



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
Covilhã | Portugal

## **Relatório de Estágio Pedagógico**

**Dário Ricardo Neves Gomes**

**Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e  
Secundários**

Orientadores: Prof. Doutor Júlio Manuel Cardoso Martins  
Prof. Doutora Kelly de Lemos Serrano O'Hara

**Covilhã, Maio de 2016**



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
Covilhã | Portugal

# **Relatório de Estágio Pedagógico**

**Dário Ricardo Neves Gomes**

**Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e  
Secundários**

Orientadores: Prof. Doutor Júlio Manuel Cardoso Martins  
Prof. Doutora Kelly de Lemos Serrano O'Hara

**Covilhã, Maio de 2016**

"É no problema da educação que assenta o grande  
segredo do aperfeiçoamento da humanidade."

Immanuel Kant

# Agradecimentos

Este relatório que aqui apresento é de cariz individual, mas sem dúvida que o mesmo não seria exequível sem a colaboração de um conjunto de pessoas, que de várias formas contribuíram para o sucesso na realização deste estágio pedagógico.

Sendo sempre ingrata a tarefa de um agradecimento quando se sente que este corre o risco de conter omissões, devo, no entanto, deixar aqui expresso o meu reconhecimento a todos aqueles que, mais de perto e de uma forma ou de outra, tornaram possível este trabalho.

Ao professor Doutor Júlio Martins, orientador científico deste estágio pelos conhecimentos transmitidos e pelo apoio no decorrer do estágio sempre que necessário.

Ao professor António Belo que sendo o orientador cooperante da escola onde estive inserido esteve presente em cada momento para me ajudar a melhorar, criticando quando necessário mas também dando força e alento quando preciso.

Uma palavra de apreço ao meu colega de estágio Valter Martins, o meu muito obrigado pelo relacionamento, ajuda e colaboração extraordinária que se desenvolveu durante todas as horas que passamos juntos, tanto dentro da escola como fora desta. A partilha de experiências e conhecimentos com estes proporcionou sem dúvida uma visão mais alargada das atividades desenvolvidas.

Agradeço também à minha namorada, pelo amor, paciência e compreensão que teve em todos os momentos que não pudemos estar juntos e pela motivação e ajuda dada nas horas de maior aperto, fazendo com que tudo fosse possível.

Por fim, mas não menos importante quero agradecer aos meus pais, os principais pilares da minha educação e à minha irmã que me apoiam incondicionalmente em todos os meus projetos.

A todos o meu bem-haja.

# Resumo do Capítulo 1

O relatório final de Estágio insere-se no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico do 2º ano de Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Beira Interior. O presente relatório tem como principal objectivo descrever e refletir todo o trabalho realizado durante o Estágio no Agrupamento de Escolas do Fundão.

Aqui são apresentados os principais procedimentos e estratégias adotadas no decorrer da atividade docente inserido na comunidade escolar, sendo abordada a caracterização do contexto de integração na escola, todas as atividades resultantes da prática letiva e as atividades não letivas, do grupo de educação física e de estágio.

Considerando que a prática letiva é a área de intervenção mais importante de entre as abordadas, foi nesta que mais se trabalhou ao longo de todo o ano. Tendo consciência de que a intervenção de um professor na escola é muito mais do que a prática letiva foram desenvolvidas outras atividades para que houvesse um maior desenvolvimento de capacidades.

Para cada uma destas áreas são apresentadas as reflexões das principais dificuldades encontradas, estratégias de atuação para a sua superação e todas as contribuições que cada área proporcionou para a melhoria formação individual do estagiário.

Por último, encontram-se expressas as considerações finais com o balanço deste estágio, numa análise reflexiva do desenvolvimento de todo o trabalho que envolveu a atividade da docência.

*Palavras-Chave:* estágio pedagógico, educação física, ensino-aprendizagem, alunos.

## Resumo do Capítulo 2

Neste trabalho vão utilizar-se o Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding - TGfU*) como modelos de ensino para analisar as atividades desportivas.

A autopercepção do desempenho influencia o interesse, a motivação e a persistência com que os alunos realizam as tarefas propostas, para a concretização da aprendizagem. O objetivo é avaliar de que modo estes dois tipos diferentes de intervenção condicionam a autopercepção dos alunos perante a aprendizagem das atividades desportivas.

O estudo foi realizado no Agrupamento Escolas do Fundão, numa turma do Ensino Secundário, com um total de dezasseis alunos. O desempenho dos alunos foi avaliado nas aulas de Educação Física e a percepção pessoal de cada aluno foi feita através de questionário.

*Palavras-Chave:* Autopercepção, Educação Física, ensino, aprendizagem, ensino secundário, Modelo de Instrução Direta, Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão.

# Abstract of Chapter 1

The final internship report is part of the range of the curricular unity of Pedagogical Internship of the second year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, of the Beira Interior University. The present report has as main objective to describe and reflect all the work fulfilled during the internship in the Fundação School Grouping.

Here are presented the main procedures and strategies adopted in the elapse of the teacher activity inserted in the scholar community, being addressed the characterization of the context of integration in the school, all the activities resulting from the teaching practice and the non-teaching activities, of the group of physical education and internship.

Considering that the teaching practice is the intervention area with more importance among the ones addressed, this was the one most labored during all year. Being aware that the intervention of a teacher in the school is much more than the teaching practice, there were developed other activities so there were a bigger development of capacities.

For each one of this areas are presented the reflection of the main difficulties found, action strategies for its overcoming and all the contributions that each area provided for the improvement of the individual education of the trainee.

At last, there are expressed the final considerations as a balance of the referred internship, in a reflexive analysis of the development of all the work that involved the teaching activity.

*Key-words:* Pedagogical Internship, physical education, process of teaching/ learning, students.

## Abstract of Chapter 2

This study will use the Model of Direct Instruction (MDI) and the Teaching Games for Understanding Model (TGFU) as models of teaching to analyze the sport activities.

The self-perception of the performance influences the interest, the motivation and the persistence with which the students perform the proposed tasks, for the concretion of the learning process. The objective is to evaluate how this two different types of intervention condition self-perception of students towards the learning of the sport activities.

The study was performed in Grouping of Fundão Schools, in one class of the high school, with a total of sixteen students. The performance of the students was evaluated in the Physical Education class and the self-perception was made through a questionnaire.

*Key Words:* Self-perception, Physical Education, education, learning, high school, Model of Direct Instruction, Teaching Games for Understanding Model.

# Índice

Capítulo 1 - Estágio Pedagógico .....	1
1. Introdução .....	1
2. Objetivos .....	1
2.1. Objetivos do Estagiário .....	1
2.2. Objetivos da Escola .....	2
2.3. Objetivos do Grupo de Educação Física .....	3
3. Metodologia .....	4
3.1. Caracterização da escola .....	4
3.2. Lecionação .....	7
3.2.1. Amostra .....	7
3.2.1.1. Caracterização da turma 11 <sup>o</sup> CT1 .....	7
3.2.1.1.1. Modelo da Estrutura do Conhecimento (MEC) do 11 <sup>o</sup> CT1 .....	9
3.2.1.1.2. Caracterização da turma do 8 <sup>o</sup> D .....	36
3.2.2. Planeamento .....	36
3.2.2.1 Turma do 11 <sup>o</sup> CT1 .....	36
3.2.2.2 Turma do 8 <sup>o</sup> D .....	37
3.3 Recursos Humanos .....	37
3.4. Recursos Materiais .....	38
3.5. Direção de turma .....	38
3.6. Reflexão da leccionação .....	39
3.7. Atividades Não Letivas .....	40
3.7.1. Atividades do Grupo Disciplinar .....	40
3.7.2. Atividades do Grupo de Estágio .....	41
4. Considerações Finais .....	41
5. Bibliografia .....	42
Capítulo 2 - Seminário de Investigação em Ciências do Desporto .....	43
1. Introdução .....	43
2. Método .....	46
2.1. Amostra .....	47

2.2. Instrumentos .....	47
2.3. Procedimentos.....	47
2.4. Análise Estatística .....	50
3. Resultados .....	50
4. Discussão .....	56
5. Conclusão .....	57
6. Bibliografia .....	58

# Índice de Figuras

Figura 1 - Mapa do Agrupamento.....	5
Figura 2 - Número de Alunos.....	5
Figura 3 - Número de Alunos no Ensino Profissionalizante .....	6
Figura 4 - Colaboradores .....	6
Figura 5 - Género dos Alunos do 11º CT1 .....	7
Figura 6 - Tempo de Estudo Diário.....	8
Figura 7 - Profissão que pensam seguir .....	8
Figura 8 - Problemas de Saúde dos Alunos do 11º CT1 .....	8
Figura 9 - Género dos Alunos do 8º D.....	36
Figura 10 - Médias Gerais no MID.....	50
Figura 11 - Médias do Serviço Curto no MID. ....	51
Figura 12 - Médias do <i>Clear</i> no MID. ....	51
Figura 13 - Médias da Tática no MID. ....	52
Figura 14 - Médias Gerais no TGfU.....	52
Figura 15 - Médias do Serviço Curto no TGfU. ....	53
Figura 16 - Médias do <i>Clear</i> no TGfU. ....	53
Figura 17 - Médias da Tática no TGfU. ....	54
Figura 18 - Distâncias entre as Médias da Autopercepção e da Avaliação. ....	54

# Índice de Tabelas

Tabela 1 - Erros Mais Comuns do Drible de Proteção.....	13
Tabela 2 - Erros Mais Comuns do Drible de Progressão .....	14
Tabela 3 - Erros Mais Comuns Das Mudanças de Direção em Drible pela Frente .....	15
Tabela 4 - Erros Mais Comuns do Passe de Peito com Duas Mãos .....	17
Tabela 5 - Erros Mais Comuns do Passe por Cima do Ombro com Uma Mão .....	18
Tabela 6 - Erros Mais Comuns do Passe Picado .....	19
Tabela 7 - Erros Mais Comuns da Recepção .....	21
Tabela 8 - Erros Mais Comuns do Lançamento na Passada .....	22
Tabela 9 - Erros Mais Comuns do Lançamento em Apoio .....	24
Tabela 10 - Extensão de Conteúdos. ....	26
Tabela 11 - Tabela de Avaliação .....	29
Tabela 12 - Planificação Anual. ....	37
Tabela 13 - Aquecimento. ....	48
Tabela 14 - Componentes Críticas do Serviço Curto.....	49
Tabela 15 - Componentes Críticas do <i>Clear</i> .....	49
Tabela 16 - Componentes Críticas da Tática.....	49
Tabela 17 - Média, desvio-padrão e valor de p do teste de Mann-Whitney das dimensões em estudo, no método de ensino MID, por tipo de avaliação. ....	55
Tabela 18 - Média, desvio-padrão e valor de p do teste de Mann-Whitney das dimensões em estudo, no método de ensino TGfU, por tipo de avaliação. ....	55
Tabela 19 - Média, desvio-padrão e valor de p do teste de Mann-Whitney das dimensões em estudo, na amostra total, por tipo de avaliação. ....	56

# Capítulo 1 - Estágio Pedagógico

## 1. Introdução

O presente documento constitui o relatório final de Estágio, surgindo como epítome relativo a um ano de estágio pedagógico realizado no Agrupamento de Escolas do Fundão, com o intuito de obter o grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O Estágio pedagógico é o culminar de todo um processo que teve início na nossa formação inicial e na qual podemos por em prática todas as competências adquiridas.

Para Carvalhinho e Rodrigues (2004) a realização de um estágio pedagógico corresponde a um momento fundamental na formação profissional dos jovens professores que, através do conjunto de experiências vivenciadas ao longo do seu processo, tornam este momento de formação decisivo na aquisição de saberes pedagógicos diversificados.

Ruas (2001) diz ainda que “a passagem de estudante a aluno estagiário também significa uma descontinuidade tripartida, da instituição de formação para a escola, de aluno estagiário a futuro professor e da teoria para a prática.

Pretendo através deste relatório realizar um balanço no que diz respeito às experiências vividas e conhecimento adquiridos, bem como dificuldades sentidas e formas de resolução.

Este relatório abrange uma descrição das atividades realizadas ao longo do ano lectivo, onde será detalhada a informação ao nível da lecionação, planificação desporto escolar, direção de turma e organização de atividades, dentro do grupo e para a comunidade no geral.

Com este estágio pedagógico pretendo que seja mais uma etapa da minha formação contínua e que se revele como uma passagem que me possibilite alcançar novos horizontes.

## 2. Objetivos

### 2.1. Objetivos do Estagiário

Os objetivos passam por atingir as competências necessárias para se ser um bom profissional e que estão definidas pelo departamento de Ciências do Desporto, mas também com os meus próprios objetivos pessoais

Relativamente ao estágio pedagógico os objetivos passam por aplicar o conhecimento obtido ao longo da minha formação profissional, para a realidade do contexto escolar do

ensino básico e secundário, com os diversos imprevistos e constrangimentos que decorrem da operacionalização.

A aquisição do grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário e a obtenção da respetiva profissionalização e a possibilidade de no futuro lecionar no ensino básico e secundário

A aquisição de conhecimentos próprios do contexto escolar no âmbito do planeamento, planos de aula, unidades didáticas de ensino-aprendizagem e intervenção pedagógica que me ajudam não só a nível de futuramente vir a ser professor no ensino básico e secundário mas também atualmente como técnico de atividade físico-desportiva nas atividades de enriquecimento curricular.

A oportunidade de conviver diariamente com pessoas com muitos anos de serviço e com muita experiência e retirar o máximo de sabedoria possível de algo que provavelmente não iria encontrar em livros.

Desenvolver competências de trabalho em equipa, não só com professores orientadores como também no núcleo de estágio.

Adquirir conhecimentos no que diz respeito aos cargos de administração escolar, procurando saber quais as funções a que os diversos cargos estão sujeitos.

## 2.2. Objetivos da Escola

Com base no projeto educativo 2013/2017 e como escola pública, o Agrupamento de Escolas do Fundão tem como missão: promover o sucesso escolar dos seus alunos assente numa formação sólida para a continuação de estudos, a integração na vida ativa e a aprendizagem ao longo da vida; assegurar um ensino inclusivo, visando a igualdade de oportunidades e a valorização educativa de alunos com perfis de entrada diferenciados; desenvolver ofertas formativas diversificadas e a sua adequação à evolução das necessidades sociais e da economia num contexto de globalização; incentivar a prática de diferentes metodologias de ensino e de avaliação, orientadas para a promoção da autonomia na aprendizagem, a aplicação do conhecimento, a seleção de informação e sua organização, a contextualização, a comunicação e o relacionamento pessoal; promover a eficácia escolar através de políticas de formação, avaliação e melhoria de desempenho dos seus recursos humanos; fomentar a melhoria das práticas de gestão, de organização e da melhoria da qualidade dos serviços educativos; estabelecer redes de cooperação com parceiros de âmbito local, nacional e internacional e afirmar-se como escola de referência.

O seu esquema operacional é assente em 3 dimensões: a dimensão dos resultados, a dimensão da prestação do serviço educativo e a dimensão da liderança e gestão.

Na dimensão dos resultados escolares os objetivos são: Melhorar os resultados escolares dos alunos em todos os ciclos; manter a média de classificação de exame no ensino secundário acima da média nacional, melhorar a média de classificação das provas finais no ensino básico; manter os níveis residuais do abandono escolar; manter os projetos de âmbito

plurianual. Quanto aos resultados sociais os objetivos são: Integrar representantes de alunos, pais/EE e outros agentes da comunidade nas equipas que elaboram os documentos estruturantes; recriar o espaço de debate “A escola oferece o café”; aumentar a participação dos Pais/EE nas atividades realizadas no Agrupamento; realizar trimestralmente reuniões com os delegados turma; diminuir o número de participações tipificadas como de natureza disciplinar; diminuir o tempo de resolução de situações de indisciplina; realizar a cerimónia de atribuição dos diplomas aos melhores alunos; consolidar e aumentar o número de protocolos assinados com entidades parceiras; aumentar o número de alunos que participam em atividades; criar um gabinete de comunicação.

No domínio da prestação do serviço educativo os objetivos estratégicos passam por: diversificar as formas de avaliação; prevenir a desistência e o abandono; rentabilizar o tempo dedicado às aprendizagens; evidenciar a importância da aprendizagem enquanto fator potenciador de qualidade de vida.

No último domínio, o da liderança e gestão, os objetivos estratégicos são: melhorar a qualidade do serviço prestado; melhorar as condições físicas de trabalho; valorizar o trabalho; melhorar os mecanismos de comunicação; melhorar a segurança nas escolas do Agrupamento; melhorar a gestão dos recursos humanos; gerir o orçamento com base em critérios pedagógicos.

### 2.3. Objetivos do Grupo de Educação Física

No agrupamento escolas do Fundão não existe nenhum documento interno que defina os objetivos do grupo de educação física, sendo os objetivos definidos pelo projeto escolar e programa nacional de educação física.

Assim baseando no programa nacional de educação física os 4 princípios fundamentais são:

- A garantia de atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, isto é, no treino e descoberta das possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros.
- A promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência de responsabilidades efetivas aos alunos, nos problemas organizativos e de tratamento das matérias que podem ser assumidos e resolvidos por eles.
- A valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos das atividades.
- A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a não só à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, mas também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades.

