



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Ciências Sociais e Humanas

Relatório de Estágio Pedagógico Os Jogos Pré-Desportivos na Aprendizagem do Andebol

António Ricardo Peres dos Santos Guerra

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
(2º ciclo de estudos)

VERSÃO DEFINITIVA APÓS DEFESA

Orientador: Prof. Doutor António Vicente

Covilhã, dezembro de 2018

Resumo

O presente Relatório de Estágio Pedagógico enquadra-se no âmbito do 2º Ciclo de Estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Universidade da Beira Interior. Neste documento começamos por apresentar o nosso percurso profissional no âmbito da Educação Física até ao momento, destacando o que foi a nossa formação inicial (licenciatura concluída em 2005 no curso de Professores do Ensino Básico - 2º ciclo Variante Educação Física), e a nossa intervenção enquanto docente de Educação Física (entre 2005/2006 e 2015/2016 na Escola Regional Dr. José Dinis da Fonseca, na Guarda, e até à data no Agrupamento de Escolas de Alfovelos, na Amadora) nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, com especial destaque para este último onde apresentamos evidências da intervenção realizada visando cumprir os requisitos legais para a obtenção da habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento 260 e 620. Apresentamos ainda neste trabalho, e fruto da nossa experiência, um breve trabalho de investigação sobre a relevância dos Jogos Pré-Desportivos para a aprendizagem do Andebol onde desenvolvemos e aplicámos um questionário a 40 professores de Educação Física dos 1º, 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário do Concelho da Guarda com o objetivo de verificar a importância que atribuem à aplicação deste tipo de jogos para a aprendizagem da modalidade de Andebol. Verificou-se que a maioria dos inquiridos considera estes jogos como imprescindíveis na aprendizagem do Andebol e que os mesmos dispõem de condições para a sua aplicação não sentindo dificuldades na realização dos mesmos nas suas aulas.

Palavras-chave

Jogos Pré-Desportivos, Andebol, Aprendizagem, Educação Física.

Abstract

The present Pedagogical Training Report falls within the scope of the 2nd Cycle of Studies leading to the achievement of a Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the University of Beira Interior. This document began by presenting our professional career in Physical Education, highlighting what our initial training (undergraduate course completed in 2005 in the Basic Teachers' Course - 2nd cycle Variant Physical Education), and the intervention (between 2005/2006 and 2015/2016 at Escola José Dinis da Fonseca Regional in Guarda and to date at Agrupamento de Escolas de Alfofoje in Amadora) in 2nd and 3rd Cycles of Basic Education, with special emphasis on the last, where we present evidence of the intervention carried out in order to comply with the legal requirements to obtain professional qualification for teaching in recruitment groups 260 and 620. We also present, and as a result of our experience, a brief research work on the relevance of Pre-Sports Games to the learning of Handball, where we developed and applied a questionnaire to 40 Physical Education teachers from the 1st, 2nd and 3rd Cycles of Basic Education and Secondary Education from Guarda (Portugal) with the objective to verify the importance they attribute to the application of this type of games for learning Handball. It was verified that most of the respondents consider these games essential in the learning of Handball and that they have the conditions for their application and felt no difficulties in teaching them in their classes.

Keywords

Pre-Sports Games, Handball, Learning, Physical Education.

Índice

Lista de Figuras	ix
Lista de Tabelas.....	xi
Lista de Acrónimos	xiv
1. Introdução	1
1.1. Contextualização da Formação Inicial vs Formação Continuada	1
1.2. Reflexão Autobiográfica	2
2. Enquadramento e Realização da Prática Profissional.....	4
2.1. Contexto	4
2.2. Intervenção	5
3. Estudo de Investigação	14
3.1. Introdução	14
3.2. Metodologia.....	31
3.2.1. Participantes.....	31
3.2.2. Procedimentos.....	31
3.2.3. Análise e Tratamento de Dados.....	33
3.3. Resultados	33
3.4. Discussão	50
3.5. Conclusão	51
4. Conclusão Final	53
5. Referências Bibliográficas	54
Anexos	59

Lista de Figuras

Figura 1. Campo de Andebol.....	7
Figura 2. Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (Mesquita & Graça, 2009).....	25
Figura 3. Caraterísticas do Desporto	27

Lista de Tabelas

Tabela 1. Género	33
Tabela 2. Idade	34
Tabela 3. Habilitações Académicas	34
Tabela 4. Tipo de vinculação à escola	35
Tabela 5. Ciclos de estudos em que trabalha	35
Tabela 6. Anos de docência	36
Tabela 7. Formação específica inicial dos professores em JPD (A)	36
Tabela 8. Formação específica continua dos professores em JPD (A)	37
Tabela 9. Formação específica inicial dos professores em JPD (B)	37
Tabela 10. Formação específica continua dos professores em JPD (B)	38
Tabela 11. Interação da variável Género com os itens do questionário sobre a perceção dos professores de Educação Física sobre a importância dos jogos pré-desportivos na aprendizagem do andebol: Média, desvio padrão, teste U de Mann-Whitney (U) e significância (p).	38
Tabela 12. Interação da variável Idade com os itens do questionário sobre a perceção dos professores de Educação Física sobre a importância dos jogos pré-desportivos na aprendizagem do andebol: Média, desvio padrão, teste de Kruskal-Wallis (K) e significância (p).	39
Tabela 13. Interação da variável Habilitações académicas com os itens do questionário sobre a perceção dos professores de Educação Física sobre a importância dos jogos pré-desportivos na aprendizagem do andebol: Média, desvio padrão, teste de Kruskal-Wallis (K) e significância (p)	41
Tabela 14. Interação da variável Vinculação à Escola com os itens do questionário sobre a perceção dos professores de Educação Física sobre a importância dos jogos pré-desportivos na aprendizagem do andebol: Média, desvio padrão, teste U de Mann-Whitney (U) e significância (p)	43

Tabela 15. Interação da variável Anos de docência com os itens do questionário sobre a percepção dos professores de Educação Física sobre a importância dos jogos pré-desportivos na aprendizagem do andebol: Média, desvio padrão, teste de Kruskal-Wallis (K) e significância (p).	44
--	----

Lista de Acrónimos

EF - Educação Física

JPD - Jogos Pré-Desportivos

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação

UBI - Universidade da Beira Interior

1. Introdução

O presente trabalho enquadra-se no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior.

Ao longo das próximas páginas, e no que respeita a este ponto inicial, iremos apresentar uma breve contextualização da nossa formação inicial, do que foi o nosso percurso académico e formativo ao longo dos últimos anos, seguindo-se uma reflexão auto-biográfica onde apresentaremos o que tem sido a nossa experiência profissional no âmbito da Educação Física, em especial no 2º Ciclo do Ensino Básico. No ponto seguinte iremos debruçar-nos sobre o enquadramento e realização da prática profissional visando o contato com o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e respetiva formação com esta realidade.

1.1. Contextualização da Formação Inicial vs Formação Continuada

No ano de 2001 iniciámos a nossa formação no ensino superior na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu, formação essa que concluímo no ano de 2005 tendo obtido nesse ano a licenciatura no curso de Professores do Ensino Básico - 2º ciclo Variante Educação Física.

Frequentámos diversas ações de formação que nos auxiliaram na docência e na nossa intervenção, em especial no âmbito do 3º ciclo e no desempenho do cargo de Diretor de Turma. Apresentamos alguns exemplos de ações de formação: “*Projetos Curriculares de Turma/Formação Cívica das edições Asa*”, em 2005; “*Avaliação em Educação Física*” na Escola Secundária da Sé no ano 2008, “*Estratégias Educativas e Estilos de Liderança*” na Escola Regional Dr. José Dinis da Fonseca em 2008, Curso de Formação “*FitnessGram: Educação e Avaliação da Aptidão Física e Atividade Física em Crianças e Adolescentes*” em 2010 no Centro de Formação Spleu / Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda.

Com um percurso muito ligado à modalidade de Andebol, frequentámos os cursos de Treinadores Grau I, Grau II e Grau III de Andebol, da responsabilidade da Federação de Andebol de Portugal nos anos de 2008, 2009 e 2013 respetivamente.

Mais tarde, e com forte motivação para a intervenção em contexto de treino, frequentámos e concluímos o Mestrado em Treino Desportivo com especialização em Desportos Coletivos entre os anos de 2011 e 2013 no Instituto Politécnico da Guarda. Fruto deste Mestrado fomos orador convidado no 1º Congresso Ibérico de Andebol realizado no Instituto Politécnico Da Guarda em 2014.

1.2. Reflexão Autobiográfica

No mesmo ano em que concluímos a licenciatura (2005) iniciámos a atividade laboral num Colégio da cidade da Guarda, na Escola Regional Dr. José Dinis da Fonseca, mais conhecido como Outeiro de São Miguel.

Como o Colégio dispunha de 2º Ciclo (grupo 260) e 3º Ciclo do Ensino Básico (grupo 620) conseguimos logo no nosso primeiro ano um horário completo de 22 horas sendo que estas contemplavam quatro turmas do 2º Ciclo (duas de 5º ano e duas de 6º ano) e duas turmas do 3º Ciclo (do 7º ano de escolaridade), tendo-nos também sido atribuída uma direção de turma de uma turma do 7º ano. Integrando ainda o nosso horário fomos responsável por um grupo equipa do Desporto Escolar na modalidade de Andebol (escalão de juvenis masculinos).

Fomos Professor de Educação Física na referida Escola Regional Dr. José Dinis da Fonseca, lecionando maioritariamente no 2º Ciclo do Ensino Básico (embora sempre também com serviço no 3º Ciclo conforme detalharemos adiante) durante 10 anos entre os anos letivos 2005/2006 e 2015/2016.

No que se refere à docência no 2º Ciclo do Ensino Básico, o que importa neste ponto, não encontramos muitas dificuldades uma vez que a nossa formação base tinha incidido nesta realidade e, em nossa opinião, vínhamos muito bem preparados para a intervenção em contexto escolar, quer a nível prático, quer no âmbito mais pedagógico. No decorrer de onze anos lecionei sempre na minha formação de base 2º ciclo.

O mesmo podemos afirmar quanto aos cargos de Diretor de Turma e responsável por grupos equipas do Desporto Escolar na modalidade de Andebol onde nos sentimos preparados, com uma boa formação inicial de base para que a nossa intervenção fosse sempre adequada. Naturalmente que enfrentámos ao longo do nosso percurso diversos problemas e dificuldades que fomos procurando ultrapassar das mais diversas formas, procurando sempre que possível apoio em formações específicas, ações de formação ou aquisição de conhecimento através de outras fontes (como livros, artigos, revistas técnicas específicas, seminários,...).

Uma nota ainda para o facto de no decorrer do ano letivo de 2017/2018 termos desempenhado o cargo de treinador na equipa sénior de Andebol do Instituto Politécnico da Guarda que participou no Campeonato Académico Universitário.

Este tem sido um percurso do qual nos temos orgulhado no que respeita ao 2º Ciclo do Ensino Básico, com uma experiência que entendemos como muito positiva e motivadora na nossa vida como docente.

Todavia, importa agora dar mais um passo na nossa formação académica, aprofundando a nossa formação em especial no âmbito do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, motivo pelo qual optámos por frequentar este Mestrado na UBI, como apresentaremos em seguida.

2. Enquadramento e Realização da Prática Profissional

Apresentamos em seguida o que tem sido a nossa experiência e contacto com o 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, populações com as quais temos vindo a estar em contacto desde a nossa formação inicial em 2005, mas que procuramos agora aprofundar no âmbito do presente trabalho de Mestrado.

2.1. Contexto

No decorrer da nossa vida de docente, tal como já mencionado, trabalhámos com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico durante 10 anos, entre o ano letivo 2005/2006 e o ano de 2015/2016 na Escola Regional Dr. José Dinis da Fonseca da cidade da Guarda. Lecionámos a disciplina de Educação Física (grupo 620) em turmas de 7º, 8º e 9º anos de escolaridade. Desempenhámos também o cargo de Diretor de Turma em turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico, em particular no ano letivo 2013/2014 na turma do 9º A na escola acima referida, experiência essa que nos permitiu evoluir ainda mais como docente.

Atualmente desempenhamos funções de docência no Agrupamento de Escolas de Alfovelos, na Amadora, onde para além da docência do 2.º Ciclo de Escolaridade, lecionamos também turmas de Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) que foi criado no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), regulamentado pelo Despacho Conjunto n.º 882/99, de 28 de setembro, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 241, de 15 de outubro de 1999.

Este é mais um novo desafio, e mais um reforço à necessidade de adquirir novas competências, visto que o PIEF é uma medida socioeducativa, de carácter temporário e excepcional, que visa favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, conferindo uma habilitação escolar (3.º Ciclo do Ensino Básico mas pretendendo-se muito em breve o seu alargamento ao Ensino Secundário).

No presente ano letivo, 2018/2019, somos responsável também por um grupo equipa do Desporto Escolar na modalidade de Futsal, no escalão de juvenis masculinos com alunos de faixa etária entre os 15 e 17 anos de idade. Mais um novo desafio na vida profissional visto a nossa especialização profissional ser na modalidade de andebol (e pelo que podemos constatar no quadro competitivo deste Núcleo do Desporto Escolar, CLDE

Amadora/Cascais/Oeiras, o grau de exigência competitiva será muito elevado o que nos obriga a atualizar as aprendizagens na modalidade de futsal).

Todavia, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, para a habilitação profissional na docência do grupo de recrutamento 620 (3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário de Educação Física), é condição indispensável a detenção deste grau de habilitação para o desempenho e para o grupo de recrutamento da atividade docente em Portugal nos estabelecimentos de educação e ensino públicos, particulares e cooperativos.

Neste sentido, apresentamos em seguida evidências da intervenção realizada visando cumprir os requisitos legais para a obtenção da habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento 260 e 620.

2.2. Intervenção

No decorrer da nossa vida como docente passamos por diferentes experiências como Diretor de Turma com turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico. Nos três primeiros anos em que desempenhámos esta função (anos letivos 2005/2006, 2006/2007 e 2007/2008) enfrentámos algumas dificuldades pois as turmas à nossa responsabilidade na Escola Regional Dr. José Dinis da Fonseca evidenciavam características algo peculiares visto serem turmas com muitos alunos repetentes e com idades já avançadas para o ano de escolaridade em causa (mais 3 e 4 anos do que o habitual) e quase todos com famílias destruídas. Nos anos seguintes foram-nos atribuídas responsabilidades em turmas já com outro tipo de características constituídas por alunos que não tinham reprovações, com níveis de aproveitamento acima da média e provenientes de famílias bem estruturadas que os acompanhavam na sua vida académica. Foi-nos assim possível vivenciar um conjunto muito diverso de realidades, contextos e experiências que entendemos muito enriquecedor para o desempenho da tarefa de Diretor de Turma.

No que à Educação Física propriamente respeita, mesmo nas turmas em que fomos Diretor de Turma, e independentemente das suas características e particularidades (como mencionámos anteriormente), conseguimos em regra fazer com que as mesmas pudessem ter sucesso e alcançados os objetivos de aprendizagem previstos. Tivemos, naturalmente, de empreender diferentes estratégias de ensino/aprendizagem, sempre adaptadas às características e especificidades dos alunos.

