

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Nuno Tiago Pereira Pinto Dias

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO
NA ESCOLA SECUNDÁRIA DA LOUSÃ NO ANO LETIVO
2021/2022**

**COMPARAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS TÉCNICO-TÁTICOS EM
JOGO FORMAL E EM JOGO REDUZIDO NA MODALIDADE DE
FUTEBOL**

**Dissertação no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico
e Secundário orientada pela Professora Doutora Luísa Mesquita e apresentada à
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra**

Julho de 2022

Nuno Tiago Pereira Pinto Dias

2020205290

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
DA LOUSÃ JUNTO DA TURMA DO 11.º D NO ANO LETIVO 2021/2022**

Comparação dos Comportamentos Técnico – Táticos em Jogo Formal e em Jogo
Reduzido na Modalidade de Futebol em Contexto Escolar

Relatório de Estágio apresentado
à Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física da Universidade de
Coimbra com vista à obtenção do grau de
Mestre em Ensino de Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário.

Orientador: Professora Doutora Luísa Mesquita

COIMBRA

2022

Dias, N. (2022). *Relatório de Estágio Desenvolvido na Escola Secundária da Lousã Junto da Turma do 11.º D no Ano Letivo 2021/2022 – Comparação dos Comportamentos Técnico – Táticos em Jogo Formal e em Jogo Reduzido na Modalidade de Futebol em Contexto Escolar*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Nuno Tiago Pereira Pinto Dias, estudante nº 2020205290 do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no nº1 do artigo nº 125º do Regulamento Académico da UC (Regulamento nº 805-A/2020, de 24 de setembro).

Data e Assinatura.

Coimbra, __ de ____ 2022

Nuno Tiago Pereira Pinto Dias

RESUMO

O Estágio Pedagógico é o culminar de todo o nosso percurso de formação académica enquanto profissionais da área da docência. Este visa a aquisição de conhecimentos e competências com o intuito de fornecer ao professor estagiário uma bagagem que lhe permita exercer um ensino competente e eficaz.

O Relatório de Estágio provem de uma reflexão geral acerca do desenvolvimento do estágio pedagógico e dos conhecimentos e experiências adquiridos através do mesmo, estando este inserido no segundo ano curricular do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto em Educação Física, da Universidade de Coimbra.

O presente relatório foi desenvolvido através da experiência pedagógica com a Turma do 11ºD da Escola Secundária da Lousã, a qual lecionei no presente ano letivo. Este estágio contou com uma excelente parceria de orientação, contando com a Professora Doutora Luísa Mesquita, pertencente à Faculdade de Ciências do Desporto em Educação Física, da Universidade de Coimbra e com o Professor de Educação Física João Moreira, pertencente à Escola Secundária da Lousã onde foi desenvolvido o Estágio Pedagógico.

O Relatório de Estágio abordará, numa síntese reflexiva, toda a intervenção pedagógica efetuada por nós ao longo do ano letivo, assim como as atividades realizadas pelo núcleo de estágio, a experiência de assessoria ao cargo de Diretor de Turma, a participação em formações e o Tema – Problema, projeto de investigação desenvolvido no âmbito escolar.

O nosso Tema – Problema consistiu em verificar em qual dos jogos (GR+6 vs GR+6 e GR+3 vs GR+3), o aluno realiza mais comportamentos técnico – táticos, verificando através desta observação e posterior tratamento de dados, que os Jogos Reduzidos permitem aos alunos mais contactos com a bola e mais tempo com a posse da mesma quando equiparados ao jogo formal (GR + 6 x 6 + GR).

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico. Relatório. Reflexão. Jogos Reduzidos.

ABSTRACT

The Teacher Training is the culmination of our entire academic training journey as professionals in the field of teaching. This aims to acquire knowledge and skills in order to provide the trainee teacher with a background that allows him to exercise a competent and effective teaching.

The Internship Report comes from a general reflection on the development of the pedagogical internship and the knowledge and experiences acquired through it, being inserted in the second curricular year of the Master in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, of the Faculty of Sciences of Sport in Physical Education, University of Coimbra.

This report was developed through the pedagogical experience with the 11th D class of the Lousã Secondary School, which I taught in this school year. This internship had an excellent mentoring partnership, with Professor Luísa Mesquita, belonging to the Faculty of Sports Sciences in Physical Education, University of Coimbra and with Professor of Physical Education João Moreira, belonging to the Lousã Secondary School where the Pedagogical Internship was developed.

