



João Miguel Moedas Esteves

Relatório de Estágio desenvolvido na Escola Básica 2, 3 C/SEC. José Falcão de Miranda do Corvo com a turma C do 8º ano

Análise da qualidade do Jogo Formal vs Jogo Reduzido em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Professor Doutor José Pedro Ferreira e coorientado pelo Professor Vasco Gonçalves.

Junho de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

JOÃO MIGUEL MOEDAS ESTEVES

2013124964

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3 C/SEC.
JOSÉ FALCÃO DE MIRANDA DO CORVO COM A TURMA C DO 8º ANO NO ANO
LETIVO 2014/2015**

**Análise da qualidade do Jogo Formal vs Jogo Reduzido em alunos do 3º ciclo
do Ensino Básico**

Relatório de Estágio apresentado 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: Professor Doutor José Pedro
Ferreira**

Coorientador: Professor Vasco Gonçalves

COIMBRA

2015

ESTA OBRA DEVE SER CITADA COMO:

ESTEVES, J. (2015). *Relatório final de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2,3 c/Sec. José Falcão de Miranda do Corvo com a turma C do 8º ano no ano letivo 2014/2015*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

**Impreterivelmente, dedico aos
meus pais por todo o amor,
paciência e apoio incondicional
demonstrado ao longo desta
etapa.**

AGRADECIMENTOS

De uma forma geral, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para o bom funcionamento do meu Estágio. O maior reconhecimento vai inevitavelmente para o Professor Vasco Gonçalves, que me conduziu e transmitiu todos os conhecimentos e saberes para crescer como profissional. Pela motivação, exigência, por orientar da melhor forma possível toda a minha prática pedagógica e acima de tudo, pela forma séria com que trabalha e encara a Educação Física no contexto escolar.

Ao Professor Doutor José Pedro Ferreira pela sua coadjuvação, transmissão de conhecimentos e partilha de experiências de enorme valor.

Aos meus Pais, por nunca deixarem de acreditar nas minhas capacidades, por lutarem incondicionalmente para me proporcionarem um futuro melhor, aliado a todo o incentivo e carinho, que constantemente me transmitiram e especialmente por estarem sempre presentes nos bons e nos maus momentos.

À minha Namorada, por ser um dos grandes alicerces deste longo trilho e representar um exemplo de vida. Pela confiança e compreensão demonstrada em todos os momentos.

A todos os meus amigos por serem ótimos ouvintes nos bons, mas principalmente nos maus momentos.

Às três grandes mulheres que me acompanharam nesta aventura, Bruna, Daniela e Rita, sem vocês não teria sido tão especial e gratificante e, sobretudo, pela confirmação de uma amizade duradoura.

À Escola Básica 2,3 c/sec. José Falcão de Miranda do corvo, por me acolher tão bem enquanto Professor Estagiário.

À minha Diretora de Turma, Professora Isabel Farinha, por todas as aprendizagens e conselhos que me proporcionou.

Aos meus alunos por me fazem crescer tanto enquanto profissional, e ser humano e por tornarem este desafio uma mais-valia no meu processo de formação.

A todos vós, o meu sincero OBRIGADO!

**“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém
ainda pensou sobre aquilo que todo o mundo vê.”**

Arthur Schopenhauer

RESUMO

Enquanto estudante universitário, assumo que o Estágio Pedagógico é, efetivamente necessário, tanto para o contato com o mundo do trabalho, como para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais que dificilmente seriam adquiridas somente na Universidade. Tal iniciativa permite aos estudantes reduzir o choque com o mercado de trabalho, abrir novos caminhos, conhecer e aproximar-se da realidade laboral, o que acaba por transmitir sentimentos de segurança, proximidade, assim como, uma perspetiva mais clara acerca do mundo laboral, algo que não é (suficientemente) dado a conhecer através da faculdade. Ao nível pessoal torna o estudante mais confiante e com uma visão mais abrangente e alargada. Enquadrando-o, este insere-se no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ministrado na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Surge assim, a urgência de produzir uma reflexão das práticas desenvolvidas, com o intuito de elucidar o percurso formativo realizado ao longo deste ano letivo junto da turma C do 8º ano da Escola Básica C/Sec. José Falcão de Miranda do Corvo no ano letivo 2014/2015. Este relatório fará referência à contextualização da prática desenvolvida, onde o projeto formativo se encontra relacionado com as expectativas iniciais e reconhecidas as práticas desenvolvidas (planeamento, realização e avaliação), não esquecendo a justificação das opções praticadas. É realizado um balanço sobre a prática desenvolvida suportada com os aspetos críticos da intervenção do estagiário, analisando o seu percurso ao longo do estágio pedagógico, orientado para o desenvolvimento pessoal e profissional. Para terminar, serão esmiuçadas as questões dilemáticas e será aprofundada a temática da Análise da qualidade do Jogo Formal versus Jogo Reduzido em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Processo Ensino-Aprendizagem. Estágio Pedagógico. Educação Física. Planeamento. Realização. Avaliação. Basquetebol. Jogo Reduzido. Jogo Formal.

ABSTRACT

As a University student, I assume that the Educational Internship is a relevant part as it not only prepares you to the world work as it also allows you to develop and acquire skills that would not be acquired only by attending University classes. Such initiative provides students the opportunity to minimize the initial shock felt when you enter the Labour market for the first time and it not only opens new paths as it also allows students to have a first contact with the “Real World” which will bring a feeling of security as well of proximity, as well as a clear view about of the world work, something that is not provided through the time spent at University. To a more personal level this will provide the student with enough confidence and with a comprehensive view that will allow the student the capability to embrace the Job Market with much more confidence. If we frame this internship it will be inserted in the 2nd Year of the Masters in Physical Education Teachers Training, lectured at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra. Thus arises the urgency to produce a reflection of the practices developed in order to elucidate the training course held throughout this school year with the C class of the 8th year of the Escola Básica C/ Sec. José Miranda do Corvo hawk in the school year 2014/2015. This report will refer to the context of the developed practices, where the internship is related to the initial expectations and recognized the developed practices (planning, implementation and evaluation), not leaving behind the justification of all the options taken during this process. An assessment is held on the practice developed and is supported by the critical aspects of the trainee intervention, analyzing his route along the teaching practice, focusing on the personal and professional development. Finally the all problematic questions will be analyzed and the subject area of Analysis of the Quality of Formal Game Versus Modified Game within students of the 8th grade will be thoroughly analyzed.

Keywords: Learning-education process. Pedagogical training. Physical Education. Planning. Making. Evaluation. Basketball. Modified game. Formal game.

SUMÁRIO

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE FIGURAS.....	X
LISTA DE TABELAS.....	X
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	2
1. <i>Expetativas e Fragilidades Iniciais</i>	2
2. <i>Projeto Formativo</i>	4
3. <i>Enquadramento no Meio Escolar</i>	5
3.1. A realidade escolar	5
3.2. O Grupo de Educação Física	6
3.3. O Núcleo de Estágio.....	7
3.4. Os Orientadores	7
3.5. A Turma	8
CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DESENVOLVIDA	11
1. <i>Atividades Desenvolvidas</i>	11
2. <i>Planeamento</i>	12
2.1. Plano Anual	12
2.2. Unidades Didáticas.....	14
2.3. Planos de Aula.....	16
3. <i>Realização/ Intervenção Pedagógica</i>	17
3.1. Dimensão Instrução	17
3.2. Dimensão Gestão Pedagógica	19
3.3. Dimensão Clima/Disciplina.....	20
3.4. Decisões de Ajustamento	21
4. <i>Atividades Complementares à Intervenção Pedagógica</i>	22
5. <i>Avaliação</i>	23
5.1. Avaliação Diagnóstica	24
5.2. Avaliação Formativa.....	25

5.3.	Avaliação Sumativa	26
5.4.	Cr�terios de Avalia�o	27
6.	Componente �tico-Profissional	27
7.	Inova�es nas pr�ticas de Ensino	28
8.	Quest�es Dilem�ticas	29
CAP�TULO III- APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA		32
1.	Introdu�o	32
2.	Problematiza�o	34
2.1.	Formula�o do problema e defini�o do objetivo do estudo	34
3.	Enquadramento te�rico e revis�o da literatura	34
4.	Metodologia	42
4.1.	Sele�o e justifica�o da metodologia de trabalho	42
4.2.	Carateriza�o da amostra	42
4.3.	Identifica�o e Classifica�o das vari�veis	42
4.4.	Apresenta�o e carateriza�o do instrumento	42
4.5.	Procedimentos	43
5.	Apresenta�o dos resultados	44
5.1.	Estudo Estat�stico Inferencial	47
6.	Discuss�o dos resultados	50
7.	Conclus�es	52
8.	Limita�es e Recomenda�es	54
Considera�es Finais		55
Refer�ncias Bibliogr�ficas		56
LISTA DE ANEXOS		65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Exemplo de um balanço final de uma Unidade Didática	24
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Critérios de Avaliação	27
Tabela 2- Variável Género.....	44
Tabela 3- Variável Idade.....	44
Tabela 4 - FC em atividade nas diferentes formas de jogo.....	45
Tabela 5 - Ações técnicas por género	45
Tabela 6 - Teste T de amostras independentes	47
Tabela 7 - Correlações entre as variáveis dependentes.....	48
Tabela 8 - Correlações entre as variáveis dependentes e independentes	49

LISTA DE ABREVIATURAS

Assist: Assistência

AJ: Ações de Jogo

CI: Campo Inteiro

Desarm/Lanc: Desarme de Lançamento

EBSJF: Escola Básica 2,3 C/Sec. José Falcão

FC: Frequência Cardíaca

JF: Jogo Formal

JR: Jogo Reduzido

L2pc/Suc: Lançamento dois pontos com Sucesso

L2ps/Suc: Lançamento dois pontos sem Sucesso

MEEFEBs: Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MC: Meio-campo

Pc/Suc: Passe com Sucesso

Ps/Suc: Passe sem Sucesso

R/Bola: Roubo de Bola

RessDefens: Ressalto Defensivo

RessOfens: Ressalto Ofensivo

Som/Insuc: Somatório do Insucesso das Ações de Jogo

Som/Suc: Somatório do Sucesso das Ações de Jogo

COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Eu, João Miguel Moedas Esteves, aluno nº 2013124964, do MEEFEBS da Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade de Coimbra, declaro por minha honra que o presente Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo por isso no disposto no artigo 30.º do Regulamento Pedagógico da Faculdade em questão.

16 de Junho de 2015

INTRODUÇÃO

Este documento denominado Relatório Final de Estágio Pedagógico, insere-se no âmbito da Unidade Curricular Relatório de Estágio, incluído no 2º ano do MEEFEBS ministrado pela Universidade de Coimbra no ano 2014/2015, realizado na EBSJF, sede do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo.

O Estágio Pedagógico é um momento fulcral e decisivo na formação de professores, pois permite por em prática todos os conhecimentos que foram adquiridos nos anos que o antecederam. Espera-se que a sua realização permita ao discente o desenvolvimento de saberes ao nível do planeamento, da realização e da avaliação.

Este documento procura evidenciar os novos saberes e aprendizagens desenvolvidas ao longo deste percurso académico. O trabalho produzido encontra-se dividido em três capítulos: O primeiro faz menção à contextualização da prática desenvolvida, iniciando-se com uma descrição acerca das expectativas e fragilidades iniciais em relação ao Estágio Pedagógico, atividades desenvolvidas, assim como, o projeto formativo, contextualização do meio escolar, Grupo de Educação Física, Núcleo de Estágio, Orientadores e, para terminar, a caracterização da turma.

No segundo capítulo realiza-se uma análise reflexiva sobre as práticas desenvolvidas, as dificuldades e necessidades de formação sentidas, o planeamento, dimensões de intervenção pedagógica, os diversos momentos de avaliação, questões dilemáticas, inovações nas práticas de ensino e a componente da ética profissional.

Para terminar, será aprofundada a temática da Análise da qualidade do Jogo Formal (JF) versus Jogo Reduzido (JR) em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1. Expetativas e Fragilidades Iniciais

O Estágio Pedagógico representa o maior desafio de um percurso académico, tendo como objetivo a obtenção do grau de Mestre e assim tornar-me, Professor de Educação Física. Como tal, a principal função será o ensino, recorrendo para isso a toda a literatura que considerar fundamental e aos conhecimentos de todo o grupo de Estágio e outros professores que lecionam a disciplina de Educação Física.

Consciente, que este constituirá por certo, uma etapa marcante na minha formação, tanto a nível académico, como pessoal, surgem naturalmente algumas dúvidas, principalmente em alguns conteúdos nos quais apresentar algumas debilidades em questões didáticas ou pedagógicas. Deste modo, superar todos estes dilemas de modo a vivenciar e adquirir o máximo de experiências e aprendizagens, seria um sinal que o trabalho foi realizado de forma responsável e competente.

Para tal, a adaptação ao contexto de trabalho será fundamental para conseguir desenvolver o Estágio Pedagógico numa perspetiva de escola inclusiva, garantindo a todos os alunos as condições para incrementar um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, estimulando a sua autonomia e inclusão social, reconhecida como necessidade e direito de todos para o seu crescimento integral.

A complexidade deste processo é extremamente exigente, todavia o esforço e a dedicação estarão sempre presentes, para que todos os alunos atinjam os objetivos propostos. Assim, é primordial um controlo efetivo da turma e a adaptação de estratégias e estilos de ensino diferenciados de acordo com as capacidades/necessidades dos alunos. É essencial estar bem preparado, dominando as matérias a lecionar e ter a capacidade de assumir o erro, aceitando críticas construtivas, superando os obstáculos até atingir os objetivos.

De modo a experienciar ao máximo este Estágio Pedagógico, pretendemos participar e auxiliar em grande parte das iniciativas do Grupo de Educação Física e/ou de outros professores da comunidade escolar. O Núcleo de Estágio será fundamental se trabalharmos todos para um objetivo comum, alcançando os

objetivos propostos *a priori*, ajudando-nos e apoiando-nos mutuamente tendo em conta as dificuldades que possam advir.

É também nosso dever, no âmbito da unidade curricular de Organização e Gestão Escolar, adquirir diversas competências que ao cargo de Diretor de Turma estão inerentes, preparando-nos para que num futuro próximo tenhamos um desempenho eficaz do mesmo.

No que diz respeito à unidade curricular de Projeto e Parcerias Educativas, é nosso objetivo dar a conhecer o funcionamento do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, proporcionando e oferecendo momentos de vivência escolar diversificados, assim como, fomentar o espírito de grupo e responsabilidade interpessoal, procurando atingir competências e conhecimentos essenciais na elaboração e concretização dos projetos.

Espero acima de tudo crescer, quer ao nível pessoal como profissional, uma vez que encaro este estágio como uma prioridade no meu percurso de formação. Acho que, relativamente ao dinamismo e capacidade de inovação, devem ser considerados pré-requisitos, (que penso possuir), para todos os que abraçam esta profissão, devendo ser desenvolvidos de forma continuada.

Não seria de todo uma tarefa árdua identificar as fragilidades iniciais no início do estágio pedagógico. Porém, o principal foco, seria encontrar estratégias para as colmatar, sempre ciente que ao longo do percurso, outras dificuldades surgiriam, levando-nos a traçar novos objetivos, a partir das contrariedades inicialmente identificadas.

No que diz respeito ao Planeamento, segundo o Plano de Formação Individual realizado no início do ano, as grandes contrariedades estiveram relacionadas com a elaboração das Unidades Didáticas e definição dos objetivos em articulação com o programa, com os diversos grupos de nível de desempenho, tendo em conta a Avaliação Diagnóstica e os recursos disponíveis. Realizar a extensão e sequência de conteúdos, sendo difícil prever a evolução dos alunos, foi também um dos problemas detetados.

Relativamente aos planos de aula, a seleção de exercícios adequados a cada nível de desempenho e a projeção do tempo adequado para o aplicar, foram também dificuldades identificadas.

Ao nível da Realização, algumas dificuldades surgiram em fechar o ciclo de feedbacks, em verificar o efeito pretendido, e oferecer informação de retorno, assim

como, utilizar o questionamento como método de ensino. A gestão do tempo de aula, a rentabilização do espaço e dos recursos disponíveis mas também, a distribuição dos alunos pelos mesmos, a definição do tempo do exercício para que não fosse desmotivante a realização do mesmo, a dificuldade em adaptar exercícios quando estes não estavam a cumprir os objetivos pretendidos e a capacidade de tomar decisões momentâneas face aos imprevistos, foram igualmente obstáculos sentidos.

Por fim, relativamente à Avaliação, realizá-la e dar feedbacks em simultâneo, seleção dos exercícios mais adequados para o momento avaliativo e classificar os alunos de acordo com o seu desempenho, foram contrariedades a ultrapassar.

2. Projeto Formativo

A realização do Plano de Formação Individual no início do Estágio Pedagógico revelou-se um documento bastante precioso durante a ação letiva desenvolvida, pois tivemos a capacidade de individualizar e discriminar as respetivas experiências formativas, em função das necessidades e dificuldades inerentes a este processo. Devido a um trabalho minucioso de pesquisa, fomos entendendo de uma forma gradual e objetiva a sua verdadeira utilidade, indo ao encontro da definição das linhas orientadoras de ação para o presente ano letivo.

Esta atitude reflexiva foi auxiliada pelos vários intervenientes deste Estágio Pedagógico, núcleo de Estágio e professores orientadores.

Com o intuito de colmatar as fragilidades detetadas na fase inicial do Estágio, traçamos desde logo, estratégias de melhoria da minha intervenção enquanto docente, apoiando-me na vivência de experiências, na investigação e noutros recursos importantes para a avaliação do meu desenvolvimento profissional, como as constantes reflexões individuais e em grupo com os restantes elementos do Núcleo de Estágio e a partilha de conhecimentos e diretrizes dos orientadores.

Uma das estratégias mais pertinentes para contornar as dificuldades sentidas, foi a observação periódica de aulas dos meus colegas, de outros Núcleos de Estágio e de professores da EBSJF, permitindo identificar as principais dificuldades evidenciadas nas suas sessões, de modo a transmitir-lhes informações

sobre esses erros como também, refletir sobre a minha ação, não vivenciando as mesmas fragilidades.

O instrumento utilizado para efetuar as observações (Anexo 1), incidia sobre os domínios do planeamento e realização.

Os balanços de final de período foram uma ferramenta de reflexão a longo prazo, pois permitia uma análise ponderada sobre o trabalho desenvolvido enumerando, as principais contrariedades sentidas e as estratégias para as superar, orientando a ação futura.