Todavia, e não o podemos ignorar, no que à docência no 3º Ciclo do Ensino Básico respeita, enfrentámos diversas dificuldades pois não correspondiam à nossa formação inicial de base. Para superar tais desafios que fomos encontrando (mais relacionados com o comportamento dos alunos, motivação para a prática, falta de bases para alcançarem objetivos mais ambiciosos definidos pelos Programas Nacionais de Educação Física, por exemplo), procuramos aprofundar o nosso conhecimento neste âmbito recorrendo a livros, artigos e demais bibliografia relacionada a docência nestas idades e Ciclo de Escolaridade, bem como participação em algumas ações de formação.

Apresentamos em seguida alguns exemplos mais operativo da nossa intervenção no âmbito do 3º Ciclo do Ensino Secundário e na modalidade de Andebol com uma breve indicação a pontos fundamentais que se devem considerar na lecionação de uma Unidade Didática da modalidade em causa e a apresentação de um plano de aula que tivemos oportunidade de operacionalizar.

Pontos a considerar na implementação de uma Unidade Didática de Andebol no 3º Ciclo do Ensino Básico

Breve Caracterização do Andebol

No Andebol, cada equipa é constituída até 14 jogadores, em que 7 jogadores são efetivos (6 de campo mais um guarda-redes) e os restantes 7 jogadores são suplentes, podendo um ou mais serem guarda-redes. Não existe um limite de substituições, os jogadores podem entrar quando o seu treinador quiser sendo substituídos por outros que têm de sair. Estes têm uma zona própria assinalada na linha lateral chamada zona de substituições.

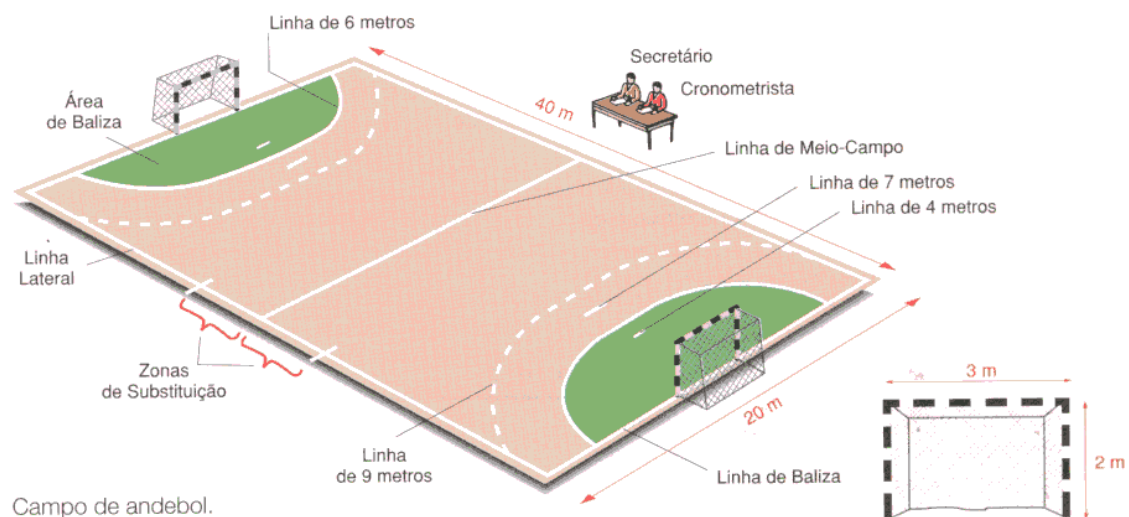


Figura 1. Campo de Andebol¹

De acordo com as regras da modalidade, no andebol, o tempo de um jogo normalmente é de 60 minutos dividido em 2 partes de 30 minutos com direito a um intervalo de 10 minutos. Cada equipa tem o direito de pedir até 3 "time-out" por jogo com uma duração de 1 minuto apenas. No caso de ser um jogo decisivo e que as equipas acabam empatadas terão de ir a um prolongamento de 10 minutos, cada parte de 5 minutos, e um intervalo de 1 minuto.

¹ Retirado de <http://ed-fisica-edf.blogspot.pt/p/andebol.html>

Segundo Greco & Romero (2012), no Andebol:

É permitido:

- Lançar, agarrar, parar, empurrar ou bater na bola, usando as mãos (abertas ou fechadas), braços, cabeça, tronco, coxas e joelhos: O guarda-redes pode também defender a bola com os pés;
- Segurar a bola nas mãos por um tempo máximo de 3 segundos, com uma ou ambas as mãos;
- Dar um máximo de 3 passos com a bola;
- Lançar a bola ao chão uma vez e a apanhá-la novamente;
- Bater a bola no chão repetidamente com uma mão (drible) e agarrá-la novamente;
- Fazer rolar a bola no chão de forma continuada com uma mão e depois agarrá-la novamente;
- A bola pode ser jogada enquanto o jogado estiver de joelhos, sentado ou deitado no chão;
- Passar a bola de uma mão para a outra.

Ao invés, não é permitido nesta modalidade:

- Tocar a bola mais de uma vez, após ter sido controlada, sem ter tocado no solo ou na baliza;
- Tocar a bola com o pé ou perna abaixo do joelho.

É permitido a cada jogador:

- Utilizar braços e mãos para bloquear ou ganhar posse da bola;
- Utilizar o corpo para obstruir um adversário, mesmo quando este não tem posse da bola;
- Estabelecer contacto corporal com um adversário, frente a frente e de braços dobrados, e manter este contacto para controlar e acompanhar o adversário.

Não é permitido ao jogador:

- Arrancar ou bater na bola que se encontra nas mãos do adversário;
- Bloquear ou empurrar um adversário com os braços, mãos ou pernas;
- Prender, segurar, empurrar, ou lançar-se contra o adversário em corrida ou em salto.
- As manifestações físicas e verbais que sejam incompatíveis com o espírito do desportivismo são consideradas como conduta antidesportiva.

Sobre os golos no andebol, um golo é válido quando a bola ultrapassa completamente a linha de baliza, desde que nenhuma violação às regras tenha sido cometida pelo rematador ou um companheiro de equipa antes ou durante o remate. O jogo é ganho pela equipa que marcar maior número de golos no tempo regulamentar (Greco & Romero, 2012).

Segundo Cardoso & Santos (1998), são *Gestos Técnicos Fundamentais*:

Atitude Base

- Manter o tronco ligeiramente inclinado para a frente;
- Os braços smifletidos ligeiramente afastados do tronco;
- Mãos em posição de poder receber a bola;
- Pernas ligeiramente fletidas e pés no solo.

Passe de Ombro

Antes

- Pegar a bola com os dedos bem afastados;
- Colocar o pé contrário à mão que tem a bola ligeiramente mais a frente que o outro;
- Armar o braço (antebraço no prolongamento do ombro e o braço virado para cima.)

Durante

- Enviar a bola com um movimento de braço de trás para a frente.

Após

- Acabar o movimento com uma extensão do braço e simultaneamente uma «chicotada».

Passe Picado

Antes

- Pegar a bola com os dedos bem afastados;
- Colocar o pé contrário à mão que tem a bola ligeiramente mais a frente que o outro;
- Armar o braço (antebraço no prolongamento do ombro e o braço virado para cima.)

Durante

- Enviar a bola com um movimento de braço de trás para a frente;
- Dirigir a bola para o solo, através da flexão de pulso, de forma que ela ressalte para o colega.

Após

- Acabar o movimento com uma extensão do braço e simultaneamente uma «chicotada».

Recepção

Antes

- Voltar o corpo para o possuidor da bola;
- Formar uma concha com as palmas das mãos com os dedos afastados e descontraídos e os polegares a tocarem um no outro;
- Estender os braços ao encontro da bola.

Durante

- Dedos abertos;
- Mão Firme.

Após

- Fletir os braços, ao contacto com a bola amortecendo-a contra o peito.

Drible

- Fletir ligeiramente o corpo para a frente;
- Não olhar diretamente para a bola;
- Realizar movimentos de flexão/extensão em direção ao solo com o braço descontraído;
- Realizar o batimento da bola ao lado do corpo e à altura da cintura.

Remate Apoiado

Antes

- Com um ou dois apoios no solo;
- Colocar o pé contrário à mão que remata ligeiramente à frente do outro;
- Transferir a bola para a mão de remate e «armar» o braço.

Durante

- Realizar um movimento, com o braço de trás para a frente e de cima para baixo com uma.

Após

- Avançar simultaneamente o pé mais recuado.

Remate em Suspensão

Antes

- Efetuar uma corrida preparatória (no máximo três apoios) com a bola nas mãos;
- Fletir ligeiramente o membro inferior contrário à mão que remata realizando uma impulsão.

Durante

- Colocar o último apoio ao mesmo tempo que começa a «armar» o braço rematador, transferindo a bola para a mão desse braço;
- Rematar na fase de suspensão, acima do adversário.

Após

- Terminar o remate a cair sobre o pé da impulsão.

Segundo Cardoso & Santos (1998), são *Ações Técnico-Táticas*:

Finta

- Avançar em direção ao adversário, simular com o corpo uma trajetória e rapidamente mudar de direção.

Desmarcação

- Ultrapassar de forma inesperada o adversário através de um deslocamento rápido, abrindo uma linha de passe mais ofensiva.

Marcação

Antes

- Sem flexão dos membros inferiores;
- Braços fletidos à altura do peito;
- Mãos abertas á largura dos ombros;
- De frente para o adversário e de costas para a a baliza.

Durante

- Manter o adversário e a bola dentro do campo visual;
- Evitar que o adversário receba a bola.

Ações Técnico-Táticas Ofensivas

Deslocamentos Ofensivos

- Devem ser realizados com o objetivo de colaborar na circulação de bola;
- Devem ser deslocamentos para a frente para trás e laterais.

Passe e Entra

- Efetuar um passe simples;
- Realizar um deslocamento para a frente com e sem bola;
- Receber a bola;
- Tentar finalizar.

Cruzamento

- Receber a bola e dar dois ou três apoios para a frente e para o lado;
- «Atacar» o intervalo entre os dois defesas do lado do deslocamento;
- Passar ao jogador que aprece em corrida pelas costas.

Ações Técnico-Táticas Defensivas

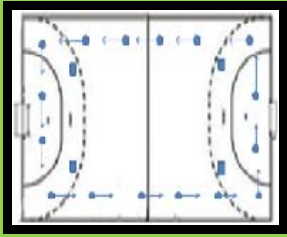
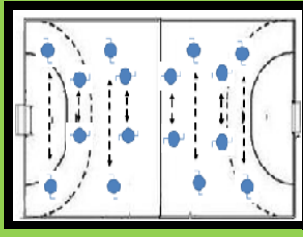
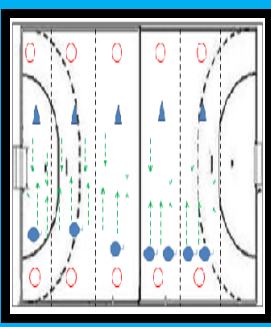
Deslocamentos defensivos

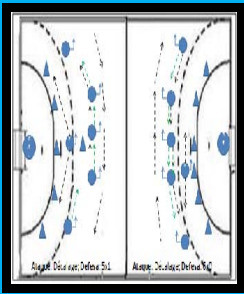
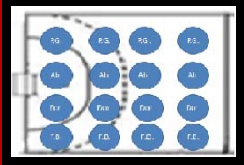
- Executar movimento rápido das pernas (sem as cruzar) mantendo permanentemente o contacto dos pés com o solo;
- Executar deslocamentos laterais, frontais e de recuo.

Bloco

- O jogador coloca-se à frente do adversário;
- Colocar os braços em extensão acima da cabeça e próximos um do outro;
- Colocar as palmas das mãos abertas viradas para a bola;
- Saltar na vertical o mais alto possível.

Apresentamos em seguida um exemplo de operacionalização de alguns destes conteúdos em forma de Plano de Aula que foi concretizado no âmbito do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Aula:6 de Alunos:28		Data: 29/09/2018	Hora: 10:00-11.30 H	Turma:9ªA	Nº
Local: Pavilhão Gimnodesportivo					
Unidade Didática de Andebol Reduzido e Formal			Função Didática / Tema de Aula: JPD, Jogo		
Parte	Objetivo Específico	Descrição do Exercício	Componentes Críticas	Organização Metodológica/Esquema	Tempo
Inicial	-Ativação motora geral;	-Corrida aeróbia: -Os alunos correm á volta do pavilhão.	-Controlo da passada. -Controlo da capacidade física (esforço e respiração/inspiração).		5 min
	-Ativação motora geral;	-JPD: bola ao capitão. -Alunos divididos em duas equipas, com um dos elementos de cada equipa dentro de um arco e os colegas têm que conseguir passar-lhe a bola.	-Aplicam os passes e deslocamentos aprendidos nas aulas anteriores.		15 min
	-Aplicar os diferentes gestos técnicos: passes e drible. -Aplicar as ações técnico/táticas defensivas e ofensivas: desmarcação/marcação e passa e entra.	-Os alunos divididos em grupos de 2 e 3 realizam jogo reduzido.	-Colocar o pé contrário à mão que tem a bola ligeiramente mais a frente que o outro. -Realizar movimentos de flexão/extensão em direção ao solo com o braço descontraído. -Efetuar deslocamentos para a frente para trás e laterais.		25 Min

	<p>-Aplicar os diferentes gestos técnicos: passes, drible, finta e remates</p> <p>-Aplicar as ações técnico/táticas defensivas e ofensivas: desmarcação/m arcação e passa e entra, cruzamentos e remate.</p>	<p>-Os alunos divididos em equipas de 7 jogadores, executam o jogo formal 7x7.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Colocar o pé contrário à mão que tem a bola ligeiramente mais a frente que o outro. -Realizar movimentos de flexão/extensão em direção ao solo com o braço descontraído. -Efetuar deslocamentos para a frente para trás e laterais. - Avançar em direção ao adversário, simular com o corpo uma trajetória e rapidamente mudar de direção. - Colocar o último apoio ao mesmo tempo que começa a «armar» o braço rematador, transferindo a bola para a mão desse braço. -«Atacar» o intervalo entre os dois defesas do lado do deslocamento. - Colocar os braços em extensão acima da cabeça e próximos um do outro. 		<p>30 min</p>
<p>Final</p>	<p>Retorno à calma</p>	<p>-Os alunos distribuídos pelo pavilhão executam exercícios de flexibilidade.</p>	<p>-Executam movimentos de grande amplitude com os membros inferiores, superiores, tronco e zona dorsal.</p>		<p>15 min</p>

3. Estudo de Investigação

Apresentamos em seguida um trabalho de investigação que resulta do conhecimento e experiência que fomos adquirindo ao longo dos últimos anos enquanto docente de Educação Física, e das nossas próprias preferências pessoais.

3.1. Introdução

Kusese (2014) refere que a atuação do professor na escola assume um papel ativo na vida do aluno. Nas metodologias deste profissional estão inseridos valores éticos e morais, que devem fazer momentos lúdicos, mas a sua contribuição transcorre uma variedade de conteúdos que podem contribuir com o desenvolvimento integral dos alunos.

Desta forma, é de referir que durante as atividades a diferenciação pedagógica pode ser aplicada, quer através do trabalho cooperativo, quer através de atividades diferenciadas, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, adequando assim, o grau de dificuldade consoante a capacidade das crianças.

