível da lecionação e observação.

### 2.6.12 Atitude ético-profissional

Esta dimensão representa um aspeto fundamental na formação dos professores e dos alunos, representando um aspeto fundamental da minha prestação, tanto no estágio como nas várias situações do dia-a-dia.

Para Estrela (2003), a formação ética dos professores, quer inicial, quer contínua, poderá dar um contributo decisivo para o salto qualitativo que representa a passagem da consciencialização para a conscientização (...) e poderia partir da reflexão sobre as situações de ensino que devem ser exploradas e questionadas à luz da ética pessoal e profissional, elas próprias sujeitas a reflexão e questionamento (...), e ser confrontadas com o pensamento de grandes pensadores da ética.

O respeito para com todos aqueles com os quais convivemos, tanto ao nível profissional como pessoal, a humildade de os ouvir tanto nas críticas como nos elogios, o aceitar o próximo sem o julgar, ajudar sem esperar que nos façam o mesmo, mas pelo sentimento de querer contribuir na superação de dificuldades, são princípios que considero fulcrais para nos tornarmos melhores em todos os aspetos.

De uma forma global, considero que ao longo do estágio mantive uma atitude responsável para com todos aqueles com quem interagi, sempre tive respeito e consideração por todas as pessoas com quem estive, alunos, colegas, docentes e funcionários da escola, ao ver as suas dificuldades tentei ajudá-los na medida em que me foi possível, empenhei-me na medida em que me foi permitido, para que a realização das tarefas em que estive envolvida decorressem da melhor forma.

Apesar de todas as dificuldades sentidas, sempre demonstrei disponibilidade para participar na vida da escola, tentei participar e integrar nos trabalhos de grupo da melhor forma, respeitando a opinião e o ponto de vista dos demais intervenientes, propondo as minhas ideias e o meu ponto de vista, ouvindo todos aqueles com quem estive e fazendo o que estive ao meu alcance para que tudo decorresse da melhor forma.

### 2.6.13 Clima/Disciplina

A dimensão clima engloba aspetos relacionados com as interações pessoais, com as relações humanas e ambientais, onde o professor deve apresentar-se como um ser humano consistente, credível, exigente, positivo e entusiasta.

A dimensão disciplina direciona-se para o tipo de comportamento realizado pelo aluno, podendo dividir-se em comportamentos apropriados e inapropriados. Os comportamentos inapropriados subdividem-se em comportamentos fora da tarefa (que devem ser ignorados sempre que possível) e comportamentos de desvio (que são considerados comportamentos de indisciplina).

Nesse sentido, o professor no que diz respeito às interações pessoais deve:

- Ser consistente;
- Interagir face comportamentos significativos;
- Ligar a interação à tarefa;
- Interagir com base em aspetos extracurriculares;
- Demonstrar entusiasmo;
- Relacionar as interações com as emoções e sentimentos dos alunos;
- Controlar as suas emoções;
- Ser credível;
- Ser positivo;
- Ser exigente;

O professor deve, ainda, ter a preocupação de promover comportamentos responsáveis devendo:

- Aceitar as consequências dos compromissos assumidos;
- Demonstrar e exigir comportamentos baseados em valores e padrões éticos explícitos;
- Promover, organizar e animar a cooperação entre os alunos.

Para além disto, não deve diferenciar o bom executante do mau executante, devendo elogiar ambos, por forma a não comprometer a evolução de nenhum.

Na presença de comportamentos fora da tarefa, estes devem ser ignorados sempre que possível, devendo ser alvo de especial atenção e de atuação adequada por parte do professor apenas quando se mostrar realmente necessário, ou seja, quando o episódio assim o justifique.



A fim de evitar qualquer tipo de indisciplina, o professor deve organizar a aula de forma a maximizar o tempo de empenhamento motor de cada tarefa, minimizando a possibilidade de existirem comportamentos fora da tarefa.

No caso específico da turma à qual lecionei, o seu comportamento foi excelente ao longo de todo o ano letivo, sendo este um aspeto que me deu um apoio muito grande durante toda a experiência de estágio.

#### **2.6.14 Avaliação**

A avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções (Ribeiro, 1999).

Faz parte integrante da prática educativa, assumindo-se como a recolha e análise sistemática de informações, apresentando uma função reguladora que permite a tomada de decisões adequadas à melhoria da qualidade das aprendizagens, e também informativa, no sentido em que deve promover o sucesso dos alunos, descrevendo as competências já desenvolvidas e os objetivos atingidos, identificando assim as suas dificuldades.

Deste modo, visa apoiar o processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir da análise das informações recolhidas, que se tomam as decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados, através da aferição das necessidades dos alunos. Neste sentido, o professor intervém para ajudar a superar dificuldades, efetuando reajustamentos no processo ensino-aprendizagem, nomeadamente na seleção de metodologias e recursos.

Por outro lado, permite fornecer aos alunos oportunidades para analisarem o seu trabalho, com o intuito de tomarem consciência daquilo que sabem, como sabem e como aprendem, superando as dificuldades e delineando estratégias de estudo e de trabalho, para que possam definir formas de aprender mais e melhor, ou a apreciar os seus trabalhos.

O aluno é avaliado segundo três domínios específicos, o domínio cognitivo (“saber”), o domínio psicomotor (“saber fazer”) e o domínio sócio-afetivo (“saber estar e ser”).

#### Domínio Cognitivo (“SABER”)

- ✓ Conhecer e aplicar o regulamento do jogo ou da modalidade individual.
- ✓ Compreender globalmente a estrutura do jogo ou das provas.
- ✓ Desenvolver a capacidade de observar (ler o jogo), avaliar, comparar e decidir a melhor resposta motora adaptada à situação.
- ✓ Saber aplicar a técnica individual em prol da equipa ou de si mesmo;
- ✓ Conhecer os principais gestos técnicos de todas as modalidades lecionadas;
- ✓ Identificar as características de cada gesto técnico ou elemento;
- ✓ Identificar os principais sinais de arbitragem de jogo e de prova.

#### Domínio Psicomotor (“SABER FAZER”)

- ✓ Desenvolver as competências gerais e específicas apresentadas no Programa Nacional de Educação Física (por cada modalidade lecionada);
- ✓ Desenvolver a interação do jogador com o objeto de jogo.
- ✓ Aperfeiçoar a técnica individual;
- ✓ Aperfeiçoar as ações técnico-táticas;
- ✓ Desenvolver a interação do jogador com o objeto de jogo e com o adversário.