Como metas a atingir o programa define:

- Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno.
- Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.
- Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.
- Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.
- Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Caracterização da escola**

O Agrupamento de Escolas do Fundão integra escolas de diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário, inseridas quer em tecido urbano, quer rural. A recriação de uma identidade, o acolhimento de alunos com perfis diversificados, a configuração e articulação de percursos formativos, o desenvolvimento curricular e de métodos e práticas pedagógicas, desafios de gestão e organizacionais, a prestação de serviços educativos, a avaliação e a gestão da qualidade marcam necessariamente presença vincada no projeto educativo a implementar. Destaca-se ainda o facto de estar inserido num território periférico de baixa densidade e marcado por problemas estruturais reconhecidos de desvitalização demográfica e económica, mas com significativo capital natural e cultural.

O Agrupamento Escolas do Fundão é constituído por 8 escolas de ensino básico e 4 jardins-de-infância.



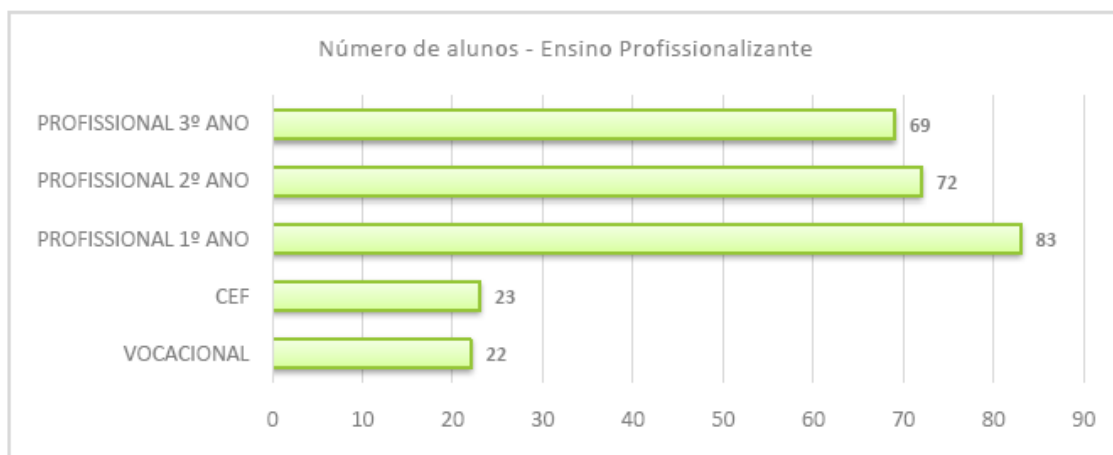


Figura 3 - Número de Alunos no Ensino Profissionalizante

Neste agrupamento existem 241 colaboradores.

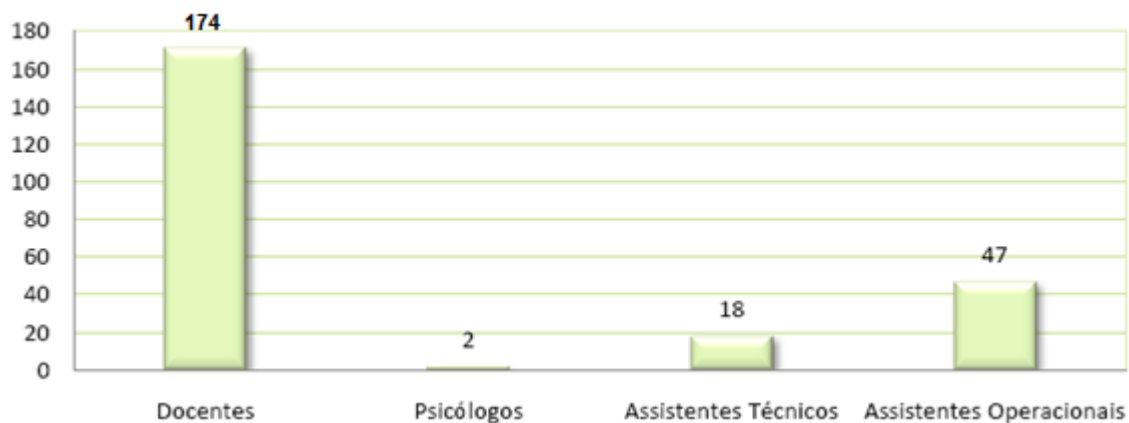


Figura 4 - Colaboradores

O edifício central possui o número de salas de aula suficiente com boas condições, um gabinete de Educação Física, uma sala de professores com bar, uma sala de direção de turma, a secretaria, uma papelaria, SASE (Serviço de Ação Social Escolar) e um bar para os alunos, um espaço para a associação de estudantes, outro para o gabinete de psicologia, auditório com capacidade para 180 pessoas e uma biblioteca.

No espaço exterior que rodeia a escola, encontram-se 3 campos de jogos com balizas e tabelas de basquetebol, os campos estão disponíveis tanto para as aulas de educação física como para horas de recreio. Existe ainda outro campo vedado para as aulas de educação física.

Com ligação a escola existe ainda um pavilhão pertencente ao município do Fundão, que permite a leccionação de 4 turmas em simultâneo.

## 3.2. Lecionação

### 3.2.1. Amostra

Neste ano letivo, foram atribuídas 3 turmas ao professor orientador de estágio, duas de secundário, 11º e 12º ano e uma pertencente ao 3º ciclo de ensino, uma de 8º ano. A mim coube-me ficar responsável pela turma do 11º CT1 e partilhar a responsabilidade com o meu colega de estagio o 8ºD ao longo do ano lectivo.

#### 3.2.1.1. Caracterização da turma 11ºCT1

A turma do 11ºCT1 foi simultaneamente a turma da direção de turma, sendo esse um fator que ajudou a obter um conhecimento mais profundo da mesma.

A turma é constituída por 22 alunos, sendo que duas alunas não estão inscritas nas aulas de educação física, ficando assim 20 alunos onde 12 são do género masculino e 8 do género feminino.

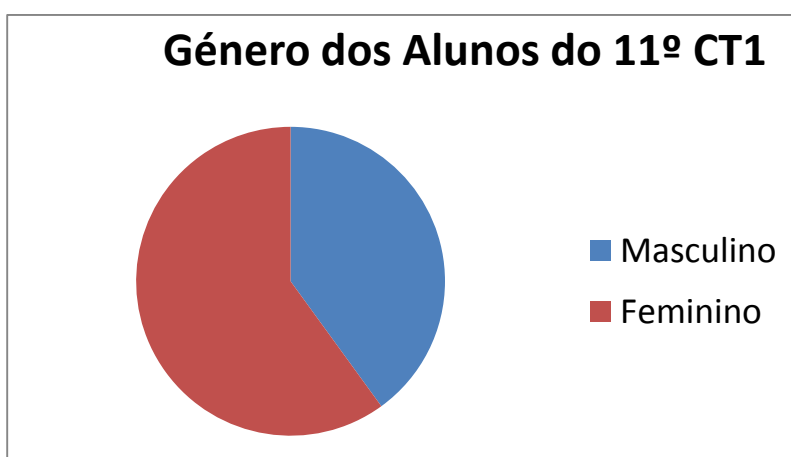


Figura 5 - Género dos Alunos do 11º CT1

É uma turma da área das ciências e tecnologias e vêm, na sua grande maioria, juntos do ano anterior. É uma turma que apresenta um bom ambiente e que não tem casos de comportamento menos corretos na aula de educação física.

A turma não apresenta na sua maioria grandes hábitos de estudo e ainda se encontra numa indefinição daquilo que pretendem seguir.

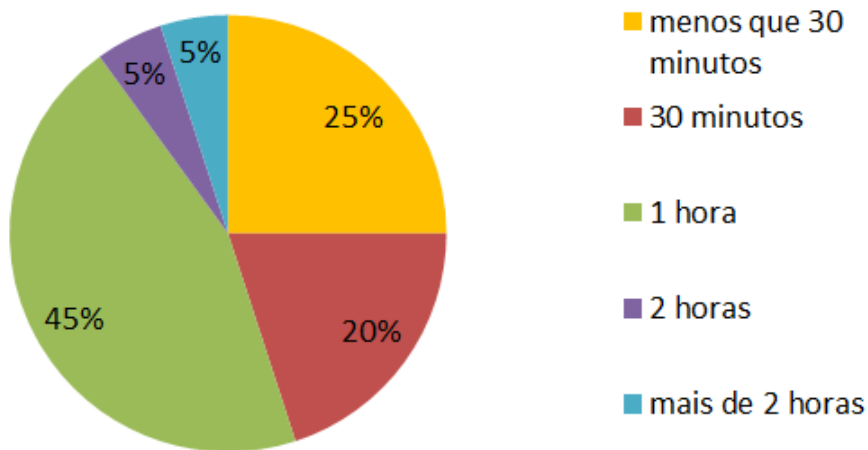


Figura 6 - Tempo de Estudo Diário

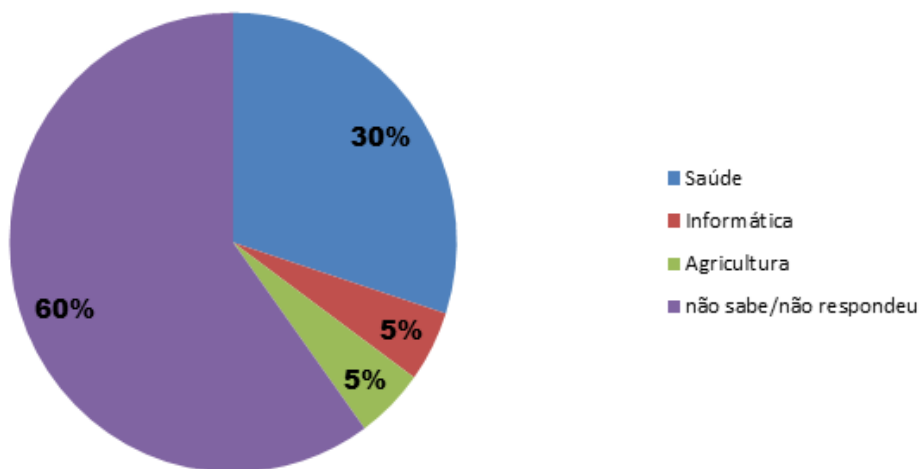


Figura 7 - Profissão que pensam seguir

Na turma não existem problemas de saúde que obriguem a um plano especial, existe apenas uma aluna que tem alguns problemas de alergias em relação ao pólen, mas como se encontra medicada não existem limitações.

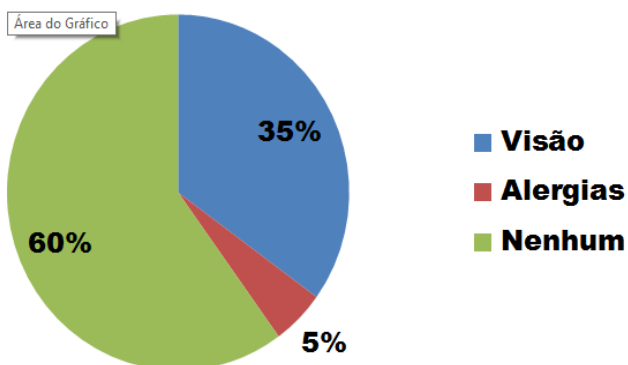


Figura 8 - Problemas de Saúde dos Alunos do 11º CT1

### *3.2.1.1.1. Modelo da Estrutura do Conhecimento (MEC) do 11ºCT1*

#### **Introdução**

O Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC) é um instrumento que tem como principal objectivo ajudar na planificação do professor de Educação Física, preparando-o para aquilo que irá encontrar ao longo do ensino de uma modalidade, por isso este documento deverá ser realizado de forma cuidadosa e metódica. O MEC interrelaciona a planificação e metodologia de ensino com a matéria a ser dada, o que o torna passível de alterações devido à imprevisibilidade de saber quais os obstáculos que sucederão na aplicação prática do método.

O Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC) foi proposto por J. Vickers (1990) e divide-se em três fases (análise, decisão e aplicação), oito módulos e duas categorias de conhecimento.

#### **Fase de análise**

#### **Módulo I - Caracterização da modalidade**

#### ***História***

No entanto, a modalidade propriamente dita, só nasceu nos Estados Unidos da América em Springfield, no ano de 1891. O longo e rigoroso Inverno de Massachussets tornava impossível a prática de desportos ao ar livre. As poucas opções de atividades físicas em locais fechados restringiam-se a entediadas aulas de ginástica, que pouco estimulavam os alunos. Foi então que Luther Halsey Gullick, diretor do Springfield College, colégio internacional da Associação Cristã de Moços (ACM), convocou o professor James Naismith, de 30 anos, e confiou-lhe uma missão: pensar num tipo de jogo sem violência que estimulasse os alunos durante o Inverno, mas que pudesse também ser praticado no verão em áreas abertas.

James Naismith, nasceu a 6 de Dezembro de 1861 na cidade de Almonte, no Canadá. Em 1833 ingressou no Mac Gill University em Montreal e em 1887 recebeu o seu diploma de bacharel. Mais tarde, em 1891, fez o curso de Teologia, ano em que iniciou os seus estudos no Springfield College, Massachussets, onde realiza o seu curso de professor de educação física. Em 1936 foi eleito Presidente honorário da Federação Internacional de Basquetebol Amador (FIBA) e nesse mesmo ano assistiu em Berlim à primeira participação Olímpica do Basquetebol.

## **Regras**

### DURAÇÃO DO JOGO DE BASQUETEBOL

Um jogo de basquetebol tem a duração de 40 minutos divididos em 4 períodos de 10 minutos. O cronómetro só avança quando a bola se encontra em jogo, isto é, sempre que o árbitro interrompe o jogo, o tempo é parado de imediato. Entre o 1º e o 2º período e entre o 3º e 4º período existe uma paragem de 2 minutos. A meio do jogo (entre os 2º e 3º períodos) existe um intervalo de 15 minutos.

### INÍCIO DO JOGO

O jogo não pode começar se uma das equipas não estiver em campo com 5 jogadores prontos a jogar. Oficialmente o jogo começa com bola ao ar no círculo central, quando a bola é legalmente tocada por um saltador.

É de referir que: a bola só pode ser tocada depois de atingir o ponto mais alto; nenhum dos saltadores pode agarrar a bola; os restantes jogadores têm que estar fora do círculo central.

### PONTUAÇÃO

Os pontos são obtidos através de lançamentos de campo e de lances livres. Os lançamentos de campo são os que se efetuam no decorrer normal do jogo e em qualquer parte do campo, enquanto que os lances livres são executados na linha de lance livre, com o jogo parado.

A bola tem de entrar no cesto pela sua parte superior, passando através da rede. É de referir que: 1 lançamento convertido de qualquer local à trás da linha de 6,75 m: 3 pontos; 1 lançamento convertido de qualquer local à frente da linha de 6,75 m: 2 pontos; 1 lance livre convertido: 1 ponto.

É também contabilizado cesto quando houve marcação acidental/intencional de um cesto de campo no cesto da sua própria equipa.

### A BOLA

A bola é esférica, de cabedal, borracha ou material sintético. O peso situa-se entre 567 e 650g e o perímetro deve estar compreendido entre os 75 centímetros e os 78 centímetros.

### Como jogar a bola

A bola é jogada exclusivamente com as mãos, podendo ser passada ou driblada em qualquer direção, exceto do meio campo ofensivo para o meio campo defensivo. Correr deliberadamente com a bola na mão, pontapear, tocar com qualquer parte da perna ou socar é violação.

Com a bola segura nas mãos, apenas é permitido realizar dois apoios.

Na acção de drible não é permitido: bater a bola com as duas mãos simultaneamente; driblar, controlar a bola com as duas mãos e voltar a driblar; acompanhar a bola com a mão, no momento do drible (transporte).

#### Bola Fora

As linhas que delimitam o campo não fazem parte deste. A bola está fora quando toca as linhas laterais, finais ou o solo para além delas ou quando um jogador de posse de bola pisa as linhas limite do campo.

Reposição da bola de fora do campo:

- A seguir a um cesto de campo ou lance livre transformado.
- A seguir a uma infração ou qualquer outra paragem do jogo.
- No início do 2º período, 3º período e 4º período.

#### Jogador e bola fora do campo

Um jogador está fora do campo quando qualquer parte do seu corpo está em contacto com o solo ou outro qualquer objeto sem ser um jogador em cima, por cima ou fora das linhas limites.

A bola está fora do campo quando toca:

- Um jogador ou qualquer pessoa que esteja fora do campo.
- O solo ou qualquer outro objeto que esteja em cima, por cima ou fora das linhas limites.
- Os suportes da tabela assim como a parte detrás da tabela ou qualquer outro objeto acima e/ou atrás da tabela.
- É responsável pela saída, da bola, do campo o último jogador que nela tiver tocado, mesmo que esta saia por ter tocado em outra coisa que não um jogador.

### ***Fisiologia do treino e condição física***

O Basquetebol é um jogo rápido, de constantes mudanças de ritmo e de zona de jogo. Este facto é resultado de este ser um jogo de oposição onde são constantes as perdas/recuperações de bola, que implicam ações frequentes de transição. O esforço no Basquetebol é intermitente, havendo vários picos de velocidade máxima em pequenos períodos de tempo (por exemplo: contra-ataque). O trabalho aeróbio é dominante no jogo, pois é importante para evitar a acumulação de ácido láctico no organismo. Assim, as capacidades condicionais mais importantes são a resistência aeróbia, a força inferior, média e superior, a velocidade de deslocamento e de execução. É então uma modalidade que exige

primordialmente uma componente explosiva, devido às rápidas mudanças de direção, aos saltos e às consecutivas alterações de velocidade.