Durante a intervenção pedagógica deve-se privilegiar a aprendizagem ativa, sendo esta fulcral para o desenvolvimento das crianças, pois esta caracteriza-se pela ação das crianças sobre os objetos e da sua interação com os outros, sendo as mesmas responsáveis pela sua compreensão do mundo (Hohmann & Weikartm, 2007). Para tal, é primordial ouvir o grupo, pois facilita ao educador criar estratégias adequadas a cada criança, segundo as suas dificuldades e necessidades.

O docente deve intervir a vários níveis: no desenvolvimento da intelectualidade, da afetividade, da comunicação e da expressão. Deve ajudar os alunos no desenvolvimento da sua formação a nível social e pessoal, inculcando-lhes a capacidade de interagir, cooperar e conviver com crianças da mesma faixa etária ou de faixas etárias diferentes. Deste modo, é também sua função, ajudá-las na aquisição de competências e conhecimentos da vida diária (Vasconcelos, 1997).

Segundo Formosinho (2009), citado por Alves (2016), o profissional deve criar situações que despertem interesse e curiosidade, de maneira a que os alunos desenvolvam a maneira de pensar e de reagir. Além disso, deve encorajar-se os alunos a encontrar soluções e a ultrapassar obstáculos. Para um bom desenvolvimento o professor deve, ainda, ser facilitador de atividades que estimulem a imaginação e a criatividade. O aluno tem uma motivação

intrínseca e, a educação na pedagogia participativa tem como finalidade “viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, e promover o desenvolvimento”.

Jogos Desportivos Coletivos

Os Jogos Desportivos Coletivos (JDC) têm ocupado um lugar de destaque na Educação Física atualmente. Os JDC incluem desportos como andebol, futebol, basquetebol, voleibol entre outros, na qual é comum o manuseamento da bola tem proporcionado um excelente espaço formativo na educação, considerando que a sua prática favorece o desenvolvimento da competência dos alunos.

Embora seguindo métodos estritamente formais e diretivos os JDC são encarados como algo dinâmico e de grande importância a nível social (Rink, 2001), considerados por Mesquita (1992), como um meio formativo por excelência e vão para além da saúde física, mas contemplam o nível psicomotor, socio-afetivo e cognitivo.

Quando nos voltamos ao passado, percebemos que os conteúdos das aulas de EF foram modificados e a partir do século XX foi constatada a introdução dos desportos em equipa.

Apesar de serem considerados como um importante meio formativo, por apelarem a cooperação e a inteligência, os JDC contribuem com a EF a partir do momento que concretizam os objetivos elencados pelos mesmos, contudo, Konzag (1991) adverte que para os atingir é necessário *“um ensino adequado, não obstante das dificuldades apresentadas pelos múltiplos componentes do jogo e as escassas certezas existentes acerca do desenvolvimento metodológico das respetiva formação técnica e tática”*.

Na perspectiva de Bayer (1994) são dois os modelos pedagógicos de ensino dos JDC: os métodos tradicionais e os ativos. Os métodos tradicionais constam de elementos de memorização, como a repetição, já os ativos observam e valorizam os elementos de interesse dos alunos a fim de favorecer uma aprendizagem mais direcionada e significativa que visa favorecer adaptações às situações imprevisíveis durante os jogos.

Nessa busca de cooperação, é almejada uma maior atenção a aprendizagem entre os pares, cooperação entre os colegas bem como a integração das equipas pois entende-se como fundamental que exista um trabalho conjunto entre os que mais necessitam e aqueles que melhor dominam as diversas áreas da educação física. O trabalho em grupos mais homogêneos, poderá ser facilitador na recolha de informação no que se concerne às capacidades dos alunos, sobretudo nos Desportos Coletivos.

Os jogos desportivos coletivos em suma, são compostos por situações imprevisíveis onde os jogadores devem responder de forma eficaz ao que é proposto. Essas respostas são dependentes de fatores individuais, físicos, psíquicos, táticos e técnicos condizentes com os participantes todos esses influenciam a resposta e fazem dela mais acertiva e eficaz ou não.

De entre as características elencadas para um jogo eficaz, Garganta (1998) distingue indicadores que auxiliam na discriminação de um bom ou de um mau jogo. Segundo ele, um mau jogo, ou jogo de fraco nível dá-se quando todos juntam-se à bola, provocando aglutinação, quando querem a bola só para si, caracterizando individualismos, nos momentos em que não procuram espaços para facilitar o passe e não defender, quando estão sempre a falar para pedir a bola ou a criticar os colegas e não respeitam a decisão do árbitro.

Segundo o mesmo autor, no bom jogo, os participantes fazem correr a bola, passando de uns para outros, afastam-se do colega que tem a bola, dirigindo-se para espaços vazios no sentido de receber a bola e desmarcar-se. Recebem a bola e observam o jogo, buscam movimentar-se criando novas linhas de passe e por último, não esquecem os objetivos do jogo.

Tendo em conta a complexidade do jogo e a necessidade de atenção entre os jogadores e nos elementos constituintes do exercício como o espaço, a bola, o alvo, os adversários, entre outros, Paiva (2014) referindo a caracterização de Garganta (1998), descreve níveis de jogo que vão desde os mais fáceis aos mais complexos englobando as fases de:

- *Eu-bola: familiarização com a bola e o controlo da mesma;*
- *Eu-bola-alvo: atenção ao objetivo de jogo e à finalização;*
- *Eu-bola-adversário: habilidades mais conquiste e conservação da posse de bola;*
- *Eu-bola-colega-adversário: passa e vai (desmarcação de rutura); passa e segue (desmarcação de apoio); contenção e cobertura defensiva;*
- *Eu-bola-colegas-adversários: criação e anulação de linhas de passe; penetração e cobertura ofensiva;*
- *Eu-bola-equipa-adversários: assimilação e aplicação dos princípios de jogo, ofensivos e defensivos.*

Segundo Garganta (1998), os JDC apresentam e favorecem duas importantes características, a cooperação entre as equipas e os seus elementos para que assim possam vencer os adversários. Dessa forma desenvolvem espírito de equipa, de parceria, colaboração e entreatajuda de modo a que possam aprender a considerar os interesses dos outros, do coletivo e da equipa. A segunda característica apresentada pelo autor é a inteligência, pois através desta os participantes podem adquirir capacidades para reagir, adaptar-se e resolver os problemas que são colocados durante os exercícios.

Dentro das abordagens pedagógicas de ensino abordadas por Garganta (1998), referentes à pedagogia desportiva, são referidas a técnica e a tática. A abordagem técnica, na qual o jogo

é composto por elementos técnicos consiste em aperfeiçoar e especializar os gestos e movimentos, refletindo em jogos pouco criativos e nos participantes com dificuldades de compreensão.

A referência tática combina jogos condicionados, voltados ao todo na qual as relações e os detalhes são levados em consideração e aparecem como fundamentais para a compreensão e assim facilitam o processo de aprendizagem. As ações técnicas são baseadas nas ações táticas e a relação entre essas duas é fundamental para a compreensão do jogo pois o ensino deste não deve ser considera uma simples aquisição de habilidade, mas sim um somatório de aprendizagens.

Nessas duas perspectivas de ensino dos JDC, podemos considerar que cada uma apresenta uma especificidade na qual se distinguem pelos meios e pelas técnicas, apesar de ser reconhecido que existem semelhanças entre as modalidades e que por isso, podem partilhar e transferir de uma para a outra. Nesse âmbito torna-se importante refletir sobre o papel do professor no direcionamento das práticas desportivas, assegurando condições de apoio e de formação. Segundo Paiva (2014), os pontos comuns entre os JDC são *“a existência de uma bola, pela qual lutam as equipas; um terreno de jogo; há um alvo a atacar e outro para defender; há regras que devem ser respeitadas; há colegas de equipa com quem devemos cooperar e há adversários que teremos que vencer. As ligações mais viáveis são as estabelecidas entre o Andebol, o Basquetebol e o Futebol”*.

Contudo, verifica-se que para obter os objetivos desejados é necessária uma antecipada preparação por parte dos participantes e na sala de aula por parte dos professores, para que possam conduzir os exercícios de forma ordenada a fim de favorecer a aprendizagem dos JDC.

A Educação Física

Pensar em Educação Física enquanto campo disciplinar, é pensar num conjunto de atividades físicas, devida e cuidadosamente planeadas e organizadas, sendo uma disciplina que se dedica ao estudo da capacidade física e ao movimento humano. Nos últimos vinte anos, a investigação sobre o ensino em EF tem sofrido um grande desenvolvimento e *“Portugal tem acompanhado este movimento internacional de preocupações estruturado em torno do objetivo central seguinte: descrever e compreender a complexidade que caracteriza o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, visando a melhoria dos procedimentos didáticos”* (Costa & Rodrigues, 1998, p. 427).

A tarefa do Professor de EF é complexa, na medida em que além de exigir um conhecimento em torno da EF, também requer que o professor seja detentor das capacidades e das

competências de um professor de EF. Como explicita Costa & Rodrigues (1998, p. 428), “*existem diferentes formas de “olhar” para a realidade social, e, por analogia, para os processos de didáticos em Educação Física*”, destacando-se dois modelos de investigação em didática da Educação Física - o modelo positivista e o modelo interpretativo (Sparkes, 1992). Neste sentido, o modelo positivista preocupa-se maioritariamente com a análise da parte visível do processo de ensino-aprendizagem em EF, por seu lado, a visão interpretativa destaca a parte invisível e que está presente na atividade do professor e do aluno, os atores principais deste processo e por isso mesmo, valoriza as crenças, os pensamentos e as atitudes do professor e do aluno.

É importante e necessário para o professor desenvolver um conjunto de ferramentas, modelos de ensino, que possam englobar os diversos níveis de ensino, atendendo aos conteúdos diferenciados. Para Costa (1995), a estratégia de ensino permite organizar as condições do processo de ensino-aprendizagem com vista a facilitar a transição do aluno de um estado potencial de capacidade para um estado real. Nesta lógica, o autor defende que o sucesso pedagógico em Educação Física exige, por parte do professor de EF, a capacidade de articular habilidades de diagnóstico, de instrução, de gestão e de remediação, adequando a sua ação e o seu comportamento à particularidade de cada situação educativa, atendendo igualmente, às necessidades formativas dos alunos (anteriormente identificadas), de forma a proporcionar melhores condições de aprendizagem (Costa, 1995).

A Docência de Educação Física para o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

De forma a abordar aquilo que se concebe ser a docência de Educação Física (EF) para o 1.º, 2.º e 3.º ciclo, optou-se por aportar nesta primeira parte do trabalho o conceito de EF e é feita uma abordagem a estudos que justificam a importância da EF tanto para as crianças como para os jovens. Depois, enquanto professor revela-se essencial abordar a importância que o planeamento assume no decorrer das aulas, e a relação entre professor-aluno, que é devidamente fundamentada com aquilo que concordo que deve ser uma relação afetiva. Termina-se esta primeira parte, tal como o próprio trabalho de docência, a abordar a avaliação e os tipos de avaliação que são utilizados nas aulas de EF.

Educação Física para o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

Como refere Ferreira (2005), citado por Pereira (2015), vários estudos revelam que com o avançar da idade, há uma tendência para o indivíduo diminuir as suas atividades físicas o que, obviamente se traduz numa diminuição as suas aptidões físicas (ApF). Assim, logo ao nível do

1.º ciclo as crianças que praticam mais atividades físicas têm maior ApF e, conseqüentemente, maior probabilidade de ter um desenvolvimento saudável. A melhor etapa da vida para aumentar o nível de desenvolvimento das habilidades motoras e da ApM é a infância (entre os 7 e os 10 anos - 1.º e 2.º ciclo de escolaridade), o que permite salientar a importância da disciplina de EF no 1.º ciclo. De facto, nos dias de hoje a AF é um elemento central para um estilo de vida são e, no que à escola diz respeito, a disciplina de EF é a única que a promove, o que torna esta disciplina insubstituível. É da sua responsabilidade trabalhar com os alunos, no sentido de melhorar a sua aptidão física e também a sua aptidão aeróbia e muscular.

Portanto, os alunos devem ser educados de forma a saberem que a força, assim como a resistência e a flexibilidade contribuem para a minimização e prevenção de problemas de saúde numa idade posterior e por isso, contribui para uma melhor qualidade de vida. Já Araújo (2015) citado por Pereira (2015,p.5) chama à atenção para o facto de “se, por um lado, níveis muito altos não parecem agregar proteção adicional, há crescentes evidências que a perda de massa muscular - sarcopenia - e, em especial, a redução da força ou da potência muscular - dinapenia, referido por Alexandre et al. (2014) e citado por Pereira (2015) - resultam em significativo aumento do risco de eventos desfavoráveis e, conseqüentemente, representam um claro fator de risco para a mortalidade por todas as causas”. Neste sentido Marques (2010), citado por Pereira (2015, p. 12), refere que é urgente e crucial informar e alertar os alunos para estes factos, reduzindo-se, por consequência, a probabilidade de surgirem dores ou restrições de movimentos no futuro. A escola é um contexto privilegiado para a aprendizagem, na medida em que *“a recetividade e a capacidade para modificação de comportamentos estão nos períodos mais favoráveis; é um local onde as diretrizes provenientes do poder político se fazem rapidamente sentir; lá encontram-se os profissionais qualificados e; o seu objetivo é o desenvolvimento eclético das crianças, adolescentes e jovens. Por estas razões é a instituição que apresenta o maior potencial para melhorar a saúde das crianças, adolescentes e jovens, providenciando instruções, programas e promovendo a atividade física”*.

Nesta ordem de ideias, a escola é o local e o contexto ideal para informar, consciencializar e promover a prática de atividades físicas ao longo da vida com a finalidade de permitir que as nossas crianças, os adultos de amanhã, se desenvolvam de maneira saudável e feliz numa sociedade onde as doenças crónico-degenerativas, devido à hipocinesia, têm o seu período latente na infância e na adolescência. O professor de EF deve ter conhecimentos que lhe permitam identificar as necessidades e as limitações dos seus alunos, para assim adequar um programa de trabalho às necessidades dos mesmos.

O que acontece é que, *“Poucas crianças têm acesso à atividade física orientada fora da escola, isto abrange os diferentes níveis de ensino, o que torna a intervenção do professor de EF ainda mais importante, devendo o mesmo desenvolver programas que procurem melhorar*

a ApF das crianças. (...) Dessa forma, cabe ao professor de EF o compromisso de conhecer e aplicar programas de exercícios de uma forma divertida, que procurem auxiliar a formação geral dos alunos, para que os mesmos consigam executar as atividades diárias. Recorde-se que “a de níveis adequados de aptidão física tem sido reconhecidas por efeitos benéficos a saúde, sendo possível relacionar com a prevenção de doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes, osteoporose, entre outras” (Pereira, 2015, p. 12).

De facto, a pesquisa mostrou que a educação física nos primeiros ciclos de ensino é importante e melhora mais do que apenas o bem-estar físico (Martins, 2011; Souza, 2007). Também ajuda e melhora o desenvolvimento mental e emocional em crianças. Apresenta, deste modo, diferentes benefícios, sendo apontado que quanto mais cedo a educação física é ensinada, as crianças começam a desenvolver a capacidade de pensar criticamente. A educação física não só ajuda as crianças a combater a obesidade, mas também ajuda a fortalecer sua autoestima e ajudá-las a superar as barreiras que podem enfrentar mais tarde na vida. São tao abrangentes os benefícios que a prática de atividade física ajuda crianças a desenvolver habilidades de resolução de problemas, autoavaliação e tomada de decisão. A educação física ensina-os de forma a facilitar o desenvolvimento dessas habilidades cognitivas de ordem superior (Martins, 2011; Souza, 2007).