#### Domínio Sócio-Afetivo (“SABER ESTAR E SER”)

- ✓ Respeitar e cumprir as ordens do professor;
- ✓ Saber estar e permanecer na sessão;
- ✓ Dominar as suas emoções;
- ✓ Aceitar resultado: vitória, empate ou derrota;
- ✓ Aceitar, respeitar e fazer respeitar as regras;
- ✓ Ter alegria e prazer em aprender e participar;
- ✓ Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, aceitando as indicações que lhe dirigem, bem como as opções e falhas dos seus colegas, e dando sugestões que permitam a sua melhoria;
- ✓ Demonstrar empenho e interesse por quer socialmente se dar bem com todos os colegas.

### **2.6.15 Avaliação Diagnóstica**

A avaliação inicial foi realizada aquando da primeira aula de cada da unidade didática. Para tal, elaborou-se uma grelha de avaliação onde constam a descrição dos gestos técnicos através da enumeração das principais componentes críticas, na qual o registo efetuado foi se o aluno: Não Executa, Executa ou Executa Bem o elemento técnico.

O objetivo desta avaliação é classificar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes áreas da Educação Física, nomeadamente a dos conhecimentos, a das matérias e a da aptidão física; classificando os alunos segundo três níveis e situando cada um num nível específico para que se possa estabelecer grupos de nível: nível introdutório (I), nível elementar (E) e nível avançado (A).

A Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita assumir compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular, para que os alunos alcancem os objetivos e finalidades pretendidos nos diferentes domínios da Educação Física propostos no Programa Nacional da Educação Física.

Considero que a avaliação é o procedimento em que encontro mais dificuldade, dada quantidade de variáveis e componentes que tem que se ter em conta. Esta é também uma oportunidade do professor realizar uma avaliação ao seu trabalho, na medida em que se consegue averiguar os pontos em que o ensino teria sido mais eficaz se realizado de maneira diferente, aperfeiçoando desta forma o processo de ensino-aprendizagem.

### **2.6.16 Avaliação Formativa**

Segundo Ribeiro (1999), “A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.” Esta avaliação tem a especial característica de ser contínua, sendo realizada em todas as aulas através da observação do desempenho dos alunos.

Segundo Allal, L (1989), existem três etapas pedagógicas adjacentes à avaliação formativa e são elas:

1. Recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
2. Interpretação dessas informações numa perspetiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
3. Adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.
4. A avaliação formativa tem também como finalidade identificar e descrever os sucessos e as dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, bem como, de dar conhecimento desses factos aos alunos.
5. Para o professor, a avaliação formativa orienta e regula a prática pedagógica, uma vez que se propõe analisar e identificar a adequação de ensino com o verdadeiro aprendizado dos alunos.

A avaliação formativa é a componente indispensável e indissociável da prática pedagógica, dado que as suas múltiplas funções se consubstanciam na orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem no âmbito da aprendizagem significativa. Esta avaliação permite provir o aluno de informações sobre a sua prestação para que ele compreenda o seu próprio processo de aprendizagem e o funcionamento das suas capacidades cognitivas subjacentes na resolução de problemas.

A avaliação formativa assume um carácter contínuo durante o decorrer da Unidade Didática, tendo um peso qualitativo dado que expressa a qualidade que o aluno apresenta no desempenho das suas ações, nas suas atitudes e nos conhecimentos demonstrados. Facilita o trabalho no decorrer da avaliação sumativa, que se realiza na última aula da unidade didática, pois o professor pode focar a sua atenção para as componentes em que o aluno demonstrou maiores dificuldades, observando a existência ou não de progressão.

### **2.6.17 Avaliação Teórica**

A avaliação teórica foi realizada para avaliação do domínio cognitivo, estando relacionada com as unidades didáticas lecionadas em cada um dos três períodos letivos.

Segundo Rosado (2002), este domínio deve realizar-se com referência nos conhecimentos previstos no programa relativos às matérias. O aluno quando solicitado através de questionário oral e/ou através da realização de um teste escrito, e/ou realização de trabalhos individuais ou de grupo que incidam sobre os aspetos referidos, deverá saber aplicar as medidas de segurança, as principais componentes críticas dos gestos técnicos transmitidos, regras de jogo e ser capaz de analisar a sua performance e a dos companheiros.

O instrumento escolhido para esta avaliação foi o teste teórico e a cada aluno foi atribuída uma nota quantitativa de 0% a 100% e um valor qualitativo de “Fraco”, “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom” e “Muito Bom”. Além do teste teórico foram utilizados outros instrumentos de carácter formativo para avaliar o domínio cognitivo dos alunos, nomeadamente, um trabalho individual sobre cada uma das matérias lecionadas e os relatórios de aula para os alunos com falta de material e atestado médico.

### **2.6.18 Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular, ocorrendo no final de cada Unidade Didática.

Segundo Ribeiro, esta modalidade de avaliação: informa os assuntos ou objetivos mais difíceis de ensinar e aprender para a generalidade dos alunos; informa o sucesso ou insucesso das metodologias utilizadas; e permite comparar resultados globais de processos de aprendizagem ou métodos aplicados a grupos semelhantes, ou diferentes, avaliando o próprio processo de ensino-aprendizagem; é um instrumento de tomada de decisão.

Alguns autores referem que a avaliação formativa e a sumativa se complementam, não só pelo fato de permitir uma visão de síntese, mas, também, de

acrescentar dados à primeira avaliação, pois a última é mais global e está mais distante no tempo, relativamente ao momento em que as aprendizagens ocorreram, o que permite avaliar a retenção dos objetivos mais importantes e verificar a capacidade de transferência de conhecimentos para situações novas.

É necessário haver uma escolha criteriosa de objetivos relevantes, de acordo com critérios de representatividade e de importância relativa de modo a obter uma visão de síntese.

A Avaliação Sumativa, tratando-se de um juízo global e de síntese, deve dar particular importância à avaliação dos objetivos curriculares mínimos, quer definidos nos programas nacionais quer no âmbito das escolas. É, por estas razões, a modalidade de avaliação que melhor possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno face a um conjunto lato de objetivos previamente definidos.