### ***Habilidades motoras***

#### **DRIBLE DE PROTECÇÃO**

##### **Considerações Gerais:**

Este tipo de drible serve para orientar o ataque posicional, discernindo a melhor opção. Segundo Adelino e Coelho (2000), deve-se utilizar este drible, face a uma maior proximidade do defesa e por isso, o jogador tem de dar particular atenção à proteção da bola. O drible de proteção consiste em adaptar a técnica de execução do drible de forma a dificultar a intervenção do defesa (Adelino, 1994).

Utiliza-se quando existe uma elevada pressão defensiva, sendo importante na observação do jogo, para decidir ou esperar por uma desmarcação ou por um bloqueio de um companheiro de equipa (para passar ou driblar em progressão).

- **Determinantes Técnicas:**
  - Interposição do MS e do MI do lado do defesa e, por vezes, do próprio corpo, no sentido de proteger melhor a bola face à pressão do defesa;
  - A mão está colocada por cima da bola, transmitindo-lhe uma trajetória vertical;
  - Aumentar a flexão dos MI e do tronco, fazendo reduzir a altura do drible, raramente ultrapassando a altura do joelho;
  - A bola ressalta no solo no meio dos pés do jogador;
  - Contactar a bola com a mão aberta, com os dedos estendidos e afastados;
  - Drible mais baixo que no de progressão;
  - Ritmo de drible rápido (movimento mais enérgico do pulso);
  - Olhar dirigido para a frente;
  - Driblar com a mão mais afastada do defensor;
  - Altura do ressalto da bola abaixo da cintura.

- Erros Mais Comuns:

Tabela 1 - Erros Mais Comuns do Drible de Proteção

Erros Mais Comuns	Correções
Receber a bola e driblar sem objectivo	Ver antes de driblar
Olhar para a bola	Ver tudo o que se passa
Bater na bola com as palmas das mãos	Sentir a bola com os dedos
Bater a bola em vez de a empurrar	Trajectoria da bola em diagonal para a frente, ligeiramente desviada para o lado
Não há flexão do pulso	Batimento feito através da flexão do pulso
Altura do ressalto demasiado alta	Altura do ressalto da bola abaixo da cintura
Driblar com a mão do lado do defensor	Driblar com a mão mais afastada do defensor
M.I. em extensão	MI bastante flectidos
M.S. livre relaxado	Interpor o MS livre entre a bola e o defesa
Bola mal protegida	Interposição do MS e MI do lado do defesa e, por vezes, do corpo, para proteger melhor a bola face à pressão do defesa
Virar completo do corpo ao adversário	Manter o adversário no campo de visão

### DRIBLE DE PROGRESSÃO

- Considerações Gerais:

O drible de progressão É o gesto técnico que permite ao jogador efetuar deslocamentos, pelo espaço de jogo, em posse de bola e é orientado para a frente.

Este drible está intimamente ligado à progressão no campo, com o deslocamento do jogador, normalmente em direção ao cesto adversário. Usa-se para progredir sem adversário próximo.

- Determinantes Técnicas:
  - A trajetória da bola é feita em diagonal para a frente, ligeiramente desviada para o lado, para não interferir com o movimento dos pés do jogador, quase sempre em corrida;
  - A mão está colocada por cima e ligeiramente por trás da bola;
  - Contactar a bola com a mão aberta, com os dedos estendidos e afastados;
  - Batimento realizado através da flexão do pulso;
  - Tronco ligeiramente inclinado à frente;
  - Olhar dirigido para a frente;
  - Altura do ressalto da bola ao nível da cintura;
  - Driblar com a mão mais afastada do defensor.

- Erros Mais Comuns:

Tabela 2 - Erros Mais Comuns do Drible de Progressão

Erros Mais Comuns	Correções
Receber a bola e driblar sem objectivo	Ver antes de driblar
Olhar para a bola	Ver tudo o que se passa
Bater na bola com as palmas das mãos	Sentir a bola com os dedos
Bater a bola em vez de a empurrar	Trajectoria da bola em diagonal para a frente, ligeiramente desviada para o lado
Não há flexão do pulso	Batimento feito através da flexão do pulso
Driblar a bola demasiado afastada ou demasiado próxima do corpo	Driblar perto o suficiente do corpo para proteger a bola, mas longe o suficiente para não interferir com o movimento dos pés do jogador, quase sempre em corrida
Altura do ressalto demasiado alta ou demasiado baixa	Altura do ressalto da bola ao nível da cintura
Driblar com a mão do lado do defensor	Driblar com a mão mais afastada do defensor

#### MUDANÇAS DE DIRECÇÃO EM DRIBLE PELA FRENTE

- Considerações Gerais:

Serve para ultrapassar em drible um defesa direto ou simplesmente para mudar de direção dando continuidade à ação de driblar. Utiliza-se quando um adversário se coloca na trajetória pré-definida pelo portador da bola.

- Determinantes Técnicas:

- Tem de haver uma mudança de ritmo de velocidade;
- Baixar um pouco o drible e o corpo;
- Colocar o pulso e os dedos lateralmente e puxar a bola, de um lado do corpo para o outro, fazendo um drible à frente da linha dos pés;
- O impulso transmitido à bola pela mão na execução desta mudança de direção é feito principalmente através de trabalho energético de pulso, não podendo haver “transporte” da bola;
- Levar a mão que vai receber a bola perto do solo, entrando em contacto com ela logo a seguir ao seu ressalto no chão;
- Garantir a continuidade do drible e a proteção da bola. Esta ação é acompanhada de um passo enérgico, levando o M.I. de impulsão para trás do defesa, impedindo com isso a sua recuperação.

- Erros Mais Comuns:

Tabela 3 - Erros Mais Comuns Das Mudanças de Direção em Drible pela Frente

Erros Mais Comuns	Correções
Mudança de mão com drible alto	Driblar baixo
Mão por baixo da bola - “Transporte” da bola	O impulso transmitido à bola pela mão na execução desta mudança de direção é feito principalmente através de trabalho energético de pulso, não podendo haver “transporte” da bola;
Não há alteração no ritmo e na velocidade	Tem de haver uma mudança de ritmo de velocidade
Não há recuperação da bola com a outra mão	Levar a mão que vai receber a bola perto do solo, entrando em contacto com ela logo a seguir ao seu ressalto no chão

### PASSE

- Considerações Gerais:

Sendo o basquetebol em jogo de equipa, o passe constitui o elemento técnico que melhor traduz o seu espírito coletivo e que ao mesmo tempo expressa de forma mais objectiva o grau de colaboração e comunicação entre os jogadores (Adelino e Coelho, 2000). O passe constitui a forma mais rápida de deslocamento da bola e do avanço dos jogadores no terreno de jogo.

Tratando-se de uma forma de comunicação entre dois jogadores, o seu êxito vai depender fundamentalmente dos seguintes factores (Adelino, 1999):

- Preparação de quem recebe a bola;
- Qualidade de quem passa;
- Posição;
- Técnica escolhida e sua execução correta;
- “Tempo” de execução do passe;
- Nível de oposição defensiva existente.

Sendo assim os objetivos do passe (Tavares, 1996) são:

- Fazer progredir a bola no campo o mais rápido possível;
- Obter melhores posições no campo;
- Ganhar posições de lançamento.

Ainda segundo o mesmo autor, os princípios gerais da execução do passe são:

- Precisão;
- Rapidez;
- Fintar antes de passa

- Determinantes técnicas:

- Apreciar as posições relativas e movimentos dos colegas e adversários;
- Controle da bola - proteção e segurança;
- Passar para a mão - alvo do colega;
- Utilizar trajetórias tensas;

- Força adequada;

“A arte de bem passar, tal como todas as artes, possui em si uma boa percentagem de criatividade mas contém igualmente muitas horas de trabalho” (Adelino, 1999).

### PASSE DE PEITO COM DUAS MÃOS

Neste tipo de passe, o peso do corpo deve estar igualmente distribuído sobre os dois pés, bem apoiados no solo, um à frente do outro, com as pernas ligeiramente fletidas. A bola é segura pelas duas mãos, cotovelos junto ao corpo: estender horizontalmente os braços à frente, em direção a quem vai receber a bola dando simultaneamente um passo à frente. No final do passe, há uma extensão dos braços, com um movimento brusco dos pulsos de cima para baixo e para os lados.

O passe tem como objectivo a colocação da bola num companheiro que se encontre em melhor posição, para a criação de situações de finalização ou para a progressão no terreno de jogo. É utilizado para distâncias curtas e médias, devendo ser feito com força, precisão e rapidez, para evitar que o defensor o consiga interceptar.

- Determinantes Técnicas:
  - Partir da posição básica ofensiva, com olhar fixo para onde se vai passar a bola;
  - Segurar a bola à altura do peito, efetuando o passe a duas mãos;
  - Cotovelos colocados naturalmente ao lado do corpo, não demasiado afastados;
  - Bola à altura do peito, dedos para cima, polegares na parte posterior da bola;
  - Estender os MS na direção do companheiro que vai receber a bola, empurrando a bola com os dedos;
  - Bola dirigida ao peito do colega;
  - Trabalho dos punhos na parte final da execução - rotação das mãos após o passe, ficando com os polegares voltados para baixo, palma das mãos orientados para fora;
  - Avanço de um dos apoios na direção do passe;
  - Trajetória da bola tensa, dirigida ao alvo;
  - MS estendidos na direção do companheiro após saída da bola das mãos.

- Erros Mais Comuns:

Tabela 4 - Erros Mais Comuns do Passe de Peito com Duas Mãos

Erros Mais Comuns	Correções
Trajectoria da bola alta	Trajectoria da bola tensa, dirigida ao alvo
Extensão incompleta dos MS	Estender os MS na direção do alvo
Pega da bola demasiado lateral	Pegar na bola à altura do peito, dedos para cima, polegares na parte posterior da bola
Ausência de rotação dos pulsos no final do movimento	Rotação das mãos após o passe, ficando os polegares voltados para baixo e palma das mãos para fora
Afastamento exagerado dos cotovelos	Cotovelos colocados naturalmente ao lado do corpo
Não avançar na direção do passe	Avanço de um dos apoios na direção do passe
Saltar após o passe	Não há qualquer salto após o passe

#### PASSE DE PEITO COM UMA MÃO

- Determinantes Técnicas:
  - Empurrar a bola na direção do companheiro apenas com uma mão.

#### PASSE POR CIMA DO OMBRO COM UMA MÃO

Manter os pés afastados e pernas levemente fletidas, ficando a perna oposta ao braço que vai executar o passe, ligeiramente à frente; a bola é conduzida pelas duas mãos para cima do ombro, à altura da cabeça, estando a mão direita por trás, com os dedos dirigidos para cima, e a mão esquerda à frente da bola. Avançando a perna direita em direção a quem vai receber o passe, estender totalmente o braço à frente, finalizando o movimento com a brusca extensão do pulso para baixo e para fora.

Permite que a equipa mantenha a posse de bola e avance rapidamente no campo. É usado como um passe longo para um colega que se encontre longe, sendo o mais utilizado nos contra ataques.

- Determinantes Técnicas:
  - É efectuado com uma mão (fundamentalmente utilizado em passes de longa distância, exemplo: contra-ataque);
  - Ombro contra-lateral orientado no sentido do passe;
  - M.I. contrário à mão da bola avançado;
  - Levar a bola segura com as duas mãos para cima do ombro;
  - Realizar o movimento de arremesso só com uma mão, dando no final a melhor direção à bola através do movimento do punho e dos dedos;

- Bola controlada pelos dedos da mão hábil bem afastados, colocados por baixo e por trás da bola, ficando a outra mão por cima de forma a protegê-la;
  - Na altura do passe, há uma rotação do tronco e transferência do peso do corpo para o apoio da frente;
  - Após a saída da bola da mão do executante, há extensão do M.S. passador, com flexão do pulso (que determina a direção do passe), na direção do jogador que a vai receber.
- Erros Mais Comuns:

Tabela 5 - Erros Mais Comuns do Passe por Cima do Ombro com Uma Mão

Erros Mais Comuns	Correções
Cabeça baixa e olhar dirigido para o chão	Ver tudo o que se passa
Não proteger a bola com a mão oposta	Bola controlada pelos dedos da mão hábil bem afastados, colocados por baixo e por trás da bola, ficando a outra mão por cima de forma a protegê-la
Não há rotação do tronco	Na altura do passe, há uma rotação do tronco e transferência do peso do corpo para o apoio da frente
Não se verifica a extensão do M.S	Após a saída da bola da mão do executante, há extensão do M.S. passador
Não dar continuidade ao movimento	Após a saída da bola da mão do executante, há extensão do M.S. passador, com flexão do pulso (que determina a direção do passe), na direção do jogador que a vai receber
Colocar à frente o apoio homo-lateral	Ombro contra-lateral orientado no sentido do passe

### PASSE PICADO

Pode ser usado em qualquer local do campo, em situações específicas, normalmente quando se pretende passar a bola a um companheiro e se verifica a presença do adversário entre o passador e o receptor.

A execução deste passe é semelhante à do passe de peito; a principal diferença consiste na extensão dos braços que é feita para baixo e para a frente de modo a fazer bater a bola no ponto do solo, julgado próprio, para que a bola no seu ressalto atinja as mãos do receptor, não subindo mais do que a altura do peito.

Permite que a equipa mantenha a posse da bola e avance rapidamente no campo. Utiliza-se para vencer a oposição de um defesa colocado na linha de passe, isto é, em situações com intercepção de um adversário.

- Considerações Gerais:

Trata-se de uma das soluções mais utilizadas para executar um passe perante a oposição de um adversário, que esteja colocado na “linha de passe”.

- Trata-se de um passe mais lento;

- Pode ser executado com uma ou com as duas mãos;
- A bola é empurrada na direção do solo;
- Partir da posição básica ofensiva;
- Cotovelos colocados naturalmente ao lado do corpo;
- Bola à altura do peito, dedos para cima, polegares na parte posterior da bola;
- Extensão dos M.S. na direção do solo e para a frente;
- Rotação externa dos pulsos (terminar com as palmas das mãos viradas para fora e os polegares a apontar para dentro e para baixo);
- O ponto de ressalto da bola no solo está mais perto do jogador que o vai receber, a 3/4 da distância a percorrer;
- O ressalto da bola terá um objectivo comum ao do passe de peito, isto é, a mão alvo do colega ou as zonas próximas do peito;
- Avanço de um dos apoios na direção do passe.

- Erros Mais Comuns:

Tabela 6 - Erros Mais Comuns do Passe Picado

Erros Mais Comuns	Correções
Extensão incompleta dos MS	Extensão dos M.S. na direção do solo e para a frente
Afastamento exagerado dos cotovelos	Cotovelos colocados naturalmente ao lado do corpo
Ausência de rotação dos pulsos no final do movimento	Rotação externa dos pulsos (terminar com palmas das mãos para fora e polegares para dentro e para baixo)
Aplicação de pouca força	Bola empurrada na direção do solo com alguma força
Passe impreciso (o ressalto da bola no chão é demasiado próximo ou demasiado afastado do jogador que realiza a recepção)	O ponto de ressalto da bola no solo está mais perto do jogador que o vai receber, a 3/4 da distância a percorrer
Pés paralelos	Avanço de um dos apoios na direção do passe
Saltar após o passe	Não há qualquer salto após o passe
Cabeça baixa e olhar dirigido para o chão	Olhar para a frente, vendo tudo o que se passa

### LINHAS DE PASSE

- Considerações Gerais:

Linha de passe é a linha imaginária que vai desde o jogador com bola até um companheiro de equipa que a pode receber. Logo, todos os jogadores têm à partida, quatro linhas de passe (tantas quanto colegas), no entanto, podem não estar igualmente utilizáveis.

### RECEPÇÃO

- Considerações Gerais:

Dada a frequência com que um jogo se realizam passes entre companheiros de equipa, saber receber a bola corretamente é um elemento indispensável para se jogar bem. Por isso,

o êxito de um passe não depende em exclusivo do passador, tendo igualmente o jogador que recebe a bola, a sua parte de responsabilidade na concretização com sucesso daquela ação do jogo. “A recepção de um passe é um gesto ativo” (Adelino e Coelho, 2000).

A recepção da bola nem sempre é uma ação fácil de realizar. O jogo de basquetebol desenrola-se num confronto permanente entre atacantes e defesas, que tentam dificultar ou mesmo impedir que o adversário concretize os seus objetivos. Como tal, para receber um passe de um companheiro de equipa, um jogador vai ter primeiro de se libertar do defesa que o está a marcar, abrindo assim uma linha de passe (desmarcação).

Serve para dar continuidade à ação atacante através de uma correta circulação da bola, servindo para receber um passe executado por um colega de equipa, sem perder a posse de bola. Logo após a recepção da bola, o atacante deve ser capaz de, rapidamente, “ler” a situação defensiva ou a movimentação dos seus colegas, para de seguida, atuar em conformidade com essas informações lançando ao cesto, passando ou arrancando em drible.

Para receber um passe, um jogador deve antes de mais nada inclinar o corpo à frente e estender os braços em direção à bola, com os dedos bem separados e com os músculos relaxados.

Antes ainda do primeiro contacto com a bola (que é feito com as pontas dos dedos indicador e médio, seguindo-se-lhes os demais), os braços começam a ser fletidos, acompanhando o movimento da bola e “amortecendo” a sua velocidade. Com absoluta continuidade de movimento, a bola é trazida para junto do corpo.