Antes de terminar, fazer menção que este não foi um documento “fechado” pois, à medida que novas tarefas surgiam também novas indecisões apareciam, acompanhando sempre o meu processo de formação, enquanto profissional de Educação Física, atento aos novos desafios educativos.

3. Enquadramento no Meio Escolar

3.1. A realidade escolar

Num contexto histórico é importante salientar que esta instituição – EBSJF - foi criada em 1972 como escola Preparatória com o nome de José Falcão, patrono da Vila de Miranda do Corvo. Após a Revolução de 25 de Abril de 1974 e durante vários anos, o nome da escola passou a designar-se “Escola C + S de Miranda do Corvo”. Só a partir de 24 de Julho de 1993, com base numa proposta do Conselho Diretivo e com aprovação do governo, a escola voltou a ter como patrono José Falcão, passando a denominar-se "Escola C + S José Falcão, Miranda do Corvo". No ano letivo de 1997/98, pelo facto de incluir os três graus de ensino, e a pedido do Conselho Diretivo, o nome da escola alterou para "E.B. 2,3 c/ Ensino Secundário José Falcão, Miranda do Corvo". Desde 2003 que esta tem vindo a ser sede do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo.

De realçar que, durante o ano letivo de 2005/2006, esta foi reconstruída quase na sua totalidade, isto é, todas as infraestruturas foram demolidas, com exceção de um dos blocos, que apenas sofreu algumas obras de recuperação, o Bloco C. No espaço da "escola antiga" construíram-se três novos edifícios que entram em funcionamento no ano letivo 2006/2007: O bloco A, B e a Cantina. O

bloco A, situado logo à entrada da escola é o local onde funcionam os serviços administrativos, o Conselho Diretivo, o bar, a sala dos alunos, a sala dos professores e de diretores de turma, o PBX, a reprografia, os serviços de Psicologia, o SASE e algumas salas de aula. No bloco B, situado atrás do bloco A, funcionam a Biblioteca, os serviços de Apoio Educativo e salas de aula. Por fim, a cantina que situa-se atrás do bloco B.

Quanto à sua localização geográfica, esta escola situa-se no centro da vila de Miranda do Corvo e atualmente, a sua população escolar é constituída por 978 indivíduos, dos quais 798 são alunos, 122 docentes e 48 funcionários. As atividades letivas organizam-se de 2.^a a 6.^a feira, das 08h30 às 18h00.

No que diz respeito às instalações desportivas, destinadas à prática da disciplina de Educação Física e do Desporto Escolar, estão à disposição dos professores e alunos seis espaços de prática onde a lecionação das diversas Unidades Curriculares está pré-definida. O Pavilhão Gimnodesportivo encontra-se dividido em 3 espaços distintos, em que a cada um está associado a prática de uma determinada modalidade (não sendo no entanto obrigatória). O espaço G1 é fundamentalmente reservado à prática de Voleibol, o G2 à prática de Badmínton e o G3 à lecionação de Ginástica. Neste estão incluídas duas salas equipadas com computadores e uma sala de espelhos, destinada à lecionação de Atividades Rítmicas Expressivas e/ou condição física e/ou aulas teóricas. Existem também dois ringues exteriores, o R1 destinado fundamentalmente para a prática de Basquetebol e o R2 ao ensino do Futebol. Existe ainda um espaço aberto com uma caixa de areia e pistas de corrida (A1) onde se leciona habitualmente Atletismo.

3.2. O Grupo de Educação Física

O Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo é composto por um total de doze professores de Educação Física. A EBSJF é a que reúne o maior número de docentes deste grupo disciplinar, aos quais ainda acresce os quatro professores estagiários pertencentes a este Núcleo. Durante este longo percurso de aprendizagens constantes, mostrou-se desde logo, extremamente prestável e coeso, revelando uma grande capacidade de trabalho colaborativo.

Desde o início do Estágio Pedagógico, todos os docentes, demonstraram grande simpatia e disponibilidade no auxílio das inúmeras tarefas inerentes à docência, como também, na colaboração das atividades desenvolvidas no âmbito da Unidade Curricular de Projetos e Parcerias Educativas, mais precisamente, no projeto “PáscoAbrir’15” e “Primavera School Fest”.

3.3. O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio de Educação Física da EBSJF é constituído por quatro elementos, três do género feminino e um do género masculino.

Uma vez que conhecia bastante bem dois dos elementos do grupo, e principalmente a forma de trabalhar e de lidar com cada um foi desde logo, uma mais-valia. Surgiu naturalmente no início do Estágio Pedagógico uma grande empatia e entreaajuda que se manteve durante este percurso.

Ao longo de todas as vivências e aprendizagens apreendidas, de todos os bons momentos de partilha de felicidade e bem-estar, como também, de momentos de tensão e choque de opiniões, mantivemo-nos unidos no decorrer deste caminho, pois só deste modo saberíamos que íamos superar todos os obstáculos que fossem aparecendo. Esta capacidade de trabalho em equipa foi crescendo, atingindo o seu auge nas atividades desenvolvidas no âmbito de Projetos e Parcerias Educativas.

Em suma, enquanto Núcleo de Estágio, traçamos um percurso sempre conscientes, que para além das aprendizagens individuais enquanto professores estagiários, era primordial encontrar estratégias que permitissem não só o aperfeiçoamento do trabalho colaborativo, como também, de hábitos de reflexão e trocas de opinião constantes.

3.4. Os Orientadores

Vieira (2009) apresenta uma definição onde não deixa dúvidas sobre o objetivo da supervisão: “teoria e prática de regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto”. Soares (2009) sugere ainda, baseada na evolução da legislação e do estudo de diversos autores, como função de supervisão, uma orientação no sentido de ajudar o professor supervisionado a desenvolver a sua carreira, estimulando o seu

desempenho também através de uma forma reflexiva, exercendo, deste modo, uma influência indireta na aprendizagem dos alunos e conseqüentemente na qualidade da educação – pois, parecerá bem a todos que deverá ser este o cerne principal de toda a dinâmica das inovações criadas nos sistemas educativos.

Relativamente ao Professor Vasco Gonçalves, orientador da escola, revelou-se o principal agente para atingir o sucesso em toda a atividade relacionada com Estágio Pedagógico. Destaco o seu acompanhamento em todos os meus momentos de docência seguidos de preciosos feedbacks, essenciais para a melhoria da prática pedagógica, e a sua capacidade de detetar as fragilidades, recomendando estratégias para as colmatar. A sua experiência enquanto docente e orientador permitiu que em diversos momentos nos aconselhasse sobre as precauções a ter e quais os caminhos a seguir.

O Professor Doutor José Pedro Ferreira, orientador da faculdade, mostrou-se durante todo este percurso disponível para nos auxiliar através das suas visitas regulares para observação direta das aulas lecionadas, às quais sucediam detalhadas reflexões sobre o trabalho desenvolvido e os ajustes a realizar, bem como através de reuniões para esclarecimento de dúvidas e/ou auxílio no trabalho a desenvolver, que sempre se prontificou a agendar.

3.5. A Turma

O professor orientador da EBSJF, no início do ano letivo, deu-nos a oportunidade de escolher, de entre as turmas disponíveis, a qual teríamos maior interesse em trabalhar. Três turmas de 8^o ano de escolaridade eram de continuidade do ano transato e a restante de 7^o ano, ficando ao critério dos estagiários a escolha da turma com a qual teriam gosto em trabalhar. Sem qualquer tipo de fundamento pela opção que ia tomar e de acordo com as escolhas dos meus colegas, fiquei encarregue de trabalhar com a turma C do 8^o ano.

Foram administradas as fichas de caracterização individual (Anexo 2) e o questionário de caracterização da turma em relação à Educação Física (Anexo 3), que depois de analisados, permitiram elaborar a sua caracterização (Anexo 4). Estes instrumentos assumiram-se preponderantes para o conhecimento de alguns aspetos, nomeadamente de saúde e hábitos de higiene, de alimentação e de

Educação Física. Revelou-se também essencial para auxiliar um planeamento de ensino ajustado à realidade da turma.

A turma do 8º C é constituída por dezasseis alunos, dos quais nove são do género feminino e sete do género masculino, com idades compreendidas entre os doze e os treze anos, perfazendo uma média de idades de treze anos. Todos os alunos residem no concelho de Miranda do Corvo e na sua grande maioria têm como Encarregado de Educação a Mãe. Nenhum dos alunos apresentava problemas de saúde que pudessem condicionar diretamente a prática de Atividade Física, uma vez que apenas foram salientadas dificuldades visuais, alergias e Pseudochantoma elástico, que tive um cuidado especial com a aluna ao longo do ano letivo, visto ser um problema um tanto ou quanto especial e imprevisível.

Quanto às retenções no percurso escolar, apenas uma aluna já ficou retida. A maioria dos educandos destaca a disciplina de Educação Física como a sua favorita.

Para realizar a caracterização da turma, administrei questionários de Educação Física constatando *à posteriori* que esta é bastante heterogénea, constituída por seis alunos com nível três, cinco alunos com nível quatro e cinco com nível cinco, no ano letivo anterior. A maioria dos alunos caracteriza a Educação Física como muito importante.

No que se refere aos hábitos de prática desportiva, dez alunos praticam uma modalidade desportiva, destacando-se o Futsal e a Dança como o desporto mais praticado.

Como a maioria da turma é composta por raparigas, o desafio da constituição de grupos exigiu uma preparação prévia dos benefícios provenientes em criar grupos de níveis semelhantes ou de misturar grupos de níveis diferentes, consoante o objetivo das aulas.

Em termos globais é uma turma bem comportada e que realiza com empenho e motivação as tarefas propostas. O ambiente é propício a uma boa lecionação dos conteúdos e, por conseguinte, das Unidades Didáticas. A maior parte dos alunos demonstra grande motivação, dedicação e vontade em aprender sempre mais. Não existem alunos com adequações curriculares à disciplina de Educação Física.

Todas estas informações que fomos recolhendo e analisando com estes questionários foram de extrema relevância para moldar a nossa ação junto da turma

todavia, considero que esta foi ajustada no decorrer do ano letivo, à medida que ia conhecendo os alunos dentro e fora do contexto escolar, percebendo qual o seu nível de integração na turma e quais as suas necessidades e expetativas.

CAPÍTULO II- ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DESENVOLVIDA

Fazendo uma análise de todo o ano letivo, foram diversas as competências atingidas, não só ao nível da lecionação, como também, de todas as funções inerentes à docência. Estou convicto que construí um percurso evolutivo como professor estagiário, sempre consciente que a cada dia adquiria novas aprendizagens, com o objetivo de me tornar um docente melhor, com mais conhecimentos e capacidades.

Para o professor reflexivo, a reflexão sobre a sua prática “é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso *et al.*, 1996).

Esta capacidade reflexiva, numa perspetiva de melhoria em relação às minhas práticas pedagógicas, foi-se desenvolvendo ao longo do Estágio Pedagógico, a qual impreterivelmente possibilitou melhoria das aprendizagens dos alunos, fruto de uma ação ponderada, construtiva e crítica efetuada por mim, enquanto professor da turma.

1. Atividades Desenvolvidas

“ (...) cada um aprende por si mesmo, sem imaginar que muitas vezes chega, por meio de caminhos incertos e difíceis, às aquisições das ciências sociais e humanas e às habilidades dos pedagogos.” (Perrenoud, 2001).

Neste documento, importa indagar e refletir sobre as competências e conhecimentos adquiridos enquanto Professor Estagiário, fazendo uma análise à minha prática pedagógica.

Para tal, de modo a que o processo ensino-aprendizagem seja estruturado, o professor terá de ser um mediador de diversas componentes, promovendo as condições e os meios que assegurem a relação entre as matérias em estudo e a aprendizagem do aluno, envolvendo as diferentes dimensões, que se podem dividir em três etapas principais: Planeamento, Realização e Avaliação.

2. Planejamento

“Para que o professor possa otimizar o processo Ensino-Aprendizagem, deverá realizar uma reflexão prévia, focalizada nas seguintes questões: O que recolhi? Para quem vou ensinar? Como vou ensinar? O que vou ensinar? E como sei se houve aprendizagem?”. (Vilar, 1998)

A aula de Educação Física deve ser encarada em função de uma série de condicionalismos. Com a finalidade de prever e orientar o trabalho a desenvolver com a turma do 8.º C, procedemos ao seu estudo pormenorizado, de forma a poder ajustar o processo ensino-aprendizagem mediante as necessidades dos alunos, adaptando as formas de intervenção e de abordagem ao longo do ano letivo.

“Planear é estudar, organizar e coordenar ações a serem tomadas para a realização de uma atividade, com o objetivo de solucionar um problema ou alcançar um objetivo. O planeamento auxilia na orientação, organização e concretização daquilo que se deseja alcançar.” (Carvalho, Amorim, Cardoso, Silva, & Silva, 2011)

Quando se perspectiva um ensino eficiente e eficaz, o planeamento torna-se imprescindível e portanto, é primordial que este processo seja feito de forma consciente, de forma a orientar todo o processo que decorre ao longo do ano letivo. É fundamental também, que o professor no ato de planear relacione as exigências e conteúdos programáticos à situação pedagógica concreta, ou seja, deve adequar os programas previstos às circunstâncias locais, tais como, recursos existentes, necessidades e características específicas dos intervenientes.

O desígnio de antever o trabalho a incrementar com esta turma para a realização do Estágio Pedagógico, teve como base de fundamentabilidade a sua organização durante o ano letivo – Plano Anual – assim como as unidades de planificação integrais do processo pedagógico – Didáticas – que servem de sustento para a preparação de fatores que determinam a aula de Educação Física desenvolvidos no Plano de Aula.

2.1. Plano Anual

Bento (1998), refere que a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da

personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.

De acordo com as indicações do programa, o plano anual subdivide-se em períodos, com diferentes unidades de matéria. A duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino-aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático-metodológicos, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos (Bento, 2003).

A conceção deste documento, orientador do processo ensino-aprendizagem, constitui o primeiro passo do planeamento e preparação de um ensino articulado e eficaz traduzindo sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos gerais e específicos para a turma, da seleção dos conteúdos a lecionar ao longo do ano letivo e da limitação dos momentos e procedimentos de avaliação inicial, formativa e final.

No planeamento anual (Anexo 5), elaborado para a turma C do 8º ano, foi preparado todo o ano letivo, tendo em conta as orientações programáticas, a caracterização da turma e o meio escolar. Nesta etapa, começamos por analisar meticulosamente, as orientações do Programa Nacional de Educação Física para o 3º ciclo do Ensino Básico, de modo a circunscrever os conteúdos a lecionar.

Neste estão incluídas todas as matérias a abordar em cada período do ano letivo, o respetivo número de aulas e os espaços desportivos onde estas seriam lecionadas. Contudo, esta escolha na EBSJF, é sugerida pelo grupo disciplinar de Educação Física de forma equitativa para todos os níveis de ensino, de modo a garantir a disponibilidade de recursos espaciais e materiais, para todas as turmas que em simultâneo, têm Educação Física.

O Planeamento Anual deve ser considerado como um documento contínuo e flexível, sujeito a alterações ao longo do ano letivo.

2.2. Unidades Didáticas

As Unidades Didáticas são elementos fulcrais na construção de uma unidade de ensino, são entendidas como *“unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos Professores e alunos, etapas claras e bem distintas de ensino-aprendizagem”* (Bento, 2003). (p. 75)

Autores como Domingos, Neves e Galhardo (1987) afirmam que uma das responsabilidades do professor é transformar o comportamento dos alunos, desta forma, é necessário uma seleção criteriosa dos objetivos educacionais e uma clara definição desses mesmos objetivos, para que se possa integrar os alunos nos seus vários domínios (psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo).

Para tal ser possível, é fundamental que a Unidade Didática se apoie essencialmente num modelo curricular de recorte aberto, em que o professor tem a liberdade e criatividade para a ajustar ao contexto, evitando uma rigidez na transmissão de conteúdos, que pode tornar-se contraproducente caso os professores não adaptem as suas aulas às necessidades dos alunos (Damião, 1996).

As diversas Unidade Didáticas, referentes às matérias a lecionar, foram construídas previamente à sua lecionação, de forma a estar tudo alinhavado para começar a ensinar de uma forma séria e competente.

Deste modo, após análise das Metas de Aprendizagens, definidas para o 3º ciclo do Ensino Básico, iniciou-se o planeamento das Unidades Didáticas, tendo em linha de conta os objetivos gerais e específicos que as instituem, ajustando-os às carências individuais dos alunos e da turma, apenas possível após a Avaliação Diagnóstica.

Foi realizada, antes de iniciar cada Unidade de Ensino, a sua estruturação e elaboração contendo, de uma forma geral, uma breve apresentação da história, caraterização da modalidade, regras principais regulamentos e terminologia específica, caraterização dos recursos (materiais, espaciais, humanos e temporais), definição da extensão e sequência dos conteúdos a lecionar de acordo com as aulas disponíveis, a identificação e caraterização dos conteúdos técnicos e táticos, as respetivas componentes críticas e erros mais comuns, as estratégias de ensino e a apresentação dos tipos de avaliação a realizar. Além destes tópicos, são ainda

apresentadas, algumas sugestões de progressões pedagógicas para a aprendizagem dos conteúdos a lecionar, não descurando, como é perceptível, os estilos de ensino e o sistema de avaliação, sendo partes integrantes e indispensáveis das Unidades Didáticas, uma vez que conduzem a prática pedagógica à realidade da turma em questão.

No cômputo das Unidades Didáticas, é feita uma reflexão de todo o trabalho realizado na abordagem da respectiva matéria, das opções metodológicas utilizadas, os resultados da ficha de avaliação de conhecimentos e é feita também, uma comparação entre a avaliação diagnóstica e a sumativa, por forma a verificar a evolução e os resultados obtidos pelos alunos.

É de salientar que a globalidade das Unidades Didáticas em questão, foram construídas em cooperação com o Núcleo de Estágio, uma vez que, lecionámos as mesmas matérias durante o decorrer do ano letivo.

Estas revelaram-se de extrema utilidade, pois permitiram-nos alcançar conhecimentos teóricos e científico-pedagógicos de cada modalidade mas também, acrescentar saberes específicos de cada matéria, orientando a ação pedagógica em função do planeado.

É importante salientar que para a turma do 8ºC, as matérias a lecionar foram distribuídas da seguinte forma: no primeiro período - Atletismo (Salto em Comprimento e Lançamento do Peso) e Voleibol; no segundo período – Basquetebol, Badmínton e Atividades Rítmicas e Expressivas, e no terceiro e último período Andebol, Orientação e Ginástica de Solo/Acrobática.