### **III. ANÁLISE REFLEXIVA**

#### **3.1 Ensino-Aprendizagem**

O processo de Ensino-aprendizagem caracteriza-se pela existência de uma relação pedagógica de interdependência e influência recíproca, definida por uma interação que se estabelece entre o professor e os alunos. O professor é o responsável pela sistematização e estruturação dos conteúdos e estratégias de ensino a utilizar, enquanto que ao aluno é incumbida a tarefa de se apropriar dos conteúdos de forma ativa e criadora (participativa e empenhada), sob a concretização de experiências de aprendizagem.

As experiências pelas quais passei deram origem a muitas aprendizagens e proporcionaram a aquisição de muito conhecimento, mas no entanto, considero que ainda muito mais existe por aprender. Os próximos tópicos debruçam-se de uma forma mais precisa sobre as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas e as formas de resolução.

#### **3.2 Aprendizagens Realizadas**

Terminado o estágio pedagógico, sinto-me feliz por todas as aprendizagens e experiências que pude adquirir, inclusivé as menos boas que nos ajudam a saber como proceder para evitá-las e como proceder perante determinadas situações, e pela evolução que foi possível realizar.

O início do ano letivo revelou abarcar muitas dificuldades, dada a quantidade de trabalho intrínseca à preparação do novo ano letivo, e o reduzido tempo para o fazê-lo. Para o aluno estagiário que não possui nenhuma experiência nestes procedimentos, revela-se um período de muito trabalho, dedicação e por vezes de alguma aflição, para que tudo se proceda e fique terminado atempadamente, conforme o desejado. Ainda assim, “há o reverso da medalha” revelando uma boa faceta na medida em que temos a possibilidade de nos superar e encontrarmos qualidades que desconhecíamos.

Relativamente a todo o processo intrínseco ao planeamento, foi o parâmetro em que denoto uma maior evolução, sendo que neste momento sinto-me preparada

para planear o processo de ensino-aprendizagem para uma turma. Considero ser uma das minhas maiores aprendizagens e uma das mais importantes, pois com uma boa base ao nível do planeamento, torna-se mais fácil superar algumas condicionantes ainda sentidas ao nível da realização. Em todo o planeamento efetuado, foi sempre a minha preocupação adequá-lo ao contexto e às necessidades, sentindo que houve uma evolução ao nível da capacidade de planear e estruturar exercícios ajustados ao nível dos alunos. Não foi uma tarefa fácil, dado que por vezes a resposta dos alunos não foi a que eu antecipara ou por alguma condicionante imprevista, não decorreu da forma pretendida.

Por sua vez, estas situações levaram às decisões de ajustamento que é um procedimento para o qual o professor deve estar preparado, dada a imprevisibilidade dos acontecimentos. Para tal, é fundamental uma boa preparação para a lecionação das unidades didáticas, obter um bom conhecimento de tudo o que é intrínseco à matéria e assim ter a capacidade de facilmente realizar ajustamentos adequados à situação.

A afetividade e a proximidade relacional do professor para com os alunos é um fator importante para um bom desenvolvimento das atividades, sendo que aqui e apesar de sentir algumas dificuldades ao nível da comunicação, sempre demonstrei abertura e respeito para com todos os alunos, aceitando-os com as suas características e personalidades. Senti que os alunos responderam da mesma forma, sendo este um parâmetro fundamental para se obter um bom clima e disciplina, tanto nas aulas com fora das aulas, cativando os alunos para a prática do exercício. No entanto, considero que devo incidir um maior esforço ao nível da afetividade para com os alunos, sobretudo através de uma comunicação mais fluída e descontraída.

O fato de ter lecionado a uma turma reduzida, faz-me questionar as dificuldades com as quais me irei deparar aquando da lecionação a uma turma numerosa, sendo o controlo da turma e a adequação dos exercícios os aspetos que mais me instigam.

As atividades realizadas ao nível das restantes unidades curriculares que integram o 2.º ano do mestrado foram de muitas aprendizagens, nomeadamente as de Projetos e Parcerias Educativas, pois permitiu o contacto com toda a comunidade escolar e a convivência com outros alunos de diferentes anos e turmas, o que exige muito mais do professor, sendo necessário por vezes adotar uma postura diferente da que habitualmente tem para com a sua turma, dado que encontramos características e necessidades diferentes, num contexto diferente ao da aula. É



enriquecedor exatamente porque proporciona mais uma experiência que nos permite aprender a saber fazer, e a saber estar e ser.

Na unidade curricular de Organização e Gestão Escolar, o convívio, a partilha e a aprendizagem que tive junto à diretora da turma foi muito enriquecedor, pois permitiu-me conhecer os procedimentos e tarefas que este cargo acarreta, e uma vertente mais profunda e pessoal dos alunos, ficando ao corrente das várias situações familiares e curriculares dos mesmos, o que me permitiu compreender os seus comportamentos e necessidades, e que também me ajudou para a lecionação das minhas aulas.

À parte da lecionação à minha turma, tive a oportunidade de lecionar uma aula de exercício físico por semana, a 4 crianças com Necessidades Educativas Especiais (2 meninas e 2 meninos). Foi uma experiência deveras enriquecedora, pois permitiu-me estar com crianças que possuem características com as quais não estou familiarizada, fazendo com que uma vez mais, tenha encontrado novas facetas em mim por forma a proceder e a saber estar e ser, de uma forma mais correta nestas situações. À parte de algumas dificuldades sentidas aquando da lecionação de alguns exercícios, nomeadamente os que requeriam mais alguma coordenação ou equilíbrio, é deveras gratificante trabalhar com estes meninos, pois um pequeno e simples gesto que para nós é tão fácil realizar, para eles constitui uma grande vitória, o que nos faz sentir muito bem e traz-nos felicidade, porque a dedicação e o carinho que partilhamos com eles, nestas situações de aprendizagem em particular, é-nos devolvido a dobrar.

### **3.3 Dificuldades Sentidas e Formas de Resolução**

Foram nas tarefas realizadas durante o 1.º período que mais dificuldades senti, pois à elaboração das unidades didáticas estava intrínseco todo um planeamento que nunca tinha realizado anteriormente, sendo difícil escolher de uma forma adequada todos os conteúdos técnico-táticos, as progressões pedagógicas, elaborar a extensão de conteúdos, construir as grelhas de avaliação e planos de aula.