- Determinantes Técnicas:
  - Olhar sempre a bola até que a recepção se concretize;
  - Assinalar a mão alvo;
  - Mãos em forma de concha com os dedos bem afastados;
  - Ir ao encontro da bola, fletindo os M.I. e inclinando o tronco com as mãos à frente do corpo, para evitar recebê-la parado;
  - Dirigir os M.S. em extensão na direção da bola;
  - No momento do contacto com a bola efetuar uma flexão dos M.S. (para amortecer a bola);
  - Recepções da bola na sua parte posterior, sem as palmas das mãos entrarem em contacto com ela;
  - Os dedos polegares funcionam como um “travão” da bola;
  - Após a recepção, proteger a bola através da rotação do tronco.

- Erros Mais Comuns:

Tabela 7 - Erros Mais Comuns da Recepção

Erros Mais Comuns	Correções
Recuar em vez de ir ao encontro da bola	Ir ao encontro da bola
Recepção com as palmas das mãos	Recepções da bola na sua parte posterior, sem as palmas das mãos entrarem em contacto com ela
MS flectidos antes do contacto com a bola	Dirigir os M.S. em extensão na direção da bola
Não flectir os MS após a recepção (recepção estática)	No momento do contacto com a bola efetuar uma flexão dos M.S. (para amortecer a bola)
Cabeça baixa e olhar dirigido para o chão;	Olhar sempre a bola até que a recepção se concretize
Fechar os olhos	Olhar sempre a bola até que a recepção se concretize
Infração da regra dos apoios	Só se pode dar dois passos com a bola na mão

#### LANÇAMENTO NA PASSADA

- Considerações Gerais:

O lançamento na passada é um lançamento curto que se realiza num movimento de aproximação ao cesto. A proximidade a que o jogador se encontra da tabela e o seu próprio movimento, fazem com que o lançamento na passada seja um dos lançamentos mais fáceis de executar e quase sempre com o apoio da bola na tabela (Adelino, 1999).

Pode ser executado na sequência de drible ou após a recepção de um passe feito por um companheiro de equipa.

Converter cesto, que é o grande objectivo do jogo de basquetebol pois vai permitir marcar pontos para a equipa. Quando o jogador se encontra perto do cesto em posição tal que permita o lançamento ou como forma de finalização de penetração em drible para o cesto, dando continuidade ao movimento de deslocamento do jogador.

Na execução do lançamento na passada com a mão direita, a última passada deve ter por primeiro apoio o pé direito, dá outro passo (mais curto) e salta em altura com impulso na perna esquerda; simultaneamente, eleva a bola segura pelas mãos.

Quando tiver atingido o ponto mais alto do salto, a mão direita - que segurava a bola por baixo - completará o movimento, havendo uma extensão completa do braço e uma ação dos dedos e pulso. Quando o lançamento é feito de lado a bola é lançada à tabela, se é feito de frente é lançado diretamente sobre o aro. Com a mão esquerda o lançamento deve ser feito utilizando-se a perna direita para a impulsão.

- Determinantes Técnicas:
  - A corrida em drible é oblíqua em relação ao cesto;

- Lançamento antecedido de dois apoios prévios realizados tendo em conta o lado da tabela que se encontra (lado direito: direito - esquerdo - direito; lado esquerdo: esquerdo - direito - esquerdo);
  - Primeiro passo é normalmente mais longo, o segundo passo é mais curto;
  - Primeiro apoio realizado com a perna do lado da mão lançadora;
  - Bola transportada com as duas mãos;
  - Elevar o joelho do lado da mão que vai lançar em direção ao cesto;
  - Extensão completa do MS lançador;
  - A partir do momento em que se realiza o segundo apoio, deve-se fixar o ponto onde se vai lançar a bola na tabela;
  - O lançamento é executado em suspensão e realizado com a mão oposta à perna de impulsão;
  - Bola projetada contra a tabela;
  - O movimento do braço lançador é igual ao lançamento parado e em suspensão;
  - Recepção no solo com os dois apoios.
- Erros e Correções:

Tabela 8 - Erros Mais Comuns do Lançamento na Passada

<b>Erros Mais Comuns</b>	<b>Correções</b>
Troca de apoios	Iniciar os apoios pela perna da mão lançadora
Não há elevação do joelho	Elevar o joelho da mão lançadora
Corrida em drible de frente para o cesto	A corrida em drible é oblíqua em relação ao cesto
Lançamento realizado muito longe do cesto ou debaixo deste	Lançamento realizado nem muito longe, nem muito perto, onde há espaço para realizar o gesto técnico na sua totalidade
Troca das mãos de lançamento	Primeiro apoio realizado com a perna do lado da mão lançadora
Infracção da regra dos apoios	Só se pode dar dois passos com a bola na mão
Ultimo apoio demasiado longo (reduzindo a impulsão vertical)	Primeiro passo é normalmente mais longo, o segundo passo é mais curto
Lançamento realizado com as 2 mãos	Lançamento executado apenas com uma mão
Ausência da flexão do pulso aquando do lançamento	Flectir o pulso no momento do lançamento

### LANÇAMENTO EM APOIO

- Considerações Gerais:

Utilizado pelos jogadores, em especial quando se encontram na linha de lance livre, no entanto, na iniciação, representa um pré-requisito ao lançamento em suspensão, visto serem muito semelhantes (Araújo, 1992).

Neste tipo de lançamento o executante deve estar em posição base com o pé em frente do mesmo lado que o braço lançador e o peso do corpo distribuído nas duas pernas. A bola é trazida para junto do rosto, ligeiramente ao lado, estando a mão lançadora por trás da bola, com os dedos bem separados e dirigidos para cima: simultaneamente à extensão das pernas e do tronco, o braço lançador começa a ser estendido para cima e a mão contrária, que apenas sustentava a bola, abandona-a.

No final da extensão coordenada de pernas, tronco e braço, o peso do corpo passa para a perna da frente e a bola é impulsionada por um forte movimento do pulso de cima para baixo e para o lado.

Converter cesto, que é o grande objectivo do jogo de basquetebol, pois vai permitir marcar pontos para a equipa. O lançamento em apoio é mais usado na execução do lance livre, ou após interrupção do drible ou recepção da bola.

- Determinantes Técnicas:

- Partir da posição - base ofensiva;
- Enquadrar com o cesto (olhar dirigido para o cesto);
- MI flectidos, com os pés à largura dos ombros, com o pé do lado da mão que lança ligeiramente avançado;
- *Pega da bola*: mão lançadora colocada por baixo da bola com os dedos afastados e a apontar para cima; a outra mão colocada ligeiramente ao lado e à frente;
- Lançamento da bola por cima e à frente da cabeça (ver o cesto por baixo da bola);
- Cotovelo colocado por baixo da bola a apontar na direcção do cesto (braço e antebraço formam um ângulo de 90°);
- A bola sai da mão quando o MS de lançamento atinge a extensão completa;
- Flexão completa do pulso e dos dedos (provocando um efeito de *back-spin* na bola);
- Extensão total do corpo (MI, tronco e MS).

- Erros e Correções:

Tabela 9 - Erros Mais Comuns do Lançamento em Apoio

Erros Mais Comuns	Correções
Extensão incompleta dos segmentos	Extensão completa e coordenada dos segmentos
Olhar dirigido para a bola	Olhar dirigido para a frente
MI em extensão	Ligeira flexão dos MI na preparação do lançamento
Pega incorreta da bola (dedos muito juntos)	Mão lançadora colocada por baixo da bola com os dedos afastados e a apontar para cima; a outra mão colocada ligeiramente ao lado e à frente
Pés paralelos	MI flectidos, com os pés à largura dos ombros, com o pé do lado da mão que lança ligeiramente avançado
Lançamento executado a partir do peito	Lançamento da bola por cima e à frente da cabeça (ver o cesto por baixo da bola)
Lançamento executado com as 2 mãos	Lançamento executado apenas com uma mão
Ausência da flexão do pulso no momento do lançamento	Flexão completa do pulso e dos dedos no momento do lançamento (provocando um efeito de <i>back-spin</i> na bola)

### LANÇAMENTO EM SUSPENSÃO

- Considerações Gerais:

Serve para finalizar a ação atacante de uma equipa e atingir o objetivo do jogo. Utiliza-se quando o lançamento é efetuado com o adversário direto próximo.

- Determinantes Técnicas:

- Partir da posição de tripla ameaça;
- Enquadrar com o cesto (olhar dirigido para o cesto);
- M.I. flectidos, com os pés à largura dos ombros, com o pé do lado da mão que lança ligeiramente avançado;
- Pega da bola igual à do lançamento em apoio;
- Impulsão vertical, transportando a bola do peito até à posição do lançamento;
- Elevação dos M.S (em flexão pelo cotovelo), fixando a bola por alguns momentos numa posição de lançamento acima da cabeça (ver o cesto por baixo da bola);
- Lançamento da bola antes de se atingir o ponto mais alto da impulsão vertical;
- A bola sai da mão quando o M.S que a impulsiona atinge a extensão completa;

### Módulo II - Análise do Envolvimento

Uma vez que a turma é do ensino secundário o horário semanal é de dois blocos de 90 minutos. A presente unidade didáctica compreende 8 aulas, no primeiro período.

Algumas regras importantes que os alunos devem ter em conta e seguir para se promover um ambiente seguro durante a aula:

- Os alunos têm 15 minutos para se equiparem e 10 minutos para poderem fazer a sua higiene no fim da aula
- No início da aula devo: verificar o piso do campo/pista e recolher objetos que possam ser potencialmente prejudiciais para a prática de exercício físico.
- Não permitir a utilização de relógios, colares, pulseiras e brincos, que possam provocar ferimentos nos colegas ou no próprio aluno;
- Não permitir aos alunos a realização dos exercícios com os cordões das sapatilhas desapertados;
- Exigir o uso de equipamento adequado para a aula de educação física (calças ou calções pelo joelho e t-shirt/polo lavada/o e comprida/o, de modo a ser possível coloca-la/o por dentro das calças/calções);
- A aula deverá iniciar com ativação geral, dando especial atenção às articulações mais requisitadas para a modalidade a abordar;
- Os alunos só devem iniciar as atividades à minha ordem.

### **Módulo III - Análise dos Alunos**

Esta análise será realizada na primeira aula, através de uma avaliação diagnóstica para obter informação sobre as dificuldades e potencialidades dos alunos. A avaliação é um elemento imprescindível do processo de ensino-aprendizagem, como tal, é algo que está, constantemente, a ser realizado, através da mera observação do professor sobre a turma. O grande objetivo da avaliação é o de verificar se o ensino tem como resultado a aprendizagem dos alunos, nos vários domínios (psico-motor, cognitivo e sócio afetivo). Ajudando-nos a determinar o nosso sucesso ou insucesso enquanto professores, refletido no nível final de aprendizagem dos alunos.

### **Fase de Decisão**

### **Módulo IV - Extensão e Sequência da Matéria**

A unidade didática (UD) do basquetebol foi planeada consoante o programa de educação física do Ministério da Educação e tendo em conta os objetivos da escola para esta modalidade e ainda o nível em que a turma se encontra.

No basquetebol, os alunos devem conhecer e desenvolver a situação de jogo e as destrezas elementares do mesmo, passe de peito, passe picado, drible de progressão, drible de proteção, lançamento em apoio, lançamento na passada, posição base ofensiva, posição base defensiva, finalizar, criar oportunidades para finalizar e marcação individual.

Tabela 10 - Extensão de Conteúdos.

Conteúdos			Aulas										
			1/2	3/4	5/6	7/8	9/10	11/12	13/14	15/16			
Habilidades Motoras	Técnica	Passe/Recepção	Peito	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	AS	
			Picado	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	AS
		Drible	Progressão	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	AS
			Proteção			I/E	E	E	E	E	E	E	
		Lançamento	Apoio	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	AS
	Passada					I/E	E	E	E	E	E	AS	
	Posição Base	Defensiva				I/E	E	E	E	E	E		
		Ofensiva			I/E	E	E	E	E	E	E		
	Tática	Ofensiva	Finalizar	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	AS
			Criar oportunidades para finalizar	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	AS
	Defensiva	Marcação Individual				I/E	E	E	E	E	AS		
	Formas Jogadas	3x3	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	AS	
Fisiologia do Treino e Condição Física	Ativação Geral			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Condição Física	Força				✓	✓	✓	✓				
		Flexibilidade			✓						✓		
		Resistência		✓	✓								
		Velocidade									✓		
		Coordenação e Agilidade						✓	✓				
Retorno à calma			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Conceitos Psicossociais	Psicológicos			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Sócio-afetivos			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Legenda:

AD=Avaliação Diagnóstica

I=Inicialização

E=Exercitação

AS=Avaliação Sumativa

✓= Feito Nesta Aula

### **Módulo V - Definição dos objectivos**

A nível cognitivo:

- Identifica e aplica as principais regras do jogo aquando da situação de jogador e da situação de árbitro;
- Reconhece todas as linhas e marcações do campo de Basquetebol bem como o significado de cada uma, referindo-se corretamente a cada uma delas;
- Conhece o objetivo do jogo, regras, funções e modo de execução das principais ações tático-técnicas.

A nível técnico:

- Realiza passe de peito; passe picado; recepção; drible de progressão e proteção; lançamento em apoio; rotações, deslizamentos defensivos e posiciona-se corretamente no momento ofensivo e defensivo, garantindo a iniciativa e empenhamento em participações individuais e coletivas, aplicando as regras da modalidade;

A nível psico-social:

- Desenvolve todas as atividades propostas, atendendo às componentes críticas citadas pelo professor, conseguindo assim alcançar o proposto com a coerência necessária.
- Consegue alcançar o máximo da sua performance através da vontade de alcançar o máximo da aprendizagem proporcionada.
- Determina os objetivos a alcançar, esforçando-se para chegar aos mesmos, contando sempre consigo próprio, colegas da turma e professor.
- Cooperar com a equipa para que todos alcancem os objetivos propostos, resolvendo situações onde não há consenso e tendo consciência dos valores de cada aluno pertencente ao grupo.

### **Módulo VI - Configuração da avaliação**

Diagnóstica:

- A avaliação diagnóstica tem como objectivo avaliar o estado inicial da turma nesta unidade didática, o que será importante para definir a programação das restantes aulas nesta unidade.
- Na primeira aula da unidade didática do basquetebol foi realizada a avaliação diagnóstica de alguns elementos técnicos do basquetebol, para aferir a capacidade de cada aluno e o nível geral da turma. Os registos serão retirados sobretudo em situação de jogo.

Formativa:

- Este momento avaliativo é realizado informalmente e tem alguma pertinência na continuidade daquilo que é aplicado e executado no processo ensino-aprendizagem porque permite analisar, num dado momento, aquilo que é efetuado pelos alunos e pela turma no geral e assim intervir ao longo da prática pedagógica com o intuito de melhorar e tornar mais eficaz todo o processo de aprendizagem do aluno.

Sumativa:

- Por fim, este momento permite avaliar o fruto daquilo que foi o processo ensino-aprendizagem e desta forma quantificar a evolução de cada aluno relativamente aos conteúdos abordados ao longo da Unidade Didática. Esta a avaliação é feita através da observação de situação de jogo.

Na avaliação final realizada no término da unidade didática, os itens a avaliar assumem a seguinte ponderação:

- Atividades Físicas - 50%
- Aptidão Física - 15%
- Conhecimentos - 10%
- Atitudes e valores - 25%

Tabela 11 - Tabela de Avaliação

Nº	Nome	Passo/Recepção	Drible	Lançamento	Jogo	Classificação
1	Alexandre Freira	4	4	4	3	15
3	Daniela Nunes	4	3	2	3	12
4	Duarte Martins	4	3	3	3	13
5	Fátima Soares	4	4	3	3	14
6	Helena Pais	5	4	4	3	16
7	Henrique Ferreira	5	4	4	3	16
8	Inês Santiago Silveira	5	5	4	4	18
9	Jéssica Diamantino	4	4	3	3	14
10	Joana Brás	5	4	3	4	16
12	João Lindeza	5	4	3	4	16
13	José dos Santos	5	4	3	4	16
14	Luís Goulão	5	4	3	3	15
15	Marco Carvalho	4	3	3	3	13
16	Mariana dos Santos	4	3	4	3	14
17	Pedro Almeida	5	4	3	4	16
18	Pedro Gonçalves	4	4	3	4	15
19	Ricardo Manique	5	4	3	4	16
20	Ricardo Galdes	4	4	4	3	15
21	Ricardo Fonseca	5	4	3	4	16
23	Sofia Figueira	4	3	3	3	13

1 - Não executa

2 - Executa com algumas incorreções

3 - Executa

4 - Executa bem

5 - Executa muito bem

## Módulo VII - Progressões de Ensino

### *Domínio da bola*

**Exercício 1** - O aluno executa rotações com a bola:

- À volta da cabeça;
- À volta da cintura;
- À volta dos joelhos;
- À volta de cada perna.

**Exercício 2** - O aluno toca a bola só com os dedos:

- Acima do nível da cabeça;
- Ao nível do tronco;
- Ao nível dos joelhos.

**Exercício 3** - O aluno passa a bola entre as pernas, descrevendo um 8.

**Exercício 4** - O aluno segura a bola entre as pernas, com uma mão de cada lado. Troca as mãos sem deixar cair a bola.

### *Drible*

**Exercício 1** - O aluno realiza o drible com a mão direita:

- Ao nível da cintura;
- Ao nível do joelho;
- Da frente para trás (e vice-versa);
- À frente dos apoios, da esquerda para a direita (e vice-versa).