A importância da EF em Crianças e Jovens (do 1.º ao 3.º Ciclos do Ensino Básico)

São vários os estudos existentes sobre a importância da EF, em particular, e por motivos bastante óbvios, em crianças e jovens. Em seguida, apresentam-se alguns estudos, que se consideram relevantes para o entendimento da EF, principalmente no que diz respeito à temática da aptidão física em crianças e adolescentes entre o 1.º e o 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Tourinho Filho & Tourinho (1998) apresentaram uma revisão bibliográfica sobre os aspetos maturacionais e funcionais da criança e do adolescente e a sua relação com a prática da atividade física. Nesse sentido, procuraram distinguir, crescimento, desenvolvimento e maturação e a importância da diferenciação entre idade biológica e idade cronológica no momento de se planear um programa de atividade física para uma população jovem. Os autores concluem que, a determinação da idade biológica apresenta-se como um importante parâmetro nas pesquisas que dizem respeito à criança, ao adolescente e ao exercício, pois possibilita distinguir as adaptações morfológicas e funcionais resultantes de um programa de treino das modificações observadas no organismo, decorrentes do processo de maturação. Além disso, fica evidente que, conhecer os eventos que marcam a puberdade e aceitar a variabilidade individual em que eles ocorrem, é de suma importância para o profissional que irá planear os programas de atividade física voltados para essa população específica.

Lazzoli et al. (1998) referem no seu estudo que um estilo de vida ativo em adultos está associado a uma redução da ocorrência de várias doenças bem como a uma redução da mortalidade em geral. Em crianças e adolescentes, um maior nível de atividade física contribui para melhorar o perfil lipídico e metabólico e reduzir a prevalência de obesidade. Ainda, é mais provável que uma criança fisicamente ativa se torne um adulto também ativo. Em consequência, do ponto de vista de saúde pública e medicina preventiva, promover a atividade física na infância e na adolescência significa estabelecer uma base sólida para a redução da prevalência do sedentarismo na idade adulta, contribuindo desta forma para uma melhor qualidade de vida.

Telama & Yang (2000) analisaram o declínio da atividade física relacionada com a idade entre jovens finlandeses. No início do estudo, em 1980, contaram com 2309 sujeitos, de ambos os gêneros e 9, 12, 15 e 18 anos. As medidas de seguimento foram repetidas em 1983, 1986 e 1989. Assim, os dados cobrem idades entre 9 e 27 anos. Para medir a atividade física, recolheram um breve autorrelato através da administração de um questionário. O questionário consistiu em itens relativos à frequência e intensidade da atividade física, modo de passar o tempo de lazer e participação em desportos organizados. Os resultados mostraram que a intensidade auto-relatada da atividade física aumentou com a idade. Nos grupos etários mais jovens, os meninos eram mais ativos do que as meninas de acordo com todas as variáveis, mas o declínio da atividade foi mais acentuado entre homens do que mulheres e, após os 15 anos de idade, as mulheres participaram em atividades físicas com mais frequência do que indivíduos do sexo masculino. Concluem que as razões para o declínio precisam ser mais estudadas, e são necessárias intervenções para ajudar os jovens na manutenção de níveis saudáveis de atividade física.

Cavill, Biddle, & Sallis (2001) iniciaram no seu estudo um processo de desenvolvimento de consenso de especialistas para fazer recomendações de saúde pública sobre crianças e jovens (5-18 anos) e atividade física. Oito artigos de revisão foram discutidos numa reunião de mais de 50 investigadores e especialistas de diversas disciplinas do Reino Unido e no exterior. Os participantes concordaram que, em primeiro lugar, para otimizar a saúde atual e futura, todos os jovens devem participar em atividades físicas de intensidade moderada pelo menos 1 hora por dia. A recomendação é que, pelo menos duas vezes por semana, algumas dessas atividades devem ajudar a melhorar e manter a força muscular, a flexibilidade e a saúde óssea.

Lopes & Maia (2004) analisaram a atividade física nas crianças e jovens. No seu estudo referem que a atividade física é um fator de prevenção de uma série de doenças associadas à inatividade física, sendo que a infância e a juventude são consideradas idades fundamentais para a promoção de hábitos de AF que perdurem para toda a vida. Os autores concluíram que a AF é um comportamento com pouca estabilidade, verificando-se, para além disso, a existência de um declínio dos níveis de AF ao longo da idade, mais acentuado na transição da

entre a infância e a adolescência e durante a adolescência. Os dados disponíveis parecem confirmar a noção de que as crianças e jovens não cumprem, em termos de quantidade e intensidade de atividade física, as recomendações emanadas para estes grupos etários.

Martins (2011) analisou os resultados a nível do cumprimento das Metas de Aprendizagem do subdomínio da Ginástica (MAG), definidas para a disciplina de Expressão e Educação Físico Motora (EEFM), entre alunos que participaram num programa escolar complementar de Atividade Física e Desportiva (AFD) e alunos que não participaram. Contou com uma amostra de 236 crianças do 4º ano de escolaridade de cinco escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico dos Concelhos de Lisboa e Oeiras, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos de idade. Os resultados mostraram que existiram: 1) Melhores resultados nas MAG para os alunos que frequentaram o programa de AFD, em relação aos que não frequentaram; 2) Melhores resultados nas MAG para os alunos que para além do programa de AFD também tiveram aulas de EEFM, relativamente àqueles que apenas tiveram EEFM; 3) Melhores resultados nas MAG para os alunos que participaram mais que dois anos no programa de AFD.

No mesmo ano, Silva & Costa Jr. (2011) incidiram sobre os efeitos da atividade física para a saúde de crianças e adolescentes. Os autores referem que apesar dos jovens serem a parcela mais ativa da população, os indicadores de sedentarismo crescente têm alertado os profissionais de saúde pública. Para diminuir o sedentarismo, estudos destacam a necessidade dos indivíduos modificarem os seus estilos de vida, adquirindo e mantendo ações de promoção da saúde e prevenção de doenças durante todo o curso de vida. Nesse sentido, a atividade física praticada regularmente, pelo menos desde a adolescência, proporciona benefícios físicos e psicológicos considerados preditores da condição de saúde para a vida adulta.

Mais recentemente, Carmo et al. (2013) referem que o um dos fatores que explica o sedentarismo é a falta de informação adequada dos benefícios da prática de atividade física regular e os malefícios da falta dela durante a fase escolar. Sendo assim, reforça que a escola é muito relevante enquanto espaço de intervenção durante as aulas de educação física e o professor de Educação Física torna-se um profissional indispensável para a conscientização dos alunos em relação à adoção de estilos de vida ativo. Face ao referido, os autores, consultaram artigos científicos que possuíam como descritores, sedentarismo, promoção da saúde, educação física escolar, em bases científicas como *BIREME*, *SCIENCE DIRECT*, publicados num período médio de 10 anos. Concluem que a Educação Física é um ambiente promotor de saúde e descrevem o comportamento do professor de educação física, além da recetividade dos alunos, para o alcance dos objetivos propostos sobre esta abordagem. Reforçam ainda que as aulas de educação física não podem ser negligenciadas por serem extremamente relevantes na formação de indivíduos saudáveis e autónomos. Desta maneira, as aulas de Educação Física devem ser dirigidas de forma a proporcionar aos estudantes a possibilidade de vivenciar os maiores números de manifestações culturais do movimento,

além de construir conhecimentos sobre um estilo de vida fisicamente ativo, estimulando e reeducando os jovens para uma vida ativa.

Os Jogos Pré-Desportivos e a sua Importância para a Aprendizagem do Andebol

É possível detetar a forte associação entre os objetivos de aprendizagem, o nível de ensino, e a diversidade de conteúdos específicos. Na ótica de autores como Metzler (2000) os modelos de ensino requerem que o professor tenha em atenção estes fatores, para além da arte de ensinar. Assim sendo, existem numerosas vantagens na utilização de ensino baseado em modelos, essencialmente na área da EF. A seleção e adequação do modelo correto para a finalidade específica conduz a um ensino coerente e inclusivo (Metzler, 2000). O autor aponta ainda um conjunto de vantagens cruciais na aplicação de modelos de ensino e com as quais estou de acordo, porque ficaram perceptíveis na prática de estágio e são elas as seguintes:

- O modelo transmite um plano e uma abordagem coerente com a finalidade de ensinar e aprender, isto porque cada aprendizagem tem um objetivo específico, que requer um plano e uma estratégia definida para trabalhar nesse mesmo objetivo;
- Clarifica e simplifica as prioridades nos domínios de aprendizagem, bem como nas suas interações, destacando-se três domínios principais na Educação Física: cognitivo, psicomotor e afetivo;
- O modelo fornece uma ideia central para o ensino, numa determinada matéria, como por exemplo o Modelo do Ensino do Jogo para a Compreensão, onde a sua finalidade assenta em ensinar a tática e as estratégias do jogo em conjunto associado com o desenvolvimento de habilidades técnicas;
- O modelo permite ao Professor e aos alunos o entendimento sobre o que se está a passar e o que se irá passar no futuro. Neste contexto, os modelos disponibilizam e permitem planejar as aulas atempadamente permitindo ao mesmo tempo, que os alunos tenham conhecimento do que irá ser feito nas aulas. Assim sendo, transmite sentimentos de partilha, cooperação e facilita a gestão dos alunos;
- Um modelo permite uma avaliação válida da aprendizagem, sendo que a avaliação é desenhada tendo em conta o modelo apresentado, assim como os conteúdos específicos que este modelo apresenta.

Por estas razões, acredita-se que os modelos de ensino promovem a melhoria na avaliação formativa e sumativa da aprendizagem e a adoção do Modelo do Ensino do Jogo para a Compreensão, bem como o Modelo de Educação Desportivo.

Modelo do Ensino do Jogo para a Compreensão e o Modelo de Educação Desportiva

Atualmente, todos os professores de EF têm consciência que é imprescindível o ensino de habilidades táticas e de habilidades técnicas, embora seja contextualizado que não se consegue lidar com a associação destas duas componentes nos jogos desportivos. É desta forma que Hopper (2002) afirma que o Modelo do Ensino do Jogo para a Compreensão auxilia na resposta ao “porquê”. Na contextualização deste Modelo, os alunos apreciam a forma avançada do jogo através da participação de jogos modificados adequados para o estágio de desenvolvimento físico, social e intelectual.

Assim, constata-se que os métodos alternativos atuais diferem dos métodos de antigamente, na medida em que são métodos mais interativos e que têm como princípio fundamental a compreensão e a partilha de experiências de um jogo para outro. Anteriormente, os programas de EF pautavam-se por métodos diretivos e formais, com origem em treinos militares. Neste sentido, os alunos apenas seguiam as ordens do professor, constatando-se uma relação assimétrica onde o professor era o detentor do conhecimento. Como refere Metzler (2000), traduzia-se num ensino essencialmente centrado no professor e não no aluno.

Como refere Rink (2001), citado por Fonseca (2017), os conteúdos do século XX foram modificados, com a introdução de desportos em equipa, embora seguindo métodos estritamente formais e diretivos, mas ao mesmo tempo passou a ser encarado como algo dinâmico e de grande importância a nível social, sofrendo influências tecnológicas, científicas e industriais. Tal facto, deveu-se em grande parte ao desenvolvimento global, o que provocou uma disseminação do desporto à escala planetária. Isto fez também com que a especialização em diversas áreas desportivas se comesçasse a evidenciar, fazendo com que se enraizasse o espírito de competição. A par da evolução da EF, também os métodos para o Ensino da Educação Física, foram sendo dotados de fatores importantes tais como: o trabalho de grupo, trabalho de pesquisa e trabalho de pares. Estes métodos representam as estratégias de ensino bem como as formas de organizar o programa de Educação Física, delineando diversas funções, tanto do professor como do aluno.

Nesta ordem de ideias, considera-se que a forma como se ensina e se transmitem os conteúdos é fundamental no processo de ensino-aprendizagem e por estas razões, se adota como modelos de ensino o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão e o Modelo de Educação Desportiva. O Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão originou-se com um importante movimento reformador do ensino dos jogos no início dos anos 60 e 70 do século passado, na Universidade Inglesa de Loughborough (Werner et al., 1996). A formalização deste Modelo foi publicada por Bunker & Thorpe (1982), no Bulletin of Physical Education, determinando o desenvolvimento de habilidades básicas do jogo sendo que a lógica intrínseca é que estas passem para a capacidade de compreensão tática do jogo.

Para Asquith (1989, p. 84), os jogos para a compreensão representam uma “*tentativa de aprendizagem individualizada que através de fatores de cooperação e socialização, visa colocar a criança no centro do processo educativo*”. Neste sentido, Thorpe & Burker (1989) afirmam que as adaptações das diferentes formas de jogo assentam em quatro princípios pedagógicos:

- 1) A seleção do tipo de jogo que tem como principal finalidade permitir que os alunos explorem as diferenças e as similaridades entre os diferentes jogos e ao mesmo tempo, expor as diferentes formas de jogo no sentido de transferir o que aprenderam para outros jogos;
- 2) A modificação do jogo por representação, que disponibiliza formas de jogo que são representativas das formas de jogo adultas;
- 3) A modificação por exagero que manipula as regras do jogo, do espaço e do tempo, de forma a atrair a atenção dos jogadores para o confronto;
- 4) O ajustamento da complexidade tática no sentido em que a experiência motora que os alunos possuem permite enfrentar problemas táticos a um nível mais elevado, desafiando a sua forma de compreender e aprender.

Para um melhor entendimento sobre este modelo, a figura que se segue ilustra o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão.

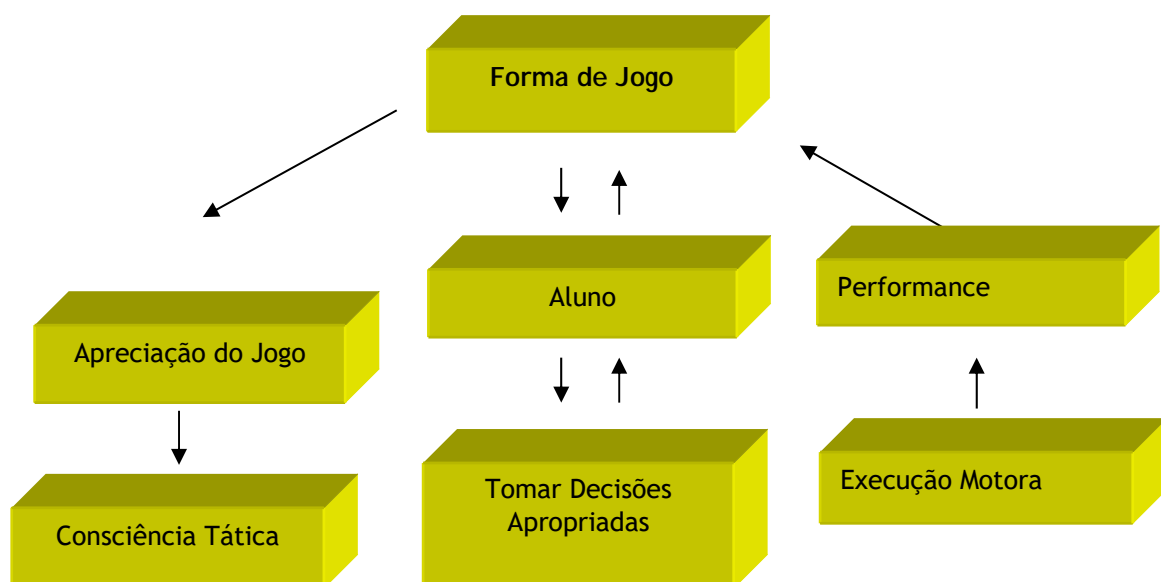


Figura 2. Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (Mesquita & Graça, 2009)

Entendido e explicitado o Modelo Ensino do Jogo para a Compreensão, importa também, salientar o Modelo de Educação Desportiva. Nas últimas décadas tem-se observado uma relação inexplicavelmente tensa entre a escola, o desporto e a competição, pelo facto de o

desporto de competição poder prejudicar a educação e formação dos jovens (Ricardo, 2005). Foi perante esta constatação que o teórico Siedentop criou o Modelo de Educação Desportiva.