Aquando da lecionação da primeira unidade didática, e logo na primeira aula senti muitas dificuldades em realizar a avaliação diagnóstica porque ainda não conhecia todos os alunos, mas sobretudo porque não conseguia observar todas as

componentes críticas que tinha colocado na minha grelha de avaliação. Só pelo tempo que demorava para anotar na grelha a avaliação, já tinha um ou dois alunos tinham realizado o exercício e eu não tinha visto. De imediato, e posteriormente com as ajuda dos orientadores, apercebi-me que o número de componentes críticas teria de ser diminuto para que constassem apenas as mais importantes, por forma a possibilitar uma melhor avaliação e também porque muito dificilmente algum aluno conseguiria cumpri-las todas, sucedendo-se o mesmo na avaliação sumativa.

No caso específico dos jogos desportivos coletivos, outro aspeto a salientar foi a grande diferença que pude constatar na execução dos gestos técnicos em exercícios analíticos comparativamente com a situação de jogo. Muitas vezes os alunos executam o gesto técnico, mas em situação de jogo já não o conseguem aplicar, o que também fez despertar um maior interesse nas situações de jogo reduzido, abordadas no aprofundamente do tema deste relatório, pois permitem um trabalho que abrange tanto a parte técnica como a tática.

Um dos erros cometidos inicialmente foi ter dado primazia aos exercícios analíticos relativamente às situações de jogo, o que levou a que aquando desta última tarefa, o que se verificava era uma confusão em campo, com os alunos a correrem todos atrás da bola ou a permanecerem demasiado estáticos, parecendo inútil o trabalho realizado anteriormente. Para ultrapassar esta lacuna, permaneci sempre atenta às observações e feedbacks enviados pelos orientadores, e comecei a pesquisar e a procurar mais informação sobre exercícios que permitissem trabalhar situações de jogo, por forma a que os alunos compreendessem melhor a sua dinâmica do jogo, fomentando o espírito de equipa e a cooperação, sendo assim capazes de construir jogadas com o intuito marcar ponto e ganhar o jogo. Este objetivo foi sendo conseguido ao longo do ano, com a lecionação das várias matérias intrínsecas ao jogos desportivos coletivos.

Ainda a respeito do planeamento, a colocação de informação a mais nos documentos iniciais foi uma característica do planeamento do 1.º período, principalmente nas grelhas de avaliação e nos planos de aula, mas que ao longo do ano e principalmente a partir do 2.º período se tornou mais adequada, pois foi sendo consecutivamente alterada e melhorada, e também porque comecei a compreender melhor os erros que estava a cometer e a ajustar a minha prestação.

Outro aspeto que imprimiu dificuldades aquando das primeiras aulas foi a gestão do tempo de aula, principalmente no tempo de instrução, pois como colocava

um elevado número de componentes críticas aquando do planeamento, na instrução também demorava mais porque era muita informação e os alunos também sentiam dificuldade em assimilá-la. Assim, e apesar de ainda ser um parâmetro que ainda preciso melhorar mais um pouco, consegui reduzir o tempo de instrução sendo mais clara, sucinta e objetiva. Foi também importante uma preparação mais adequada para a lecionação das várias matérias, por forma a ter um maior conhecimento de toda a informação intrínseca às várias matérias.

Um aspeto que ainda devo melhorar é a minha intervenção na aula, deve ser realizada num maior número de vezes, porque quando os alunos estão a exercitar bem eu mantenho-me mais calada. É muito importante melhorar neste aspeto, para conseguir manter um contacto contínuo com os alunos, mesmo quando estão a exercitar corretamente através do envio de feedbacks positivos.

Ao nível do envio de feedback, este é um parâmetro em que sinto que apesar de ter tido alguma evolução, tendo-os tornado mais pertinentes e com mais conteúdo, devo enviá-los mais vezes, dirigindo-os sobretudo à turma e não apenas ao indivíduo.

## **IV. APROFUNDAMENTO DO TEMA: VARIAÇÃO DA INTENSIDADE DE ESFORÇO EM SITUAÇÃO DE JOGO REDUZIDO E FORMAL - EFEITOS NA FREQUÊNCIA CARDÍACA E PERCEÇÃO SUBJETIVA DO ESFORÇO**

### **4.1 Introdução**

"(...) se não houvesse algo que ligasse o jogo a um território de possíveis previsíveis, deixaria de fazer sentido insistir-se e investir-se no futuro, na preparação de uma equipa" (Silva, 1999).

A utilização de jogos reduzidos no ensino dos jogos desportivos coletivos revela-se fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Permite facilitar e incrementar este processo, principalmente no que diz respeito à ocupação racional dos espaços de jogo e à construção de jogadas com o intuito de vencer o adversário, dado que através de constrangimentos e manipulação das variáveis, tais como as dimensões do espaço de jogo, do número de jogadores e das regras, é possível exercitar os vários conteúdos técnicos e táticos intrínsecos à matéria, desenvolvendo a aptidão dos alunos e a capacidade de tomar uma boa decisão perante as várias condicionantes.

Advinda das observações efetuadas à prestação dos alunos ao longo das aulas, surgiu a curiosidade de aferir se existe ou não uma diferença estatisticamente significativa ao nível da Frequência Cardíaca e da Perceção Subjetiva de Esforço dos alunos, aquando da exercitação em Situação de Jogo Reduzido e em Situação de Jogo Formal. Posto isto, o objetivo deste estudo é apurar a influência dos constrangimentos de espaço de jogo e número de jogadores, na frequência cardíaca e perceção subjetiva de esforço dos alunos, durante uma aula da Unidade Didática de Futsal.

Participaram no estudo 10 alunos do género feminino e 2 alunos do género masculino (14,93 anos de idade). Os resultados demonstram que a intensidade de esforço é superior na Situação de Jogo Reduzido, tanto para a Frequência Cardíaca como para a Perceção Subjetiva de Esforço.

## 4.2 Jogos Desportivos Coletivos e Jogos Reduzidos

Os Jogos Desportivos Coletivos (JDC) são parte integrante do Programa Nacional de Educação Física, integrando modalidades consideradas nucleares, tais como o Basquetebol, o Andebol e o Futebol. Ao contrário das modalidades individuais em que o aluno participa sozinho, nestas modalidades, o aluno integra uma equipa, sendo necessário haver um conjunto de interações por forma a se atingir o objetivo do jogo.