Para finalizar este ponto, é nota de destaque que após o término das diversas Unidade Didáticas, surgiu a necessidade de realizar um balanço, de modo a aferir o planeamento de matéria para a turma em questão, verificando se os conteúdos programáticos foram lecionados de acordo com a extensão e sequência de conteúdos inicialmente planeada, analisando e comparando os resultados obtidos pelos alunos, desde a Avaliação Diagnóstica até á Avaliação Sumativa de modo a averiguar se as estratégias pedagógicas utilizadas na leção das aulas foram as mais adequadas para os diferentes grupos de nível.

De uma forma geral, considero que as diversas Unidades de Ensino cumpriram os objetivos pré-estabelecidos. Contudo, por motivos imprevisíveis, a extensão e conteúdos nem sempre foi cumprida na íntegra, havendo necessidade de ajustar o planeamento, nomeadamente a curto prazo. A título de exemplo, devido

às condições climatéricas adversas que afetaram o ensino de Basquetebol, foi iniciada mais cedo a Unidade Didática de Atividades Rítmicas e Expressivas.

2.3. Planos de Aula

Relativamente aos planos de aula, segundo Silva & Alves (1998) planear é antecipar o futuro, o que significa que o professor deve avaliar e corrigir permanentemente o percurso adaptativo que o aluno está a seguir, para que alcance os objetivos propostos.

No início do ano letivo foi adotado um modelo de Plano de Aula (Anexo 6) que divide a sessão em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final.

A parte inicial deste era precedida de uma breve revisão da sessão anterior, contextualização da própria aula e indicação dos seus objetivos e conteúdos, criação de um clima pedagógico apropriado e preparação dos alunos para a atividade física, através da realização de aquecimento geral, específico e motivante, que variava de acordo com a duração da sessão e o tipo de estruturas solicitadas na fase principal da aula.

A parte fundamental tinha como objetivo principal a transmissão dos objetivos e conteúdos, e a organização das tarefas foi sempre pensada de forma a maximizar o tempo de empenhamento motor dos alunos. A tentativa de que as situações de aprendizagem visassem a promoção dos objetivos pretendidos e a previsão do tempo ideal para cada tarefa e para os momentos de instrução, organização e transição, foi uma constante no planeamento desta fase.

Por fim, a parte final da sessão era destinada ao retorno à calma, utilizando o questionamento como método de ensino para consolidar as aprendizagens lecionadas e ainda, realizar uma extensão de conteúdos à próxima aula.

Este modelo de Plano de Aula, para além do referido anteriormente, incluía ainda no seu conteúdo a referência à Unidade Didática que estava a ser lecionada, ao número da aula do ano letivo, à função da sessão, aos Estilos de Ensino predominantes, aos objetivos gerais, ao espaço onde a aula se desenrolava e aos recursos materiais necessários. A este, estava também implícita uma justificação das opções tomadas.

Semanalmente foi realizado um balanço das sessões lecionadas, com o intuito de fazer uma autoavaliação da minha prestação, bem como, analisar a forma

como tinham decorrido as aulas, apresentando a consecução de competências por parte dos alunos, destacando os pontos positivos e os aspetos a melhorar para as próximas aulas.

Esta foi sem dúvida, a etapa mais árdua do planeamento, exigindo bastante tempo e dedicação durante todo o ano letivo, devido à necessidade de procurar e refletir sobre quais seriam os exercícios mais adequados aos diferentes grupos de nível de desempenho e que fossem ao encontro dos objetivos da sessão.

3. Realização/ Intervenção Pedagógica

Cumpridas todas as fases de planeamento, o professor encontra-se preparado para colocar em prática todo o processo de planificação, atingindo os objetivos a que se propôs.

De forma a iniciar o processo ensino-aprendizagem, este necessita de aplicar diversas habilidades pedagógicas que garantam o sucesso dos alunos. Partindo da ideia de Siedentop (1998) que afirma que o docente eficaz consegue encontrar soluções de forma a manter os seus alunos empenhados no objetivo, durante um período de tempo elevado sem necessitar de recorrer a técnicas ou intervenções corretivas, negativas ou punitivas, uma vez que as quatro dimensões (instrução, gestão, clima e disciplina) do processo ensino-aprendizagem estão presentes, de forma simultânea, nos vários episódios de ensino.

3.1. Dimensão Instrução

Segundo (Piéron, 1996) é nesta dimensão que toda a informação é transmitida entre professor e aluno, ou seja, onde o processo Ensino-Aprendizagem se realiza através de canais de comunicação, facilitando a transmissão de conteúdos entre os agentes de ensino e em que, para o sucesso, é imprescindível a atenção da parte de quem recebe a informação, uma vez que, “existem, num espaço desportivo, tantas possibilidades de distração que captar a atenção dos alunos torna-se, simultaneamente, necessário e, por vezes, delicado”.

Consideramos que em relação a esta dimensão, de uma forma geral, conseguimos transmitir os conteúdos e a informação pertinente para cada aula,

utilizando um tom de voz audível e uma linguagem simples e adequada, usando terminologia específica para cada modalidade.

Portanto, na preleção inicial tivemos sempre o discernimento de relembrar os conteúdos abordados na aula anterior, mencionando os aspetos mais importantes, de forma clara, precisa e concisa, otimizando o tempo de instrução inicial. Em caso de necessidade de formação de grupos de nível, estes eram organizados nesta fase. O questionamento como método de ensino, também foi bastante utilizado, usando os alunos como agentes para o efeito, tanto no início da aula, como no seu término, aquando a verificação da aquisição de competências, utilizando o feedback interrogativo como forma de averiguar o efeito pretendido.

Foram utilizados meios gráficos, com o intuito de poupar tempo de instrução e demonstração e, por ser uma dinâmica bastante pertinente, nas modalidades que assim o exigiam, como foi o caso da Ginástica de Solo/Acrobática e Atletismo.

No que concerne à condução da aula, adotei, sempre que possível, uma posição que me permitisse ter um amplo campo de visão, de forma a perceber todas as tarefas, circulando por fora das atividades e, por conseguinte, adquirindo um posicionamento adequado, observando e controlando toda a turma.

As demonstrações foram na sua maioria realizadas por mim, de modo a garantir o modelo mais próximo daquilo que é o ideal de execução. Todavia, nas modalidades em que não me sentia preparado para tal, solicitava ao aluno com melhor nível de desempenho que o fizesse. Quando estas não corriam da forma ideal, através do questionamento, pedia à turma para que identificasse os erros cometidos. Foram expostas em momentos distintos: antes da execução, principalmente para introdução de conteúdos, durante a prática, para reforçar o modelo apresentado, e depois da execução, de modo a rever a habilidade aprendida.

Os feedbacks, segundo Sarmiento, *et al.* (1993), traduzem uma informação de retorno em função de um comportamento observado. Segundo os mesmos autores, os feedbacks podem ser classificados relativamente aos seus objetivos, à sua forma, direção, momento de emissão, entre outros.

Na componente dos Feedbacks, a melhoria foi acontecendo de aula para aula, aumentando o feedback positivo e a qualidade do feedback corretivo, comparando com a lecionação da primeira Unidade Didática. Tentámos sempre fornecê-los de formas diversificadas, dirigidos ao alvo de instrução, quer individuais

e/ou coletivos, utilizando sempre que possível o encorajamento para motivar os alunos, estratégia chave, na nossa ótica, para uma predisposição e participação adequada para a prática de Educação Física.

A grande dificuldade nesta dimensão esteve relacionada com os ciclos de feedback, que tem uma importância inequívoca no contexto de sala de aula, uma vez que permite averiguar se o aluno percebeu a informação dada e que resposta pode ser dada a partir da mensagem recebida. No decorrer do ano letivo, com a experiência acumulada e com a ajuda do professor orientador, fomos melhorando neste âmbito.

3.2. Dimensão Gestão Pedagógica

Quando falamos na Dimensão Gestão Pedagógica, Siedentop (1983), refere-se a esta como um comportamento do professor que produz elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, e a redução de comportamentos dos alunos que possam interferir no trabalho do professor ou de outros alunos, e um uso do tempo de aula de forma eficaz. Para Quina (2009), uma gestão eficaz facilita em grande parte as condições de ensino-aprendizagem, tornando-se indispensável ao sucesso pedagógico.

Partindo destas premissas, foi prioritário começarmos por ser rigorosos nas questões temporais, exigindo pontualidade na hora de entrada, para que as tarefas comessem o mais rápido possível, potenciando ao máximo o tempo de empenhamento motor. Desta forma, quanto melhor estiver a aula organizada, menor serão os tempos de inatividade durante a mesma.

Posteriormente foi também necessário realizar uma seleção dos recursos materiais a utilizar. Estes foram sempre colocados antes do início da aula, de forma a favorecer as transições entre tarefas, otimizando o tempo disponível para prática letiva.

Desde cedo, foram incutidas rotinas de trabalho com a finalidade de facilitar a prática pedagógica, tais como, sinais de atenção e reunião. De acordo com os diferentes conteúdos, foram adotadas organizações de exercícios e grupos de trabalho específicos, que também se revelaram dinâmicas bastante pertinentes na organização/gestão da aula. Aquando do início da aula e, à medida que os alunos

chegavam ao espaço de aula, tomavam conhecimento do grupo a que pertenciam e vestiam o colete, caso necessário. Com esta estratégia tivemos a oportunidade de promover a maximização do tempo efetivo de aula, bem como, estimular o domínio sócio-afetivo com a criação de grupos de trabalho.

A implementação de normas de segurança e criação de regras de conduta foram prioritárias para que as sessões se desenvolvessem com a maior regularidade possível, evitando comportamentos de desvio e/ou situações de risco para os alunos.

A elaboração do plano de aula foi outro aspeto que foi tido em conta, devido à preocupação de realizar um encadeamento lógico e refletido dos exercícios, permitindo prever o espaço e os recursos necessários, assim como, as situações de transição a realizar, organizando-as de forma rápida e eficaz.

Todas estas precauções permitiram potenciar o tempo de prática, que se traduziu na melhoria das aprendizagens dos discentes.

3.3. Dimensão Clima/Disciplina

Consciente que esta dimensão tem uma grande influência num clima de aula propício à aprendizagem e que, impreterivelmente condiciona todas as restantes, procurámos desde cedo, implementar junto dos alunos um controlo rigoroso neste âmbito. Como refere Sena Lino (2007) as intervenções de afetividade que o Professor tem no decorrer do processo de ensino, desempenham um papel decisivo no clima da aula e conseqüentemente, na motivação, na confiança, na concentração e restantes aspetos que condicionam a predisposição do aluno para aprender. Partilhando da mesma opinião do autor citado, procurámos através do feedback positivo, encorajar os alunos para as tarefas propostas, elevando os seus níveis de motivação e de empenho para a prática, comunicando de forma clara e audível, ocupando um posicionamento correto, observando e controlando todos os aspetos inerentes à aula.

A turma em questão mostrou-se geralmente, bastante disciplinada e empenhada nas tarefas propostas, havendo escassos problemas neste domínio. Os comportamentos de desvio ocorridos ocasionalmente, prenderam-se com pequenas conversas paralelas ocorridas, durante as instruções e/ou exercícios.

3.4. Decisões de Ajustamento

As decisões de ajustamento revelaram-se, no nosso entender, a dimensão de intervenção pedagógica mais exigente e onde sentimos mais dificuldades, pois o professor deverá estar sempre apetrechado para contar com possíveis imprevistos, mediante as condições irregulares observadas na aula ou dificuldades apresentadas pelos alunos e, sem dúvida, que a experiência é a melhor aliada para conseguir dar resposta às situações imprevistas de forma rápida e adequada.

No decorrer do ano letivo, foram várias as decisões de ajustamento efetuadas nos diversos domínios do planeamento, tais como: optámos por reajustar o Plano Anual, devido às condições climatéricas adversas, tendo sido impossível dar continuidade à leção de Basquetebol no ringue exterior e, como tal, o ensino da Unidade Didática de Atividades Rítmicas Expressivas foi antecipado.

No que concerne às Unidades Didáticas e respeitando o Plano Anual, as decisões de ajustamento incorreram fundamentalmente sobre a data e ordem de leção de conteúdos pré-estabelecidos. Esta situação ocorreu na modalidade de Badminton, bastante influenciada devido a atividades extra curriculares, como o desfile de carnaval e uma palestra sobre atividade física. Porém, tivemos o discernimento e a capacidade para ajustar o planeamento dos conteúdos às aulas em falta, mostrando-me eficaz e capaz de, rápida e criativamente, ajustar o planeado à realidade.

Para finalizar, destacar que a maioria das decisões de ajustamento tomadas, decorreram durante a leção das sessões. Estas estiveram relacionadas com exercícios que não estavam a correr da forma que tínhamos planeado, ou não cumpriam os objetivos alinhavados. Por conseguinte, modificava a tarefa ou ajustava-a de acordo com as necessidades do momento. Outro aspeto condicionante, foi a ausência de prática de alguns alunos, o que obrigava a reestruturar rapidamente os grupos de trabalho pré-estabelecidos, embora este fator tenha acontecido esporadicamente, uma vez que a turma foi assídua durante o ano letivo.

Quando aconteciam situações inesperadas, como lesões ou indisposições, procurámos sempre a melhor forma de garantir a continuidade da sessão.

4. Atividades Complementares à Intervenção Pedagógica

Ao longo do Estágio Curricular, juntamente com os meus colegas, colaborámos com as várias atividades desportivas, culturais e recreativas desenvolvidas pela EBSJF.

No dia 16 de Dezembro, realizou-se o Corta Mato Escolar, primeira atividade para a qual fomos convidados a participar, ficando responsáveis por orientar toda logística inerente à atividade.

Durante o segundo período foi realizado o Corta-Mato distrital e a fase escolar e distrital dos “Megás”. Fizemos questão de estar presentes em todas estas atividades, de modo a auxiliar no que fosse necessário.

Com a intenção de promover a ocupação dos tempos livres durante dois dias das férias da Páscoa de uma forma saudável, desenvolvemos um programa de atividades desportivas para a comunidade escolar do nosso Agrupamento. Esta destinou-se a todos os alunos do 2º e 3º ciclo e visou o desenvolvimento de atividades de ocupação de tempos livres, que estimulassem a aquisição de competências pessoais, sociais e relacionais, fomentando o gosto pela prática de atividade física, o espírito e ética desportiva dos participantes.

Outra das iniciativas realizadas pelo Núcleo de Estágio, visava dar a conhecer as diferentes vias formativas que o Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo - EBSJF oferece, auxiliando os alunos na sua tomada de decisão. Este desenrolou-se durante três dias e permitiu o desenvolvimento de atividades científicas, nomeadamente experimentais, laboratoriais e de observação e ainda atividades culturais, desportivas e de lazer.

A população alvo abrangeu todos os alunos do 9º ano de escolaridade que estivessem interessados, provenientes de diversos estabelecimentos de ensino. Teve como objetivos, dar a conhecer o funcionamento do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, proporcionar aos alunos o contato com as diferentes áreas de formação disponíveis; experimentar em laboratórios as técnicas usadas nas atividades pedagógicas diárias; proporcionar espírito de grupo e responsabilidade interpessoal e oferecer momentos de vivência escolar diversificados.

Ambas as atividades foram operacionalizadas com o cunho de um programa internacional, Irises – International Roma Integration Through Stakeholders Exchange of Successful Practices com a colaboração do professor orientador e os

alunos do 10^o e 11^o ano do curso profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva.

Através da parceria que a EBSJF tem com Universidade Sénior da Fundação ADFP de Miranda do Corvo, foram dinamizadas desde o início do ano letivo, aulas de ginástica localizada e step, às sextas-feiras, com a duração de uma hora, com o intuito de promover o envelhecimento ativo, através de exercícios direcionados às suas possibilidades, motivando e sensibilizando esta população à prática regular de atividade física.

5. Avaliação

A avaliação como a conhecemos existe há pouco mais de um século, apresentando-se intimamente relacionada com a Escola de Massas, tendo sofrido diversas alterações de função. Atualmente tem como principal objetivo regular a intervenção pedagógica.

Couvaneiro e Reis (2007) referem que avaliar apenas como medição é uma visão redutora e até atrofiante, pois avaliar é também, um processo de aprendizagem. Ora como refere Ribeiro (1999) avaliar pressupõe o acompanhamento do progresso do aluno no seu processo de aprendizagem, identificando os aspetos que já foram atingidos, bem como, aqueles onde terão mais dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções para atingir o sucesso. Corrobora com o autor anterior Fernandes (2004), que refere que a avaliação deve ajudar a motivar os alunos para aprenderem e para lhes indicar os progressos e os sucessos, assim como, os insucessos e as dificuldades.

Esta permite-nos não só regular as atividades dos alunos como informá-los sobre a qualidade do seu desempenho disciplinando assim, as tarefas dos professores, adequando métodos e estratégias sempre que pertinente, adaptando o processo Ensino-Aprendizagem às necessidades específicas da turma.

De modo a realizá-la foram construídos sistemas de avaliação rigorosos, adaptados às condições de ensino, respeitando os objetivos pré-estabelecidos nos diversos domínios: cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor. Estes foram sustentados, como defende Cardinet (1983), nas três funções didáticas da Avaliação:

- Regulação do processo de Ensino-Aprendizagem, referente à Avaliação Diagnóstica;
- Certificação ou validação de competências, referente à Avaliação Sumativa;
- Seleção ou orientação da evolução futura dos alunos, referente à Avaliação Formativa.

Recorremos à avaliação em diversos momentos ao longo do ano letivo, tais como: no início e no fim de cada unidade didática, no decurso das aulas, após uma situação de aprendizagem e no fim de cada período. No final de cada Unidade de Ensino realizámos um balanço final das aprendizagens onde foi produzido um gráfico, que demonstramos seguidamente. Ao analisá-lo podem-se tirar algumas conclusões relativas à avaliação inicial, ao processo de ensino-aprendizagem e à avaliação final dos alunos.