Desta forma, grande parte dos investigadores, como Siedentop (2002), contextualiza o modelo da criação desportiva através da educação lúdica (*play education*) num local destacado nas orientações curriculares da EF. Assim, numa conferência em Brisbane em 1982, Siedentop propôs, pela primeira vez, a criação de sport education na procura da contextualização da própria conceção, com a implementação de ambientes de prática educativa com experiências desportivas, na tentativa de resolver problemas e mal-entendidos na relação da escola com o desporto (Chow et al., 2007).

O sistema educativo correspondente a este Modelo, constitui um modelo curricular que disponibiliza um plano compreensivo para a renovação do ensino dos jogos na escola, assentando no potencial educativo. Pauta-se essencialmente pela democratização e humanização do desporto, contextualizando de forma direta, uma cultura desportiva com ausência de iniquidade e elitismo (Corbin, 2002).

O Modelo de Educação Desportiva apresenta três eixos principais, alicerçados por objetivos da reforma educativa da educação física atualmente:

- Competência desportiva;
- Literacia;
- Entusiasmo pelo desporto.

Com efeito, e como refere Bennett (1997), é essencial formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta. Deste modo, a inclusão deste tipo de modelo nos programas curriculares da Educação Física foi altamente reforçada pelo apelo a duas principais premissas apontadas na reforma educativa da década de 90, a educação orientada para os resultados, oferecendo uma experiência desportiva autêntica (Siedentop et al., 2004). O autor defende ainda, que os resultados autênticos demonstram-se através de uma aprendizagem reveladora da capacidade de executar uma importante tarefa até ao fim e com significado contextual, incluindo os conteúdos, os processos e os meios aplicados. Para garantir a autenticidade das experiências desportivas, Siedentop incluiu seis características de desporto institucionalizado no Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994, 1998; Mesquita & Graça, 2009), e que se encontram representadas na figura seguinte.

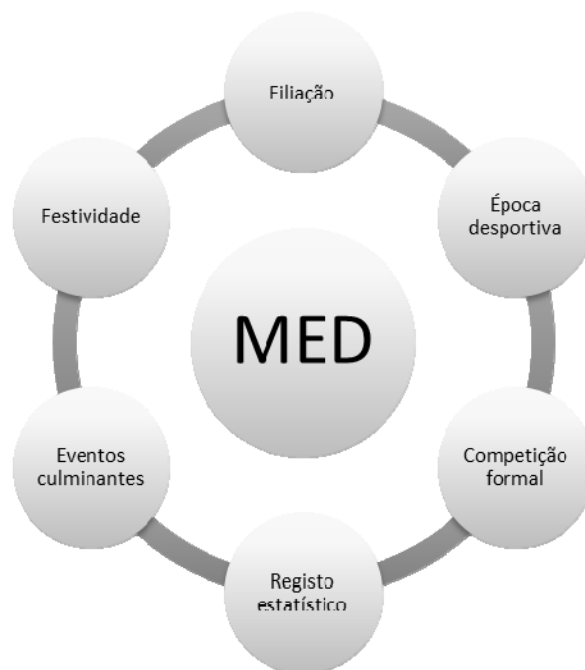


Figura 3. Caraterísticas do Desporto

De acordo com a figura 3., a filiação tem como consequência a integração dos alunos em equipas, ao mesmo tempo que desenvolve o sentimento de pertença ao grupo e à equipa. Os papéis os alunos assumem nas diversas situações como na constituição das equipas, ilustram uma redefinição de papéis importantes na constituição das equipas. Segundo Ricardo (2005), este modelo contextualiza os alunos num nível distinto, como executantes e com a responsabilidade de membro integrante na equipa. E onde os alunos desempenham um conjunto de papéis que se associam à prática desportiva, como capitães, treinadores, dirigentes ou jornalistas.

De forma complementar Mesquita & Graça (2009, p. 63) referem que, *“dada a elevada autonomia conferida aos alunos na organização e realização de atividades desenvolvidas no decurso das aulas, a aplicação do MED requer boas competências de gestão e de organização por parte do professor, bem como a aplicação de diferentes modelos instrucionais de acordo com a natureza do conteúdo, o nível de prática dos alunos e os objetivos da aprendizagem”*.

A aprendizagem autónoma depende do que deve ser aprendido pelo aluno, qual a metodologia e os recursos que deve utilizar e a sua própria avaliação. Assim, os conhecimentos adquiridos devem ser avaliados por meio de revisões e testes, em que o aluno assume as decisões, fazendo com que a aprendizagem seja autónoma. A autonomia da aprendizagem é um tema bastante complexo que cria diversas alternativas em que o aluno tem que estar preparado e atento e deve ter maturidade suficiente para poder enfrentá-la.

Muitas questões se sobrepõem ao facto de analisar a autonomia na prática letiva, associadas à constituição de diversas tensões como a autoridade, relações de dependência entre o aluno e o professor, bem como a delegação e aceitação de responsabilidade. Para Vieira (1999), só uma pedagogia para a autonomia pode permitir ao aluno “ganhos de aprendizagem”, que se traduzem em motivação interior, autoperceção de competência e preferência pelo trabalho que oferece alguns desafios e isso, segundo o autor, só acontecerá na interação democrática responsável. Deste modo o professor deixa de ter o posicionamento autoritário, assumindo uma postura orientadora e dialógica, guiando o aluno na aquisição das suas competências.

Estas competências segundo o Conselho da Europa (2001), correspondem ao conhecimento declarativo (saber), à competência existencial (saber ser e saber estar) e ao saber aprender, sendo competências que favorecem a autorregulação da aprendizagem segundo uma perspectiva de autonomia (Rylei, 1999). A autonomia é assim, um processo bastante complexo de dirigir, onde os alunos apresentam grandes diversidades e é da responsabilidade do professor dotar de qualidade o processo de ensino-aprendizagem (Valenzuela, 2007). E a eficácia da aplicação de inúmeros programas de educação desportiva tem demonstrado ao longo dos últimos anos, resultados que são consistentes na participação entusiástica dos alunos (Strikwerda-Brown & Taggart, 2001).

Assim, os modelos de ensino dos jogos para a compreensão e de educação desportiva, utilizados na turma, têm pontos evidentes de contacto semelhante, no sentido em que se complementam. Os dois modelos coincidem na crítica do currículo de imensas atividades, pelo seu carácter descentralizado e inconsequente (Hastie & Curtner-Smith, 2006). Para estes autores, o Sistema de Educação Desportiva é essencialmente, um modelo de ensino que valoriza a dimensão humana e a dimensão cultural do desporto (Siedentop, 2002). Destaca-se o facto de que a maior parte das investigações sobre estes dois modelos tem vindo a crescer e ao mesmo tempo, a diversificar-se no que se relaciona com os ângulos de abordagem de ensino, do currículo e da aprendizagem, dos sujeitos, da execução motora e da motivação.

Segundo Siedentop (2002) ambos os modelos dependem de conhecimentos pedagógicos do conteúdo que qualquer professor possui no que se relaciona com os jogos. Tanto o Modelo de Educação Desportiva como o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão representam importantes alternativas válidas nas abordagens tradicionais de ensino dos jogos desportivos.

Posto isto, os diversos passos evolutivos desta disciplina foram sendo atingidos de forma lenta, como uma qualificação obrigatória de docentes, recursos físicos e materiais que têm como base o benefício para os discentes (Matos, Carvalhosa, & Diniz, 2002). Neste contexto, foram sendo criados modelos alternativos, que pudessem transmitir práticas inovadoras, que fossem uma mais-valia para os alunos, na sua forma de aprender.

Como em qualquer área, acredita-se que o bom clima de aula, pautado por uma relação equilibrada entre aluno-professor, é mais um passo na conquista do seu interesse pela disciplina e pela aprendizagem e deve fazer-se por estabelecer com eles, uma relação de proximidade.

Em termos de transmissão de informações, deve procurar-se adotar uma linguagem simples, clara e concreta, de modo a que os alunos conseguissem perceber a matéria de ensino e que compreendessem as minhas indicações quanto à forma de realizar os exercícios. Em relação à instrução dos exercícios, também o professor de EF deve participar através da demonstração do respetivo exercício, para que seja um auxiliar de aprendizagem, ou seja, embora se utilizem situações diferentes, os objetivos devem estar direcionados para um trabalho geral das capacidades físicas dos alunos. Ao longo da planificação das unidades, com o objetivo de rentabilizar o tempo da disciplina e aproveitá-lo da melhor forma possível, deve ter-se o cuidado com a organização e gestão das mesmas, tendo em conta a formação de grupos, a organização do espaço de aula e os materiais disponíveis.

Definição do Problema

“A problemática é a abordagem ou a perspetiva teórica que se decide adotar para tratar o problema colocado pela pergunta de partida. É uma maneira de interrogar os fenómenos estudados. Construir a (...) problemática quer dizer responder á pergunta: “como vou abordar este fenómeno?”” Quivy & Campenhoudt (1998, p. 32). Por sua vez, Almeida & Freire (2003, pp. 37-38), dizem que: uma investigação inicia-se sempre pela definição de um problema [...] constitui, então, a primeira fase na elaboração de um projeto ou a concretização de uma investigação. Enquanto prévia à construção de um modelo pretensamente explicativo, a definição do problema é uma fase essencial e nela se inclui, designadamente, a definição de hipóteses e a operacionalização das variáveis a considerar.

Nesta linha de reflexão, interessa neste momento, perceber que perspetiva teórica se irá adotar ao longo deste estudo e como irão os fenómenos ser abordados. Após profunda reflexão dos conceitos teóricos revistos na primeira parte deste trabalho, propomos, agora, um passeio pela linha de pensamento que norteou esta investigação.

Este trabalho pretende desta forma, questionar qual a verdadeira importância da aplicação dos jogos pré desportivos, na aprendizagem do andebol, por parte dos professores de Educação Física nos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Definição de Objetivos

Com a evolução do processo de aprendizagem na modalidade de andebol, a primeira fase de aprendizagem da modalidade inicia-se com a aplicação dos JPD.

Por este motivo cada vez mais se reflete a aplicação ou não dos JPD nos diferentes ciclos de ensino. Por assim ser o objetivo geral deste estudo é perceber o que pensam os Professores de Educação Física da aplicação dos JPD e se os utilizam ou não no processo de aprendizagem do Andebol.

Objetivos Específicos

- Verificar o quanto são considerados pelos docentes de EF importantes os JPD na iniciação do Andebol;
- Verificar se existe relação entre idade, tempo de serviço e a aplicação dos JPD entre docentes de EF;
- Identificar se os JPD melhoram, na perspetiva dos docentes de EF, aspetos como a coordenação motora, o equilíbrio ou a lateralidade;
- Perceber a frequência de aplicação na aprendizagem do Andebol por parte dos docentes de EF dos JPD;
- Verificar o que pensam os docentes de EF da aplicação dos JPD nos diferentes Ciclos de Ensino;
- Verificar se os JPD podem contribuir, na opinião dos docentes de EF, para o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem do Andebol.

3.2. Metodologia

Tendo em conta as características deste estudo, optámos por efetuar uma análise quantitativa no tratamento dos dados, para melhor precisão dos resultados, uma vez que elaborámos um plano de investigação estruturado, indicando os nossos objetivos e os procedimentos da investigação, de forma pormenorizada, como indicam Carmo & Ferreira (1998). Deste modo, e conforme dizem Almeida & Freire (2003), numa investigação vários são os parâmetros estatísticos a ser usados na análise e seleção dos itens para uma prova psicológica e educacional, sendo essencial os objetivos que levam o investigador à construção do seu instrumento de avaliação. Como já referimos, seguimos uma metodologia quantitativa, uma vez que, por via de regra, utiliza os critérios de validade interna, validade externa, fidelidade e objetividade, objetivando-se aferir a veracidade da investigação.

3.2.1. Participantes

A amostra deste estudo é constituída por 40 docentes de diferentes ciclos de ensino: 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário. Destes 18 são do género masculino (45%) e 22 do género feminino (55%). Trata-se de uma amostra representativa da população em estudo (cerca de 24%) visto que o número total de professores do Distrito da Guarda é de 170 docentes nestes ciclos de caracterização do instrumento de recolha de informação.

3.2.2. Procedimentos

Definida a população e selecionada a amostra, foi necessária a elaboração do instrumento de colheita de dados, com vista ao atingir dos objetivos propostos. Carmo & Ferreira (1998) referem que um instrumento de colheita de dados deve ser composto por um conjunto de questões, que permitam colher a informação necessária, válida e pertinente à realização do trabalho de investigação. Tendo ainda presente a opinião dos referidos autores que consideram que o questionário constitui hoje uma das técnicas disponíveis para a obtenção de dados em ciências sociais, um instrumento de recolha de informação aconselhado quando se pretende interrogar um grande número de pessoas. Assim, optámos por este método de recolha de dados, por permitir uma maior fidelidade nas respostas obtidas, já que o seu preenchimento não necessitava da nossa presença e o anonimato era garantido.

O questionário é constituído por um conjunto de questões que se consideram relevantes para determinar as características do objeto de pesquisa. O questionário foi constituído por perguntas fechadas, algumas de escolha múltipla, facilitando, assim, a recolha e posterior tratamento de informação (anexo 1).

A aplicação do questionário foi efetuada no Concelho da Guarda, após contacto prévio e pessoal com os inquiridos, que anuíram à sua aplicação. Todos foram informados acerca do âmbito e objetivos do presente estudo e foi garantida a confidencialidade dos dados.

Procedemos primeiramente à aplicação de um pré-teste, uma vez que Almeida & Freire (2003) nos dizem que depois de redigido o questionário, mas antes de ser aplicado definitivamente deverá passar por uma prova preliminar, a qual se denomina de pré-teste e cuja finalidade assenta na deteção de falhas ou imprecisões, por forma a evitar chegar a resultados falsos.

Para testar a funcionalidade do instrumento de colheita de dados, aplicámos o questionário, no decorrer do mês de julho de 2018 a uma população com características similares à da amostra selecionada, de 10 docentes, 25% da nossa amostra, em três escolas da Cidade da Guarda. As questões foram facilmente interpretadas e respondidas pelos indivíduos, visto que depois da aplicação do questionário o seu feedback ter sido positivo e não haver nenhum questionário mal preenchido. Assim, verificámos que este nos permitia colher a informação desejada, pelo que não foram introduzidas quaisquer alterações ao questionário inicial.