De acordo com Garganta & Oliveira (1996), nos JDC as dimensões estratégica e tática assumem um papel determinante, na medida em que estas modalidades se caracterizam por um complexo de relações de oposição e cooperação, cujas configurações decorrem dos objetivos dos jogadores e das equipas em confronto e do conhecimento que estes possuem acerca de si próprios e do adversário. Afirmam ainda que “nos JDC os jogadores desenvolvem sequências de ações e tomadas de decisão encadeadas, de acordo com as fases de ataque e defesa”, e que “o domínio das técnicas específicas e a capacidade de tomada de decisão, dependem da sua adequabilidade à situação de jogo”.

Para Teodorescu (1984) “a coordenação das ações dos jogadores de uma equipa, tem como objetivo desorganizar a cooperação do adversário”, e Garganta (1997) “considera a equipa como um sistema organizado” em que “cada ação individual é coordenada com um projeto coletivo, onde os aspetos técnicos, físicos estratégicos e táticos articulam-se em função das relações de oposição que se estabelecem, na procura de uma atuação eficaz”.

Gréhaigne (1992) destaca a reversibilidade das fases do jogo nos JDC. O problema fundamental dos JDC consiste em, numa constante relação de oposição, coordenar as ações dos companheiros para recuperar, conservar, fazer progredir a bola para o objetivo do jogo e finalizar.

Assim, para possibilitar a existência desta coordenação entre os jogadores, torna-se fundamental estimular a inter-relação entre todos os elementos de uma equipa para a obtenção de uma “entidade coletiva”, em detrimento à prestação individual. Para tal, revela-se de extrema relevância a utilização do jogos reduzidos na sua aprendizagem, porque ao contrário dos exercícios analíticos, permitem exercitar em simultâneo os conteúdos técnicos e táticos do jogo, fomentando a

constante tomada de decisão que é necessária para a prática das modalidades coletivas, desenvolvendo assim a estratégia e a capacidade de tomada de decisão.

Neste sentido, Gréhaigne (1992) e Garganta (2001) referem que no caso de um sistema altamente complexo como é o futebol, a simples adição das capacidades dos jogadores anteriormente trabalhadas separadamente é inoperante. A aproximação sistémica ao jogo de futebol, em contraposição à aproximação analítica, permite substituir o permanente pelo móvel, a rigidez e a estabilidade pela adaptabilidade.

Os jogos reduzidos permitem esta aproximação sistémica ao jogo formal, na medida em que se constituem como uma forma simplificada de competição. Na implementação dos jogos reduzidos, temos como exemplo de constrangimentos de tarefas, a dimensão do espaço onde se realiza o exercício, a limitação do número de toques permitido a cada jogador, a imposição/impedimento de realização de determinadas ações técnico-táticas individuais e coletivas, o número de jogadores participantes e o tempo de realização/repouso. É ainda possível a criação de várias situações de jogo, nomeadamente de superioridade numérica do ataque ou da defesa, e a modificação de um conjunto de variáveis estruturais, funcionais e regulamentares do jogo que permitem centrar sobre determinados conteúdos a serem desenvolvidos.

Fundamentando o anteriormente mencionado, Clemente & Mendes (2011) afirmam que o recurso aos jogos reduzidos revela-se fundamental para o sucesso da aprendizagem. Os jogos reduzidos são geralmente utilizados para desenvolver aprendizagens ou parâmetros da performance simultâneos, enquadrando-os em tarefas ecológicas que emulem determinada especificidade do jogo (e.g., Hill-Haas, Dawson, Coutts & Rowsell, 2009). Uma das possibilidades de explorar os constrangimentos da tarefa no processo de ensino passa por simplificar regras, reduzir o número de jogadores ou alterar as dimensões do campo (Figueira & Greco 2008) focalizando a prática em determinados objetivos, não alterando os padrões essenciais do jogo (Clemente & Mendes, 2011).

Aquando da exercitação em situação de jogo formal, e sem recorrer à utilização prévia de jogos reduzidos para a exercitação dos vários conteúdos intrínsecos à modalidade, é possível observar que os alunos têm dificuldade em se organizar, verificando-se que na maioria das vezes, a tendência é correrem todos atrás da bola ou permanecerem demasiado estáticos. Como consequência deste

fato, o seu nível de empenhamento motor não se traduz no esperado, fazendo também com que não seja possível atingir os objetivos propostos.

De acordo, com Bastos, Graça & Santos (2008), a opção pelos jogos reduzidos reduzem as possibilidades de inatividade por parte dos alunos, incrementando a sua contribuição individual para o sucesso coletivo e, simultaneamente, as oportunidades de desenvolver conteúdos técnicos e táticos. Mombaerts (1996) diz-nos que a relação entre o espaço onde decorre o exercício e o número de jogadores parece ser um dos aspetos fundamentais a ter em conta na concepção dos exercícios complexos de treino. A intensidade do esforço é altamente influenciada pela relação entre o espaço e o número de jogadores.

Incidindo ainda neste aspeto, Clemente & Rocha (2012) afirmam que “consequentemente, os constrangimentos da tarefa relacionados com o espaço, número de participantes (i.e., formas de jogo), regras ou objetivos concorrem coletivamente como preditores da participação individual do aluno, incrementando-a ou reduzindo-a em função dos objetivos da tarefa. Desta forma, a intensidade de prática e o desenvolvimento das capacidades condicionais poderão gerir-se em função de constrangimentos da tarefa específicos para o objetivo delineado.

Relacionando os jogos reduzidos com a modalidade escolhida para o presente estudo (Futsal), faço referência a Garganta (1999) que afirma que a velocidade no futebol “está sempre relacionada com os companheiros e os oponentes” e considera que “(...) a capacidade de previsão permite que um jogador, mesmo sendo mais lento do que outro do ponto de vista neuromuscular, possa «chegar primeiro» a um determinado lugar do terreno de jogo porque previu e antecipou a resposta” (Garganta, 1997).

Neste aspeto, salienta-se o estímulo à utilização do raciocínio rápido e à tomada de decisão, através da criação de toda uma conjuntura de situações que visam ter um maior controlo sobre a imprevisibilidade, a aleatoriedade e a variabilidade inerentes aos JDC.