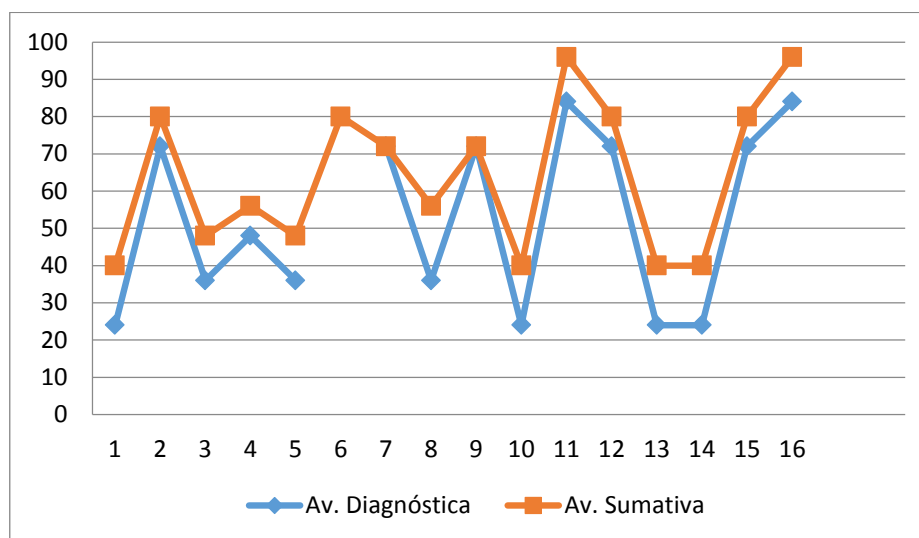


Figura 1- Exemplo de um balanço final de uma Unidade Didática

5.1. Avaliação Diagnóstica

O processo de Avaliação Inicial tem por objetivos fundamentais, “diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, percebendo quais as aprendizagens que poderão vir a realizar, com a ajuda do professor e dos colegas.” (Carvalho, L., 1994).

Este momento avaliativo permite verificar se os alunos dominam as aprendizagens anteriores, necessárias para que novos conteúdos se possam desenvolver, bem como, averiguar se estes já possuem conhecimentos da matéria que o professor vai ensinar. Os resultados desta avaliação permitiram adequar, os conteúdos, às capacidades/aprendizagens dos alunos.

Ao longo do ano letivo este momento de avaliação foi realizado nas primeiras sessões de cada Unidade Didática permitindo, assim, que pudéssemos definir objetivos para a turma em função das aprendizagens e níveis observados, adequando o processo ensino-aprendizagem. Este facto foi definido em conjunto com o Núcleo de Estágio e com o Orientador Vasco Gonçalves.

O instrumento de registo para o efeito (Anexo 7), foi preenchido seguindo três níveis de referência: 0- Não Executa; 0,5- Executa com dificuldade; 1- Executa. Esta grelha de observação revelou-se um utensílio de trabalho bastante prático e eficiente pois, permitiu identificar o nível de desempenho que cada aluno apresentava e quais as aprendizagens que possuíam.

Após o término de cada Avaliação inicial foi concebido um relatório que fazia referência aos resultados obtidos, aferindo o nível de desempenho que cada aluno apresentava, referindo quais os conteúdos técnicos que apresentavam maiores dificuldades e definidos os objetivos e estratégias adequadas que propiciassem uma melhor execução das tarefas.

5.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa, de acordo com Leite e Fernandes (2002) tem as funções de controlo, porque assegura o cumprimento das etapas e dos procedimentos previstos no processo, a nível de professores e de alunos, evitando desvios do que foi planificado e caminhos distintos do determinado. Através da caracterização feita pelo mesmo autor, descreve a prática da avaliação formativa em três ideias chave: “regular (processos); reforçar (êxitos); remediar (dificuldades) ”.

Este tipo de avaliação foi realizada em todas as aulas lecionadas, através do registo do desempenho dos alunos numa grelha previamente construída (Anexo 8), permitindo-nos realizar um balanço das aprendizagens de cada aluno, agindo em

conformidade com as suas dificuldades, individualizando deste modo o ensino e adaptando sempre que necessário as metas inicialmente traçadas.

Através deste procedimento conseguimos reajustar o planeamento inicial e reformular estratégias e atividades às dificuldades sentidas pelos alunos, permitindo-nos, igualmente, planear sessões que fossem ao encontro das suas necessidades e que os ajudassem a superá-las, perspetivando o sucesso.

5.3. Avaliação Sumativa

Parece-nos que esta é a perspetiva existente na escola, como refere (Pacheco, 1998), “A avaliação sumativa é o andaime que suporta todo o edifício escolar, sobretudo no campo da comprovação e hierarquização da aprendizagem, e a nota é um valor intrínseco às práticas escolares, medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspetiva de sucesso ou insucesso”.

Esta complementa todo o processo anterior, como refere Andrade (1998, p. 42), “[...] a avaliação sumativa deve ser uma consequência lógica da avaliação formativa e, portanto, não deve ser descontextualizada das atividades avaliativas realizadas pelo aluno durante o processo de aprendizagem [...]”. De acordo com Haydt (1997, p. 18), “a Avaliação Sumativa, com função classificatória, realiza-se no final de um curso, período letivo ou unidade de ensino [...]”

Esta avaliação foi realizada nas duas últimas sessões da UD e reuniu os dados relativos a dois domínios de avaliação (psicomotor e cognitivo) da modalidade. Para a realização da Avaliação Sumativa, no que diz respeito ao Domínio Psicomotor, foram elaboradas grelhas de registo com os vários parâmetros de avaliação a observar, tendo por base a Planificação do Grupo Disciplinar de Educação Física, fornecida pelo Orientador no programa Microsoft Office Excel, aos quais foram atribuídos valores percentuais com a respetiva fórmula. (Anexo 9).

No que diz respeito à avaliação do domínio cognitivo, foram desenvolvidos Testes de Avaliação de conhecimentos (Anexo 10) para cada Unidade de Ensino, compostos por questões de “verdadeiro” e “falso”, escolha múltipla e/ou legendas.

O domínio sócio-afetivo foi avaliado através da participação, comportamento, autonomia e conduta, registando os resultados numa grelha previamente construída (Anexo 11).

De modo a consciencializar e responsabilizar os alunos a refletirem sobre a sua prestação ao longo dos períodos, no final destes, foram realizadas Autoavaliações (Anexo 12).

A Avaliação Sumativa assume, portanto, uma função essencial no ensino atual pois, permite certificar e qualificar os alunos possibilitando, desta forma, atribuir uma nota final em função do seu trabalho realizado ao longo do ano letivo.

5.4. Critérios de Avaliação

Os Critérios de Avaliação, definidos pelo Grupo de Educação Física da EBSJF, são apresentados na tabela que se segue.

Tabela 1- Critérios de Avaliação

DOMÍNIO COGNITIVO (SABERES E COMPETÊNCIAS DE CARIZ TEÓRICO)	PESO 20%
Conhecimento das regras dos jogos e das atividades físicas.	20
DOMÍNIO PSICOMOTOR (SABERES E COMPETÊNCIAS DE CARIZ PRÁTICO)	PESO 50%
Domínio das exigências de carácter técnico e/ou tático.	50
DOMÍNIO DAS ATITUDES E VALORES	PESO 30%
Realização das atividades/tarefas propostas (Participação).	8
Participação adequada (Comportamento).	8
Iniciativa nas atividades dinamizadas (Autonomia).	7
Cumprimento das regras de conduta.	7

6. Componente Ético-Profissional

Como suporta o Guia de Estágio 2014/2015, a ética profissional surge intimamente relacionada com a dimensão da intervenção pedagógica, estando implícito o cumprimento do agir profissional e as normas de conduta que a profissão exige.

Conscientes da função a desempenhar como profissionais da Educação Física e membros da comunidade escolar, assumimos uma postura responsável

perante o trabalho e os diversos agentes educativos. Estamos convictos que servimos de “modelo” para os alunos através da pontualidade, assiduidade, respeito, capacidade de iniciativa e transmissão de valores.

Com o objetivo de cumprir todos os requisitos desta componente, procurámos realizar autoformação, através de pesquisas exaustivas, de modo a garantir uma prática pedagógica de qualidade, cumprindo sempre todas as tarefas propostas, intrínsecas à escola e ao estágio.

Foi também uma grande preocupação da nossa parte garantir uma elevada disponibilidade para com os alunos, inculcando-lhes o gosto pela atividade física, promovendo o seu sucesso, procurando criar um ambiente adequado à sua aprendizagem.

Em todas as atividades da comunidade educativa colaborámos ativamente e auxiliando, em todas as atividades do Grupo Disciplinar de Educação Física.

A capacidade de trabalhar em equipa foi, sem dúvida, uma enorme mais-valia para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois as vivências que partilhámos diariamente, bem como, a troca de opiniões e reflexões, foram fulcrais para a obtenção do sucesso.

No que concerne à conceção do Dossiê de Estágio, procurámos mantê-lo sempre que possível atualizado, respeitando as normas ético – profissionais.

7. Inovações nas práticas de Ensino

Contrariando o receio de arriscar, sabendo *a priori* que a criação de inovações pedagógicas é cada vez mais importante nas diversas atividades didático-desportivas, contribuindo de forma inequívoca para o desenvolvimento das competências dos alunos, durante a lecionação do Voleibol, realizámos avaliações cruzadas com o intuito de verificar a objetividade de cada observador. Os resultados revelaram-se interessantes, uma vez que as principais diferenças verificaram-se nos alunos que apresentavam menor desempenho nas tarefas propostas.

“O professor deve ter em conta a importância de criar ambientes de aprendizagem que sejam desafiadores e ao mesmo tempo acolhedores”. (Moraes, 2008). Face ao exposto e, depois da verificação que os conhecimentos através de aulas teóricas tradicionais não estavam a ter os resultados pretendidos, a transmissão aos alunos das componentes críticas e conteúdos fundamentais para a

ficha de avaliação de conhecimentos foi realizado através do jogo “Quem quer ser milionário” em power point, com perguntas da modalidade. Os alunos dividiram-se em equipas de quatro, escolhendo um líder por equipa, que tinha como função, depois do consenso entre os elementos desta, referir qual a resposta que achavam correta. No quadro estava esquematizado as respostas certas e erradas de cada equipa e no fim, foi feito o somatório, averiguava-se equipa vencedora. Esta aula teórica com um cariz diferente do habitual, mostrou-se mais dinâmica e interativa, obrigando os alunos a pensar e a intervir.

No domínio do planeamento, em determinadas matérias (Ginástica de Solo/Acrobática e circuitos de condição física em Atletismo), utilizar meios gráficos nos pilares do telheiro para exercícios de força específica com o intuito de poupar tempo de instrução e demonstração, revelou-se uma dinâmica bastante pertinente. Também nas diferentes abordagens da Ginástica foi utilizado imagens e identificação escrita de todos os elementos gímnicos e acrobáticos, colocando-as na parede ou no solo, próximo do local onde decorria a tarefa, como forma de auxiliar os alunos.

Relativamente à dimensão Avaliativa, a opção da grelha de registos de turma em Excel, desenvolvida e preenchida aula após aula, tornou-se num instrumento indispensável pois num só documento tínhamos toda a informação de cada aluno nos três domínios (cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo), tornando coerente e eficaz o processo avaliativo de toda a turma.

Em suma, convictos que a inovação e a criação de dinâmicas pedagógicas contribuem para a evolução e formação contínua dos alunos e até dos professores, foi fundamental para a melhoria da qualidade do processo de Ensino-Aprendizagem, encontrar novos métodos e estratégias de ensino adequadas à turma em questão.

8. Questões Dilemáticas

Ao longo de todas as vivências, surgiram alguns dilemas ao nível da intervenção pedagógica com os quais tivemos de lidar todavia, permitiram-nos atingir um nível de maturação superior como profissional do ramo da Educação Física, superando as contrariedades sentidas. Posto isto, levanto três questões

principais, que fizeram-nos refletir quais os métodos mais eficazes para as solucionar.

A diferenciação pedagógica constituiu-se como a principal questão dilemática deste ano letivo. A constatação que não existem dois alunos iguais e, que por conseguinte, não aprendem com o mesmo ritmo, foi um facto verossímil com que nos deparámos ao longo deste percurso académico, sendo esta fundamental para formular desafios ao nível do processo Ensino-Aprendizagem.

A forma de transmissão da informação aos alunos, indo ao encontro das suas necessidades e à sua capacidade percetiva, revelou-se uma tarefa árdua. Seguidamente, enunciamos as dificuldades sentidas na prescrição de exercícios para alunos de nível elementar, que não necessitavam de muita instrução e a explicação detalhada de exercícios para alunos de nível introdutório. Por último, a incompreensão de determinados alunos em relação ao motivo pelo qual uns realizavam uma tarefa e outros efetuavam outra completamente distinta, devendo-se ao facto de alguns alunos revelarem expetativas mais altas do que as suas capacidades sustentavam.

Outra questão problemática com que nos deparámos ao longo do ano letivo, foi o facto de existir uma lotação dos espaços de prática aquando da lecionação da aula de sexta-feira. Quando as condições climatéricas não permitiam a utilização do espaço exterior e havia necessidade de um espaço coberto, nem sempre era possível devido a este condicionamento, o que nos levou a fazer um reajuste momentâneo do planeamento ao nível do plano de aula, que passou, essencialmente, pela lecionação de outra modalidade ou de uma aula teórica.

Se no início do Estágio Pedagógico as aulas de 45 minutos serviam como forma de nos ambientarmos à turma, às condições locais e aos poucos ir ganhando traquejo, a partir do momento que a confiança e a experiência cresceram, um grande problema se levantou. Começámos a dar conta que estas tinham muito pouco tempo útil para a prática pois, os alunos têm uma tolerância de 5 minutos (após o toque) para se equiparem e se apresentarem no espaço de aula. Se acrescentarmos que estes saem 10 minutos antes do toque, para realizarem a sua higiene pessoal, o tempo útil de prática motora nas aulas de 45 minutos, cinge-se a uns escassos 30 minutos, uma vez que o restante tempo são para as funções anteriormente referidas.

Tivemos portanto, de desenvolver, metodologias para ultrapassar este obstáculo, desenvolvendo um planejamento direcionado para maximizar o tempo de empenhamento motor, utilizando exercícios desde o aquecimento que os alunos mobilizassem rapidamente todas as estruturas corporais para realizar a parte fundamental. Aqui promovemos tarefas que tivessem uma forma de organização idêntica, permitindo o maior número possível de alunos em prática motora, reduzindo os tempos de transição e de instrução, potenciando o tempo de prática efetiva dos alunos.

CAPÍTULO III- APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

1. Introdução

A modalidade de Basquetebol é um Jogo Desportivo Coletivo e constitui um dos conteúdos “obrigatórios” do programa nacional de Educação Física do 3º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, constatamos que existem diversas limitações para a prática desta modalidade no âmbito escolar, destacando-se o reduzido tempo letivo atribuído, a reduzida diversidade de material de apoio e de espaço desportivo, restrições estas que dificultam a abordagem dos conteúdos previstos e o cumprimento dos objetivos.

Na tentativa de fazer face a estas contingências e segundo vários autores, Brandão (2002), Gréhaigne & Guillon (1992) e Moreira & Pereira (2009), as situações de JR apresentam algumas vantagens relativamente ao jogo formal, tornando-se desta forma um valioso aliado no processo ensino-aprendizagem desta modalidade. De fato, esta opção permite uma maior intervenção no jogo por parte dos jogadores, promovendo e otimizando a tomada de decisão, estimulando, os aspetos técnicos e táticos, diminuindo a passividade em campo, uma vez que aumenta os contatos com a bola e ao mesmo tempo potencia as hipóteses de concretização. Um menor número de sujeitos no espaço de jogo, permite modificar o seu estímulo técnico e fisiológico.

Foram realizados alguns estudos sobre a problemática do jogo reduzido vs jogo formal, nomeadamente no Futebol, Carvalho & Pacheco (1988), Rampinini, Impellizzer, Castagna, et al. (2007) no Voleibol e no Basquetebol Vasques (2005). Todavia, não encontramos estudos específicos neste último, que analisassem simultaneamente indicadores fisiológicos e ações de jogo com bola, durante jogo reduzido em sujeitos destas idades e em aulas de Educação Física na escola.

A escolha deste tema surge após verificar que os alunos apresentavam diferenças significativas na predisposição para a aula, no ensino desta modalidade, na disciplina de Educação Física. Consequentemente, é essencial averiguar quais os conteúdos e formas de organização da aula que propiciem um melhor aproveitamento do tempo e dos recursos materiais disponíveis, de modo a poder

otimizar os níveis de esforço, a oportunidade de resposta e a taxa de sucesso na realização das ações na prática desta modalidade na escola.

Por conseguinte, face ao exposto anteriormente, desenvolvi o presente estudo, na tentativa de perceber se existem diferenças ao nível da qualidade do JF versus JR na modalidade de Basquetebol, relativamente à intensidade do esforço, e ao tipo de ações de jogo, para que possa num futuro próximo adequar as minhas práticas pedagógicas à situação concreta, pretendendo que a maior parte dos alunos participe de uma forma ativa e motivada.

A estrutura deste estudo divide-se em três partes fundamentais. A primeira faz menção à problematização, onde é formulado o problema e estabelecidos os objetivos. A parte seguinte faz alusão à metodologia do estudo, onde é apresentada e justificada a metodologia de trabalho, a caracterização da amostra, instrumentos utilizados e procedimentos tomados e, para finalizar, são apresentados e discutidos os resultados encontrados e reunidas as conclusões retiradas deste trabalho.

O propósito desta investigação será indagar os efeitos da variação do número de jogadores, organização espacial das equipas na Frequência Cardíaca (FC) e a oportunidade de resposta de formas de JF (5x5 campo inteiro) e de JR (3x3 em meio campo). É também nossa pretensão, quantificar o tipo ações de jogo no ensino de basquetebol, nas formas de jogo mencionadas anteriormente.

Partindo desta lógica, segundo a qual os jogos reduzidos beneficiam a aprendizagem dos jogos desportivos coletivos, Garganta (1998), Sampaio, Abrantes, & Leite (2009), comparando duas formas jogadas distintas, vamos tentar perceber se o 3x3, sendo um JR, apresenta benefícios relativamente ao JF.

Almejamos que as conclusões retiradas deste trabalho de investigação ofereçam indicações pertinentes, para apoiar o professor de Educação Física na planificação das suas aulas.

2. Problematização

2.1. Formulação do problema e definição do objetivo do estudo

Esta investigação insere-se no domínio da lecionação do Basquetebol nas aulas de Educação Física, tendo com objetivo geral caracterizar a intensidade do esforço e simultaneamente analisar a qualidade do JF versus JR, na modalidade referida, em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, da EBSJF.