Posteriormente, procedemos ao protocolo de aplicação dos inquéritos, de forma direta, pelos diferentes indivíduos que constituem a nossa amostra. Estes foram respondidos de forma voluntária por uma amostra dos docentes do distrito da Guarda no decorrer dos meses de agosto e setembro de 2018.

3.2.3. Análise e Tratamento de Dados

Para realizar a análise e tratamento dos dados recolhidos através do questionário, elaboramos uma grelha no software SPSS v. 25 para a qual transpusemos os dados. Utilizámos depois:

- Métodos estatísticos padrão foram utilizados para o cálculo dos parâmetros de tendência central e de dispersão;
- Na comparação entre grupos, na presença de variáveis medidas em escala ordinal, foi utilizado o teste U de Mann-Whitney (dois grupos) e teste de Kruskal-Wallis (mais de dois grupos);
- A significância estatística foi aferida para $p \leq 0,05$.

3.3. Resultados

Informação Sociodemográfica

No que se refere à informação sociodemográfica, os dados obtidos permitem verificar (tabela 1) que do total de 40 docentes inquiridos, 22 são do género feminino (55%) e 18 do género masculino (45%).

Tabela 1.
Género

	Nº	%
Feminino	22	55,0
Masculino	18	45,0
Total	40	100,0



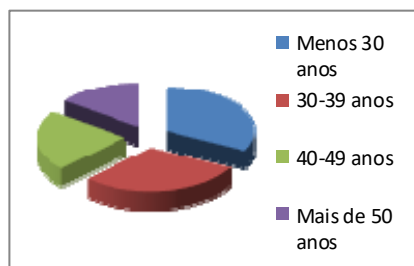
Informação Idade

No que se refere à informação relativa à idade, os dados obtidos permitem verificar (tabela 2) que do total de 40 docentes inquiridos 13 têm menos de 30 anos (32,5%), 12 têm entre 30 e 39 anos (30%), 9 têm entre 40 e 49 anos (22,5%) e 6 mais de 50 anos (15%).

Tabela 2.

Idade

	Nº	%
Menos 30 anos	13	32,5
30-39 anos	12	30,0
40-49 anos	9	22,5
Mais de 50 anos	6	15,0
Total	40	100,0



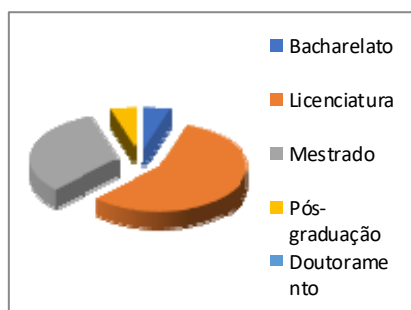
Informação Habilitações Académicas

No que se refere à informação das habilitações académicas, os dados obtidos permitem verificar (tabela 3) que do total dos 40 docentes inqueridos 2 têm o grau de bacharelato (5%), 23 têm o grau de licenciatura (57,5%), 13 têm o grau de mestrado (32,5%), 2 o grau de pós-graduação (5%) e nenhum dos inquiridos tem o grau de doutoramento.

Tabela 3.

Habilitações Académicas

	Nº	%
Bacharelato	2	5,0
Licenciatura	23	57,5
Mestrado	13	32,5
Pós-graduação	2	5,0
Doutoramento	0	0
Total	40	100,0



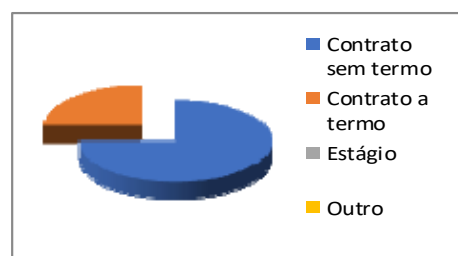
Informação Vinculação à Escola

No que se refere à informação vinculação á escola, os dados obtidos permitem verificar (tabela 4) que do total dos 40 docentes inqueridos 30 são contratados sem termo (75%), 10 são contratados a termo (25%) e não existem docentes estagiários nem com outro tipo de vinculação.

Tabela 4.

Tipo de vinculação à escola

	Nº	%
Contrato sem termo	30	75,0
Contrato a termo	10	25,0
Estágio	0	0
Outro	0	0
Total	40	100,0



Informação Ciclos de Estudos em que Trabalha

No que se refere à informação ciclos em que trabalham, os dados obtidos permitem verificar (tabela 5) que do total dos 40 docentes inqueridos 10 leccionão no 1º ciclo (25%), 12 leccionão no 2º ciclo (30%), 9 leccionão no 3º ciclo (22,5%) e 9 leccionão no secundário (22,5%).

Tabela 5.

Ciclos de estudos em que trabalha

	Nº	%
1º Ciclo	10	25,0
2º Ciclo	12	30,0
3º Ciclo	9	22,5
Secundário	9	22,5
Total	40	100,0



Informação Anos de Docência

No que se refere à informação anos de docência, os dados obtidos permitem verificar (tabela 6) que do total dos 40 docentes inqueridos 12 têm mais que 5 anos de docência (30%), 8 têm entre 5 e 9 anos de docência (20%), 2 têm entre 10 e 14 anos de docência (5%), 11 têm entre 15 e 19 anos de docência (27,5%), 4 têm entre 20 e 24 anos de docência (10%) e 3 mais de 25 anos de docência.

Tabela 6.
Anos de docência

	Nº	%
Menos 5 anos	12	30,0
5-9 anos	8	20,0
10-14	2	5,0
15-19	11	27,5
20-24	4	10,0
Mais de 25	3	7,5
Total	40	100,0

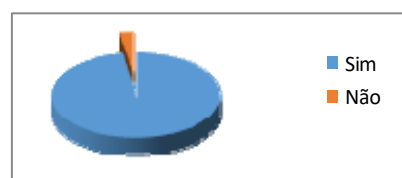


Informação da Formação Específica Inicial dos Professores em JPD

No que se refere à informação formação específica inicial dos professores em JPD (A), os dados obtidos permitem verificar (tabela 7) que do total dos 40 docentes inqueridos 39 têm formação específica inicial em JPD (97,5%) e 1 docente não tem formação específica inicial em JPD (2,5%)

Tabela 7.
Formação específica inicial dos professores em JPD (A)

	Nº	%
Sim	39	97,5
Não	1	2,5
Total	40	100,0



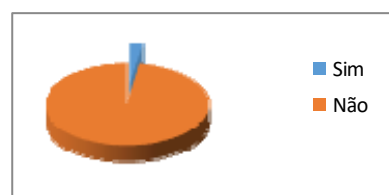
Informação da Formação Específica Contínua dos Professores em JPD (A)

No que se refere à informação formação específica contínua dos professores em JPD (A), os dados obtidos permitem verificar (tabela 8) que do total dos 40 docentes inqueridos 1 docente tem formação contínua inicial em JPD (2,5%) e 39 não têm formação específica inicial em JPD (97,5%).

Tabela 8.

Formação específica contínua dos professores em JPD (A)

	Nº	%
Sim	1	2,5
Não	39	97,5
Total	40	100,0



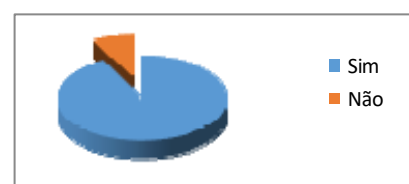
Informação da Formação Específica Inicial dos Professores em JPD (B)

No que se refere à informação formação específica inicial dos professores em JPD (A), os dados obtidos permitem verificar (tabela 9) que do total dos 40 docentes inqueridos 37 têm formação específica inicial em JPD (92,5%) e 3 docentes não têm formação específica inicial em JPD (7,5%).

Tabela 9.

Formação específica inicial dos professores em JPD (B)

	Nº	%
Sim	37	92,5
Não	3	7,5
Total	40	100,0



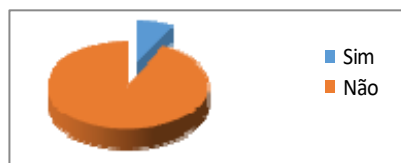
Informação da Formação Específica Contínua dos Professores em JPD (B)

No que se refere à informação formação específica contínua dos professores em JPD (B), os dados obtidos permitem verificar (tabela 10) que do total dos 40 docentes inqueridos 3 docentes têm formação contínua inicial em JPD (7,5%) e 37 não têm formação específica inicial em JPD (92,5%).

Tabela 10.

Formação específica continua dos professores em JPD (B)

	Nº	%
Sim	3	7,5
Não	37	92,5
Total	40	100,0



Eventual Relação entre Variáveis

Apresentamos em seguida um conjunto de eventuais relações e correlações entre variáveis que consideramos mais relevantes face aos objetivos do estudo em apreço.

Será que existe correlação entre variável género com a percepção dos professores de EF quanto à importância dos JPD na aprendizagem do Andebol?

Apenas nas questões 6, 7 e 8 do questionário se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Em todas elas o género feminino concorda mais que o género masculino.

Tabela 11.

Interação da variável Género com os itens do questionário sobre a percepção dos professores de Educação Física sobre a importância dos jogos pré-desportivos na aprendizagem do andebol: Média, desvio padrão, teste U de Mann-Whitney (U) e significância (p).

		Média	Desvio Padrão	U	p
Q6	Fem	4,50	1,058	107,000	0,007 *
	Masc	3,61	1,420		
Q7	Fem	4,64	1,049	97,000	0,001 *
	Masc	3,61	1,501		
Q8	Fem	4,73	,883	113,500	0,008 *
	Masc	3,72	1,565		

* $p \leq 0,005$

No que confere à correlação variável gênero com a percepção dos professores de EF quanto à importância dos JPD na aprendizagem do andebol, tanto o gênero masculino como o feminino não diferem de opinião na maioria das questões do questionário. No entanto, no que confere as questões, baseio-me nos JPD para o ensino de diferentes desportos, os JPD melhoram aspetos como a coordenação motora, o equilíbrio ou a lateralidade e os JPD melhoram aspetos como a socialização, a cooperação ou a união.

Tabela 12.

Interação da variável Idade com os itens do questionário sobre a percepção dos professores de Educação Física sobre a importância dos jogos pré-desportivos na aprendizagem do andebol: Média, desvio padrão, teste de Kruskal-Wallis (K) e significância (p).

		Média	Desvio Padrão	k	p
Q1	Menos 30 anos	3,92	1,188	9,577	0,023*
	30-39 anos	4,67	,492		
	40-49 anos	4,22	,972		
	Mais de 50 anos	2,33	1,751		
	Total	3,98	1,291		
Q2	Menos 30 anos	4,00	1,225	9,021	0,029*
	30-39 anos	4,67	,492		
	40-49 anos	4,33	1,000		
	Mais de 50 anos	2,33	1,751		
	Total	4,03	1,310		
Q4	Menos 30 anos	4,15	1,068	13,815	0,003*
	30-39 anos	4,92	,289		
	40-49 anos	4,56	1,014		
	Mais de 50 anos	2,67	1,506		
	Total	4,25	1,193		
Q6	Menos 30 anos	4,23	1,301	9,647	0,022*
	30-39 anos	4,75	,452		
	40-49 anos	4,00	1,225		
	Mais de 50 anos	2,67	1,633		
	Total	4,10	1,297		
Q7	Menos 30 anos	4,38	1,325	11,346	0,010*
	30-39 anos	4,83	,389		
	40-49 anos	4,11	1,269		
	Mais de 50 anos	2,50	1,643		
	Total	4,18	1,357		
Q8	Menos 30 anos	4,54	1,127	10,980	0,012*
	30-39 anos	4,83	,389		

	40-49 anos	4,33	1,323		
	Mais de 50 anos	2,50	1,643		
	Total	4,28	1,320		
Q9	Menos 30 anos	3,92	1,188	8,839	0,032*
	30-39 anos	4,25	,452		
	40-49 anos	3,78	1,202		
	Mais de 50 anos	2,17	1,472		
	Total	3,73	1,240		
Q12	Menos 30 anos	4,23	1,301	10,148	0,017*
	30-39 anos	4,58	,515		
	40-49 anos	4,22	1,302		
	Mais de 50 anos	2,50	1,225		
	Total	4,08	1,269		
Q13	Menos 30 anos	4,31	1,182	11,563	0,009*
	30-39 anos	4,67	,492		
	40-49 anos	4,33	1,323		
	Mais de 50 anos	2,50	1,225		
	Total	4,15	1,252		
Q14	Menos 30 anos	4,23	1,301	12,594	0,006*
	30-39 anos	4,75	,452		
	40-49 anos	4,33	1,323		
	Mais de 50 anos	2,33	1,366		
	Total	4,13	1,343		
Q16	Menos 30 anos	4,38	1,325	8,301	0,040*
	30-39 anos	4,83	,389		
	40-49 anos	4,00	1,323		
	Mais de 50 anos	2,67	1,862		
	Total	4,18	1,375		
Q17	Menos 30 anos	4,38	1,193	9,888	0,020*
	30-39 anos	4,67	,492		
	40-49 anos	3,67	1,118		
	Mais de 50 anos	2,67	1,862		
	Total	4,05	1,300		
Q18	Menos 30 anos	3,77	1,166	11,176	0,011*
	30-39 anos	4,33	,492		
	40-49 anos	3,56	1,014		
	Mais de 50 anos	2,33	1,366		
	Total	3,68	1,163		
Q19	Menos 30 anos	3,77	1,166	8,391	0,039*
	30-39 anos	4,25	,452		
	40-49 anos	3,78	1,202		

Mais de 50 anos	2,33	1,366		
Total	3,70	1,181		

* $p \leq 0,005$

Será que existe correlação entre a variável idade, com a percepção dos professores de EF quanto à importância dos JPD na aprendizagem do Andebol?

Nas questões 3, 5, 10, 11 e 15 as diferenças entre grupos não foram estatisticamente significativas. A faixa etária dos 30 aos 39 anos foi a que mais concordou com as questões do questionário.

No que confere à correlação variável idade, com a percepção dos professores de EF quanto à importância dos JPD na aprendizagem do andebol, todas as faixas etárias nas questões: tenho condições na minha Escola para a realização de JPD, não sinto dificuldades na realização de jogos pré-desportivos nas minhas aulas, os alunos dispersam quando se realizam jogos pré-desportivos nas aulas de Educação Física, o que dificulta a realização e controlo da aula, os alunos dispersam quando se realizam jogos pré-desportivos nas aulas de EF, o que dificulta a realização e controlo da aula, não diferem de opinião. No entanto a faixa etária dos 30 aos 39 anos é a que demonstra uma maior uniformização da percepção da importância dos JPD na aprendizagem do andebol.

Tabela 13.

Interação da variável Habilitações académicas com os itens do questionário sobre a percepção dos professores de Educação Física sobre a importância dos jogos pré-desportivos na aprendizagem do andebol: Média, desvio padrão, teste de Kruskal-Wallis (K) e significância (p).