The Internship Report will address, in a reflective synthesis, all the pedagogical intervention carried out by us throughout the school year, as well as the activities carried out by the internship nucleus, the experience of advising the position of Class Director, participation in training and the Theme – Problem, research project developed in the school environment.

Our Theme – Problem consisted of verifying in which of the games (GK+6 vs GK+6 and GK+3 vs GK+3), the student performs more technical-tactical behaviors, verifying through this observation and subsequent data processing, which Small Games allow students more contact with the ball and more time with the ball when compared to the formal game (GK + 6 x 6 + GK).

Keywords: Pedagogical Internship. Report. Reflection. Small Games.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA | 3 |
| 1.1. HISTÓRIA DE VIDA | 3 |
| 1.2. PROJETO FORMATIVO | 5 |
| 1.2.1. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA | 5 |
| 1.2.2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA | 7 |
| 1.2.3. DIAGNÓSTICO DA TURMA | 8 |
| CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA | 9 |
| 2.1. ÁREA 1 – ATIVIDADES DE ENSINO – APRENDIZAGEM | 9 |
| 2.1.1. PLANEAMENTO | 9 |
| 2.1.1.1. PLANO ANUAL | 10 |
| 2.1.1.2. UNIDADES DIDÁTICAS | 11 |
| 2.1.1.3. PLANOS DE AULA | 12 |
| 2.1.2. REALIZAÇÃO | 14 |
| 2.1.2.1. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA | 15 |
| 2.1.2.2. DECISÕES DE AJUSTAMENTO | 19 |
| 2.1.3. AVALIAÇÃO | 20 |
| 2.1.3.1. AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL | 21 |
| 2.1.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA PROCESSUAL | 22 |
| 2.1.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA | 23 |
| 2.1.3.4. AUTOAVALIAÇÃO | 24 |
| 2.2. ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR | 25 |
| 2.3. ÁREA 3 - PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS | 27 |
| 2.4. ÁREA 4 - ATITUDE ÉTICO – PROFISSIONAL | 29 |
| CAPÍTULO III – COMPARAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS TÉCNICO-TÁTICOS EM JOGO FORMAL E EM JOGO REDUZIDO NA MODALIDADE DE FUTEBOL | 31 |
| 3.1. TEMA / PROBLEMA | 31 |

| | | |
|----------|---|----|
| 3.2. | PERTINÊNCIA DO TEMA | 32 |
| 3.3. | ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 37 |
| 3.3.1. | FUTEBOL DE FORMAÇÃO: UMA ETAPA DE FORMAÇÃO DE CRIANÇAS..... | 38 |
| 3.3.2. | INTRODUÇÃO DA VARIANTE FUTEBOL DE 7 | 40 |
| 3.4. | METODOLOGIA | 50 |
| 3.4.1. | OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGAÇÃO | 50 |
| 3.4.2. | CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA / PARTICIPANTES | 51 |
| 3.4.3. | PROBLEMA | 51 |
| 3.4.4. | QUESTÕES | 51 |
| 3.4.5. | VARIÁVEIS DO ESTUDO | 52 |
| 3.4.5.1. | VARIÁVEL DEPENDENTE | 52 |
| 3.4.5.2. | VARIÁVEL INDEPENDENTE | 52 |
| 3.4.6. | INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS | 53 |
| 3.4.7. | PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICO | 54 |
| 3.5. | APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS | 55 |
| 3.5.1 | INTRODUÇÃO | 55 |
| 3.5.2 | RESULTADOS | 57 |
| 3.5.2.1 | ESTATÍSTICAS TOTAIS SEM DIFERENCIAÇÃO SE O JOGO É 3 X 3 OU 6 X 6..... | 57 |
| 3.5.2.2 | MEDIDAS DESCRITIVAS EM FUNÇÃO DO TIPO DE JOGO | 57 |
| 3.6. | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 59 |
| 3.7. | CONCLUSÕES | 61 |
| | CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO | 63 |
| | CAPÍTULO V - BIBLIOGRAFIA | 64 |
| | CAPÍTULO VI - ANEXOS | 71 |
| | ANEXO I – EXEMPLO EXTENSÃO E SEQUÊNCIA DE CONTEÚDOS | 72 |
| | ANEXO II – EXEMPLO PLANO DE AULA | 75 |

| | |
|--|----|
| ANEXO III – EXEMPLO TABELA AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL | 78 |
| ANEXO IV - EXEMPLO TABELA AVALIAÇÃO FORMATIVA PROCESSUAL..... | 81 |
| ANEXO V - EXEMPLO TABELA AVALIAÇÃO SUMATIVA | 83 |
| ANEXO VI – EXEMPLO FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO | 86 |
| ANEXO VII – CERTIFICADO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA | 87 |
| ANEXO VIII – CERTIFICADO FICEF | 88 |
| ANEXO IX – EXEMPLOS DE TABELAS BASE DE DADOS | 89 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----------|
| FIGURA 1- REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DOS JOGOS REDUZIDOS UTILIZADOS. | 54 |
|---|-----------|