**Exercício 2** - O aluno realiza o drible:

- Em pé;
- De joelhos;
- Sentado;
- Deitado.

### *Drible de progressão*

**Exercício 1** - Cada aluno com uma bola executa o drible de progressão, percorrendo as linhas do campo.

**Exercício 2**

- Cada aluno, com uma bola, executa o drible desde uma linha final à outra.
- Consoante a indicação do professor, o aluno muda de mão.

**Exercício 3 - Estafetas em drible.**

Variante: Estafetas em drible, com obstáculos.

***Drible de proteção***

**Exercício 1** - Cada aluno com 1 bola, realiza drible de proteção sem oposição.

**Exercício 2** - O aluno realiza drible de progressão ao longo do campo e ao sinal do professor realiza uma paragem, passando a drible de proteção.

**Exercício 3** - Cada dois alunos com uma bola, enquanto um executa drible de proteção, o outro faz oposição passiva

***Passe recepção***

**Exercício 1** - 2 colunas de alunos com 1 bola. O jogador que passa, desloca-se em corrida para o final dessa coluna.

**Exercício 2**- 4 alunos com uma bola, dispostos em quadrado. Os alunos devem passar a bola ao jogador à sua direita e correr de seguida para o local onde efetuaram o passe. O sentido de rotação da bola varia ao sinal do professor.

**Exercício 3** - Jogo dos passes em meio campo. A equipa que consegue 10 passes consecutivos marca ponto.

**Lançamento em apoio**

**Exercício 1** - Lançamento da bola na vertical, executam um movimento de rotação na bola impulsionando-a para cima através da flexão de pulso, recuperando a bola de seguida. Fazer o mesmo movimento impulsionando a bola cada vez mais alto.

**Exercício 2**- 2 a 2 ou 3 a 3 , efetuam um lançamento acertando com a bola na palma da mão do colega. O colega vai colocando a palma da mão em zonas diferentes.

**Exercício 3-** Parados executam o lançamento ao cesto, indo progressivamente lançando cada vez mais longe.

**Exercício 4-** Jogo do 31. Forma-se uma fila de 3 ou 4 elementos. Inicia-se na linha de lançamento livre e caso encesta, ganha 3 pontos e volta a lançar da linha de lance livre. Caso falhe o elemento a seguir do local onde apanhou a bola lança ao cesto e ganha um ponto caso encesta. Ganha quem chegar aos 31 pontos.

**Exercício 5-** Em situação de jogo com a condicionante só poderem existir lançamentos em apoio

### **Lançamento da passada**

**Exercício 1-** O aluno parado junto ao cesto, executa os dois apoios e a impulsão vertical

**Exercício 2 -** O aluno passa a bola ao colega e recebe a bola em deslocamento e realiza o lançamento da passada.

**Exercício 3 -** O aluno em drible executa o lançamento da passada, faz do lado direito e do lado esquerdo.

**Exercício 4 -** Em situação de jogo os alunos são condicionados, só marcando ponto com o lançamento da passada

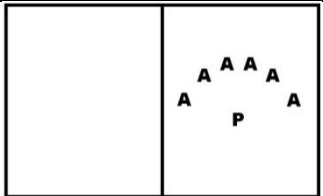
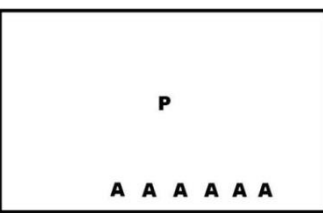
### **Fase de Aplicação**

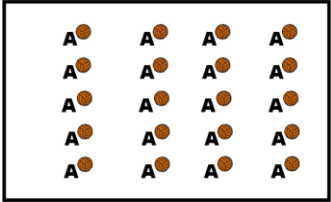
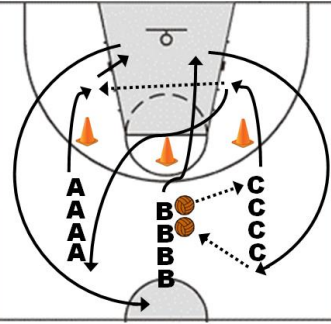
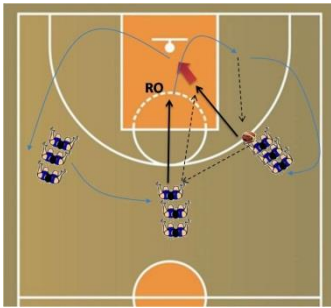
#### **Módulo VIII - Aplicação Real**

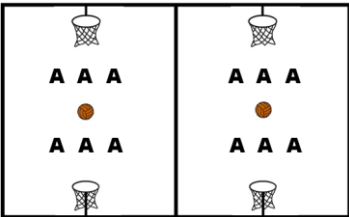
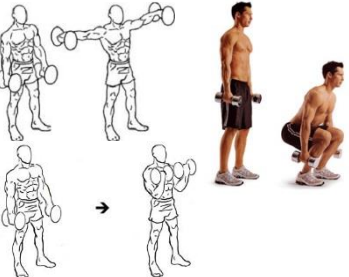
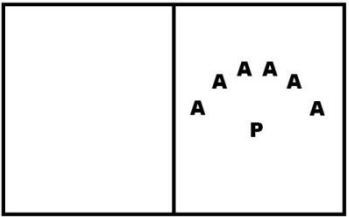
Sendo este último módulo o único de aplicação, conta com o que será posto em prática no decorrer de toda a Unidade Didática. Apresento em seguida um plano de aula como exemplo.

<b>Unidade Didática:</b> Basquetebol 11ºCT1	<b>Data:</b> 21-10-2015 <b>Hora:</b> 8:20 <b>Duração:</b> 90 ' <b>Local:</b> Pavilhão n2	<b>Prof. Orientador:</b> Prof. António Belo <b>Alunos Estagiários:</b> Dário Gomes	<b>Sumário:</b> Basquetebol – Drible de proteção, passe corte e reposição. Jogo 3X3	<b>Nº Alunos:</b> 20 <b>Material:</b> 20 Bolas de basquetebol 10 Coletes Sinalizadores
---	---	---	--	--

<p>1- Domínio Cognitivo: Reconhecer e aplicar o regulamento da modalidade e a sua terminologia. 2- Domínio Motor: Drible de proteção, passe corte e reposição. Jogo 3X3 3- Domínio Sócio-afetivo: Cooperar e respeitar os colegas e professor, espoletar o trabalho de grupo e empenhamento nas atividades propostas.</p>
---

	Objetivos	Esquema	Descrição/Organização do Exercício	Intervenção do Docente	Componentes Críticas do Movimento	Material	Tempo
Parte Inicial	Enquadramento dos alunos na atividade.		Entrada dos alunos em posição de “U”. Explicação dos conteúdos abordados na aula.	Solicitar aos alunos que se coloquem em “U” com atenção.	Atenção e compreensão dos alunos.		2'
	Aquecimento – Ativação muscular e mobilização articular.		Corrida em volta do campo, com variantes de deslocamento.	No centro do campo o professor dá as indicações dos exercícios e faz as possíveis correções.	Executar movimentos da forma como o professor indica.		5'

	Objetivos	Esquema	Descrição/Organização do Exercício	Intervenção do Docente	Componentes Críticas do Movimento	Material	Tempo
Parte Principal	Ativação muscular Drible de proteção Maior motivação		Proteção de bola. 1X1 meio campo  Contam as vezes que tiram a bola ao colega	1X1 meio campo 1X1 campo inteiro Mão direita/esquerda	Olhar o adversário sem olhar para a bola. Altura da bola Colocação do corpo em relação ao adversário.	20 Bolas	5`
	Passe, Lançamento, Deslocamentos		B passa a C C contorna cone e passa a A que lança ao cesto B vai ao ressalto e volta a lançar caso A falhe. Contar os cestos. Rotação: A para B, B para C e C para A. O B deixa a bola na fila do meio.	Passar primeiro para C e depois passar para A	Deslocamentos	6 Bolas	15`
	Passe, corte e reposição		Na direita passa para o centro, desloca-se para a tabela com a mão no ar e o base passa-lhe a bola para ele fazer cesto. O passador vai ainda ao ressalto. É feita a reposição indo o lançador para a esquerda, da esquerda para base e de base para direita.	Garantir movimentação correta. Variar e começar pela esquerda	Gestão dos espaços ocupados		15`

	Objetivos	Esquema	Descrição/Organização do Exercício	Intervenção do Docente	Componentes Críticas do Movimento	Material	Tempo
Parte Principal	Situação de jogo		Jogo 3X3		Passes, corte e reposição	2 Bolas	20`
	Aptidão física		Bíceps – 3x20 Ombros – 3x20 Pernas – 3x10				
Parte Final	Retorno à calma, alongamentos / flexibilidade, considerações finais, arrumação do material.		Alunos virados para o professor fazem os exercícios solicitados. Ao mesmo tempo espaço para dúvidas.	O professor faz exercícios que alunos vão executar e questiona dúvidas que tenha havido.	Efetuar os exercícios propostos por mim  Capacidade de perceber aquilo que foi feito na aula.		3`

Obs:

### 3.2.1.2. Caracterização da turma do 8ºD

A turma do 8ºD composta por 23 alunos sendo 13 do género masculino e 10 do género feminino.

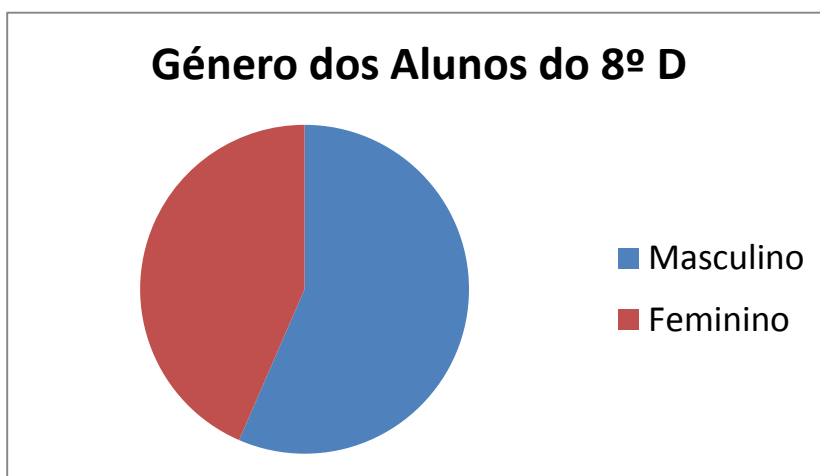


Figura 9 - Género dos Alunos do 8º D

A turma caracteriza-se por ser algo ruidosa por parte dos rapazes, contudo com bastante motivação para a realização da aula. Havendo neste caso por vezes a necessidade de separar alguns rapazes. As raparigas embora com mais algumas dificuldades motoras, apresentam-se muito empenhadas e organizadas na realização das tarefas.

Uma aluna por problemas de saúde não pode realizar a aula, apresentando o respectivo atestado médico tendo assistido as aulas realizando relatórios de aula e um trabalho escrito como forma de avaliação.

### **3.2.2. Planeamento**

De acordo com Siedentop et al. (1986), os programas de Educação Física têm os seus efeitos e fazem a diferença no sentido de desenvolvimento pessoal de sucesso do aluno. Todos os Professores de Educação Física necessitam de refletir seriamente sobre o tipo de efeitos que os seus programas têm nos seus alunos e como podem assegurar que esses sejam atingidos pelo máximo de alunos possíveis.

Para Bento (2003) o “ensino mediante planificação e análise adquire os contornos de uma atividade racional e humana, mas também liberta o professor de determinadas preocupações, ficando disponível para a vivência de cada aula como um ato criativo”

#### 3.2.2.1 Turma do 11º CT1

No início do ano ficou definido consoante o espaço a ocupar quais as modalidades que iriam ser dados ao longo do ano. Ficando distribuído da seguinte forma:

Tabela 12 - Planificação Anual.

1º Período	Ginástica Artística
	Basquetebol
	Voleibol
	Badminton Singulares
2º Período	Voleibol
	Badminton Singulares
	Corfebol
	Ginástica Acrobática
3º Período	Badminton Pares
	<i>Kin-ball</i>
	<i>Frisbee</i>
	Atletismo

Esta turma ficou definida no início do ano como a turma que iria leccionar até ao fim.

Foi realizada a planificação anual, tendo em conta já as modalidades que iriam ser dadas por cada rotação de oito semanas, ou seja, quatro rotações ao longo do ano.

De seguida foram realizadas as unidades didáticas das modalidades a leccionar bem como as extensões de conteúdos e as grelhas de avaliação dos alunos. De seguida foram realizados os planos de aula, começando por uma avaliação diagnóstica inicial que permitiu balizar o caminho a seguir.

### 3.2.2.2 Turma do 8ºD

O planeamento da turma do 8ºD foi feito de forma repartida com o meu colega de estágio. No 3º ciclo as aulas são compostas por uma de 90 minutos e outra de 45 minutos, sendo que nas duas primeiras rotações o meu colega de estágio ficou com as aulas de 90 minutos e nas últimas duas rotações fiquei eu com as aulas de 90 minutos.

O processo de planeamento desta turma foi semelhante ao da turma do 11ºCT1, embora feito de forma repartida.

## 3.3 Recursos Humanos

Relativamente aos recursos humanos, será importante referir a importância que cada um tem nas suas funções para o bom funcionamento da escola, o profissionalismo e dedicação foi algo bem visível ao longo do ano letivo.

O conselho executivo mostrou-se sempre receptivo a ouvir ideias que gostássemos de implementar na escola. De salientar o apoio referente a organização da corrida solidária, desde a disponibilização de recursos humanos até a ajuda da divulgação da corrida.

Para Silva (2002), “o principal interesse de quem gere é motivar os funcionários a alcançar os objetivos organizacionais de um modo eficiente e eficaz”.

O agrupamento é constituído por, 174 professores, 18 assistentes técnicos, 47 assistentes operacionais e 2 psicólogos.

O grupo de educação física pertencente ao grupo de expressões é constituído por nove professores.

O grupo de estágio de educação física deste ano lectivo é constituído por dois elementos.

### 3.4. Recursos Materiais

O Agrupamento de Escolas do Fundão possui ao seu dispor um pavilhão polidesportivo com capacidade para três turmas em simultâneo. Nesses espaços existe o material necessário a leccionação de badminton, voleibol, basquetebol, Corfebol, *frisbee* e *kin-ball*. Existe ainda um outro espaço gimnodesportivo com material disponível para a prática de ginástica artística e acrobática.

Existe também no espaço exterior três campos com balizas e tabelas de basquetebol, sendo que um deles tem uma pista de atletismo e uma caixa de areia para o salto em comprimento.

### 3.5. Direção de turma

A participação dos alunos estagiários na direção de turma é um parâmetro que consta no processo da nossa avaliação.

A direção de turma que fiquei a acompanhar e que foi atribuída ao Professor cooperante António Belo, foi a turma do 11ºCT1 que foi simultaneamente a turma pela qual fiquei responsável durante o ano lectivo a nível da leccionação.

A função de diretor de turma incorpora um conjunto de vertentes de atuação correspondendo aos seus diversos interlocutores, mais concretamente entre os professores, alunos e encarregados de educação. O diretor de turma desempenha desta forma uma função de intermediário entre os diversos professores de turma com os responsáveis por cada aluno, ou seja, os encarregados de educação.

Em relação ao contacto com os encarregados de educação, não tive a oportunidade de assistir a nenhuma reunião, no entanto estive presente em todas as reuniões de notas da turma, tomando conhecimento de todos os pontos relacionado com os alunos, mais

concretamente o aproveitamento escolar, comportamento e projetos a serem realizados com a turma.

Participei na preparação de reuniões com encarregados de educação com a construção de gráficos sobre a caracterização da turma e da evolução da turma a nível de desempenho nas diferentes disciplinas.

### 3.6. Reflexão da leccionação

Piéron (1996) refere que “o estágio de ensino no meio escolar é o verdadeiro momento de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real de ensino, a fase mais importante e mais significativa da formação profissional”.

Ao longo deste estágio, denoto a sua extrema importância para a minha formação e futura vida profissional. Embora tivesse já a experiência de lecionar AEC's (Atividades de Enriquecimento Curricular) no ensino básico, sinto-me agora mais preparado para ingressar profissionalmente na minha área desde o ensino básico ao ensino secundário, podendo instruir os meus alunos de uma melhor forma, contribuindo assim para a sua formação escolar, pessoal e social. Penso estar preparado para exercer a profissão de forma responsável, dando continuidade à atualização de conhecimentos de forma a proporcionar o melhor ensino-aprendizagem aos meus futuros alunos.

A nível pessoal senti-me bastante apoiado, apesar dos meus receios iniciais e durante todo o processo de formação, encontrando no professor cooperante António Belo, alguém sempre disponível e atento às minhas necessidades. A um nível geral, todos os professores do grupo de Educação Física e o colega estagiário Valter Martins também foram sempre disponíveis para ajudar em qualquer situação, promovendo uma boa adaptação a esta nova realidade. A experiência e sabedoria do professor cooperante permitiu descobrir por mim próprio as melhores formas de ensino, orientando-me cuidadosamente em todas as minhas decisões e não impondo qualquer ideia, pois também é importante aprender com os erros cometidos. Assim, considero que houve desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades para a prática pedagógica e descoberta de um estilo pessoal de ensino.