Igualmente, o fato de exercitar os alunos em formatos de jogos reduzidos possibilita o desenvolvimento das capacidades condicionais sem que o mesmo se afigure como estanque (Clemente, Couceiro, Martins & Mendes, 2012). Efetivamente o desenvolvimento das capacidades condicionais decorrem em contexto do jogo. Para tal, basta o professor adaptar a tarefa e seus constrangimentos aos objetivos pretendidos (Duarte et al., 2010).

De acordo com Rampinini et al. (2007), o número de jogadores em campo em jogos reduzidos de futebol pode influenciar a intensidade e os efeitos fisiológicos do jogo. O número de jogadores por jogo influencia a corrida e a sua intensidade, a frequência de contacto com a bola ou a cinemática dos jogadores.

A manipulação das dimensões do campo e do número de jogadores por tarefa poderão repercutir-se na intensidade da prática (Rampinini, et al., 2007; Hill-Haas, et al., 2009; Owen, Twist & Ford, 2004).

Desta forma, o objetivo deste estudo é analisar a influência dos constrangimentos ao nível do espaço de jogo e número de jogadores, na frequência cardíaca e perceção subjetiva de esforço, durante uma aula da Unidade Didática de Futsal.

### 4.3 Objetivos do Estudo

#### 4.3.1 Objetivos Gerais

O objetivo primordial deste estudo é analisar a FC e a PSE em SJR e em SJF, durante uma aula de Futsal.

#### 4.3.2 Objetivos Específicos

1. Aferir se a exercitação em SJR traduz-se numa maior intensidade de esforço, através do estudo e comparação dos valores da FC e PSE, em SJR e em SJF.

### 4.4 Estabelecimento de Hipóteses

Objetivo	Hipóteses	Descrição
1	H0	Não existem diferenças significativas na FC e a PSE entre a SJR e a SJF.
	H1	Existem diferenças estatisticamente significativas na FC e a PSE entre a SJR e a SJF.



## 4.5 Metodologia

### 4.5.1 Caracterização da Amostra

A amostra utilizada neste estudo é composta por 12 alunos, de uma turma do 9.º ano de escolaridade (10 do género feminino e 2 do género masculino), com uma média de 14,93 anos de idade ( $dp=0,997$ ).

	Média	Dp
Idade	14,93	,997

Tabela 2 - Valor médio e desvio padrão (Dp) da idade cronológica da amostra

### 4.5.2 Instrumentalização

Para obter os dados relativos à frequência cardíaca foram utilizados 5 cardiofrequencímetros da marca POLAR, modelo RS400sd, e para a Percepção Subjetiva de Esforço aplicou-se a Escala Cr.10 de Borg (1982). Esta escala permite aferir a sensação de quão pesada e extenuante determinada tarefa se apresenta, sendo constituída por 10 pontos, no qual 0 (zero) corresponde a ausência total de sensação e “\*” à máxima que se define como para além do extremamente difícil. Desta forma, aferiu-se esta intensidade através da identificação na escala, por cada um dos alunos, do número cuja descrição correspondia à intensidade de esforço percecionada.

Procedeu-se ao tratamento estatístico através da utilização do software estatístico IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 20.

### 4.5.3 Recolha de Dados

#### 4.5.3.1 Desenho Experimental e Procedimentos

Os dados foram recolhidos em duas tarefas realizadas durante uma aula da Unidade Didática de Futsal. Antes do início da aula, foram dadas as instruções ao

alunos relativamente aos procedimentos que se realizariam naquela sessão, nomeadamente sobre a utilização do cardiofrequencímetro e o preenchimento da escala Cr.10 de Borg, informando-os sobre os cuidados a ter e como deviam utilizá-los.

A primeira tarefa consistiu numa situação de jogo reduzido de 3x3 (2+1GR), em que se utilizou um espaço com as dimensões de 5x10 metros, e cujo objetivo era transitar rapidamente da defesa para o ataque por forma a que a bola chegasse de imediato ao lado contrário para a marcação de golo. A baliza media 1 metro e o guarda-redes não podia defender com as mãos.

No total foram realizados 2 jogos com a duração de 5 minutos, por forma a recolher os dados em 2 momentos e obter a frequência cardíaca de todos os alunos (à exceção do guarda-redes). Terminada a tarefa, foram registados os valores da frequência cardíaca e, de imediato, solicitado aos alunos que assinalassem na Escala Cr.10 de Borg qual o valor que atribuíam à intensidade do exercício.

A segunda tarefa correspondeu à situação de jogo formal de 5x5, em que as dimensões utilizadas correspondiam às reais do campo de Futsal, com os 5 jogadores e as regras oficiais. Aqui também se realizaram 2 jogos, decorridos durante 5 minutos e procedeu-se à recolha dos dados em dois momentos, procedendo-se da mesma forma que na tarefa anterior.

#### **4.6 Tratamento Estatístico**

Todos os dados recolhidos foram sujeitos a um tratamento estatístico no programa IBM SPSS 20, através da utilização do teste MANOVA one-way paramétrica.

#### **4.7 Apresentação e Discussão dos resultados**

Os contrangimentos induzidos na SJR ao nível da dimensão do espaço de jogo e do número de jogadores são plausíveis de influenciar a intensidade das tarefas.

Iniciando a análise dos resultados através dos valores apurados através da análise da média, e considerando a totalidade dos momentos de controlo do estudo,

verificamos que a média da FC na SJR é superior à da SJF, sendo de 180,5 batimentos por minuto (dp=12,894) para a primeira e de 167,3 batimentos por minuto (dp=10,806) para a segunda, respetivamente.

Quanto à PSE a média está em 3,5 valores (dp=0,67) para a SJR e de 2,8 valores (dp= 0,389) para a SJF, o que indica que uma vez mais, a SJR apresenta uma intensidade superior relativamente à SJF.

	Forma de Jogo	Média	Dp
Frequência Cardíaca	Jogo reduzido	180,500	12,894
	Jogo formal	167,3333	10,806
Perceção Subjetiva de Esforço	Jogo reduzido	3,5000	,674
	Jogo formal	2,8333	,389

Tabela 3 - Valor médio e desvio padrão (Dp) da FC e PSE, em SJR e em SJF.