		Média	Desvio Padrão	k	p
Q6	Bacharelato	4,00	,000	9,800	0,020*
	Licenciatura	4,61	,722		
	Mestrado	3,46	1,761		
	Pós-graduação	2,50	,707		
	Total	4,10	1,297		
Q7	Bacharelato	5,00	,000	8,277	0,041*
	Licenciatura	4,61	,722		
	Mestrado	3,69	1,750		
	Pós-graduação	1,50	,707		

	Total	4,18	1,357		
Q9	Bacharelato	5,00	,000	9,754	0,021*
	Licenciatura	4,04	,638		
	Mestrado	3,31	1,653		
	Pós-graduação	1,50	,707		
	Total	3,73	1,240		
Q15	Bacharelato	1,00	,000	8,070	0,045*
	Licenciatura	1,26	,541		
	Mestrado	2,23	1,922		
	Pós-graduação	4,50	,707		
	Total	1,73	1,396		
Q16	Bacharelato	5,00	,000	7,958	0,047*
	Licenciatura	4,61	,783		
	Mestrado	3,62	1,850		
	Pós-graduação	2,00	,000		
	Total	4,18	1,375		
Q17	Bacharelato	5,00	,000	10,113	0,018*
	Licenciatura	4,52	,665		
	Mestrado	3,38	1,710		
	Pós-graduação	2,00	,000		
	Total	4,05	1,300		

* $p \leq 0,005$

Será que existe correlação entre a variável habilitações académicas dos professores com a percepção dos professores de EF quanto à importância dos JPD na aprendizagem do Andebol?

Apenas nas questões 6, 7, 9, 15, 16 e 17 as diferenças entre grupos foram estatisticamente significativas. Os Licenciados foram os que mais concordaram com a questão 6 do questionário, Os Bacharéis foram os que mais concordaram com as questões 7, 9, 16 e 17 e os Pós-graduados foram os que mais concordaram com a questão 15 do questionário.

No que confere à correlação da variável habilitações académicas dos professores com a percepção dos professores de EF quanto à importância dos JPD na aprendizagem do andebol que apenas nas questões: baseio-me nos JPD para o ensino de diferentes desportos, os jogos pré-desportivos melhoram aspetos como a coordenação motora, o equilíbrio ou a lateralidade, os alunos gostam de JPD nas aulas de EF, os alunos dispersam quando se realizam JPD nas aulas de EF, o que dificulta a realização e controlo da aula, considero

importante a utilização de JPD em alunos do 1º ciclo para a aprendizagem do Andebol, considero importante a utilização de JPD em alunos do 2º ciclo para a aprendizagem do Andebol, diferiram de opinião. Os licenciados têm a mesma opinião no que confere em basearem-se nos JPD para o ensino de diferentes desportos. Os bacharéis têm a mesma opinião no que diz respeito as questões, os JPD melhoram aspetos como a coordenação motora, o equilíbrio ou a lateralidade e os alunos gostam de JPD nas aulas de EF.

Tabela 14.

Interação da variável Vinculação à Escola com os itens do questionário sobre a perceção dos professores de Educação Física sobre a importância dos jogos pré-desportivos na aprendizagem do andebol: Média, desvio padrão, teste U de Mann-Whitney (U) e significância (p).

		Média	Desvio Padrão	U	p
Q5	Contrato sem termo	3,27	,944	236,000	0,004*
	Contrato a termo	4,30	,823		
	Total	3,53	1,012		

* $p \leq 0,005$

Será que existe correlação entre a variável vinculação à escola com a perceção dos professores de EF quanto à importância dos JPD na aprendizagem do Andebol?

Apenas na questão 5 as diferenças entre grupos foram estatisticamente significativas. Os professores com contrato a termo foram os que mais concordaram com esta questão.

No que confere à correlação da variável vinculação à escola com a perceção dos professores de EF quanto à importância dos JPD na aprendizagem do andebol apenas na questão: tenho condições na minha escola para a realização dos JPD, os professores diferiam de opinião, no entanto os professores contratados a termo foram os que mais concordaram com esta questão.

Será que existe correlação da variável ciclos de estudo com a percepção dos professores de EF quanto à importância dos JPD na aprendizagem do Andebol?

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,005$) nos grupos considerados (Professores que lecionam no 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário), relativamente aos itens do questionário.

No que confere à correlação da variável ciclos de estudos com a percepção dos professores de EF quanto à importância dos JPD na aprendizagem do andebol não há diferenças nesta correlação.

Tabela 15.

Interação da variável Anos de docência com os itens do questionário sobre a percepção dos professores de Educação Física sobre a importância dos jogos pré-desportivos na aprendizagem do andebol: Média, desvio padrão, teste de Kruskal-Wallis (K) e significância (p).

4		Média	Desvio Padrão	K	P
Q1	Menos 5 anos	4,08	1,084	13,057	0,023*
	5-9 anos	4,38	1,061		
	10-14	4,50	,707		
	15-19	4,55	,522		
	20-24	1,25	,500		
	Mais de 25	3,67	1,528		
	Total	3,98	1,291		
Q2	Menos 5 anos	4,17	1,115	13,133	0,022*
	5-9 anos	4,38	1,061		
	10-14	4,50	,707		
	15-19	4,64	,505		
	20-24	1,25	,500		
	Mais de 25	3,67	1,528		
	Total	4,03	1,310		
Q3	Menos 5 anos	4,25	1,138	13,337	0,020*
	5-9 anos	4,38	,744		
	10-14	4,00	1,414		
	15-19	4,73	,467		
	20-24	1,75	,500		
	Mais de 25	3,67	1,528		
	Total	4,10	1,194		
Q4	Menos 5 anos	4,42	,900	17,201	0,004*
	5-9 anos	4,38	1,061		

	10-14	5,00	,000		
	15-19	4,91	,302		
	20-24	1,75	,500		
	Mais de 25	3,67	1,528		
	Total	4,25	1,193		
Q5	Menos 5 anos	3,25	,452	19,847	0,001*
	5-9 anos	3,38	,518		
	10-14	5,00	,000		
	15-19	4,18	,874		
	20-24	1,75	,957		
	Mais de 25	4,00	1,000		
	Total	3,53	1,012		
Q6	Menos 5 anos	4,42	1,165	12,682	0,027*
	5-9 anos	4,38	1,061		
	10-14	4,50	,707		
	15-19	4,55	,522		
	20-24	1,25	,500		
	Mais de 25	4,00	1,000		
	Total	4,10	1,297		
Q7	Menos 5 anos	4,58	1,165	15,877	0,007*
	5-9 anos	4,50	1,069		
	10-14	5,00	,000		
	15-19	4,55	,522		
	20-24	1,25	,500		
	Mais de 25	3,67	1,528		
	Total	4,18	1,357		
Q8	Menos 5 anos	4,58	1,165	17,034	0,004*
	5-9 anos	4,75	,463		
	10-14	4,50	,707		
	15-19	4,82	,405		
	20-24	1,25	,500		
	Mais de 25	3,67	1,528		
	Total	4,28	1,320		
Q9	Menos 5 anos	4,08	1,084	15,035	0,010*
	5-9 anos	3,88	,835		
	10-14	4,50	,707		
	15-19	4,18	,603		
	20-24	1,00	,000		
	Mais de 25	3,33	1,155		
	Total	3,73	1,240		
Q10	Menos 5 anos	4,42	1,165	15,599	0,008*

	5-9 anos	4,25	1,389		
	10-14	5,00	,000		
	15-19	4,36	,674		
	20-24	1,00	,000		
	Mais de 25	3,33	1,155		
	Total	3,98	1,423		
Q11	Menos 5 anos	3,25	1,055	13,878	0,016*
	5-9 anos	3,25	,707		
	10-14	3,50	,707		
	15-19	3,82	,603		
	20-24	1,00	,000		
	Mais de 25	3,33	1,155		
	Total	3,20	1,091		
Q12	Menos 5 anos	4,42	1,165	15,702	0,008*
	5-9 anos	4,38	1,061		
	10-14	5,00	,000		
	15-19	4,45	,522		
	20-24	1,50	,577		
	Mais de 25	3,33	1,155		
	Total	4,08	1,269		
Q13	Menos 5 anos	4,42	1,165	16,832	0,005*
	5-9 anos	4,63	,744		
	10-14	5,00	,000		
	15-19	4,55	,522		
	20-24	1,50	,577		
	Mais de 25	3,33	1,155		
	Total	4,15	1,252		
Q14	Menos 5 anos	4,42	1,165	17,102	0,004*
	5-9 anos	4,50	1,069		
	10-14	5,00	,000		
	15-19	4,64	,505		
	20-24	1,25	,500		
	Mais de 25	3,33	1,155		
	Total	4,13	1,343		
Q15	Menos 5 anos	1,42	1,165	17,205	0,004*
	5-9 anos	1,13	,354		
	10-14	1,00	,000		
	15-19	1,36	,674		
	20-24	5,00	,000		
	Mais de 25	2,00	1,732		
	Total	1,73	1,396		

Q16	Menos 5 anos	4,58	1,165	14,937	0,011*
	5-9 anos	4,50	1,069		
	10-14	5,00	,000		
	15-19	4,45	,688		
	20-24	1,25	,500		
	Mais de 25	4,00	1,732		
	Total	4,18	1,375		
Q17	Menos 5 anos	4,50	1,168	14,785	0,011*
	5-9 anos	4,25	,707		
	10-14	5,00	,000		
	15-19	4,27	,647		
	20-24	1,25	,500		
	Mais de 25	4,00	1,732		
	Total	4,05	1,300		
Q18	Menos 5 anos	4,00	1,128	14,584	0,012*
	5-9 anos	3,88	,835		
	10-14	4,50	,707		
	15-19	4,00	,447		
	20-24	1,25	,500		
	Mais de 25	3,33	1,155		
	Total	3,68	1,163		
Q19	Menos 5 anos	4,00	1,128	13,639	0,018*
	5-9 anos	3,88	,835		
	10-14	4,00	,000		
	15-19	4,18	,603		
	20-24	1,25	,500		
	Mais de 25	3,33	1,155		
	Total	3,70	1,181		

* $p \leq 0,005$

Será que existe correlação da variável anos de docência com a percepção dos professores de EF quanto à importância dos JPD na aprendizagem do Andebol?

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos considerados em todos os itens do questionário. Os professores entre 15 e 19 anos de docência foram os que mais concordaram com as questões 1, 2, 3, 6, 8, 11 e 19 do questionário. Os professores entre 10 e 24 anos de docência foram os que mais concordaram com as questões 4, 5, 7, 9, 10, 12,

13, 14, 16, 17 e 18. Os professores entre 20 e 24 anos de docência foram os que mais concordaram com a questão 15 do questionário.

No que confere à correlação da variável anos de docência com a percepção dos professores de EF quanto à importância dos JPD na aprendizagem do andebol as opiniões diferem em todas as questões do questionário. Os professores entre os 15 e os 19 anos de docência foram da mesma opinião nas questões: disponho dos meios necessários para desempenhar a minha função, tenho possibilidade de ser criativo nas minhas aulas e pensar em EF enquanto campo disciplinar, é pensar num conjunto de atividades físicas, devida e cuidadosamente planeadas e organizadas, baseio-me nos jogos pré-desportivos para o ensino de diferentes desportos, os JPD melhoram aspetos como a socialização, a cooperação ou a união, os alunos dispersam quando se realizam JPD nas aulas de Educação Física, o que dificulta a realização e controlo da aula, considero importante a utilização de JPD no ensino secundário para a abordagem ao Andebol. Os professores com idades entre os 10 e 24 anos de docência são unânimes em concordar com as questões, considero ter formação adequada para desenvolver jogos pré-desportivos nas minhas aulas, tenho condições na minha Escola para a realização de jogos pré-desportivos, os jogos pré-desportivos melhoram aspetos como a coordenação motora, o equilíbrio ou a lateralidade, os alunos gostam de jogos pré-desportivos nas aulas de Educação Física, não sinto dificuldades na realização de jogos pré-desportivos nas minhas aulas, os jogos pré-desportivos contribuem para o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem do Andebol, ao trabalhar os jogos pré-desportivos nas aulas de Educação Física percebo que as crianças assimilam melhor os conteúdos da modalidade de Andebol, acredito nos jogos pré-desportivos como metodologia de ensino do Andebol, considero importante a utilização de jogos pré-desportivos em alunos do 1º ciclo para a aprendizagem do Andebol, considero importante a utilização de jogos pré-desportivos em alunos do 2º ciclo para a aprendizagem do Andebol, considero importante a utilização de jogos pré-desportivos em alunos do 3º ciclo para a aprendizagem do Andebol. Os professores com idades entre os 20 e 24 anos de docência foram os que mais concordaram com: os alunos dispersam quando se realizam jogos pré-desportivos nas aulas de Educação Física, o que dificulta a realização e controlo da aula.

Interação da variável Formação Específica em Jogos Pré-Desportivos, na Formação Inicial de Professores, com os itens do questionário sobre a percepção dos professores de Educação Física sobre a importância dos jogos pré-desportivos na aprendizagem do andebol: Média, desvio padrão, teste U de Mann-Whitney (U) e significância (p).

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,005$) nos grupos considerados (Professores com e sem formação específica em jogos pré-desportivos, na formação inicial de professores) relativamente aos itens do questionário.

Interação da variável Formação Específica em Jogos Pré-Desportivos, na Formação Contínua de Professores, com os itens do questionário sobre a percepção dos professores de Educação Física sobre a importância dos jogos pré-desportivos na aprendizagem do andebol: Média, desvio padrão, teste U de Mann-Whitney (U) e significância (p).

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,005$) nos grupos considerados (Professores com e sem formação específica em jogos pré-desportivos, na formação contínua de professores) relativamente aos itens do questionário.

3.4. Discussão

Os dados obtidos com este nosso estudo permitiram-nos verificar que a maioria dos Professores de Educação Física aplicam os JPD na aprendizagem do Andebol nos diferentes Ciclos de Ensino (do 1º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário), considerando estes profissionais estes jogos como ferramenta imprescindível no processo de aprendizagem desta modalidade.

Neste mesmo sentido, Scaglia (2009) citado por Macedo & Oliveira (2013), afirma que no processo de aprendizagem não existe a necessidade de querermos que os docentes, de diferentes idades e anos letivos, tenham de imediato níveis de aprendizagem elevados, pois deve-se levar em conta as características de cada aluno uma vez que alguns podem ter facilidade na compreensão de conteúdos enquanto outros podem apresentar ritmos diferentes de aprendizagem.

Parece-nos assim reforçado o sentimento de que este tipo de situações, de jogos, pode ser benéfico para a aprendizagem de modalidades desportivas (em especial coletivas) atendendo ao tipo de comportamentos que solicitam. Não podemos igualmente ignorar que sendo este tipo de jogos incentivado desde idades relativamente baixas, inclusivamente pelos Programas Nacionais de Educação Física, tal pode significar precisamente o reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento motor e aprendizagem de diversos desportos.

Este sentimento parece ainda concordar com expresso pelos docentes inquiridos que ao aplicarem os JPD, salientando a sua importância, parecem assim reconhecer a relevância destes em diversos domínios de aprendizagem dos seus alunos, indo assim ao encontro de Junior et al (2014) que assumem que os JPD estimulam e desenvolvem a sociabilização, o respeito, e contribuirá para que os alunos se tornem cidadãos críticos, criativos e autónomos nos seus deveres para com a sociedade.

Verificamos ainda que na maioria das Escolas os docentes, de todas as idades, com diferentes habilitações académicas, diferente tempo de vinculação à Escola, diferentes Ciclos de Estudos, diferentes anos de docência e diferente formação específica, afirmam dispor de condições para a aplicação dos JPD e referem igualmente não sentir dificuldades na realização e aplicação dos mesmos.