Este estágio contribuiu de forma fundamental na colocação em prática dos conteúdos aprendidos ao longo da Licenciatura e de Mestrado, apesar das dificuldades inerentes à operacionalização da teoria, que sempre existem.

Um aspecto positivo que saliento refere-se à condução da leccionação durante um ano letivo completo, permitindo o seguimento das Unidades Didáticas desde a introdução até à sua avaliação. Isto permite uma melhor percepção da evolução da turma, apurando se a intervenção do professor foi construtiva ou não. De referir que a existência de apenas um professor a lecionar durante o ano letivo, permite um maior controlo disciplinar da turma, assim como maior motivação e a satisfação do professor.

Outro aspeto positivo do estágio foram as aulas observadas e posterior reflexão crítica, juntamente com o colega de estágio e com o professor orientador, em reuniões

diárias. Foi através da análise das aulas observadas que permitiu identificar aspetos positivos, e negativos, assim como aqueles aspetos ainda a melhorar para uma próxima intervenção, aperfeiçoando o nosso desempenho e a percepção de erros comuns. As críticas construtivas que me foram dirigidas tiveram sempre uma reflexão visando o aperfeiçoamento da minha intervenção.

A participação nas reuniões de turma permitiu-me sentir a responsabilidade e os encargos que um professor possui, assim como ter o conhecimento dos procedimentos externos à lecionação, como a organização de reuniões, dinâmicas envolvidas dentro dos grupos e nas turmas e a apreciação geral das turmas a lecionar.

Como aspetos negativos, na minha opinião, gostaria de realçar a falta de financiamento do estágio, que exige muitas horas de total dedicação, o que não permite que simultaneamente se desenvolva um trabalho remunerado a tempo inteiro, tornando as condições de aprendizagem mais difíceis.

O ensino vai mudando com a sociedade e os estilos de vida, por isso o ensino é moldável, assim como deve ser a mentalidade dos professores. Assim, faço questão que as aulas sejam diversão e compreensão para com os alunos, pois estes fatores reforçam a motivação e o esforço dedicado pelos alunos, logo existe melhor ensino e melhor aprendizagem.

### 3.7. Atividades Não Letivas

#### 3.7.1. Atividades do Grupo Disciplinar

O grupo de educação física no Agrupamento Escolas do Fundão é constituído por 9 professores de educação física e analisando aquilo que foi feito em anos anteriores, verifica-se uma certa tradição e gosto da escola em elaborar atividades. Desta forma, sentimo-nos com a responsabilidade acrescida de ajudar a Escola de alguma forma.

No início do ano, o Professor António Belo indicou-nos um convite que surgira por parte dos Médicos do Mundo para organizarmos uma caminhada solidária com o custo mínimo de um euro na cidade do Fundão. Vimos aqui uma oportunidade de realizarmos uma atividade que iria envolver várias pessoas e que teria ainda o cariz solidário.

A organização desta caminhada a que chamamos de *II NIGHT CITY TRAIL* - Corrida ou caminhada solidária envolveu os professores todos do grupo de educação física e vários alunos. A caminhada foi considerada um grande sucesso e obteve a participação de aproximadamente 900 pessoas.

O corta mato escolar de apuramento para os distritais foi outra atividade do grupo disciplinar estando o grupo de estágio responsável pela vigilância e atribuição de vencedores.

O mega *sprint* escolar foi outra atividade que ficou logo definida no plano de atividades e que se realizou com o apoio dos alunos do grupo de estágio.

Organizadas em grupos equipa temos os vários clubes de desporto escolar existentes, natação, basquetebol, badminton e futsal. Uma vez que o nosso orientador de estágio, professor António Belo, era o professor responsável pela modalidade de badminton, foi esta que mais acompanhamos.

### **3.7.2. Atividades do Grupo de Estágio**

Quando iniciei o meu percurso de estágio pedagógico no Agrupamento Escolas do Fundão, verifiquei que existia uma preocupação por parte do professor orientador em diversificar as modalidades dadas ao longo do ano. Como constatei que existia material disponível para a prática do Corfebol e como os conhecimentos sobre a modalidade eram quase nulos, decidi estabelecer contatos com a federação portuguesa de Corfebol (FPC) no sentido de disponibilizar um formador que se deslocasse a nossa escola.

Desta forma, todo o grupo de educação física em conjunto com o grupo de estágio teve a possibilidade de ter uma formação de quatro horas com o professor Jorge Alves, membro da federação portuguesa de corfebol, que considero de extrema importância para futuras práticas pedagógicas.

## **4. Considerações Finais**

Após a conclusão deste Estágio Pedagógico posso com toda a certeza afirmar que adquiri muitas competências que complementaram muitos dos conhecimentos teóricos anteriormente adquiridos, pois foi neste estágio que pude por em prática esses conhecimentos.

Siedentop (2008) refere que “os professores no início de carreira só podem melhorar as suas habilidades se tiverem oportunidade de praticar”.

Foi um ano letivo muito intenso, onde lecionei quase 200 aulas, 130 à minha turma de secundário e 65 à turma de 3º ciclo.

A nível profissional, posso dizer que foi bastante positivo. Todas as discussões e conversas tidas com os mais variados intervenientes a nível escolar, nomeadamente o professor António Belo, que pelo seu profissionalismo e grau de exigência, serviram para melhorar e para evoluir.

Ao longo deste estágio pedagógico procurei cumprir todos os objetivos que me foram propostos e sempre que possível superá-los, não fazendo apenas os mínimos exigidos, mas esforçando-me por me superar a mim mesmo a cada dia.

Além das aulas propriamente ditas que lecionei a cada uma das turmas, estive envolvido em outras atividades, como já mencionado atividades essas que foram uma mais-

valia na minha aprendizagem e onde desenvolvi competências fundamentais, tais como planeamento de atividades, comunicação e trabalho em equipa.

O estágio foi muito trabalhoso, foram muitas as horas de trabalho na escola e em casa a planificar as aulas. Mesmo assim considero que valeu a pena, pois todas as atividades realizadas e todo o tempo despendido levou a que adquirisse um conhecimento e experiência única que irá ser uma grande mais valia.

## 5. Bibliografia

- Adelino, J. (1994). *As Coisas Simples do Basquetebol* (2ª ed.). Lisboa. Associação Nacional de Treinadores de Basquetebol.
- Adelino, J. (1999). *As Coisas Simples do Basquetebol*. Associação Nacional de Treinadores de Basquetebol. Lisboa.
- Adelino, J., VIEIRA, J., & COELHO, O. (2000) *Treino de Jovens - O que todos precisam de saber!* Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Araújo, J.M. (1992). *Basquetebol- preparação técnica e tática*. Horizonte, Lisboa, Vol. III, Nº 49, Maio/Junho, Dossier: Basquetebol.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carvalhinho, L. & Rodrigues, J. (2004). *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo*. Lisboa: Edições FMH
- Guia de Estágio 2015/2016. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade da Beira Interior.
- Kant, Immanuel (2012). *Sobre a Pedagogia*. Coleção Textos Filosóficos. Edições 70.
- Ruas, P. (2001). *Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica/estágio*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Piéron, M (1996) *Formação de professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Cruz quebrada: Serviço de edições da faculdade de Motricidade Humana
- Jacinto, J. et al (2001) *Programa de educação física 10º,11º e 12º anos cursos científico humanísticos e cursos tecnológicos*
- Projeto Educativo do Agrupamento Escolas do Fundão.
- Siedentop, D. et al (1986). *Physical Education: Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12*. Mayfield Publishing Company. Universidade de Virginia.
- Silva, R. (2002). *Teorias da Administração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning
- Tavares, F. (1996). *Sebenta da cadeira de Estudos Práticos I - Basquetebol*. FCDEF-UP. Porto.
- Vickers, J. (1990): *Institutional design for teaching Physical Activities*. A Knowledge Approach. Human Kinetics Books. Champaign, Illinois

# Capítulo 2 - Seminário de Investigação em Ciências do Desporto

## 1. Introdução

O presente estudo pretende aferir quais as diferenças de autopercepção do desempenho do aluno nas aulas de Educação Física através da utilização do Modelo de Instrução Direta e do *Teaching Games for Understanding*.

O Modelo de Instrução Direta (MID), segundo Rosado & Mesquita (2011), caracteriza-se por centrar no professor a tomada da maioria das decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem propostas. Neste sentido o professor determina as regras, ações e critérios de êxito que os alunos deverão alcançar organizando: as atividades propostas de forma a maximizar o tempo de prática motora, a estrutura das situações de aprendizagem de forma meticulosa e pormenorizada, a progressão das situações em pequenos passos, a indicação de critérios de êxito, a instrução de cariz descritivo e prescritivo com explicações detalhadas, a preponderância de elevada e intensa componente motora, a avaliação e correção constante dos alunos, o ensino das técnicas de forma isolada e fragmentada em detrimento da análise global do jogo (Rosado & Mesquita, 2011).

Ainda segundo estes autores, numa aula de Educação Física, onde o método de ensino privilegiado é o Modelo de Instrução Direta, existem alguns pressupostos que o professor deverá realizar: revisão da matéria dada em aulas anteriores; apresentação de novas habilidades ou conteúdos no geral; monitorização elevada da prestação motora dos alunos e avaliações/correções constantes em função dos objetivos traçados.

O *Teaching Games for Understanding*, ou modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão preconiza uma rutura com a ideia do ensino analítico, do ensino das técnicas de forma isolada, concedendo prioridade ao ensino do jogo através da compreensão táctica, dos processos cognitivos de percepção e da tomada de decisão. Este modelo defende que as temáticas de ensino a abordar sejam baseadas em pressupostos tácticos do jogo, e que sejam realizados em situação de jogo reduzido de forma a potenciar e motivar a participação dos alunos. Nesta perspectiva o aluno passa a ser o cerne da questão e o ensino do jogo passa a ser concebido por meio da compreensão dos aspectos tácticos e da sua interação complexa com a técnica, o conhecimento, a compreensão e a capacidade de tomada de decisão (Graça & Mesquita, 2002). O aluno é colocado segundo esta teoria construtivista, numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando processos de percepção, de tomada de decisão de compreensão do jogo. Em suma, o modelo propõe situações de ensino-aprendizagem em contexto de jogo e enfatiza a aprendizagem cognitiva antes do desempenho

motor. Griffin & Patton (2005) defendem que a adaptação a este modelo centrado no jogo em toda a sua complexidade deverá assentar em quatro princípios pedagógicos:

- 1) A seleção do tipo de jogo (*game sampling*);
- 2) A modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo);
- 3) A modificação por exagero (das regras de jogo, do espaço e do tempo de modo a canalizar a atenção dos jogadores para problemas táticos);
- 4) O ajustamento da complexidade tática (a capacidade motora que os alunos já possuem deverá possibilitar aos alunos enfrentar os problemas táticos de forma mais adequada para estimular a sua capacidade de compreender e atuar no jogo).

De acordo com Kirk & MacPhail (2002) a forma de jogo apresentada pelo professor deverá colocar o foco didático sobre: o conceito de jogo; a forma de pensar estrategicamente; a percepção de sinais (que pretende ajudar os alunos a identificar os sinais pertinentes); a tomada de decisão (uma boa tomada de decisão depende de uma boa leitura, de uma capacidade de busca e antecipação superior, para saber o que procurar e onde procurar); a seleção da técnica e execução do movimento (a habilidade utilizada é vista neste prisma, como um módulo de aprendizagem, que integra a capacidade de perceber sinais pertinentes, capacidade estratégica e capacidade de execução de movimento, muito mais que uma simples técnica isolada); o desempenho.

O papel do professor consubstancia-se nas seguintes funções: o professor estabelece a forma de jogo, observa o jogo, observa com os alunos o problema tático e as potenciais soluções, intervém para melhorar as habilidades e observa o jogo e intervém para ensinar. O TgfU de acordo com Kirk (2005) não exclui a necessidade de ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação e contextualização da sua necessidade em situações de jogo modificadas. A finalidade dos TgfU é desenvolver a capacidade de jogo dos alunos e isso depende do seu conhecimento tático, de perceber, analisar e executar a habilidade motora adequada.

Araújo, Davids & Hristovski (2006) dizem-nos que esta capacidade de leitura do jogo e de tomada de decisão emerge grandemente, numa perspectiva dinâmica ecológica, da relação indivíduo-ambiente. Esta abordagem sugere-nos que a ação tática e o comportamento decisional, em função das características e objetivos das tarefas, dos alunos resultam da interação constante entre as capacidades motoras dos alunos, a sua percepção das oportunidades, a sua capacidade de recolha de informação relevante e condições físicas do meio ambiente. Sobre esta temática, acrescenta Garganta (2007), a capacidade de detetar e utilizar a informação pertinente do contexto e a capacidade ajustar progressivamente o movimento à informação percebida, deve-se a dois conceitos fundamentais: Afinação e Calibração, respectivamente.

A tomada de decisão, no âmbito do ensino dos jogos para a compreensão, surge de acordo com Shaw (2001), através da exploração do contexto do jogo, pela percepção, de

entre as diversas possibilidades de ação, de uma que denota ser mais funcional e eficaz para o aluno naquele momento.

Neste prisma, acrescenta Kelso (2006), a emergência de decisões mais funcionais num determinado instante são resultado de um processo de ajustamento contínuo entre o indivíduo e o contexto envolvente.

Travassos e Araújo (2014) sugerem-nos, que deverá ser o jogador (aluno) que, a cada instante, identifica e analisa as suas próprias possibilidades de ação, de acordo com a sua capacidade de deteção de informação pertinente no ambiente onde se insere, escolhendo aquela que no momento lhe parece mais vantajosa. Quando a jogador toma uma decisão, este altera o seu padrão de ação e influencia, de acordo com um objetivo específico, a sua relação com os outros (companheiros e adversários). A este propósito Araújo (2005), propõem-nos para análise da tomada de decisão a utilização da Abordagem Baseada nos Constrangimentos. Esta abordagem considera que o processo decisional ou se quisermos o fenómeno Percepção-Ação ocorre pela interação de três tipos de constrangimentos, que se afiguram indispensáveis para a compreensão do indivíduo em situação de treino/jogo. Da interação dos constrangimentos do desportista, da tarefa e do contexto poderemos aferir que emerge a ação tática preconizada nesta abordagem e neste modelo de ensino. Entenda-se ação tática como um processo de resolução intencional perante uma determinada situação, resultante da exploração de um determinado contexto, visando um objetivo concreto. Neste sentido podemos afirmar que o conhecimento do jogador, está na sua própria ação, ou seja, a sua decisão acontece, quando o jogador age intencionalmente de acordo com o seu objetivo específico e tendo em conta a análise constante da informação disponível no ambiente onde está inserido.

Holt, Streat e Bengoechea (2002) alertam-nos para a necessidade dos TGfU compreenderem os domínios sócio-afetivo, emotivo, o sentimento de prazer e não se centre apenas na compreensão e na execução do movimento solicitado. Corroboram esta necessidade Wallhead e Deglau (2004), que nos dizem que os capitais prazer, percepção de esforço, competência percebida e percepção do envolvimento de aprendizagem, resultam de sentimento positivo na realização de uma tarefa proposta motivadora e gratificante.

O Modelo de Instrução Direta foi desenvolvido principalmente para promover a aquisição de conhecimentos básicos e de competências que possam ser ensinados de forma gradual e fragmentada (Arends, 2008). Assenta segundo (Gaspar et.al, 2008) num quadro de referência onde aprendizagem é sinónimo de um processo estímulo-resposta. Tendo subjacente um paradigma que encerra o ensino da técnica de forma “isolada” e fragmentada, a resposta do aluno face a atividades que lhe são propostas são de extrema importância, podendo enquadrar esta abordagem de ensino no paradigma comportamental. Num polo distante encontramos um outro modelo de ensino, denominado, *Teaching Games for Understanding*, cuja génese radica na teoria construtivista e coloca o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando de sobre maneira os processos cognitivos de percepção, a tomada de decisão e análise e compreensão do jogo (Teoldo,

Greco, Mesquita, Graça e Garganta, 2010). Este modelo, de acordo com Graça (2007), pode aproximar-se a um estilo de ensino de descoberta guiada, onde o aluno é exposto a uma situação de jogo com os seus problemas táticos inerentes e é desafiado a perceber de forma consciente e intencional de entre as inúmeras soluções que se afiguram aquela que melhor se adequa ao objetivo solicitado. O modelo em questão preconiza uma análise de jogo focada no plano tático e cognitivo e as suas implicações com a tomada de decisão do aluno, retirando ênfase à aplicação primordial da técnica.

Independentemente do modelo de ensino privilegiado em determinada situação, é nossa intenção neste estudo perceber qual a forma de aprendizagem mais eficaz para os alunos e de que forma a sua autopercepção de desempenho e consequente aprendizagem é influenciada pelo modelo de ensino utilizado.

A autopercepção do desempenho é a capacidade que um indivíduo tem de se avaliar a si próprio. As teorias da motivação têm mostrado interesse por este tema, pois tem uma influência evidente nas capacidades que dependem da vontade do aluno, refletindo-se assim no seu envolvimento ativo nas tarefas de aprendizagem (Lund & Veal, 2008).

Para Gao, Lee, & Harrison (2008), a maneira como o aluno entende a sua competência é mais relevante do que aquela que realmente tem, quando se tenta compreender a sua motivação e aprendizagem.