Com este estudo pretende-se responder ao problema: **“Haverá diferenças ao nível da qualidade do jogo formal versus jogo reduzido na modalidade de Basquetebol, relativamente à intensidade do esforço e ao tipo de ações de jogo, em alunos do 3º ciclo da EBSJF de Miranda do Corvo?”**

Como fundamento do objetivo geral, consideraram-se dois objetivos específicos desta investigação:

- Conhecer a intensidade de esforço em duas formas de jogo, utilizando como indicador fisiológico a FC;
- Quantificar o tipo e a qualidade de AJ, nas referidas formas.

3. Enquadramento teórico e revisão da literatura

Segundo Moreira & Pereira (2009), no início de carreira, o professor estagiário apresenta dificuldades na escolha das melhores estratégias de ensino, particularmente em alguns conteúdos encontrados nos programas. A sua falta de experiência não lhes permite realizar um trabalho mais adequado à realidade das escolas.

Quando nos referimos ao ensino de uma modalidade coletiva em que as aulas se alicerçam em habilidades puramente técnicas numa sequência de repetição de gestos, referimo-nos a um ensino que inspira pouco interesse aos alunos (Curry & Light, 2006). Segundo os mesmos autores, em modalidades coletivas, para aprender a jogar o jogo, é necessária uma envolvência e inter-relação de aspetos como a perceção, a resolução de problemas e tomadas de decisão. Quando o ensino perde o contexto real do jogo e a relação destes aspetos, o âmbito educacional que a iniciação desportiva abrange é reduzido.

Com a evolução tecnológica, o Basquetebol sofreu mudanças significativas no decorrer das últimas décadas. Atualmente, o jogo de Basquetebol está mais dinâmico, necessitando, com mais premência, de decisões rápidas diante das ações dos adversários, exigindo novas metodologias para o treino físico e inovações para o treino técnico-tático. O Basquetebol é considerado um jogo de natureza complexa e imprevisível, embora possua uma lógica relativamente determinista em razão dos seus condicionantes intrínsecos, nomeadamente em virtude do aspeto regulamentar e das inter-relações. Cada complexo de jogo assume uma caracterização específica, pois internamente representa a elaboração das possibilidades inerentes à realização de uma jogada alinhada a cada uma das fases de jogo. (Morales, 2009)

De acordo com Costa e Nascimento (2004), é possível verificar que, no que se refere aos JDC, as metodologias de ensino na disciplina de Educação Física têm sido alteradas. As duas formas mais utilizadas para o ensino dos JDC são o método formal e o método analítico. Dietrich (1984) explica que no método formal, o jogo se aprende jogando. Os vários elementos da modalidade são apresentados e aprendidos tal e qual como aparecem na situação de jogo, defendendo que só jogando se pode aprender um jogo. Por sua vez, o método analítico é ensinado através da fragmentação do jogo em elementos técnicos, procurando um aperfeiçoamento motor. O processo de jogo é dividido em etapas, facilitando a aprendizagem e não excluindo os alunos menos habilidosos.

O professor, independentemente do objetivo, quando planeia o trabalho deve incluir todas as componentes inerentes à modalidade desportiva que estiver a ser desenvolvida. Neste sentido, torna-se necessário selecionar os modelos de ensino que melhor se enquadram numa determinada atividade, procurando novos procedimentos pedagógicos, com vista a facilitar as aprendizagens.

No processo metodológico de ensino dos jogos desportivos coletivos, surgem linhas de estudo centradas no ensino do jogo através do jogo. O modelo de ensino para a compreensão (i.e. *Teaching Games for Understanding – TGfU*) foi um exemplo nesse campo de ensino pedagógico, entre outros (ver refs. Graça & Mesquita, 2007). Inicialmente proposto em Inglaterra por Bunker & Thorpe (1982), esta abordagem sugere que o ensino de modalidades desportivas coletivas deve ser contextualizado, ou seja, utilizar preferencialmente jogos reduzidos como metodologia no processo de ensino/aprendizagem. Este é focalizado no jogo e não

nas habilidades técnicas que as abordagens tradicionais veem como a necessidade de ser dominado antes de se jogar o jogo.

Ao contrário do ensino em que se recorre maioritariamente a exercícios analíticos para a aprendizagem de gestos técnicos, que posteriormente serão transportados para um ambiente de jogo, o aperfeiçoamento dos jogos reduzidos permite que a aprendizagem ocorra num contexto autêntico de jogo como atividade para desenvolver a compreensão, a tomada de decisões e habilidades. Neste sentido, a aplicação de jogos modificados e/ou reduzidos possibilita a exercitação dos elementos técnicos para que eles possam incorporar os jogos como um todo. Os jovens podem compreender as semelhanças entre os jogos reduzidos e a modalidade formal e assim explorar os princípios comuns (Curry & Light, 2006). Reforçando esta ideia, Garganta (1995) propõe que o ensino dos JDC se realize através de jogos condicionados, nos quais não existe divisão em elementos técnicos, mas sim em unidades funcionais que permitem ao aluno compreender o jogo através de uma complexidade crescente.

Para Light & Fawns (2003), o jogo é entendido como proporcionador de aprendizagem a partir da integração de elementos sociais, emocionais, físicos e culturais. São elementos que estão permanentemente em ação numa situação de aula/treino e onde sucede a compreensão espontânea do jogo fruto duma experiência efetiva. Como é sugerido por Kirk & MacPhail (2002), táticas e estratégias precisam ser aprendidas em uníssono com o desenvolvimento da técnica em contexto.

O exercício para ser efetivo não se pode desvirtuar da realidade competitiva do jogo na sua vertente formal. Portanto, tem de se reproduzir o jogo abrangendo a sua lógica de exercitação e mantendo as vertentes estruturais - regulamento, técnica, espaço, tempo, comunicação, etc. (Carvalho, 2000; Castelo, 2002).

Tanto professor como treinador aplica à essência do seu trabalho, a preocupação da procura incessante do modelo mais eficaz para a resolução dos problemas no terreno. Para que exista uma harmonia entre aquilo que se treina e o que é exigido em jogo real, a preparação dos jogadores para a competição solícita um contexto de treino ergonómico através de exercícios adaptados, com um transporte direto de respostas para situações reais de jogo (Reilly, 2005).

Emerge assim a habitualidade dos treinadores em manipularem o jogo durante o tempo de treino, através da redução tanto do número de jogadores em

cada equipa como do tamanho do campo. Para além da manipulação dos jogos, os treinadores recorrem aquilo que Owen e colaboradores (2004) denominam como condicionamento de jogo. Segundo eles, a velocidade de execução das ações em jogo bem como a FC aumentam com a redução do número de jogadores e terreno de jogo.

Um estudo realizado no Mini-Basquetebol sobre a participação dos jogadores em jogos reduzidos vem fundamentar que, quantos mais jogadores houver, menos oportunidade há destes terem a bola e aprenderem ou adquirirem experiências educacionais. Assim se confirma a necessidade dos jogadores participarem numa competição reduzida e simplificada, com o objetivo de oferecer uma participação direta com a bola, que é uma condição necessária para melhorar a técnica (Piñar *et al.*, 2009).

No que se refere à componente técnica, são alguns os estudos que salientam a importância dos jogos reduzidos para o seu aparecimento, desenvolvimento e melhoramento (Kelly e Drust, 2008, Duarte *et al.*, 2009).

Os jogos reduzidos parecem, também, contribuir igualmente para o desenvolvimento tático a longo prazo. Leite *et al.* (2009) identificou diferenças significativas na importância atribuída pelos treinadores de Basquetebol às situações de superioridade ofensiva e defensiva, sugerindo que o desenvolvimento destes aspetos deve prevalecer entre os 11 e os 14 anos de idade. O desenvolvimento das questões táticas, desde cedo pode beneficiar a aprendizagem e a resolução de problemas mais complexos em situações de jogo. Simultaneamente, verificou-se que o trabalho tático ofensivo, deve ser desenvolvido de uma forma mais frequente entre os 11 e os 14 anos, e posteriormente em estádios superiores de desenvolvimento, após os 19 anos de idade.

No que se refere à condição física numerosos estudos realizados no âmbito dos Jogos Desportivos Coletivos têm demonstrado que as situações de jogos reduzidos podem contribuir significativamente para a sua melhoria (Duarte *et al.*, 2009; Hill-Haas *et al.*, 2008; Kelly e Drust 2008).

Kelly e Drust (2008) evidenciaram que as respostas fisiológicas e a execução das ações técnicas durante jogos em espaços reduzidos podem ser alteradas através da modificação de fatores como a dimensão do campo, o número de jogadores, as regras de jogo e o encorajar do professor, entre outros. Segundo Kelly e Drust (2008), os jogos reduzidos produzem stress cardiovascular similar ao

obtido com a realização de exercícios intermitentes especificamente concebidos para melhorar a resistência dos jogadores. Acresce-se a vantagem de serem realizados com a presença da bola, que impõe uma atividade específica aos jogadores e lhes permite melhorar o desempenho técnico e tático, com grande motivação na realização dos exercícios.

Sampaio *et al.* (2009) demonstraram que no Basquetebol, o 3x3 e 4x4 promovem elevadas exigências físicas, com valores acima dos 80% da frequência cardíaca máxima (FC_{máx}), verificando deste modo, que estes jogos reduzidos podem ser usados para o treino aeróbio específico de Basquetebol.

A diminuição do espaço e do número de jogadores permite uma maior intervenção no jogo por parte dos jogadores (Piñar *et al.*, 2009). Para Jeffreys (2004), quando nos referimos a intensidade é necessária a adoção de um tamanho ótimo do qual os jogadores têm muito tempo de reação, permitindo-lhes reduzir a intensidade do movimento. Hill-Haas e colaboradores (2008) demonstraram que os jogos reduzidos em termos de espaço suscitam maiores respostas da taxa média do coração, com os jogadores a gastar mais tempo nas zonas de maior FC.

Leite *et al.* (2009) salientam que é importante utilizar situações competitivas em múltiplos contextos de forma a promover e a otimizar a tomada de decisão, bem como os aspectos táticos, técnicos e físicos. Reforça ainda que existem diferenças significativas quando se trabalha com ambos os géneros e que todos os jogadores devem participar nas atividades. Também, Ortega *et al.* (2009) salientam que a perspetiva competitiva dos jogos é uma das ferramentas que o treinador tem à sua disposição para desenvolver eficazmente a autoeficácia dos jogadores.

O esforço, os padrões de movimento e os perfis de atividade dos jogadores são aspetos importantes a caracterizar e dizem respeito à análise de tempo e movimento nos Jogos Desportivos Coletivos. A utilização de jogos reduzidos proporciona um estímulo de treino específico para aumentar os padrões de movimentos gerais, mantendo um ambiente competitivo no qual os jogadores atuam sob pressão e fadiga (Gabbett e Mulvey, 2008). Num estudo efetuado por Gabbett e Mulvey (2008) aos padrões do movimento (análise de tempo e movimento) de jogadoras de elite femininas, em treino e em jogos reduzidos, e comparando esses valores com as necessidades e exigências em competições nacionais e internacionais, os autores demonstraram que os jogos reduzidos oferecem um

estímulo de treino específico para estimular os padrões de movimento gerais da competição doméstica, da liga nacional e das competições internacionais.

Pelas leituras dos estudos realizados com jogos reduzidos, é possível verificar que vários autores obtiveram resultados bastante positivos no que se refere à utilização dos mesmos. Verificou-se que a alteração do número de jogadores pode modificar o estímulo técnico e fisiológico destes, bem como uma maior compreensão tática (Gabbet e Mulvey, 2008; Hill-Haas *et al.*, 2008; Kelly e Drust, 2008). Como podemos verificar pelos estudos supra-indicados, a aplicação de jogos reduzidos parece ser o método mais eficiente para o desenvolvimento global dos jogadores, contribuindo para a melhoria da sua aprendizagem. O desenvolvimento dos fundamentos técnicos, das movimentações táticas, quer ofensivas, quer defensivas e das capacidades motoras em jogos reduzidos torna-se mais efetiva, na medida em que é realizada em referência ao jogo. Desta forma, parece que os treinadores podem usar os jogos reduzidos no treino, pois estes solicitam simultaneamente trabalho técnico, tático e físico muito similar à competição (Dellal *et al.*, 2008).

Sendo um dos maiores desafios manter a motivação dos alunos no desenvolvimento de todas as componentes que envolvem a prática (Sampaio *et al.*, 2009; Leite *et al.*, 2009), o ensino dos Jogos Desportivos Coletivos com recurso aos jogos reduzidos parece constituir uma ferramenta importante para o professor (Dellal *et al.*, 2008; Piñar *et al.*, 2009). Na aprendizagem das ações técnicas dos Jogos Desportivos Coletivos, a vantagem da utilização de jogos é que os jogadores parecem aprender mais quando se movimentam, ao invés de ficarem a executar uma determinada ação de forma estática e/ou monótona (Gabbet e Mulvey, 2008; Hill-Haas *et al.*, 2008). A utilização de jogos reduzidos permite a repetição de determinados movimentos em contexto tático, o que proporciona a cada jogador um maior contato com a bola e um maior envolvimento na resolução de problemas inerentes ao jogo (Duarte *et al.*, 2009). Consequentemente, aumenta a intensidade do treino, tornando-o mais interessante e trabalhando os aspetos físicos e técnicos (Gabbet e Mulvey, 2008; Hill-Haas *et al.*, 2008).

Apesar do conhecimento geral destas premissas sobre a utilização de jogos reduzidos, não se sabe até que ponto estas poderão ser benéficas na melhoria da aprendizagem e aperfeiçoamento das ações técnicas e da capacidade física, nas aulas de Educação Física nesta modalidade.

A aula de Educação Física, porque explora o conteúdo dos desportos, independentemente da modalidade, não se deve resumir a um treino de alto rendimento, pois, nesse caso, apenas os melhores alunos-atletas continuam na prática. Na aula, os alunos devem adquirir o conhecimento, de maneira a usar o desporto de forma consciente e adaptá-lo ao que desejam, sabendo que a forma oficial não é a única e que existem outras possibilidades (Clazer & Guaita, 2007).

Seguindo esta ordem de ideias, o desporto que se deseja na escola é aquele onde o aluno adquire conhecimento, participa na atividade desportiva com prazer e com vontade de melhorar o seu desempenho e de conviver com seus colegas. Para que isto aconteça, o desporto nas aulas de Educação Física deve ser diferente daquele da instituição desportiva, pois todos os alunos devem aprender e praticar (Clazer & Guaita, 2007).

Segundo Curry e Light (2006), é possível que os jovens percebam as semelhanças entre os JR e o JF. Os alunos aprendem nas aulas, que o desporto pode ser utilizado de várias maneiras, não ficando restrito à versão oficial. Pode-se adaptar o desporto à necessidade do grupo que o pratica ou até à pessoa que resolve divertir-se sozinha.

Como docentes, é nosso objetivo, permitir o uso do desporto como conteúdo nas aulas de Educação Física. Se usarmos o modelo oficial, é crível que poucos alunos participarão nas aulas motivados, mas se adaptarmos as aulas à realidade da nossa turma, é espetável que a maior parte participe de uma forma ativa e motivada.

No processo ensino-aprendizagem, revela-se, deste modo, fundamental esmiuçar a abundância dos jogos reduzidos, quer seja em espaço ou em número de jogadores, e dos jogos condicionados, levando assim a uma diminuição da complexidade do jogo.

A este respeito, Clazer e Guaita (2007) referem que os professores não esqueceram os fundamentos técnicos e táticos, apenas os colocaram dentro dos jogos em diversos momentos.

A redução da complexidade do jogo, através de várias formas reduzidas (espaços ou número de jogadores), permite potenciar contextos situacionais que levam a que a aula se torne numa das formas mais efetivas da melhoria das competências técnico-táticas dos jovens (Bastos, 2004; Vasques, 2005).

Os jovens são envolvidos com mais intensidade nos jogos reduzidos e obrigados a uma concentração contínua, sem pausas. Todos acabam por desenvolver uma melhor consciência de elementos básicos tanto de ataque como defesa, em consequência do formato dos jogos reduzidos. Terão mais tempo em posse de bola e conseqüentemente mais êxito em decisões táticas, ou por outro lado mais oportunidade de as ter. Os jogadores que não têm as habilidades técnico/táticas necessárias aperceberam-se imediatamente o quanto precisam melhorar, e são estimulados e forçados a desenvolver habilidades em espaços apertados (*"8v8 Pullout Section,"* 2006).

Ainda que utilizados no passado, os jogos reduzidos eram preferencialmente dirigidos para o desenvolvimento de habilidades técnicas e táticas. Atualmente, são empregues como uma ferramenta eficaz para o treino aeróbio específico (Rampinini et al., 2007). Com a evolução dos métodos de treino, sustentados por uma crescente compreensão de fatores que suportam a adaptação e/ou o desenvolvimento fisiológico, originou-se uma especificidade do estímulo de treino. Os jogos reduzidos são um fruto dessa assimilação e sem dúvida uma ferramenta específica para o condicionamento físico em oposição ao treino técnico e tático convencional de exercícios analíticos (Rampinini et al., 2007).

Perante o enquadramento teórico apresentado, torna-se impreterível a realização de mais investigação neste âmbito. Constata-se que apesar de nos últimos anos existir uma tendência para estudar os jogos reduzidos, os resultados são ainda inconsistentes. Por outro lado, a formação de jogadores dos 13 aos 15 anos de idade, poderão ter diferentes perfis de rendimento nas situações de Jogo Reduzido, por diferenças nas participações dos metabolismos energéticos, nível de expertise tático e técnico também influirá nesse mesmo rendimento (Costa, Garganta, Greco, Mesquita & Muller; 2009). Este fato constitui-se como outro motivo para a execução desta indagação, uma vez que até à data não se encontra evidência empírica da implicação dos jogos reduzidos nos indicadores fisiológicos, neste grupo etário.

4. Metodologia

4.1. Seleção e justificação da metodologia de trabalho

Esta investigação utiliza uma metodologia quantitativa. Richardson (1989) expõe que este método é frequentemente aplicado nos estudos descritivos (aqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis), os quais propõem investigar “o que é”, ou seja, descobrir as características de um fenómeno como tal.

4.2. Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é composta por 16 alunos que frequentam o 8º ano de escolaridade na EBSJF de Miranda do Corvo no ano letivo 2014/2015.

Do total da amostra, 9 alunos são do género feminino e 7 do masculino, com uma média de idades de 13 anos.

4.3. Identificação e Classificação das variáveis

A partir da problematização é possível classificar as variáveis em estudo.