Pode-se concluir pelo quadro anterior que a FC é em média mais elevada na SJR, sendo que a diferença dos valores da FC e PSE em SJR e em SJF, é estatisticamente significativa. Observando o nível de significância do teste t  $0,013 < p=0,05$  pode-se concluir que a frequência cardíaca é em média mais elevada na SJR do que na SJF, sendo que a diferença de 13,167 batimentos por minuto. Da mesma forma, examinando o nível de significância do teste t  $0,007 < p=0,05$ , pode-se concluir que a PSE é em média mais elevada na SJR do que na SJF, sendo a diferença de 0,667 valores.

	Forma de Jogo	Dp	Sig.
Frequência Cardíaca	Jogo reduzido   Jogo formal	4,857	,013
Perceção Subjetiva de Esforço	Jogo reduzido   Jogo formal	,225	,007

Tabela 4 - Desvio Padrão e Nível de Significância para a FC e PSE, em SJR e SJF.

#### 4.8 Principais conclusões

Verificamos que tanto para a FC como para a PSE, a intensidade de esforço é maior aquando da SJR comparativamente à SJF. Podemos ainda corroborar que a intensidade atribuída pelos alunos às tarefas está de acordo com os valores reais, no sentido em que atribuíram uma intensidade superior à SJR.

Perante estas evidências, podemos afirmar que para além de promover uma exercitação dos conteúdos técnicos e táticos em simultâneo, a SJR promove uma maior intensidade de esforço, comparativamente à SJF.

## **V. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Estágio Pedagógico representa a última etapa no processo de formação do professor, constituindo-se num período com muitas mudanças, onde o estagiário se depara com a realidade do sistema educativo e da prática docente.

No presente ano letivo tive a oportunidade de vivenciar a profissão docente em contexto real, o que foi um marco importante na minha formação e que não deve ser encarada como algo que ocorreu só nestes dois últimos anos de Mestrado, mas algo que teve início nos anos de aluna de Educação Física e Desporto. Foi um ano em que pude realmente aplicar na prática toda a aprendizagem adquirida ao longo do meu percurso académico.

Entendo que um professor não deverá ser um mero transmissor de conhecimentos, mas alguém a quem os alunos confiam e respeitam. Dar aulas fora de uma sala de aula é desafiante, motivador e há um carácter criativo onde o professor aprende a se adaptar a contextos sempre diferentes, a lidar com alunos com necessidades e personalidades variadas, a adaptar as suas aulas aos diferentes condicionamentos que vão surgindo, a elaborar e definir estratégias de ensino para um processo de ensino- aprendizagem eficiente, entre outros. Concluo assim, que a EF é uma disciplina desafiante com especificidades completamente distintas de todas as outras.

Relativamente à minhas expectativas iniciais, o estágio foi de encontro ao que me propus, sendo que apesar das dificuldades e condicionantes que surgiram, possibilitou toda uma aprendizagem que me permite, eventualmente no futuro, desempenhar esta profissão. Ainda assim, considero que devo melhorar em alguns aspetos e continuar a minha aprendizagem, pois não é possível apenas num ano letivo adquirir toda a experiência necessária para se ser um professor competente, mas apenas eficaz.

Posto isto, o professor de EF deve-se manter informado sobre estratégias pedagógicas e de intervenção para com os alunos, para que o seu processo seja inovador, e que através da nossa mudança constante de sociedade e de gerações ainda mais complexas, se consiga dedicar todos os conhecimentos aos alunos, por forma a ser um agente transmissor de conhecimentos dentro de uma sociedade formada por agentes influenciadores de desvios e interesses desleais. Todas as experiências vividas são o ponto de partida para o processo de formação do professor, ajudando a crescer tanto na prática letiva, quanto nas outras atividades estabelecidas. A ajuda dos

orientadores foi crucial em todo este processo, não teria havido evolução sem as críticas construtivas que me foram enviadas.

Com o aprofundamento do tema e a realização do pequeno estudo presente neste relatório, foi possível aumentar um pouco os meus conhecimentos sobre a importância dos constrangimentos de tarefa, obtendo a confirmação de que imprimem uma maior intensidade de esforço. Desta forma, torna-se importante que o professor dê primazia à utilização dos jogos reduzidos para o ensino dos jogos desportivos coletivos.

E suma, este estágio foi o término de uma etapa muito enriquecedora, de grande crescimento e aprendizagem, que espero poder ter continuação num futuro próximo, exercendo a profissão de professora de Educação Física .

## **VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Allal, L. (1989). Estratégias de avaliação formativa: conceção psicopedagógicas e modalidades de aplicação. Coimbra: Almedina.

Aranha, A. (2007). Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). A Rotura –A Sistemática das Actividades Desportivas. Torres Novas: Edição VML.

Bastos, M. J., Graça, A., & Santos, P. (2008). Análise da complexidade do jogo formal versus jogo reduzido em jovens do 3º ciclo do ensino básico. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 8(3), 355-364.

Bento, J. (1999). Contextos da Pedagogia do Desporto. Livros Horizonte: Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana;

Cardinet, J. (1983). Avaliar é Medir? Rio Tinto: Edições Asa.

Cardoso, M. (2009). O contributo do estágio pedagógico para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Física: a perspectiva do estagiário. Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.

Carvalho, G. (1996). Uma reflexão sobre elementos de Planificação do processo ensino-aprendizagem. O Professor, nº 50, III série.

Clemente, F.; Mendes, R. (2011). Aprender o jogo jogando: uma abordagem transdisciplinar. Revista Científica Exedra, v. 5, n. 1, p. 27-36.

Clemente, F., Couceiro, M., Martins, F. & Mendes, R. (2012). The usefulness of small-sided games on soccer training. Journal of Physical Education and Sport, pp. 93 - 102, 2012.

Estrela, M. T. (2003). O pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. Cadernos de Educação FaE/UFPEL, Pelotas, pp. 9-20.

Ferreira, J. (2003). Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual. Retirado da Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, Universidade da Beira Interior. Retirado a 12 de julho de 2013 do website: [http://bocc.ubi.pt/pag/\\_texto.php3?html2=felz-jorge-reflexoes-sobre-serprofessor.html](http://bocc.ubi.pt/pag/_texto.php3?html2=felz-jorge-reflexoes-sobre-serprofessor.html).

Gomes, M. (2004). Planeamento em Educação Física – Comparação entre professores principiantes e professores experientes. Monografia. Universidade da Madeira, Departamento de Educação Física e Desporto. Portugal, Madeira.