Acreditamos que os professores de Educação Física podem estimular essa potencialidade humana, no espaço/ tempo das aulas escolares, para isto, devem oferecer e propiciar problemas corporais.

Segundo Gardner "...a maioria das escolas se satisfaz em aceitar desempenhos mecânicos, ritualizados ou convencionais; isto é, desempenhos que de certa maneira apenas repetem ou devolvem o que o professor modelou" (p.195). Muitas escolas apresentam em seus projetos pedagógicos, propostas adequadas e interessantes, mas que não se concretizam na prática quotidiana. Neste contexto, o desafio é a mudança da visão que se tem dos potenciais da criança, dos conhecimentos que ela traz consigo, das suas possibilidades de aprendizagem. Vê-la de maneira diferente implica em modificar as formas de se ensinar, em buscar caminhos que levem ao encontro das suas janelas de aprendizagem.

O objetivo é avaliar de que modo estes dois tipos diferentes de intervenção condicionam a autopercepção dos alunos perante a aprendizagem das atividades desportivas. Neste trabalho vão utilizar-se o Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding - TGfU*) como modelos de ensino para analisar as atividades desportivas.

## 2. Método

O presente estudo irá desenvolver-se no Agrupamento de Escolas do Fundão, local onde se desenrola o estágio que deu origem à presente investigação. O estágio proporciona o privilégio de permitir a inserção num ambiente autêntico de ensino de Educação Física nas

escolas portuguesas, fator de extrema importância para a veracidade e relevância do estudo, assim como para possibilitar um ambiente propício ao surgimento de questões pertinentes que necessitam de estudo aprofundado, como é o caso.

Para a realização do estudo foram cumpridos todos os procedimentos de autorização junto aos órgãos das redes de ensino e direção da escola.

A intervenção do trabalho de investigação teve 6 sessões de 60 minutos cada uma, sendo uma aula destinada a avaliação do desempenho final.

## 2.1. Amostra

A amostra era constituída inicialmente por 20 alunos com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos, divididos em 2 grupos de 10 alunos cada.

A amostra final com que o trabalho foi realizado foi de 16 alunos com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos, divididos em 2 grupos de 8 elementos cada, a divisão não é aleatória, é feita uma divisão por igual baseada no género e competências sobre as referidas ações motoras. A falta a uma sessão de treino foi fator de exclusão desse elemento na análise de resultados, tendo desta forma passado a amostra de 20 elementos para 16 elementos.

## 2.2. Instrumentos

Foi utilizado um questionário de autopercepção do movimento com vinte itens, com uma escala de 1 a 5, com igual intervalo para o escore das escalas, escala tipo Likert.

Este questionário com as componentes críticas do movimento foi adaptado de Crespo e Miley, (2007).

## 2.3. Procedimentos

Antes da intervenção dar início foi entregue a cada sujeito um questionário de autopercepção do movimento no *badminton*, com a duração aproximada de quinze minutos. Esse questionário foi preenchido sem a possibilidade de haver comunicação entre os sujeitos.

Foi realizada, com base nos mesmos critérios do questionário de autopercepção e com a mesma escala uma avaliação diagnóstica antes da intervenção que permitiu definir os dois grupos da forma mais homogénea possível.

Essa avaliação foi realizada para o serviço curto, *clear* e elementos táticos. Para o serviço curto foi pedido que executassem dez serviços consecutivos com o objetivo de que o volante caísse numa zona específica. Em relação ao *clear* foi pedido a execução de dez *clears* de forma a que o volante caísse numa zona específica, sendo que neste caso havia a manipulação de quem executava o batimento para que o fizesse de forma alta e profunda, de

maneira a solicitar este tipo de batimento. Os elementos táticos foram diagnosticados com o mesmo exercício do *clear*, manipulando o sujeito de forma a que após efetuar o batimento se deslocasse para um dos lados do campo e assim perceber se a resposta em *clear* era executada ou não com a leitura do outro.

O grupo 1 ao longo de seis aulas foi alvo de uma intervenção baseada no MID, onde foi analisado o serviço curto, *clear* e aspetos táticos no badminton.

O grupo 2 ao longo de seis aulas teve como objectivo uma intervenção baseada no TGfU, onde foram analisadas as mesmas técnicas.

No fim, foi realizada uma avaliação final dos sujeitos com base nos mesmos princípios da avaliação diagnóstica e entregue o questionário de auto percepção.

A primeira parte da sessão (aquecimento) será semelhante nas duas intervenções (Tabela 1).

Tabela 13 - Aquecimento.

	Aquecimento	Tempo (minutos)
<b>Componente Cardiovascular</b>	Corrida Contínua Ligeira	5
	<i>Skipping</i> Alto à Frente e Atrás	1
	Rotação dos Pulsos e Tornozelos	1
	Rotação dos Braços à Frente e Atrás	1
	Rotação do Quadril	1
<b>Flexibilidade</b>	Flexão/Extensão do Tronco	0.5
	Flexão/Extensão dos Pulsos	0.5
	Flexão/Extensão dos Ombros	0.5

No grupo 1 os feedbacks dados serão de acordo com as componentes críticas do movimento para cada uma das técnicas (Tabela 2, 3 e 4).

Tabela 14 - Componentes Críticas do Serviço Curto.

<b>Componentes Críticas</b>	
	1. Coloca-se de lado e voltado diagonalmente para o adversário.
	2. Coloca o pé esquerdo à frente (jogadores destros).
	3. Apoia ligeiramente o peso do corpo sobre o pé da retaguarda.
<b>Serviço</b>	4. Segura o volante pela cabeça entre o polegar e o indicador, com o braço fletido.
<b>Curto</b>	5. Bate o volante com movimento contínuo da raqueta.
	6. Bloqueia o pulso no final do batimento.
	7. Imprime ao volante uma trajetória baixa e tensa para que passe junto à rede e caia perto desta no campo adversário.

Tabela 15 - Componentes Críticas do *Clear*.

<b>Componentes Críticas</b>	
	1. Roda os ombros e as pernas.
	2. Flete o braço que tem a raqueta com a mão ao nível da nuca.
<b>Clear</b>	3. Bate de modo explosivo, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do braço.
	4. Bloqueia o pulso e a rotação do tronco no momento final do batimento.
	5. Imprime ao volante uma trajetória alta e longa de modo a cair perto da linha final do campo adversário.

Tabela 16 - Componentes Críticas da Tática.

<b>Componentes Críticas</b>	
	1. Assume a posição base após cada batimento, reduzindo assim o tempo de interceptar o volante, nas diferentes trajetórias.
	2. Coloca com precisão o volante em locais fora do alcance do adversário, aumentando assim os deslocamentos deste.
	3. Coloca o volante sobre o adversário de modo a dificultar a manipulação.
<b>Tática</b>	4. Aumenta/diminui a velocidade do volante de acordo com o posicionamento do adversário em campo.
	5. Seleciona com intencionalidade a técnica de batimento em função da posição do adversário em campo.
	6. Antecipa a ação do adversário em função do seu batimento, deslocando-se com intenção para determinadas zonas do campo.

No grupo 2 o *feedback* foi o objetivo da tarefa, ou seja, se cumpre ou não com o objetivo pedido sem haver correções mecânicas do movimento.

## 2.4. Análise Estatística

Após a recolha dos dados, estes foram extraídos e colocados em Excel (versão 2013 para o Windows).

Obteve-se a análise dos dados por estatística descritiva e inferencial, utilizando-se o software SPSS-23.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

Tendo em consideração o cumprimento dos critérios necessários para a realização de testes de hipóteses paramétricos, conclui-se que a amostra não segue uma distribuição normal. Desta forma, foi utilizado o teste Teste de Mann-Withney.

O Teste de Mann-Withney é o teste não-paramétrico adequado para comparar as funções de distribuição de uma variável pelo menos ordinal medida em duas amostras independentes (Maroco, 2014)

## 3. Resultados

Seguidamente apresenta-se os resultados para as médias no MID no geral e para o serviço curto, para o *clear* e para a tática.

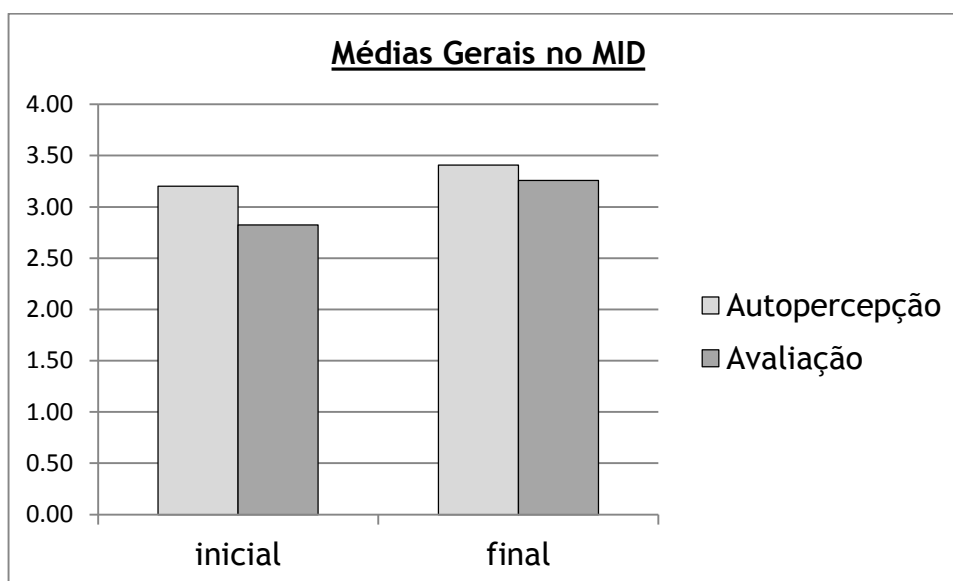


Figura 10 - Médias Gerais no MID.

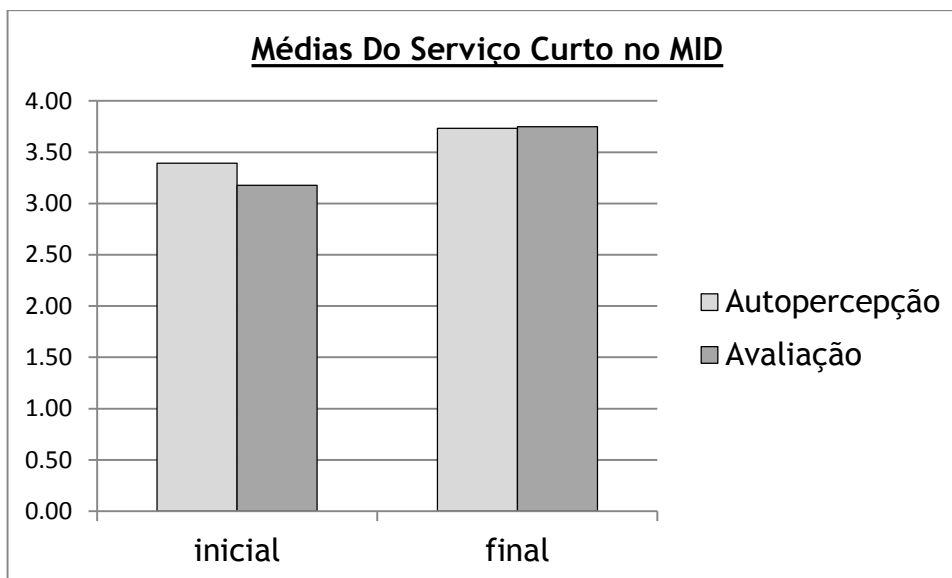


Figura 11 - Médias do Serviço Curto no MID.

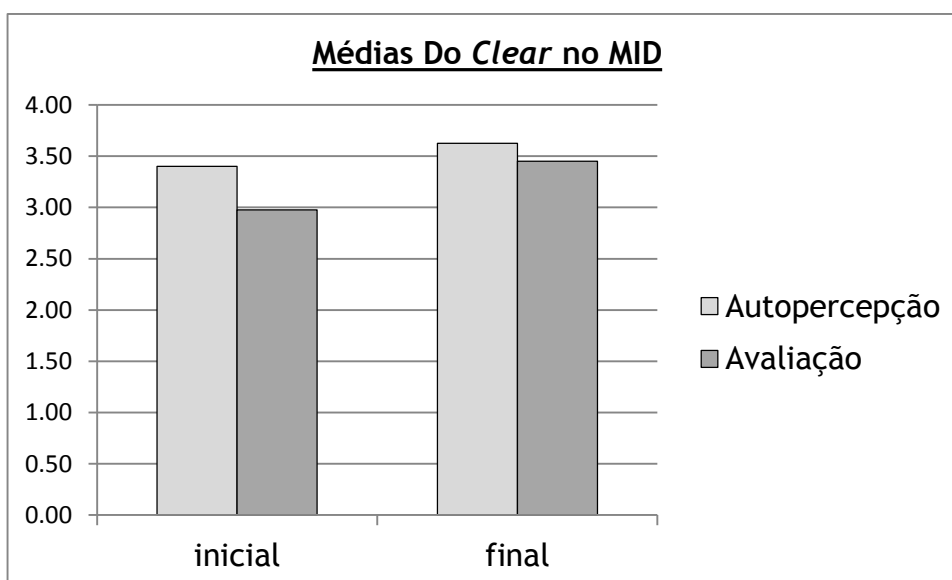


Figura 12 - Médias do Clear no MID.

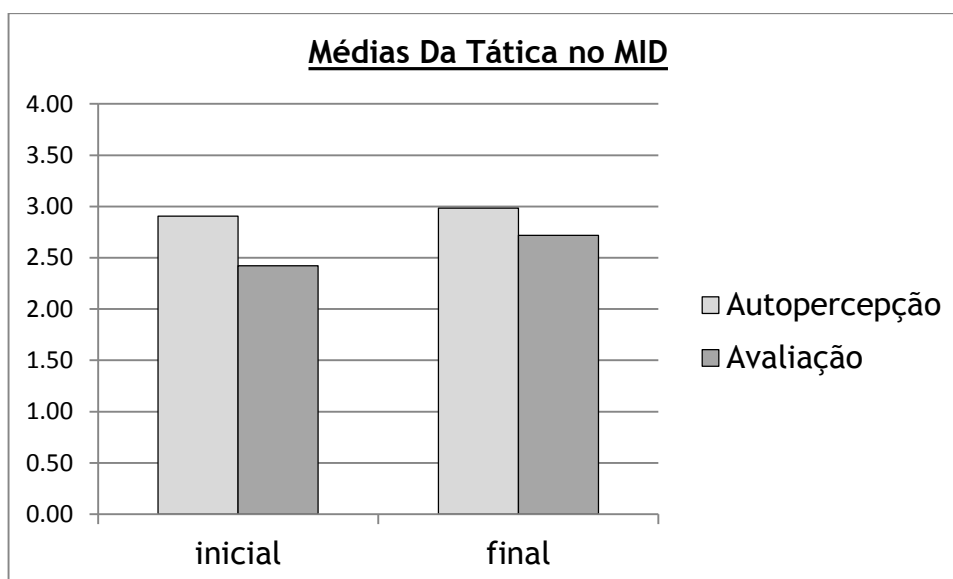


Figura 13 - Médias da Tática no MID.

Seguidamente apresenta-se os resultados para as médias no TGfU no geral e para o serviço curto, para o *clear* e para a tática.

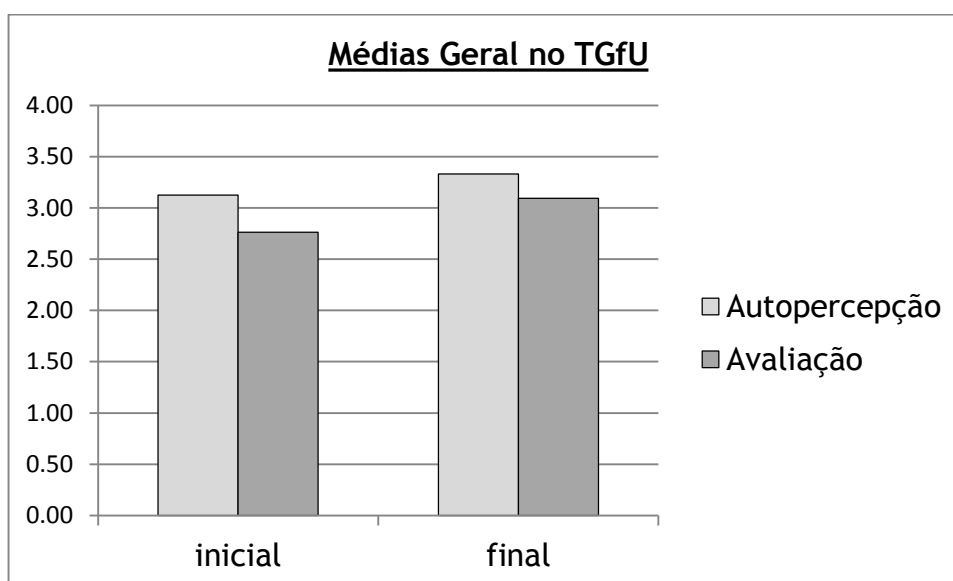


Figura 14 - Médias Gerais no TGfU.