Assim, identifica-se como variável independente o género dos alunos que constituem a amostra e como variáveis dependentes a FC na situação de jogo 3x3 e a FC no 5X5, FC máxima durante o período de atividade, o IPAC, VO2máx e Fitnessgram. As variáveis técnicas analisadas nas diferentes formas de jogo foram: Passes sem e com Sucesso; Lançamentos de dois pontos sem e com sucesso; Lançamentos de 3 pontos sem e com sucesso; Ressaltos ofensivos; Ressaltos defensivos; Assistências; Roubo de bola, Desarmes de Lançamento e, por fim, o Somatório do Sucesso e do Insucesso, das referidas ações de jogo, para o jogo 3x3 e para o jogo 5x5.

4.4. Apresentação e caracterização do instrumento

Para este estudo foi utilizado um processo de notação manual para o registo das ações de jogo, através de uma ficha de observação elaborada para o efeito (Anexo 13).

As ações observadas foram as seguintes: passes sem e com sucesso; lançamentos de dois pontos sem e com sucesso; lançamentos de três pontos sem e com sucesso; ressaltos ofensivos; ressaltos defensivos; Assistências; Roubo de bola e desarmes de lançamento.

4.5. Procedimentos

Formas de jogo utilizadas:

As formas de jogo analisadas foram duas: 3x3 MC e 5x5 CI.

Condições de realização do estudo:

Os sujeitos foram distribuídos por quatro equipas (A,B, C, D). Estas foram emparelhadas duas a duas, jogando todas entre si. No calendário de jogos, das duas formas de jogo, utilizámos a sequência seguinte: A-B C-D; A-C B-D; A-D C-B.

A recolha de dados fez-se num campo de Basquetebol com 23,5 m de comprimento, com um tempo de jogo 10 min+10 min e utilizando tabelas e cestos à altura regulamentar.

Registo em vídeo

Os sujeitos foram filmados com recurso a duas câmaras de filmar. Uma fixa, colocada no topo do campo, que abrangia todo o espaço de jogo e outra móvel, localizada no exterior do recinto de jogo, junto à linha lateral. Na filmagem dos jogos tivemos como preocupação obter imagens nítidas que permitissem identificar os alunos mas também, analisar e determinar, com precisão, quais as ações desenvolvidas.

Categorias de observação

Foi feita a avaliação da FC em cada forma de jogo, utilizando cárdio frequencímetros portáteis (*RCX5*). Para a realização deste estudo foram apenas considerados os valores médios e o valor máximo da FC. Os dados foram transferidos para um computador através de um interface adequado (*Polar Data Link*) e tratados nos programas *Polar ProTrainer 5* e *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* versão 22.0 para o Windows 7.

4.6 Análise e Tratamento dos dados

Para o tratamento e análise dos resultados, utilizámos os valores da estatística descritiva. Recorremos à média como medida de tendência central, ao desvio padrão como medida de dispersão e às tabelas de frequência.

No que diz respeito à estatística inferencial, usámos testes paramétricos (T-Student para amostras independentes e ANOVA) com o intuito de verificar se existem ou não diferenças estatisticamente significativas nas variáveis estudadas, estabelecendo o nível de significância em 5%.

O tratamento estatístico dos dados foi realizado com recurso ao programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 22.0 para o Windows 7.

5. Apresentação dos resultados

De seguida iremos apresentar os resultados obtidos, através do tratamento estatístico dos dados referentes à estatística descritiva, de forma a realçar a informação obtida. Posteriormente, serão apresentados os dados relativos à estatística inferencial das diferentes variáveis em estudo.

Nesta fase, são apresentados os valores resultantes das tabelas de frequência relativas à amostra do estudo, com as variáveis independentes: género e idade.

Tabela 2- Variável Género

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	7	43,8%
Feminino	9	56,3%
Total	16	100,00%

Tabela 3- Variável Idade

Idades	Frequência	Percentagem
12	1	6,3%
13	14	87,5%
14	1	6,3%
Total	16	100,00%

No que diz respeito à variável género, dos 16 inquiridos que constituem a amostra (N=16), 43,8% são do género masculino (N=7) e 56,3% são indivíduos do género feminino (N=9). As idades variam entre os 12 e os 14 anos, com uma média de 13 anos, com desvio padrão de $\pm 0,365$.

Os resultados da estatística descritiva para as frequências cardíacas de atividade nas diferentes formas de jogo, são apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4 - FC em atividade nas diferentes formas de jogo

Sexo		Situação de Jogo	N	M	DP
Masculino	Frequência Cardíaca	3x3	7	163,4	13
		5x5	7	162,4	11
Feminino		3x3	9	157,4	13,1
		5x5	9	155,9	10,6

O valor médio da FC para o género masculino na situação de jogo 3x3 (163,4 bpm), foi ligeiramente superior ao 5x5 (162,4 bpm), enquanto o género feminino apresenta um valor médio de (157,4 bpm) no jogo 3x3 e (155,8 bpm) no 5x5. Seguidamente apresentamos os resultados descritivos de cada ação técnica por género.

Tabela 5 - Ações técnicas por género

Género		Sit_Jogo	N	M	DP
Masculino	Pc/Suc.	3x3	7	8,43	3,95
		5x5	7	5,57	2,70
	Ps/Suc.	3x3	7	3,14	1,07
		5x5	7	3,86	1,78
	L2pc/Suc.	3x3	7	1,29	1,11
		5x5	7	,29	,49
	L2ps/Suc.	3x3	7	2,42	,79
		5x5	7	2,57	1,81
	RessOfens.	3x3	7	1,57	1,61
		5x5	7	2,00	1,41
	RessDefens.	3x3	7	1,71	,76
		5x5	7	2,42	2,30

Género		Sit_Jogo	N	M	DP
	Assist	3x3	7	,71	,76
		5x5	7	,29	,76
	R/Bola	3x3	7	1,42	1,81
		5x5	7	,57	,78
	Desarm/Lanc.	3x3	7	,14	,37
		5x5	7	,14	,37
	Som/Suc.	3x3	7	15,3	7,67
		5x5	7	11,3	6,13
	Som/Insuc.	3x3	7	5,58	1,61
		5x5	7	6,58	2,22

Género		Sit_Jogo	N	M	DP
Feminino	Pc/Suc.	3x3	9	8,56	4,71
		5x5	9	6,33	4
	Ps/Suc.	3x3	9	2,67	,87
		5x5	9	3,89	,93
	L2pc/Suc.	3x3	9	1,89	1,45
		5x5	9	,89	1,27
	L2ps/Suc.	3x3	9	2,44	1,42
		5x5	9	2,22	1,78
	Ress/Ofens.	3x3	9	1,89	,93
		5x5	9	1,11	,93
	Ress/Defens.	3x3	9	2,22	1,30
		5x5	9	2,11	1,17
	Assist	3x3	9	,56	,72
		5x5	9	,33	,50
	R/Bola	3x3	9	1,89	1,27
		5x5	9	1,11	,78
	Desarm/Lanc.	3x3	9	,22	,44
		5x5	9	,22	,44
	Som/Suc.	3x3	9	17,2	8,9
		5x5	9	12,1	7,03
	Som/Insuc.	3x3	9	5,11	1,76
		5x5	9	6,22	1,71

Verificamos com as tabelas apresentadas anteriormente que em relação ao género masculino, os valores médios obtidos na forma de jogo 3x3, são superiores aos verificados na situação 5x5, quando analisamos o Pc/Suc.; L2pc/Suc.; Assist;

R/Bola e o Som/Suc. Por outro lado, o Ress/Ofens. e o Ress/Defens. apresentaram valores médios superiores no jogo 5x5, o que se pode explicar com o maior insucesso ao nível do lançamento por parte dos rapazes, nesta forma de jogo.

No que diz respeito ao género feminino, os valores médios obtidos na situação de jogo 3x3, também são superiores aos verificados na situação 5x5, quando analisamos o Pc/Suc. ; L2pc/Suc.; Ress/Ofens.; Ress/Defens.; Assist; R/Bola e Som/Suc. Deste modo, as raparigas, à semelhança dos rapazes, realizaram mais passes e L2pc/Suc, Assist e R/Bola nesta situação de jogo e mais Ps/Suc. na situação de jogo 5x5. Todavia, os valores médios remetem-nos também para um maior número de L2ps/Suc., Ress/Ofens. e Ress/Defens. na forma de jogo em campo reduzido, o que se pode explicar, uma vez que existe uma maior intervenção no jogo por parte dos sujeitos.

Os resultados médios incidem num maior número de ocorrências de ações de jogo na totalidade das categorias analisadas, para a situação de jogo 3x3. Constata-se que os alunos realizaram poucas ou nenhuma ações de jogo na situação de jogo 5x5.

5.1. Estudo Estatístico Inferencial

Segue-se a análise dos resultados da comparação das variáveis dependentes em função das variáveis independentes, através do recurso às técnicas estatísticas *correlativas e Teste T de Amostras Independentes*.

Tabela 6 - Teste T de amostras independentes

Género	Ações de jogo	Forma de jogo	Média	Sig.	Sig. (2 ex.)
Masculino	L2pc/suc.	3x3	1,285	0,47	0,050
		5x5	0,285		0,060
Feminino	Ps/suc.	3x3	2,666	0,787	0,011
		5x5	3,888		0,011

Na dimensão ações de jogo, comparando as situações de jogo 3x3 e 5x5, em função dos géneros, encontram-se diferenças estatisticamente significativas. No

gênero masculino, na dimensão lançamento de 2 pontos com sucesso, observa-se um $P\text{-value}=0,047 \leq 0,05$. De acordo com o teste de Levene, para esta grandeza não se assume a homogeneidade das variâncias, tendo em conta que $\text{sig}=0,060 < 0,05$. Na dimensão analisada, a média no jogo 3x3 ($1,29 \pm 1,11$) é superior à do jogo 5x5 ($0,29 \pm 0,49$), por isso podemos afirmar que na forma jogada 3X3 existem mais lançamentos de 2 pontos com sucesso, do que na situação de JF.

Encontram-se diferenças estatisticamente significativas, no género feminino, quando comparadas as situações de jogo 3x3 e 5x5, na dimensão passe sem sucesso, observando-se $P\text{-value}= 0,787 < 0,05$. De acordo com o teste de Levene, para esta dimensão assume-se a homogeneidade das variâncias, tendo em conta que $\text{sig}= 0,011 < 0,05$. Na dimensão analisada, a média no jogo 3x3 ($2,67 \pm 0,87$) é inferior à do jogo 5x5 ($3,89 \pm 0,93$). Por conseguinte, podemos dizer que, na forma jogada 5X5 existem mais passes sem sucesso, do que na situação de jogo reduzido.

Analisando os valores obtidos nas correlações estabelecidas e entendendo o r de Pearson como um "coeficiente de correlação de Pearson", usaremos os valores entre 0,10 e 0,29 considerando-os pequenos; entre 0,30 e 0,49 considerando-os como médios/moderados e valores entre 0,50 e 1, interpretávamo-los como grandes, tal como preconiza Cohen (1988).

Tabela 7 - Correlações entre as variáveis dependentes

	FCM		FC 3x3		SS 5x5		SI 5X5		SS 3X3		SI 3X3		FC 5X5	
	P	Sig.	P	Sig.	P	Sig.	P	Sig.	P	Sig.	P	Sig.	P	Sig.
FC 3x3	0,112	0,679			0,569	0,021	0,613	0,012	0,606	0,013	0,744	0,001	0,844	0,000
SS 5X5	0,119	0,661	0,569	0,021			0,637	0,008	0,921	0,000	0,630	0,009	0,683	0,004
SI 5X5	-0,151	0,576	0,613	0,012	0,637	0,008			0,744	0,001	0,787	0,000	0,714	0,002
FC 5X5	0,036	0,896	0,844	0,000	0,683	0,004	0,714	0,002	0,704	0,002	0,776	0,000		

Após a análise da tabela 7, podemos afirmar que existe uma correlação forte e positiva entre a FC 3X3 e o somatório do sucesso das ações técnicas nesta forma de jogo, uma vez que, $r = 0,606$, $n=16$, $p = 0,013$, tal como existe entre a FC 5X5 e o somatório do sucesso das ações técnicas na mesma forma de jogo, $r = 0,683$, $n = 16$, $p = 0,004$. Deste modo, constata-se que os alunos que evidenciam mais sucesso nas ações técnicas nas diferentes situações de jogo apresentam mais intensidade

nessa forma de jogo, ou seja, o sucesso obtido durante o jogo correlaciona-se positivamente com a intensidade demonstrada.

Observando os valores do sucesso das ações técnicas de jogo na situação de 3x3 e 5x5, verificamos que os alunos que obtêm melhores resultados na forma de jogo reduzida atingem, igualmente, melhores resultados na situação de JF, verificando-se um $r = 0,921$, $n = 16$, $p = 0,000$. Desta forma, como era expetável, os melhores alunos evidenciam-se nas duas situações competitivas.

Por outro lado, se analisarmos o insucesso das ações técnicas nas duas formas de jogo também encontramos uma correlação forte e positiva, $r = 0,787$, $n = 16$, $p = 0,000$, isto é, os alunos que apresentam um nível de insucesso elevado no jogo reduzido também apresentam insuficiências técnicas no JF.

Tabela 8 - Correlações entre as variáveis dependentes e independentes

		FCM		FC3X3		CAT_IPAC		SS3X3		SI3X3		FC5X5		SS5X5		SI5X5	
		P	Sig.	P	Sig.	P	Sig.	P	Sig.	P	Sig.	P	Sig.	P	Sig.	P	Sig.
Masculino	FCM			0,910	0,004	-0,593	0,161	0,612	0,144	0,771	0,043	0,781	0,038	0,816	0,025	0,612	0,144
	FC3X3	0,910	0,004			-0,664	0,104	0,644	0,119	0,659	0,108	0,876	0,010	0,764	0,045	0,640	0,122
	SS3X3	0,612	0,144	0,644	0,119	-0,006	0,990			0,803	0,030	0,801	0,030	0,940	0,002	0,935	0,002
	FC5X5	0,781	0,03	0,87	0,01	-0,50	0,24	0,80	0,03	0,758	0,04			0,81	0,02	0,78	0,03
Feminino	FCM			-0,18	0,63	-0,05	0,88	-0,44	0,23	-0,51	0,15	-0,23	0,54	-0,18	0,63	-0,61	0,07
	FC3X3	-0,18	0,630			0,337	0,376	0,669	0,049	0,794	0,011	0,803	0,009	0,500	0,170	0,592	0,093
	CAT_IPAC	-0,05	0,884	0,33	0,37			0,34	0,36	0,629	0,07	0,67	0,04	0,28	0,46	0,69	0,03
	SS3X3	-0,44	0,23	0,66	0,04	0,34	0,36			0,769	0,01	0,77	0,01	0,91	0,01	0,65	0,05
	SI3X3	-0,51	0,15	0,79	0,01	0,62	0,07	0,76	0,01			0,79	0,01	0,53	0,13	0,94	0,00
	FC5X5	-0,23	0,54	0,80	0,00	0,67	0,04	0,77	0,01	0,793	0,01			0,69	0,03	0,67	0,04

Quando estabelecemos correlações, perspetivando os resultados obtidos em função do género dos alunos, verificamos que as correlações que se estabelecem em função do grupo/turma não têm diferenciação de sexo, ou seja, em todas as correlações que se verificam para grupo estão presentes em ambos os géneros. Isto é, face aos valores obtidos nas correlações estabelecidas, constatamos que se verifica uma correlação forte e positiva entre as variáveis dependentes analisadas anteriormente e ambos os géneros.

Contudo, também se estabelecem correlações que promovem a diferenciação género. Deste modo, observamos que nos rapazes a FC Máxima durante o período total de exercício, se correlaciona forte e positivamente com a FC do 3x3, $r = 0,910$, $n = 7$, $p = 0,004$ e com a FC do 5x5, $r = 0,781$, $n = 7$, $p = 0,038$. Enquanto que nas raparigas existe uma correlação forte e positiva entre a FC 5X5 e o IPAC - International Physical Activity Questionnaire, $r = 0,678$, $n=9$, $p = 0,045$, ou seja, as raparigas que apresentam melhores valores neste questionário colocam mais intensidade nesta forma de jogo.

6. Discussão dos resultados

Apresentando valores que não evidenciam diferenças com significância estatística, verificamos através dos valores médios, que a intensidade na situação de jogo 3x3 é superior à verificada na situação de JF. Esta constatação está em linha com o estudo de Janeira (1994) que descreve resultados semelhantes, não tendo também sido encontradas alterações significativas da FC.

Para o efeito, é importante realçar que as situações de jogo reduzido, parecem fornecer uma maior intensidade ao jogo, devido a um maior envolvimento dos jogadores nas ações realizadas durante o seu desenrolar.

Podemos deste modo sugerir, que a forma jogada em campo reduzido apresentou índices mais intensos e, conseqüentemente levou a que as médias da FC em atividade, fossem maiores neste jogo reduzido, bem como, uma maior densidade do número de ações técnicas.

Suportam estes resultados, os estudos em basquetebol realizados por Sampaio, Abrantes & Leite (2009), onde os autores demonstraram que a utilização de jogos reduzidos eleva a FC. Também Haas e colaboradores (2008) demonstraram que nos jogos reduzidos em número de jogadores, o tempo passado em zonas de intensidade elevadas de FC é maior.

A forma de jogo reduzido estudada apresentou um número total de ações de jogo ligeiramente superior à situação de JF 5x5. O facto das ações técnicas apresentarem valores médios mais altos no 3x3, pode ocorrer devido ao aumento do número de jogadores levar a uma diminuição das ações que cada um faz durante o jogo. Essa diminuição pode-se verificar devido à interação reduzida com a bola (Hill-

Haas *et al.*, 2008; Piñar *et al.*, 2009). Isto evidencia que a situação de JF nesta faixa etária, em contexto escolar, poderá, eventualmente, não ser o modo de jogo mais adequado, por não permitir a integração dos alunos técnica e taticamente mais débeis. Um menor número de ações de jogo registadas no JF sugere também, que as formas de jogo reduzido, como o 3X3 MC, poderão estabelecer alternativas pedagogicamente mais adequadas, de forma a garantir a possibilidade de maior intervenção e sucesso no jogo, de todos os intervenientes.

A forma de JR que utilizámos, para além de ter revelado um número total de AJ superior ao JF, apresentou ainda médias superiores para cada uma das AJ pesquisadas, com as maiores diferenças a serem observadas ao nível do passe e lançamento de dois pontos, onde se verificaram diferenças com significância estatística na forma jogada 3X3, para o género masculino, nos lançamentos de 2 pontos com sucesso e, para as raparigas, no resultado mais elevado de passes bem-sucedidos.