Garganta, Júlio (1996), Modelação da dimensão táctica do jogo de futebol, Estratégia e Tática nos Jogos Desportivos Colectivos, Editores: José Oliveira, Fernando Tavares, Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, FCDEF-UP, pp 63-82.

Garganta, Júlio (1997), Modelação táctica do jogo de futebol. Estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento, Dissertação apresentada às provas de doutoramento, FCDEF-UP, (não publicado).

Garganta, Júlio (1999), O desenvolvimento da velocidade nos jogos desportivos colectivos, Revista Treino Desportivo, Ano II, na 6, III Série.

Graça, A. & Oliveira, J. (1994). O Ensino dos Jogos Desportivos. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. Porto: Faculdade de Ciência dos Desporto e de Educação da Física.

Grehaigne, J. François (1992), L'organisation du jeu en football, Éditions ACTIO.

Hill-Haas, S.V.; Dawson, B.T.; Coutts, A.J.; Rowsell, G.J. (2009). Physiological responses and time-motion characteristics of various small-sided soccer games in youth players. *Journal of Sports Sciences*, n. 1, p. 1-8.

Januário, C. (1984). Planeamento em Educação Física – Conceção de uma unidade didáctica. *Revistas Horizonte*, Vol I, nº 3.

Januário, C. (1996). Do pensamento do professor à sala de aula. Coimbra, Edições Livraria Almedina.

Marcora, S.M. (2007). Factors influencing physiological responses to small-sided soccer games. *Journal of Sports Sciences*, v. 25, n. 6.



Miras, M., & Solé, I. (1996). A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem in Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). Teaching physical education. Boston: Benjamin Cummings.

Mombaerts, Erick (1996), Entraînement et performance collective en football, Éditions Vigot, coll. Sport + Enseignement.

Neves, E. & Graça, M. (1997). Princípios Básicos da prática Pedagógico-didática. Coleções Estruturas de Trabalho, Porto, Porto Editora.

Oliveira, J.; Tavares, F. (1996). Estratégia e Tática nos Jogos Desportivos Coletivos. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto.

Owen, A.; Twist, C.; Ford, P. (2004). Small-sided games: the physiological and technical effect of altering field size and player numbers. Insight, v. 7, n. 2, p. 50-53.

Owen, A.; Twist, C.; Ford, P. (2004). Small-sided games: the physiological and technical effect of altering field size and player numbers. Insight, v. 7, n. 2, p. 50-53.

Piéron, M. (1980). Feedback (retroaction) et modification du comportement des apprenants. Analyse en situation d'enseignement. Psychology of motor behavior and sport, 1, 526-534. SOUSA, Jorge (1991). Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física. Dossier, Revista Horizonte, Vol VIII, nº 46.

Piéron, M. (1996). Formação de Professores, Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Universidade Técnica de Lisboa, Ciências do Desporto, Edições FMH.

Piéron, M. (1984). "Pedagogie des activités physiques et sportives. Méthodologie et didactique". Horizonte, 1, 5, II-VI.

Piéron, Maurice (1992). Pedagogie des activités physiques et du sport. Coleção Activites physiques et sports recherche et formation, Paris, Éditions Revue eps.

Rampinini, E., Impellizzeri, F. M., Castagna, C., Abt, G., Chamari, K., Sassi, A., & Marcora, S. M. (2007). Factors influencing physiological responses to small-sided soccer games. *Journal of Sports Sciences*,

Ribeiro, L. (1999). Tipos de avaliação. (pp.75-92).

Ribeiro, L. (1990). Avaliação da Aprendizagem. Lisboa: Texto Editora.

Rosado, A., (2002). Pensando e Planejando a Educação Física Escolar.

Rosado, A. (2000). Estudo da competência de diagnóstico e prescrição pedagógica em tarefas desportivas. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

Rosado, A. (n.d.). Léxico comentando sobre planificação e avaliação.

Sarmiento, P., Veiga, L. A., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (2001). Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto. Lisboa: FMH.

Siedentop, D. (1998). Aprender a Enseñar la Educación Física (N/H, Trans.). Barcelona: INDE Publicaciones

Siedentop, D. (1983). Developing Teaching Skills in Physical Education. Second Edition. Mayfield Publishing Company.

Sousa, J. (1991/92): Pressupostos, princípios e elementos de um modelo de planeamento em Educação Física. *Revista Horizonte*, Vol. VIII, n.º 46, Dez./Jan., Dossier.

Tavares, F. (1996). Bases teóricas da componente tática nos jogos desportivos coletivos.

Teodorescu, Leon (1984), Problemas da teoria e metodologia nos jogos desportivos, Livros Horizonte, col. Horizonte de Cultura Física.

## **VII. ANEXOS**

Anexo 1 – Escala Cr.10 de Borg (1982)



**ESCALA DE PERCEÇÃO DE ESFORÇO – CR.10 DE BORG**

Nome: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: F  M

Pratica Desporto: Sim  Não  Modalidade: \_\_\_\_\_

Desporto Federado:  Desporto Escolar:  Data: \_\_/\_\_/\_\_

Lê com atenção a seguinte tabela e assinala com um X o número que corresponde à intensidade em Situação de Jogo Reduzido.

0	- Ausência de Sensação	
0,5	- Extremamente Fraco	
1	- Muito Fraco	
2	- Fraco	
3	- Moderado	
4	- Algo Forte	
5	- Forte	
6	-	
7	- Muito Forte	
8	-	
9	-	
10	- Extremamente Forte (quase máximo)	
*	- Máximo	

Escala Cr.10 de Borg



**ESCALA DE PERCEÇÃO DE ESFORÇO – CR.10 DE BORG**

Nome: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: F  M

Pratica Desporto: Sim  Não  Modalidade: \_\_\_\_\_

Desporto Federado:  Desporto Escolar:  Data: \_\_/\_\_/\_\_

Lê com atenção a seguinte tabela e assinala com um x o número que corresponde à intensidade em Situação de Jogo Formal.

0	- Ausência de Sensação	
0,5	- Extremamente Fraco	
1	- Muito Fraco	
2	- Fraco	
3	- Moderado	
4	- Algo Forte	
5	- Forte	
6	-	
7	- Muito Forte	
8	-	
9	-	
10	- Extremamente Forte (quase máximo)	
*	- Máximo	

Escala Cr.10 de Borg