Tais resultados parecem contrariar a ideia geral de que será frequente a falta de condições para a realização de atividades lúdicas, de jogos ou mesmos atividades desportivas em contexto escolar. Não se tendo verificado junto dos inquiridos falta de condições para a realização deste tipo de jogos nem de dificuldades na sua operacionalização, tal poderá ser um bom indicador para o desempenho e aprendizagem futura desta modalidade.

3.5. Conclusão

Considerando que o objetivo do nosso trabalho de investigação era compreender a relevância que os Professores de Educação Física de diversos Ciclos de Escolaridade atribuem aos Jogos Pré-Desportivos para a aprendizagem do Andebol, os dados obtidos permitiram-nos concluir que:

- A maioria dos inquiridos considera os Jogos Pré-Desportivos como imprescindíveis na aprendizagem do Andebol;
- A maioria dos docentes participantes no estudo aplicam os JPD na aprendizagem do Andebol nos diferentes ciclos de ensino;
- A maioria dos inquiridos afirma não sentir dificuldades na realização de JPD nas suas aulas de EF;
- Na maioria das Escolas os docentes de EF dispõem de condições para aplicação dos JPD;
- Não existem diferenças significativas na percepção dos participantes quanto à sua idade, habilitações académicas, tempo de docente, tempo de vinculação à Escola, Ciclo de Escolaridade, ou Formação específica.

Apesar destas conclusões que resultam do trabalho realizado, este apresentou um conjunto de limitações que importa considerar tais como:

- O reduzido número de participantes no estudo pode limitar a abrangência das conclusões;
- O carácter regional dos participantes no estudo pode ter influenciado a percepção dos participantes face ao objetivo do estudo, que poderia ser diferente se o questionário tivesse sido aplicado em outros Concelhos, Distritos ou Regiões.

Quanto a futuras linhas de investigação, consideramos que poderá ser interessante, no desenvolvimento e aprofundamento do presente trabalho, por exemplo:

- Alargar o número de participantes no estudo, bem como a diferentes Concelhos, Distritos e Regiões do País;
- Cruzar os dados obtidos da perceção dos participantes com a sua prática efetiva procurando verificar se de facto implementam este tipo de JPD;
- Procurar verificar a perceção dos alunos sobre a importância deste tipo de JPD na sua aprendizagem e evolução na modalidade de Andebol.

4. Conclusão Final

Em jeito de reflexão final podemos referir que com o presente trabalho no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico do 2º Ciclo de Estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conseguimos aprofundar os conhecimentos nomeadamente no âmbito do Ensino da Educação Física no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Aliando este estudo à experiência que temos vindo a adquirir enquanto Professor de Educação Física do 3.º Ciclo do Ensino Básico, venho reforçar a importância da utilização dos JPD conseguida com os resultados da investigação de modo a promover o sucesso educativo dos atuais e futuros alunos, tornando-os adequados e relevantes para o ensino.

Com o trabalho de investigação pudemos perceber como são igualmente importantes os JPD para a maioria dos docentes no decorrer das aulas de EF, visto que estes parecem melhorar o ensino de modalidades coletivas como o Andebol, assim como a coordenação motora, o equilíbrio, lateralidade, socialização, a cooperação e a união.

Com este trabalho esperamos ainda conseguir contribuir para motivar outros Professores de Educação Física de diversos Ciclos de Escolaridade para a importância dos JPD e sua aplicação visando a aprendizagem de desportos coletivos nomeadamente o Andebol que se apresenta como modalidade nuclear nos Programas de Educação Física em todos os Ciclos de Escolaridade.

5. Referências Bibliográficas

- Alexandre, T., Duarte, Y., Santos, J., Wong, R., & Lebrao, M. (2014). Prevalence and associated factors of sarcopenia among elderly in Brazil: findings from the SABE study. *J Nutr Health Aging, 18*(3), 284-90.
- Alves, L. (2016). *Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionado*. Mestrado em ensino do 1.º e 2.º Ciclo Básico. Instituto Politécnico de Viana do Castelo. 81.
- Araújo, C. (2015). Componentes aeróbico e não aeróbicos da aptidão física: fatores de risco para mortalidade por todas as causas. *Revista Fatoes de Risco, 35*, 36-42.
- Asquith, P. (1989). Provisioning and the study of free-ranging primates: History, effects, and prospects. *American Journal of Physical Anthropology, 32*, 129-158.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivros.
- Bennett, G. (1997). A sport education curriculum model for a collegiate physical activity course. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 68*, 39-44.
- Cardoso, E. & Santos, M. (1998). *Educação física 7º, 8º e 9º Anos*. Platano editora.
- Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Costa, F. & Rodrigues, L. (1998). *Concepções de educação física escolar. VI Congresso Galego de Educação Física e Desporto*. Espanha: Universidade da Corunha.
- Carmo, N., Gringer, C., Neto, J., França, J., Victorino, R., Domingues, C., & Pereira, C. (2013). A importância da educação física escolar sobre aspectos de saúde: sedentarismo. *Revista Educare CEUNSP, 1*(1), 21-29.
- Cavill, N., Biddle, S., & Sallis, J. (2001). Health Enhancing Physical Activity for Young People: Statement of the United Kingdom Expert Consensus Conference. *Pediatric Exercise Science, 13*(1), 12 - 25.
- Chow, J., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araujo, D. (2007). The role of Nonlinear pedagogy in physical education. *Review of Educational Research, 77*, 251-278.
- Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia.

- Ferreira, E. (2005). A disciplina de Educação Física: oferta e procura de licenciados de Educação Física. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, XX, 118, 10-14.
- Fonseca, L. (2017). *O autoconceito e a autoestima na dinâmica de motivação para a prática desportiva. Um estudo nos ensinos básico e secundário*. Universidade do Minho. 25.
- Garganta, J. (1998). Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. Em A. Graça, & J. Oliveira, *O Ensino dos Jogos Desportivos* (3ª ed., pp. 11-25). Porto: FCDEF.
- Greco, P., & Romero, J. (2012). *Manual de handebol: Da iniciação ao alto nível*. São Paulo: Phorte Editora.
- Hastie, P., & Curtner-Smith, M. (2006). Influence of a hybrid Sport Education - Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11, 1-27.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Konzag, I. (1991). A Formação técnico-tática nos Jogos Desportivos Coletivos. *Treino Desportivo*, 27-37.
- Kusese, J. (2014). *Relatório Pedagógico e (in)sucesso escolar em escolas e encarregados de educação*. Tese de Mestrado em Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 41.
- Lazzoli, J., Nóbrega, A., Carvalho, T., Oliveira, M., Teixeira, J., Leitão, M., ..., Matsudo, V. (1998). Atividade física e saúde na infância e adolescência. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 4(4), 107-109.
- Lopes, V. P., & Maia, J. A. (2004). Actividade física nas crianças e jovens. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 6(1), 82-92.
- Macedo, C. & Oliveira, A. (2013). Os Jogos Pré Desportivos como instrumento pedagógico no ensino fundamental. Versão Online. Os desafios da escola Paranaense na perspectiva do professor. Volume I.
- Martins, A. (2011). *A importância da actividade física desportiva no cumprimento das metas de aprendizagem no final do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Física e Desporto. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Faculdade de Educação Física e Desporto.

- Marques, A. (2010). *A Escola, a Educação Física e a Promoção de Estilos de Vida Activa e Saudável: Estudo de um Caso*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Matos, M., Carvalhosa, S., & Diniz, J. (2001). Factores associados à prática da actividade. *Análise Psicológica*, 1(XX), 57-66.
- Mesquita, I. (1992). *Estudo descritivo e comparativo das respostas motoras de jovens voleibolistas de diferentes níveis de desempenho nas situações de treino e competição*. Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica. UP: FCDEF.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais do Ensino do Desporto. In: I. Rosado & I. Mesquita (eds.), *Pedagógica do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Paiva, L. (2014). *Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada: Atuação do Professor de Educação Física em Aulas de Jogos Desportivos Coletivos*. Maia: Instituto Universitário da Maia.
- Pereira, N. (2015). *Resistência Aerobia dos alunos do 1.º Ciclo. Mestrado em ensino da Educação física de ensino básico e secundário*. Universidade Lusofona de Humanidades e Tecnologia. 11.
- Ricardo, V. (2005). *Novas estratégias de ensino para os jogos desportivos um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Riley, P. (1999). On the social construction of the learner. In S. Cotteral & D. Crabbe (Eds.). Bayreuth contributions to glottodidactics 8: *Learner autonomy in language learning: defining the field and affecting change* (pp. 29-39). Frankfurt: Peter Lang.
- Rink, J. (1993). Teacher Education: A Focus on Action. *Quest*, 45, 308-320.
- Scaglia, J. (2014). A pedagogia do desporto e as novas tendências metodológicas. *Nova Escola*. São Paulo. V29.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, Ill. United States: Human Kinetics Publishers.
- Siedentop, D. (1998). Sport education. What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 69, pp18-20

- Siedentop D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.
- Silva, P., & Costa Jr., A. (2011). Efeitos da atividade física para a saúde de crianças e adolescentes. *Psicol. Argum.*, 29(64), 41-50.
- Souza, G. (2007). *A importância da educação física na 1ª Série do ciclo I na prefeitura do município de São Paulo*. Monografia para título de Especialista Lato Sensu em Educação Física Escolar. São Paulo: Universidade de Brasília.
- Strikwerda-Brown, J., & Taggart, A. (2001). No longer voiceless and exhausted: sport education and the primary generalist teacher. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 48, 14-17.
- Telama, R., & Yang, X. (2000). Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(9), 1617-1622.
- Tourinho Filho, H., & Tourinho, L. (1998). Crianças, adolescentes e atividade física: aspectos maturacionais e funcionais. *Rev. paul. Educ. Fis.*, 12(1), 71-84.
- Thorpe, R., & Burker, D. (1989). *A changing focus in games teaching*. In: Almond L. (ed) *The place of physical education in schools*. Kogan/Page.
- Valenzuela, A. (2007). Escola subtrativa, relações de comprometimento e capital social na formação escolar da juventude mexicana dos/nos Estados Unidos. In Paraskeva, J., Rossatto, C. & Allen, R. A. (org.). *Reinventar a pedagogia crítica*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (1999). *Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia Introdução a dois modos distintos de ensinar e aprender (uma língua) em contexto escolar*. Cadernos 1, 1-4, Braga: Universidade do Minho.

Legislação

- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, publicado em Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, publica em Diário da República n.º 15/2001, Série I-A, aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, publicado em Diário da República n.º 60/2006, Série I-A - Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, publicado em Diário da República n.º 92/2014, Série I - Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho Conjunto n.º 882/99, de 28 de setembro, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 241, de 15 de outubro de 1999, determina a criação do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

Sites

Conselho da Europa: <http://www.coe.int/pt/web/about-us>.

DGE: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed_fisica_1_11_12.pdf.

Regras do Andebol: <http://ed-fisica-edf.blogspot.pt/p/andebol.html>.

Plano Nacional de Educação Física: <http://www.dge.mec.pt/educacao-fisica>.

Anexos

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO Perceção dos Professores de Educação Física sobre a Importância dos Jogos Pré-Desportivos na Aprendizagem do Andebol

Este questionário enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário a realizar na Universidade da Beira Interior, tendo por objetivo compreender a importância dos jogos pré-desportivos na aprendizagem da modalidade de Andebol através da perceção de Professores de Educação Física dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário do Distrito da Guarda.

Solicitamos a sua colaboração no preenchimento do seguinte questionário onde não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas conhecer a opinião e perceção pessoal dos participantes.

Este questionário é constituído por dois grupos de questões: o primeiro pretende uma resposta espontânea e genuína a cada um dos itens sobre jogos pré-desportivos; e o segundo pretende caracterizar genericamente cada professor.

Informamos que o questionário é anónimo e os dados recolhidos serão utilizados apenas para efeitos de trabalho académico enquadrado no Mestrado em causa garantindo-se a confidencialidade dos dados que serão tratados de forma global.

Muito agradecemos a sua colaboração!

Grupo I - Jogos Pré-Desportivos

Pedimos que assinale com um X a opção que melhor se adequa considerando: 1 - Discordo Totalmente; 2 - Discordo; 3 - Não Concordo nem Discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo Totalmente.

QUESTÕES	1	2	3	4	5
1. Disponho dos meios necessários para desempenhar a minha função.					
2. Tenho possibilidade de ser criativo nas minhas aulas.					
3. Pensar em Educação Física enquanto campo disciplinar, é pensar num conjunto de atividades físicas, devida e cuidadosamente planeadas e organizadas.					
4. Considero ter formação adequada para desenvolver jogos pré-desportivos nas minhas aulas.					
5. Tenho condições na minha Escola para a realização de jogos pré-desportivos.					
6. Baseio-me nos jogos pré-desportivos para o ensino de diferentes desportos.					
7. Os jogos pré-desportivos melhoram aspetos como a coordenação motora, o equilíbrio ou a lateralidade.					

8. Os jogos pré-desportivos melhoram aspetos como a socialização, a cooperação ou a união.					
9. Os alunos gostam de jogos pré-desportivos nas aulas de Educação Física.					
10. Não sinto dificuldades na realização de jogos pré-desportivos nas minhas aulas.					
11. Os alunos dispersam quando se realizam jogos pré-desportivos nas aulas de Educação Física, o que dificulta a realização e controlo da aula.					
12. Os jogos pré-desportivos contribuem para o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem do Andebol.					
13. Ao trabalhar os jogos pré-desportivos nas aulas de Educação Física percebo que as crianças assimilam melhor os conteúdos da modalidade de Andebol.					
14. Acredito nos jogos pré-desportivos como metodologia de ensino do Andebol.					
15. Não realizo jogos pré-desportivos no ensino do Andebol.					
16. Considero importante a utilização de jogos pré-desportivos em alunos do 1º ciclo para a aprendizagem do Andebol.					
17. Considero importante a utilização de jogos pré-desportivos em alunos do 2º ciclo para a aprendizagem do Andebol.					
18. Considero importante a utilização de jogos pré-desportivos em alunos do 3º ciclo para a aprendizagem do Andebol.					
19. Considero importante a utilização de jogos pré-desportivos no ensino secundário para a abordagem ao Andebol.					

Grupo II - Informação Sociodemográfica

1. Género:

Feminino

Masculino

2. Idade:

Menos de 30 anos

Entre 40 e 49 anos

Entre 30 e 39 anos

Mais de 50 anos

3. Habilitação Académica:

Bacharelato

Pós-Graduação

Licenciatura

Doutoramento

Mestrado

4. Tipo de Vinculação à Escola:

Contrato sem Termo

Estágio

Contrato a Termo

Outro: _____

5. Ciclo de Estudos em que trabalha:

1.º Ciclo

3.º Ciclo

2.º Ciclo

Secundário

6. Anos de Docência:

Menos de 5 anos

Entre 10 e 14 anos

Entre 20 e 24 anos

Entre 5 e 9 anos

Entre 15 e 19 anos

Mais de 25 anos

7. Formação Específica em Jogos Pré-Desportivos:

Na Formação Inicial de Professores: Sim Não

Na Formação Contínua de Professores: Sim Não

8. Formação Específica em Andebol:

Na Formação Inicial de Professores: Sim Não

Na Formação Contínua de Professores: Sim Não

Agradecemos a sua colaboração!