Os resultados com que nos deparámos são semelhantes aos descritos por Veleirinho (1996), suportando que os JR têm uma frequência de AJ muito superior relativamente ao JF. A grande justificação para este resultado prende-se com o facto de existir um número diminuto de jogadores em campo, levando a que todos os intervenientes tenham a oportunidade de contactar mais frequentemente com bola.

Os resultados encontrados vão, também, ao encontro da opinião de Kelly e Drust (2008) que nesta linha de estudo demonstraram que reduzindo o número de jogadores e mantendo uma proporcionalidade de dimensão de campo, a especificidade do método de treino possibilita não apenas uma optimização cardiovascular ao movimento específico da modalidade, mas também uma maior interação jogadores/bola, recriando uma vivência muito mais próxima à do JF do que os métodos de corrida convencionais para treino físico.

Também Jones & Drust (2007) e Katis e Kellis (2009) verificam que, a redução do número de jogadores e do espaço de jogo, provocam um aumento significativo da ocorrência dos indicadores Técnico-Táticos.

7. Conclusões

Numa perspectiva do desenvolvimento das competências específicas definidas no programa para a disciplina de Educação Física no 3º Ciclo do Ensino Básico (2001), refere-se que “a atividade do aluno deve ser de moderada a intensa, constituindo-se como carga física que permita a elevação do nível funcional das capacidades motoras”.

Face ao exposto, pensamos que a situação 3x3 em MC é a estratégia de ensino da modalidade que melhor poderá incrementar estas competências, com sustento nos resultados que obtivemos a nível fisiológico e da quantificação e qualificação das ações de jogo. O professor deve, por isso, adequar as situações de aprendizagem consoante a turma que está a lecionar, de forma a garantir a possibilidade de maior intervenção e sucesso no jogo, de todos os intervenientes.

Nas situações de JR, procura retirar-se uma multiplicidade de ações inerentes às situações de JF, tendo menos jogadores em campo, esta forma jogada permite uma maior intervenção no jogo de cada sujeito, diminuindo a ocorrência de atitudes passivas, uma vez que aumenta a frequência de contatos com a bola e, ao mesmo tempo, potencia um maior sucesso na finalização das ações ofensivas. Este facto, que se evidenciou ao nível das duas categorias de observação no nosso estudo, favorece um tipo de jogo mais rápido e objetivo com cortes sucessivos em direção ao cesto, permitindo uma maior obtenção de espaços e, conseqüentemente, mais pontos.

Apesar de simplificar o jogo, de ter um espaço reduzido e menos participantes, a competição mantém-se implícita, elemento importantíssimo para que os alunos se consigam superar a si próprios e aos seus adversários, melhorando as suas capacidades físicas, técnico-táticas e de certa forma mantêm intactas as características do JF de Basquetebol, permitindo que o aluno evolua nesse âmbito.

A situação de JF estudada apresentou um número menor de passes bem-sucedidos, bem como um menor número médio de lançamentos concretizados. Tais evidências remetem-nos para uma reflexão sobre a melhor forma de estruturar o momento competitivo desta modalidade em contexto escolar e, face aos resultados obtidos, que têm eco na bibliografia existente, julgamos que as formas reduzidas de jogo podem ser uma mais-valia para aprendizagem do jogo e para melhoria dos índices físicos dos nossos alunos.

Em suma, os JR caracterizam-se por integrarem um número de jogadores e espaço adequados, isto é, comportam número menor de jogadores permitindo a continuidade das ações, assim como, o domínio perceptivo no aumento da frequência dos contatos com bola de cada jogador. (Vasques, 2005). Deste modo, a situação de JR estudada poderá, eventualmente, ser uma estratégia pedagógica interessante, no ensino da modalidade de Basquetebol, em alunos do 3º Ciclo.

8. Limitações e Recomendações

Conscientes que os valores obtidos poderiam ser muito mais interessantes se a amostra em estudo fosse mais representativa, a nossa abordagem embora circunscrita ao funcionamento de uma turma, permitiu-nos refletir sobre a temática e obrigou-nos a estudar sobre a importância das estratégias de ensino inerentes à leção dos JDC. Contudo, considerando a apresentação e discussão dos resultados e as conclusões do presente estudo, torna-se importante apresentar algumas sugestões para futuras investigações no âmbito da temática em análise:

- ✓ Realizar o mesmo estudo com uma amostra superior e abrangendo outros anos de escolaridade;
- ✓ Efetuar dois momentos de aplicação dos CardioFrequencímetros.

Considerações Finais

Fazendo uma retrospectiva de todas as vivências acumuladas ao longo deste ano letivo, afirmo que hoje, sou um profissional mais competente no ramo da Educação Física, servindo este Estágio Pedagógico como um complemento e uma ferramenta para essa progressão. Deste modo, esta etapa tão marcante na minha vida pessoal, surgiu igualmente como um apelo para respostas de cariz mais complementares à formação já adquirida por mim, isto é:

- ✓ Qual o melhor método de avaliação e consequente classificação;
- ✓ Qual o melhor método de propiciar a motivação e o empenho dos alunos;
- ✓ Qual a melhor forma de distinguir os alunos por grupos de nível de desempenho, aplicando as melhores estratégias para ir ao encontro de cada um;
- ✓ Transmitir e inculcar o gosto pela atividade física e por hábitos de vida saudável aos alunos.

Esta experiência facultou-me um conhecimento e uma compreensão de toda a dinâmica em contexto escolar, o que contribuirá no futuro para ultrapassar obstáculos e desafios que cada vez mais se colocam na profissão docente.

De forma a atingir a excelência e o sucesso educativo, nunca perdi a consciência que apesar de ser professor, nunca deixei de ser aluno, porque a vontade de aprender e de evoluir esteve sempre presente. Constato que as dificuldades inicialmente sentidas foram sendo colmatadas ao longo do ano letivo o que me induz, ter realizado um trabalho coerente e responsável, sempre focado no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Referências Bibliográficas

- 8v8 Pullout Section,II (2006). *Reasons for small-sided play at all levels of soccer in massachusetts. The Bay Stater.*
- Andrade, L. (1998). *Avaliação da aprendizagem na educação a distância: comparação entre teoria e prática – um estudo de caso.* Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
- Bastos, M. (2004). Análise da Complexidade do Jogo Formal versus Jogo Reduzido em jovens do 3º ciclo do Ensino Básico. In *Estudo realizado na modalidade de basquetebol a partir da caraterização da intensidade do esforço, análise de tempo e movimento e da tipologia das acções de jogo.* Dissertação de Mestrado. FCDEF-UP
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física.* Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física.* Lisboa. Livros Horizonte.
- Brandão, E. (2002). *Ensinar Basquetebol a partir da transição defesa-ataque.* Documentação apresentada no IV Fórum de Educação Física, Escola Secundária Soares Basto, Oliveira de Azeméis.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools.* Bulletin of Physical Education 18 (1): 5-8.
- Cardinet, J. (1983). *Des instruments d' évaluation pour chaque foction.* Neuchâtel: IRDP.

- Cardoso, M., Peixoto, M., Serrana, C. & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Aveiro: CIDInE Editora.
- Carvalhal, C. (2000). *As coisas de uma mecânica silenciada (mas não silenciosa) ou a recuperação no futebol de rendimento*. Monografia de Licenciatura. FCDEF-UP.
- Carvalho, J., & Pacheco, R. (1988). Ensino do futebol: futebol de 11 ou futebol de 7, *Revista Horizonte*, 25(V), dossier:VIIXI.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. In Boletim SPEF n.º 11. *Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física*. (pp. 135-151).
- Carvalho, A., Amorim, J., Cardoso, L., Silva, R., & Silva, S. (2011). El acto de planificar y la importancia de la planificación en la organización del profesional de la Educación Física. *efdesportes* .
- Castelo, J. (2002). *O Exercício de Treino Desportivo*. A unidade lógica de programação e de estruturação do treino desportivo. FMH-UTL.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ, Erlbaum
- Couvaneiro, C. & Reis, M. (2007). *Avaliar Refletir Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Clazer, P. & Guaita, N. (2007). *O Voleibol Nas Aulas De Educação Física*. 16.
- Costa, L. & Nascimento, J. (2004). O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. *Revista de educação física*, 15, pp. 49-56.

- Costa, L., Garganta, J., Greco, P., Mesquita, L. & Muller, E. (2009). Relação entre a dimensão do campo de jogo e os comportamentos táticos dos jogadores de futebol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. Submetido para publicação.
- Curry, C. & Light, R. (2006). Addressing the NSW Quality teaching Framework in Physical Education: Is Game Sense the Answer. In *Proceedings for the Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp. 7-19).
- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva
- Dellal, A., Chamari, K., Pintus, A., Girard, O., Cotte, T. & Keller, D. (2008) Heart rate responses during small-sided games and short intermittent running training in elite soccer players: a comparative study. *Journal of Strength and Conditioning Research* September, 22 (5): 1449-1457.
- Dietrich, K., Durwacher, G. & Schaller, H. (1984). *Os grandes jogos: Metodologia e Prática*.
- Domingos, A., Neves, I, & Galhardo, L. (1987). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Livros Horizonte
- Duarte, R., Batalha, N., Folgado, H. & Sampaio, J. (2009) Effects of exercise duration and number of players in heart rate responses and technical skills during futsal small-sided games. *The Open Sports Sciences Journal* 2: 37-41.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*

- Gabbet, T. & Mulvey, M. (2008) Time-Motin analysis of small-sided training games and competition in elite women soccer players. *Journal of Strength and Conditioning Research*; 22 (2): 543-552.
- Garganta, J. (1995). *Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos*. In: A. Graça & J. Oliveira (Eds.). *O ensino dos jogos desportivos*. 2ed. Porto, Universidade do Porto.
- Garganta, J. (1998). *Para uma Teoria dos Jogos Desportivos coletivos* In: A. Graça, J. Oliveira (eds.), *O ensino dos Jogos Desportivos*, pp. 11-25. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto.
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol ensinar jogando*. Horizonte de Cultura Física; Livros Horizonte: Lisboa.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências e Desporto*, 7 (3), 401–421.
- Gréhaigne J. & Guillon R. (1992). L'Utilisation des Jeux D'Opposition à l'école. *Revue de l'Education Physique*, 32 (2): 51-67.
- Haydt, R. (1988). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Hill-Haas, S., Dawson, B., Coutts, A. & Rowsell, G. (2008). Physiological responses and time-motino characteristics of various small-sided soccer games in youth players. *Journal of Sport Sciences*; 1-8.
- Janeira, M. (1994). *Funcionalidade e estrutura de experiências em basquetebol. Um estudo univariado e multivariado em atletas seniores de alto nível*. Dissertação de Doutoramento. FCDEF-UP.

- Jeffreys, I. (2004). *The use of small sided games in the metabolic conditioning of high school soccer players*. *Strength and Conditioning Journal*, pp. 77.
- Kelly, D. & Drust, B. (2008) The effect of pitch dimensions on heart rate responses and technical demands of small-sided soccer games in elite players. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12, 475-479.
- Kirk, D. & McPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 117-192.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos - Novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Leite, N., Vicente, P. & Sampaio, J. (2009) Coaches perceived importance of tactical items in basketball players' long-term development. *Revista de Psicologia del Deporte* 18: 481-485.
- Light, R. & Fawns, R. (2003). *The embodied mind: blending speech and action in games teaching through TGfU*. *Quest*, 55, 161-176.
- Moraes, C. (2008). *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinariedade*. São Paulo: Paulus
- Morales, J., Greco, P. & Andrade, R. (2009). A description of the teaching-learning processes in basketball and their effects on preceudal tactical knowledge. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 469-473.
- Moreira, C., & Pereira, J. (2009). *O ensino do conteúdo Esporte na Escola: O olhar dos professores iniciantes e professores experientes*. pp. 33-60.

- Oliveira, J. & Graça, A. (1998). O Ensino do Basquetebol In: A. Graça, J. Oliveira (eds.), *O ensino dos jogos desportivos*, pp. 61-94. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto.
- Ortega, E., Olmedilla, A., Baranda, P. & Gómez, M. (2009) Relationship between the level of self-efficacy, performance indicators, and participation in youth basketball. *Revista de Psicología del Deporte* 18: 337-342.
- Owen, A., Twist, C. & Ford, P. (2004). Small-sided games: The physiological and technical effect of altering pitch size and player numbers. *Insight: The Football Association Coaches Association Journal*, 7(2), 50-53.
- Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In L. Almeida e J. Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pieron, M. (1996). *Formação de Professores – Aquisição de Técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Piñar, M^a., Cárdenas, D., Alarcón, F., Escobar, R. & Torre, E. (2009). *Participation of mini-basketball players during small*.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Rampinini, E., Impellizzer, F., Castagna, C., et al. (2007) Factors influencing physiological responses to small-sided soccer games. *Journal Sports Sciences* 25 (6):659-66.

- Rebelo, J. (1998). *Formas simplificadas vs. Exercícios analíticos: papel assumido no processo de ensino-aprendizagem no voleibol*. Dissertação de Mestrado na área de especialização de Desporto para Crianças e Jovens, FCDEF-UP.
- Reilly, T. (2005). An ergonomics model of the soccer training process. *Journal of Sports Sciences*, 23 (6), 561 – 572.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Richardson, R. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Sampaio, J., Abrantes, C., & Leite, N. (2009) Power, heart rate and perceived exertion response to 3x3 and 4x4 basketball small-sided games. *Revista de Psicologia del Deporte* 18: 463-467.
- Sarmiento, P., Leça, A., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto: Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: FMH edições.
- Sena Lino, L. & Viveiros, L. (2007). *Apontamentos da Cadeira de Pedagogia do Desporto II*. Licenciatura em Educação Física e Desporto. Universidade da Madeira.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, 2nd edition. Palo Alto: *Mayfield Publishing Company*.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. INDE.
- Silva & Alves. (1998). Treino da força em crianças e jovens. *Revista Treino Desportivo (Especial)*, Ano I, 3ª série, pág 37-42.

- Soares, M. (2009). Supervisão Pedagógica - Para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica. Matosinhos: CFAE Ozarfaxinars *E-revista* nº 12.
- Tavares F, Faria R (1993). O comportamento estratégico. Acerca da autonomia de decisão dos jogadores de desportos coletivos, In J. Bento, A. Marques (eds.), *A Ciência do Desporto, a Cultura e o Homem*, pp. 291-296, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Câmara Municipal do Porto, Porto.
- Vasques, J. (2005). *O exercício de treino no futebol: Os jogos em espaços e com número reduzido de jogadores*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Veleirinho, A. (1996). O jogo reduzido. Pertinência e possibilidades no ensino dos jogos desportivos coletivos, In F. Tavares (ed.), *Estudos. Estudos dos Jogos Desportivos. Conceções, Metodologias e Instrumentos*, pp. 69-76. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. Campinas (Brasil): *Revista Educação & Sociedade*, vol. 29, n 105, pp. 197-217.
- Vilar, A. (1998). *O Professor Planificador*. Coleção Cadernos Pedagógicos, nº 19. Porto: Edições ASA, 3ª ed.

Legislação

- Despacho Normativo n.º 6/2010 de 19 de fevereiro.

Outra Documentação

- Guia de Estágio 2014/2015, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Programa Nacional de Educação Física – Ministério da Educação.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de Observações Pedagógicas

Anexo 2 – Ficha de caracterização individual dos alunos

Anexo 3 - Questionário de caracterização da turma em relação à Educação Física

Anexo 4 – Caracterização da turma 8ºC

Anexo 5 – Resumo Planeamento Anual

Anexo 6 – Modelo de Plano de aula

Anexo 7 – Exemplo de grelha de Avaliação Diagnóstica

Anexo 8 – Exemplo de grelha de Avaliação Formativa

Anexo 9 – Exemplo de grelha de Avaliação Sumativa

Anexo 10 – Exemplo de ficha de avaliação de conhecimentos

Anexo 11 – Grelha de registo Sócio-Afetivo

Anexo 12 – Ficha de autoavaliação

Anexo 13 – Ficha de observação de ações técnicas

Anexo 1

Ano/ Turma/nível:		Data:	Hora:	Duração:	Tempo útil:
Espaço:	Aula n.º:	Aula n.º:	UD:	Período:	
Observação n.º:		Professor:		Observador:	

Dimensões/Competências da I.P. Funções de Ensino		S:N; +/-	Observações					
PLANEAMENTO	Descreve corretamente todos os elementos do plano							
	Operacionaliza objetivos corretos, com critérios de êxito e componentes críticas pertinentes							
	Prevê tarefas adequadas aos alunos/ n.º de aula							
	Prevê organização alunos/materiais							
	Maximiza tempos de aula, tarefa, transições/organização, TPA							
INFORMAÇÃO INICIAL	Contextualiza a aula. Indica os objetivos e conteúdos							
	Explica o tipo de tarefas e organização							
	Combina sinais de Atenção, Reunião e Transição							
	Usa linguagem clara, audível, adequada e pertinente							
	Motiva os alunos para a prática							
INSTRUÇÃO DEMONSTRAÇÃO	Usa linguagem clara, afável, enfática, precisa, audível, adequada e pertinente		Tarefa 1*	Tarefa 2*	Tarefa 3*	Tarefa 4*	Tarefa 5*	Tarefa 6*
	Refere component. Críticas mais importantes							
	Faz boa demonstração (modelo/colocação)							
	Usa o questionamento como método ensino							
	Diminui os tempos de instrução							
GESTÃO ORGANIZAÇÃO	Faz aquecimento específico, ativo e motivante							
	Mantém o fluxo de aula							
	Rentabiliza organização material/espço							
	Distribui/organiza alunos e o material com eficácia							
	Gere eficazmente os tempos de aula							
CONTROLO ATIV. DOS ALUNOS	Usa sinais com coerência/eficácia							
	Controla segurança dos alunos							
	Usa a sobreposição							
	Posiciona-se corretamente							
	Circula de forma ativa e imprevisível							
Gere bem tarefas/grupos de alunos								
FB-DIAGN. PRESCRIÇÃO	Fornece boa taxa de FB							
	Diversifica o FB positivo							
	Assegura qualidade/pertinência do FB							
	Fecha ciclos de FB							
FINALIZAÇÃO	Relembra objetivos e faz balanço das aprendizagens							
	Faz extensão à próxima aula e motiva os alunos							
	Usa linguagem clara, audível, adequada e pertinente							
	Gere eficazmente o tempo de aula							
CLIMA	Cumprimenta e usa o nome dos alunos							
	Revela disponibilidade para os alunos							
	Auxilia os alunos no insucesso, elogia-os e incentiva-os							
	Usa tom de voz agradável e afável							

	Revela entusiasmo pelo ensino		
	Usa estratégias para criar bom clima		
DISCIPLINA	Cria regras de aula e torna-as claras		
	Relembra e faz cumprir regras definidas		
	Reforça positivamente o cumprimento regras		
	Ignora comportamento inapropriado ligeiro		
	Dissuade comportamento inapropriado		
	Usa estratégias p/ prevenir e controlar a (in) disciplina		
APRECIACAO METODOL.	Tarefas adequadas ao nível de aprendizagem dos alunos		
	Tarefas pertinentes de acordo com objetivos		
	Progressão lógica das aprendizagens		
	Correção técnico-científica		
APRECIACAO DIDACTICA	Aula de acordo com o planeado		
	Adaptação ajustada a novas situações		
	Consecução dos objetivos		
	Maximiza TPA		
Observações			

Anexo 2

 GOVERNO DE PORTUGAL Ministério da Educação e Ciência DGEstE Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares Direção de Serviços da Região Centro	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO ANO LETIVO 2014/2015 EB 2.3 C/SEC. JOSÉ FALCÃO	 ae Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo
--	--	--

1. ALUNO

Idade	Masc.	Fem.	Total
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
> 20			
Total			

Concelho	
N.º de alunos	

Morada	N.º de alunos
Miranda do Corvo	
Espinho	
Carapinhal	
Lamas	
Semide	
São Clemente	
Bairro Novo	
Cardeal	
Barbéns	
Vale Marelo	

2. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Grau de Parentesco	Mãe	Pai	Tia
N.º de alunos			

Profissão						
N.º de alunos						
Profissão						
N.º de alunos						

3. AGREGADO FAMILIAR

Idade	Pais	Mães	N.º de Irmão	0	1	2	3	4	> 4
25-30			N.º de alunos						
31-35									
36-40									
41-50									
51-55									
56-60									
> 60									

	Desempregado	Empregado	Doméstico	Reformado	Falecido
Pai					
Mãe					
Total					

NOTA: Nem todos os alunos registaram a idade do Pai e da Mãe, bem como a sua situação profissional.