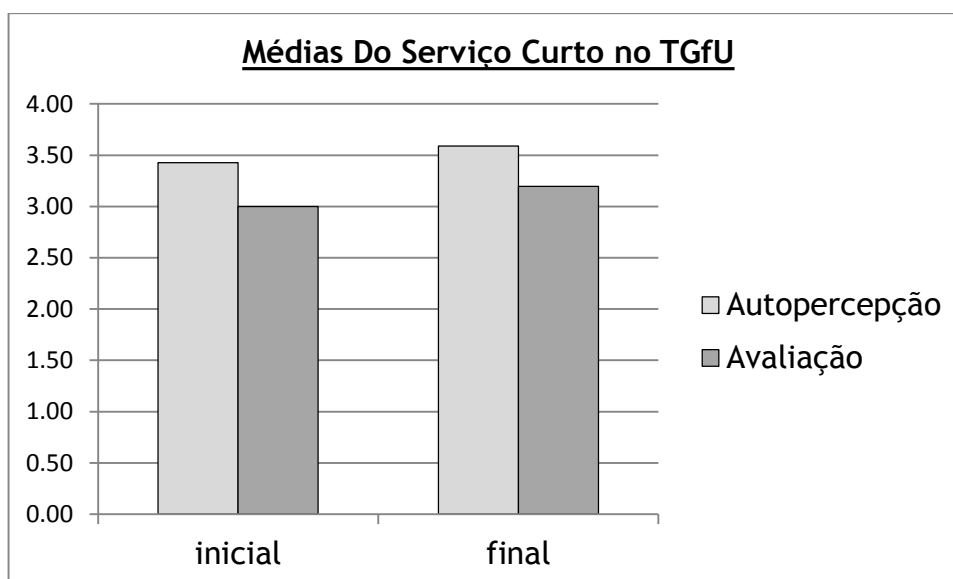


Figura 15 - Médias do Serviço Curto no TGfU.

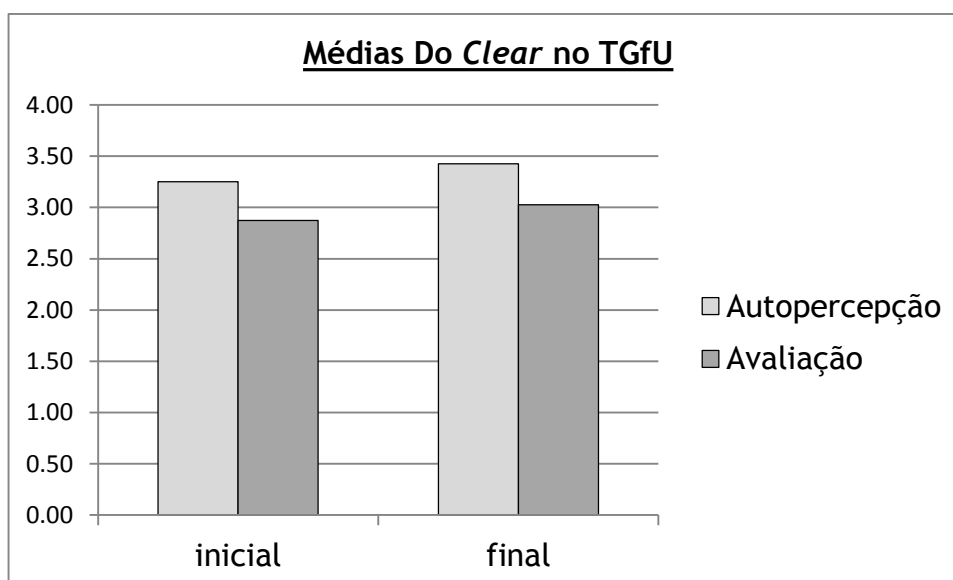


Figura 16 - Médias do Clear no TGfU.

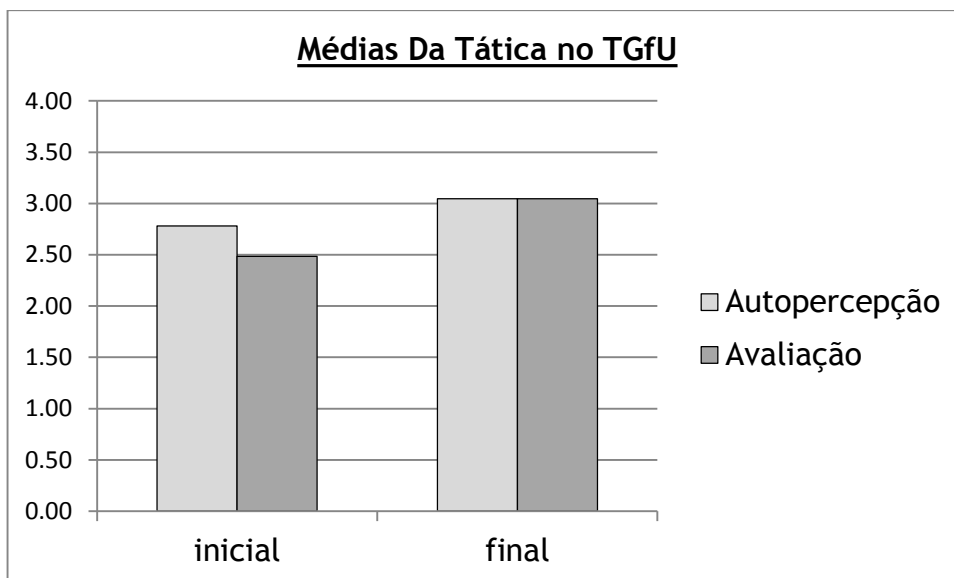


Figura 17 - Médias da Tática no TGfU.

Seguidamente apresenta-se os resultados para as distâncias entre as médias da autopercepção e da avaliação no MID e no TGfU, para o serviço curto, *clear* e tática.

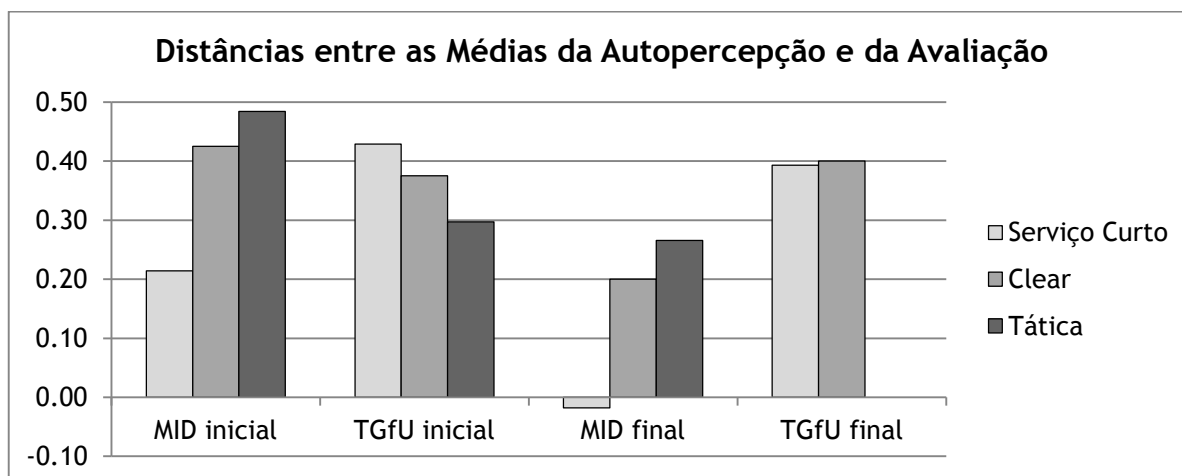


Figura 18 - Distâncias entre as Médias da Autopercepção e da Avaliação.

Seguidamente apresenta-se os resultados para a Média, desvio-padrão e valor de p do teste de Mann-Whitney das dimensões em estudo, no método de ensino MID, por tipo de avaliação.

Tabela 17 - Média, desvio-padrão e valor de p do teste de Mann-Whitney das dimensões em estudo, no método de ensino MID, por tipo de avaliação.

	MID				
	Autopercepção		Avaliação do Professor		p
	Média	dp	média	dp	
Fase1_Serviço Curto	3,39	,24	3,18	,38	0,070
Fase2_Serviço Curto	3,73	,44	3,75	,29	0,831
Fase1_Clear	3,40	,52	2,98	,54	0,152
Fase2_Clear	3,63	,39	3,43	,38	0,238
Fase1_Tática	2,91	,29	2,42	,28	<b>0,008</b>
Fase2_Tática	2,98	,31	2,72	,25	0,061
Fase1_Total	3,23	,25	2,86	,36	<b>0,012</b>
Fase2_Total	3,45	,28	3,30	,25	0,279

Seguidamente apresenta-se os resultados para a Média, desvio-padrão e valor de p do teste de Mann-Whitney das dimensões em estudo, no método de ensino TGfU, por tipo de avaliação.

Tabela 18 - Média, desvio-padrão e valor de p do teste de Mann-Whitney das dimensões em estudo, no método de ensino TGfU, por tipo de avaliação.

	TGfU				
	Autopercepção		Avaliação do Professor		p
	Média	dp	média	dp	
Fase1_Serviço Curto	3,43	,28	3,00	,29	<b>0,012</b>
Fase2_Serviço Curto	3,59	,39	3,20	,25	<b>0,021</b>
Fase1_Clear	3,25	,57	2,88	,32	0,135
Fase2_Clear	3,43	,47	3,03	,38	0,099
Fase1_Tática	2,78	,40	2,48	,21	<b>0,053</b>
Fase2_Tática	3,05	,54	3,05	,40	0,595
Fase1_Total	3,15	,30	2,79	,23	<b>0,021</b>
Fase2_Total	3,35	,36	3,09	,20	0,074

Seguidamente apresenta-se os resultados para a Média, desvio-padrão e valor de p do teste de Mann-Whitney das dimensões em estudo, na amostra total, por tipo de avaliação.

Tabela 19 - Média, desvio-padrão e valor de p do teste de Mann-Whitney das dimensões em estudo, na amostra total, por tipo de avaliação.

	MID e TGfU				
	Autopercepção		Avaliação do Professor		p
	Média	dp	média	dp	
Fase1_Serviço Curto	3,41	0,25	3,09	0,34	,002
Fase2_Serviço Curto	3,66	0,41	3,47	0,39	,158
Fase1_Clear	3,33	0,54	2,93	0,43	,033
Fase2_Clear	3,53	0,43	3,23	0,42	,061
Fase1_Tática	2,84	0,34	2,45	0,24	,001
Fase2_Tática	3,02	0,43	2,88	0,36	,217
Fase1_Total	3,19	0,27	2,82	0,29	,001
Fase2_Total	3,40	0,31	3,19	0,24	,019

#### 4. Discussão

O objectivo principal deste estudo era perceber se existiria relação entre a autopercepção dos alunos considerando dois tipos de ensino diferentes, neste caso o MID e o TGfU. Após o tratamento de dados ao analisarmos o total entre serviço curto, *clear* e tática verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas entre a autopercepção do aluno e a avaliação do professor tabela 17, 18 e 19. Neste caso verificamos que não existe diferença na autopercepção dos alunos quando intervencionados pelo MID ou TGfU.

Contudo quando fazemos uma análise separada aos três parâmetros em estudo, *clear*, serviço curto e tática, verificamos que no grupo que foi alvo da intervenção MID existe uma maior autopercepção dos alunos ao nível do serviço curto como comprova a figura 11. No mesmo grupo do MID verifica-se que no *clear* também houve um aumento da autopercepção dos alunos menor que no serviço curto mas maior que na tática como mostra a figura 12 e 13.

Várias são as referências que identificam que os professores que apresentam aulas bem organizadas onde prevaleciam práticas estruturadas, produzem taxas de ocupação mais elevadas e melhores desempenhos nas competências básicas (Borphy, Good, 1986; Rosenshine, Stevens, 1986), neste caso como serviço curto e o *clear*.

Verifica-se desta forma que quanto mais isolado e simples for o movimento, o método de instrução direta permite ao aluno ter uma maior consciência de si e do seu movimento.

No grupo que foi alvo da intervenção TGfU, quando analisamos os três parâmetros em estudo verificamos que onde houve uma maior autopercepção foi contrariamente ao MID, a tática e onde a autopercepção do serviço curto e do *clear* foi bastante baixa. Desta forma vai de acordo a (Graça & Mesquita, 2002) que dizem que se destaca-se a ênfase da valência tática e da sua interação complexa com a técnica, do conhecimento, da compreensão, da tomada de decisão e da capacidade de ação em situação de jogo.

Verificamos que existe uma evolução positiva em todos os parâmetros da autopercepção, principalmente no MID, pois a distância entre as médias da autopercepção e da avaliação aproximam-se de 0 (ainda que haja um valor negativo, este é afirmativo pois é muito próximo de 0, significando apenas que neste caso a avaliação do professor é maior do que a autopercepção dos alunos).

Como limitação no nosso trabalho e proposta futura colocamos a possibilidade das avaliações realizadas aos alunos serem filmadas, de forma a aumentar a fiabilidade do registo de avaliação, da mesma forma aumentar o numero de participantes intervencionados com o objetivo de também aumentar o n. Seria interessante ainda aumentar o numero de sessões de treino e fazer mais pontos de avaliação para verificar qual seria o comportamento da autopercepção ao longo do tempo, uma vez que TGfU adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação de jogo com os seus problemas táticos e é estimulado a procurar, verbalizar, discutir, explicar as soluções auxiliado pelas questões estratégicas do professor, com o objetivo de trazer a resolução do problema e respectivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação intencional sobre a tática do jogo (Graça, 2007), sendo que desta forma o fator tempo poderá ser importante na evolução da autopercepção do aluno sendo expectável que no ensino TGfU possa haver uma evolução mais lenta numa fase inicial ao contrario do MID.

## 5. Conclusão

De acordo com os objectivos estabelecidos no início deste trabalho de investigação, podemos concluir que de acordo com os resultados obtidos, não se registaram diferenças significativas, na autopercepção dos alunos considerando dois métodos de ensino diferenciados.

Contudo verificamos, que existia uma maior autopercepção dos alunos que foram intervencionados com o método de instrução directa ao nível dos elementos técnicos, serviço curto e *clear*. Em sentido inverso verificamos no grupo do TGfU, uma maior autopercepção ao nível da tática, e menor ao nível da técnica.

## 6. Bibliografia

- Araújo, D. (2005). O Contexto da Decisão. A Acção Táctica no Desporto. Lisboa. Visão e Contextos.
- Araújo, D., K Davids, and R. Hristovski (2006), The ecological dynamics of decision making in sport. *Psychology of sport and 2006 Exercise*. 7(6):p.653-676.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill (7ª ed.).
- Borphy, J.; Good, T. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In, M. Wittrock (Eds.). *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan Publishing Company
- Crespo, M., Lay, B, Berry, J. (2007) Skill acquisition in tennis: Research and current practice. *Journal of Science and Medicine in Sport*
- Ganganta, J. (2007). Modelação Táctica em Jogos Desportivos: A desejável cumplicidade entre Pesquisa, Treino e Competição. I Congresso Internacional Jogos Desportivos. FADEUP.
- Gao, Z., Lee, A. M., & Harrison, L. (2008). Understanding students' motivation in sport and physical education: From the expectancy-value model and self-efficacy theory perspectives. *Quest*, 60(2), 236-254.
- Gardner, Howard (1994). A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner MJ, Altman DG (1986). Confidence intervals rather than P values: estimation rather than hypothesis testing. *British Medical Journal (Clin Res Ed)*.
- Gaspar, M.; Pereira, A & Teixeira, A. Oliveira, I (2008). *Paradigmas no Ensino e Aprendizagem*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Graca, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*,
- Graça A, Mesquita I (2003) Physical education teachers conceptions about teaching TGfU in portuguese schools. In: Butler J, Griffin L, Lombardo B, Nastasi R(eds) *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport*. National Association for sport and Physical Education, Reston; VA, p: 87-97.
- Graça, A & Mesquita, I (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7 (3), 401-421.
- Griffin LL, Patton K (2005). Working towards legitimacy: two decades of Teaching Games for Understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy* 10: 213-223.
- Holt NL, Streaan WB, Bengoechea EG (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education* 21:162-176.
- Kelso, J.A:S and D. A. Engstrom (2006), *The complementary nature*: Mit Press.
- Kirk D, MacPhail A (2002). Teaching Games for Understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education* 21:177-192

- Kirk, D (2005). Future prospects for Teaching Games for Understanding. In: Griffin LL, Butler J(eds) Teaching Games for Understanding: Theory, research, and practice. Human Kinetics, Champaign, IL, p:213-227
- Lund, J. & Veal, M.L. (2008). Measuring pupil learning: How do student teachers assess within instructional models? *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 487-511.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística: com utilização do SPSS (3ª ed)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rosado, António & Mesquita, Isabel (2011). *Pedagogia do Desporto*, Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, MH Edições.
- Rosenshine, B; Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching (3rd ed.)*. New York: Macmillan.
- Shaw, R. (2001). Processes, acts, and experiences: Three stances on the problem of intentionality. *Ecological Psychology*, p.275-314
- Teoldo, I; Greco, P.J.; Mesquita, I; Graça, A; Garganta (2010). J.O Teaching Games for Understanding, como modelo de ensino dos jogos desportivos colectivos. *Revista Palestra*, V.10, p:69-77.
- Travassos (2014). B. A tomada de decisão no futsal. 2ª ed. Prime Books
- Wallhed TL, Degau D (2004). Effect of a tactical Games Approach on Student Motivation in Physical Education. In: 2004 AAHPERD National Convention and Exposition. New Orleans, LA.