4. SAÚDE

	Dificuldades visuais	Dificuldades auditivas	Dificuldades motoras	Doenças crónicas	Alergia	Outra	Não têm
N. de Alunos							

5. VIDA ESCOLAR

Anexo 3

 GOVERNO DE PORTUGAL Ministério da Educação e Ciência DGEstE Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares Direção de Serviços da Região Centro	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO ANO LETIVO 2014/2015 EB 2.3 C/SEC. JOSÉ FALCÃO	 Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo

1. ALUNO

Idade	Masc.	Fem.	Total
9			
10			
11			
12	3	1	4
13	4	7	11
14		1	1
15			
16			
17			
18			
19			
20			
> 20			
Total			

Concelho	Miranda do Corvo
N.º de alunos	16

Morada	N.º de alunos
Miranda do Corvo	7
Espinho	1
Carapinhal	1
Lamas	1
Semide	1
São Clemente	1
Bairro Novo	1
Cardeal	1
Barbéns	1
Vale Marelo	1

2. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Grau de Parentesco	Mãe	Pai	Tia
N.º de alunos	11	4	1

Profissão	Médico	Desempregada	Doméstica	Cozinheira	Assistente operacional	Auxiliar de Serviços Gerais
N.º de alunos	1	2	3	1	1	1
Profissão	Funcionária dos CTT	Professora	Funcionário Público	Aux. de Ação Educativa	Carpinteiro	Aux. de Lar
N.º de alunos	1	1	1	1	1	2

3. AGREGADO FAMILIAR

Idade	Pais	Mães	N.º de Irmão	0	1	2	3	4	> 4
25-30			N.º de alunos	3	11	2			
31-35		2							
36-40	2	7							
41-50	9	3							
51-55	1	1							
56-60									
> 60	1								

	Desempregado	Empregado	Doméstico	Reformado	Falecido
Pai	1	11	0	0	
Mãe	2	8	3	1	
Total					

NOTA: Nem todos os alunos registaram a idade do Pai e da Mãe, bem como a sua situação profissional.

4. SAÚDE

	Dificuldades visuais	Dificuldades auditivas	Dificuldades motoras	Doenças crónicas	Alergia	Outra	Não têm
N. de Alunos	7	0	0	1	2	2	3

5. VIDA ESCOLAR

Anos Escolares	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º
N.º de alunos com retenções							1				

Aulas de Apoio frequentadas:	Matemática	Português	Não tem
N.º de alunos	3	2	11

Disciplinas	LP	MAT	ING	HIST	FQ	EV	EF	CN	ET	FRA	GEO
Preferidas	0	3	2	4	3	0	7	9	0	3	1
Com dificuldade	7	8	4	0	0	1	1	1	1	0	1

Meio de transporte usado para vir para a escola:				
Comboio	Autocarro	A pé	Automóvel	Outro. Qual?
-	4	3	8	-

Distância de casa/escola (Km)	< 1	1 a 3	3 a 5	5 a 8	> 8
N.º de alunos	-	4	2	3	2

NOTA: cinco alunos não registaram a distância percorrida casa/escola.

Tempo gasto no percurso (min.)	< 15	15 a 30	> 30
N.º de alunos	11	3	-

	Sim	Não
Gostas de Estudar?	10	5
Estudas todos os dias?	4	11
Estudas habitualmente em casa?	15	
Tens alguém que te ajude no estudo?	10	5
Costumas conversar em casa sobre o estudo?	11	4
Costumas utilizar livros da biblioteca?	10	5

6. TEMPOS LIVRES

Ocupação dos tempos livres	Computador	TV	Futebol	Andar de Bicicleta	Ler	Música	Estudar	Dançar
N.º de alunos	6	4	3	3	3	2	2	1

Clube ou coletividade	Nenhuma	Casa do Povo	Grupo Recreativo Mirandense	Desporto Escolar
N.º de alunos	11	1	2	1

7. O FUTURO

Gostariam de continuar a estudar nesta escola	Sim	Não
N.º de alunos	13	2

Profissão pretendida	Médico	Veterinária	Mecânico	Hospedeira de Bordo	Historiador	Psicóloga	Futebolista	Bióloga Marinha	Farmacêutica
N.º de alunos	3	1	2	1	1	1	1	1	1
Profissão pretendida	Professora	Música	Não respondeu						
N.º de alunos	3	1	1						

Anexo 4

ASPETOS DE NATUREZA BIOGRÁFICA:

Aluno _____ Ano ___ T ___ Nº ___ Idade ___

SAÚDE E HÁBITOS DE HIGIENE

Ouves Bem? Sim Não

Vês Bem? Sim Não

Sofres de alguma doença permanente? Sim Não
Qual? _____

Já sofreste alguma intervenção cirúrgica? Sim Não
Qual? _____

Já tiveste alguma lesão desportiva? Sim Não
Qual? _____

Se necessitas de cuidados especiais de saúde, indica-os

Costumas tomar banho após a atividade física? Sim Não

Tens hábitos tabagísticos? Sim Não

ALIMENTAÇÃO

Que refeições fazes diariamente?

Pequeno-almoço Meio da manhã Almoço Lanche Jantar Ceia

Onde costumavas almoçar? _____

O que consideras essencial para a tua alimentação?

Sopa Carne/Peixe Fruta Vegetais Outros

Alimentos: _____

EDUCAÇÃO FÍSICA

A disciplina de Educação Física é para ti:

Muito Importante Importante Nada Importante

Em que modalidades sentes mais dificuldades?

Quais destas modalidades já praticaste nas aulas de Educação Física?

Andebol Futebol Voleibol Basquetebol Râguebi Badminton

Dança Atletismo Ginástica Corfebol D. Combate Ténis

Outra(s): _____

Praticaste ou praticas alguma modalidade desportiva? _____ (sim ou não)

Se **sim**, qual/quais? _____

Pretendes estar inserido em algum grupo/equipa do Desporto Escolar? _____

(sim ou não)

Se **sim**, qual/quais? _____

Que classificação tiveste no último ano à disciplina de Educação Física? _____

Indica uma modalidade / atividade desportiva que gostarias de praticar nas aulas de Educação Física: _____

Anexo 6

Ano/ Turma/nível:		Data:	Hora:	Duração:	Tempo útil:
Espaço:	Aula n.º:	Aula nº de da UD:			Período:
Nº de Alunos:		Função Didática:		Professor:	
Estilos de Ensino predominantes:					
Objetivos:					
Recursos Materiais:					
Tempo		Tarefa/situação de aprendizagem	Estratégias de organização	Objetivos específicos	Componentes críticas e critérios de êxito
⌚	Par.				
<u>Parte Inicial</u>					
<u>Parte Fundamental</u>					
<u>Parte Final</u>					
Observações:					
Justificação das opções tomadas:					

Anexo 8

		AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES FÍSICAS - BASQUETEBOL															
		AV.FORMATIVA			Introdutório			Parte de Elementar			ELEMENTAR			X	Parte Avançado		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Nº																	
Nome																	
Introdutório / 5º Ano	Situação de exercício critério e/ou Situação de jogo reduzido	Progride em drible	1/2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1/2	1/2	1	1
		Passa e desmarca	1/2	1	1/2	1/2	1/2	1	1	1/2	1	1/2	1	1	1/2	1/2	1
		Lançamento, quando em situação favorável	1/2	1	1	1/2	1/2	1	1	1/2	1	1	1	1	1/2	1/2	1/2
		Assume posição defensiva	1/2	1/2	1/2	1	1/2	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1	1/2	1/2	1/2	1
		Participa no Ressonito	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1	1/2	1/2	1/2	1/2	1	1	1/2	1/2	1
Parte de Elementar / 6º Ano, 7º Ano	Situação 3x3	Utiliza o pé-eixo	0	1/2	0	1/2	0	1/2	1/2	0	1/2	0	1	1/2	0	1/2	1/2
		Lança em apoio	1/2	1	1/2	1/2	1/2	1	1	1	1/2	1/2	1	1/2	1/2	0	1
		Lança na passada	1/2	1	1/2	1/2	1/2	1	1	1/2	1	1/2	1	1/2	1/2	1	1
		Drible de proteção	0	1	0	1/2	1/2	1	1	1/2	1/2	1/2	1	1	0	0	1/2

	2ª Semana
	3ª Semana
	4ª Semana
	5ª Semana

Anexo 9

	Nome																			
Introdução / 5º Ano	Pega Correta																			
		<p>1- Mão aperta a raquete com o polegar e indicador a formar um "V"; 2- O dedo indicador encontra-se mais avançado que o polegar; 3- Todos os dedos rodeiam a cabo.</p>																		
	Assume Posição Base																			
		<p>1- Pés afastados, estando um mais adiantado; 2- Ligeira flexão das pernas; 3- Semi-flexão dos braços com a raquete colocada à altura da cabeça.</p>																		
	Cooperando bate e devolve o volante, mantendo-o no ar																			
		<p>1- Quase sempre, em cooperação, mantém o volante no ar (1); 2- Algumas vezes, em cooperação, mantém o volante no ar (1/2); 3- Nunca mantém o volante no ar (0).</p>																		
	Desloca-se para obter uma posição que favoreça o batimento																			
		<p>1- Quase sempre se desloca para obter uma posição que favoreça o batimento (1); 2- Algumas vezes desloca-se para obter uma posição que favoreça o batimento (1/2); 3- Nunca se desloca para obter uma posição que favoreça o batimento (0).</p>																		
Executa Serviço																				
	<p>1- Segurar o volante pela base ou pela parte superior; 2- Raccuar a raquete, ao lado da anca, com o antebraço fletido e o pulso também fletido mas para trás; 3- Manter o olhar no volante, largá-lo na vertical e executar o batimento de baixo para cima.</p>																			

Anexo 10



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO
ESCOLA BÁSICA 2,3 COM SECUNDÁRIO JOSÉ FALCÃO

Nome: _____ Nº: _____ Ano: 8º Turma ____ Data: __/__/____
Avaliação: _____ Professor: _____ Ass. Enc. Educ. _____

Ficha de avaliação de conhecimentos

Basquetebol

- 1. Em cada uma das questões são apresentadas quatro hipóteses de resposta, das quais só uma está correta. Identifica-a colocando um círculo à volta da opção escolhida. (50 pontos)**

1.1 O Basquetebol é:

- a. Um Jogo Desportivo Coletivo, praticado por duas equipas (5 jogadores de campo mais 5 suplentes);
- b. Um Jogo Desportivo Coletivo, praticado por duas equipas (3 jogadores de campo mais 5 suplentes);
- c. Um Jogo Desportivo Coletivo, praticado por duas equipas (5 jogadores de campo mais 7 suplentes);
- d. Um Jogo Desportivo Individual.

1.2 O objetivo do jogo de Basquetebol é:

- a. Respeitar as regras;
- b. Introduzir a bola no cesto da equipa adversária e evitar que esta seja introduzida no nosso, respeitando as regras de jogo;
- c. Introduzir a bola no cesto da equipa adversária e evitar que esta seja introduzida no nosso;
- d. Evitar que a bola seja introduzida no nosso cesto, respeitando as regras do jogo.

1.3 A duração de jogo é:

- a. 40 minutos de tempo útil, divididos em 4 períodos de 10 minutos;
- b. 40 minutos de tempo útil, divididos em 2 períodos de 20 minutos;
- c. 60 minutos de tempo útil, divididos em 4 períodos de 15 minutos;
- d. 20 minutos de tempo útil, divididos em 4 períodos de 5 minutos.

1.4 Com a bola nas mãos sem driblar, um jogador pode efetuar:

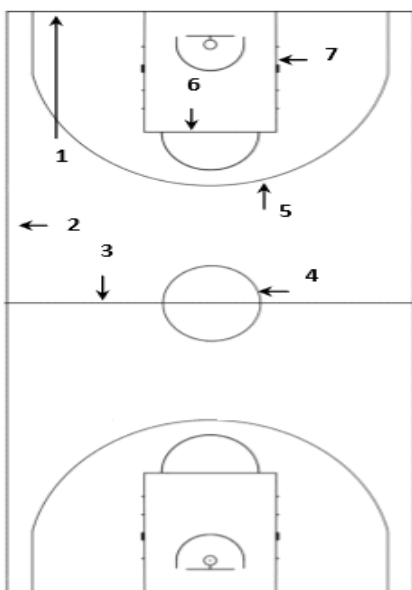
- a. 1 Apoio;
- b. 2 Apoios;
- c. 3 Apoios;
- d. 4 Apoios.

1.5 Quando estás a driblar, podes:

- a. Bater a bola com as duas mãos simultaneamente;
- b. Depois de controlares a bola com as duas mãos, iniciar novamente o gesto;
- c. Dar no máximo três passos;
- d. Dar o número de passos que pretenderes.

1.6 A Figura representa um campo de Basquetebol.

Indica o nome das linhas assinaladas pelos números.



- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____

2. Para cada alínea indica se a afirmação é verdadeira ou falsa, assinalando com um x no quadro respetivo. (50 pontos)

	V	F
a. No lançamento em apoio a mão de lançamento é colocada atrás e por baixo da bola. A outra mão apoia a bola lateralmente.		
b. No lançamento da passada pelo lado direito, os apoios são esquerdo, direito.		
c. No drible de progressão a bola é batida ao lado do corpo, preferencialmente, acima da cintura.		
d. O drible de proteção tem como objetivo proteger a bola do adversário.		
e. Após um cesto convertido, a bola é repostada pela linha lateral.		
f. O jogo de Basquetebol inicia-se com bola ao ar no círculo central.		
g. Um cesto de lance livre vale dois pontos.		
h. Se receberes a bola parado, podes escolher qualquer pé para rodar sobre ele (pé eixo).		
i. Um jogador não pode ter a bola em sua posse, a não ser em drible, mais de cinco segundos.		
j. A duração máxima de cada ataque é de 20 segundos.		

Bom trabalho!

Prof. João Esteves

Anexo 12

Nome: _____ N.º Ano _____ Turma: _____
 Para fazeres a tua AUTOAVALIAÇÃO assinala com uma cruz de forma consciente no critério qualitativo correspondente.

	I.º Período		II.º Período		III.º Período	
	Nunca	As vezes	Nunca	As vezes	Nunca	As vezes
SABER ESTAR 30% - COMPORTAMENTOS / EMPENHAMENTO						
Fui assíduo(a) e pontual						
Particpei na aula ordieramente						
Empenhei-me nas atividades propostas de iniciativa propria						
Realizei integralmente as tarefas que me foram solicitadas						
Participo so quando o professor me solicita						
Esforço – me por ultrapassar as minhas dificuldades						
Trago o material necessario						
Sempre que estive presente e não realizei a componente pratica, cumpro as tarefas propostas						
Como aluno(a) sob atestado médico (de acordo com a legislação) empenhei-me no desenvolvimento de trabalhos e/ou sobre as modalidades abordadas						
Respeito o professor e colegas						
Respeito os funcionarios						
Distraio-me durante o trabalho e preciso de ser chamado a atenção						
Perturbo as aulas						
Falto algumas vezes sem motivos fortes						
Cumpro as regras especificas de utilização do material, os espaços de aula e os balnearios						
Cumpro o Regulamento Interno						
Revelo disponibilidade e capacidade de cooperação						
Sou capaz de não sobrepor o interesse pessoal ao do grupo						
Aceitar respeitosamente Decisões contrarias as minhas						
Exponho corretamente as minhas dúvidas e dificuldades						
APRENDER A CONHECER 20%	Nunca	As vezes	Sempre	As vezes	Nunca	As vezes
Adquini conhecimentos relacionados com os conteúdos						
Respondi com clareza as questoes colocadas na aula;						
Conheço as técnicas abordadas						
Sei as regras das modalidades lecionadas						
APRENDER A FAZER 50%	Nunca	As vezes	Sempre	As vezes	Nunca	As vezes
Adquini habilidades motoras						
Aplicar os conhecimentos lecionados						
Aplicar corretamente nas tarefas propostas						
Progridi para niveis superiores						
Classificação	Unidade Didática:		Unidade Didática:		Unidade Didática:	
	Unidade Didática:		Unidade Didática:		Unidade Didática:	
	Unidade Didática:		Unidade Didática:		Unidade Didática:	
Auto Avaliação	I.º Período		II.º Período		III.º Período	