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| TABELA 1 - PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE FUTEBOL INFANTIL E FUTEBOL SÉNIOR (ADAPTADO DE G. RUSCA, 1999, SIT. POR PACHECO, 2001, P20)..... | 39 |
| TABELA 2 - ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS VANTAGENS DO FUTEBOL DE 7 E AS DESVANTAGENS DO FUTEBOL DE 11 (PACHECO, 2001. O ENSINO DO FUTEBOL. FUTEBOL DE 7 – UM JOGO DE INICIAÇÃO AO FUTEBOL DE 11, P37)..... | 42 |
| TABELA 3 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA PARA OS DADOS OBSERVADOS DAS DIFERENTES AÇÕES TÉCNICO – TÁTICAS..... | 57 |
| TABELA 4 - ANÁLISE DE DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS PARA AS VARIÁVEIS TÉCNICO TÁTICAS (TESTE T STUDENT). | 58 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - MÉDIA DAS INTERVENÇÕES SOBRE A BOLA EM SITUAÇÃO DE JOGO FORMAL E EM SITUAÇÃO DE JOGO REDUZIDO. 60

GRÁFICO 2 - MÉDIA DO TEMPO DE POSSE DE BOLA EM SITUAÇÃO DE JOGO FORMAL E EM SITUAÇÃO DE JOGO REDUZIDO..... 60

GRÁFICO 3 - MÉDIA DE GOLOS EM SITUAÇÃO DE JOGO FORMAL E EM SITUAÇÃO DE JOGO REDUZIDO. 61

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

“O Estágio Pedagógico visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.” (Matos, 2009, p.2).

A elaboração deste documento surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio Pedagógico, inserido no segundo ano curricular do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto em Educação Física, da Universidade de Coimbra, no ano letivo 2021/2022. Este documento consiste num Relatório Final onde consta o trabalho desenvolvido no presente ano letivo, com a turma D do 11º ano de escolaridade, na Escola Secundária da Lousã.

Este relatório reflete o resultado de todo o nosso percurso académico, aplicando todo este conhecimento adquirido ao longo deste percurso no Estágio Pedagógico, e expõe, de forma descritiva, todo o trabalho desenvolvido ao longo do Estágio, onde consta as aprendizagens desenvolvidas, a análise reflexiva sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento do nosso Tema - Problema.

O trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo está expresso neste Relatório, sendo este, estruturado e dividido em oito Capítulos. O primeiro Capítulo trata-se da Contextualização da Prática Desenvolvida, onde nos damos a conhecer através do tema referente à nossa História de Vida e abordamos o Projeto Formativo no qual caracterizamos todo o contexto escolar, ou seja, faremos a Caracterização da Escola, do Grupo de Educação Física e apresentamos o Diagnostico da Turma.

O segundo capítulo expõe uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica, que subdividimos em quatro áreas: as Atividades de Ensino – Aprendizagem, as Atividades de Organização e Gestão Escolar, os Projetos e Parcerias Educativas, e a Atitude Ético – Profissional. Nestas referidas áreas pretendemos assim descrever, analisar e refletir

sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano, seja no contexto de planejamento, realização e avaliação, como também sobre as colaborações em projetos do âmbito escolar, relativamente à participação e organização de projetos e eventos que promovam a atividade física.

O terceiro Capítulo apresenta o nosso Tema / Problema, onde iremos apresentar a Pertinência do Tema, o Enquadramento Teórico do mesmo, a Metodologia utilizada, nomeadamente os seus Objetivos Específicos, a Caracterização da Amostra, o Problema, as Questões, as Variáveis do Estudo, os Instrumentos, os Procedimentos e o seu Tratamento Estatístico.

O quarto e quinto capítulo destina-se à Apresentação dos Resultados e Discussão dos Resultados obtidos respetivamente.

A Conclusão do nosso Relatório de Estágio situa-se no sexto capítulo, e este é incumbido de apresentar um balanço reflexivo final desta experiência que foi o Estágio.

O Sétimo capítulo faz referência à Bibliografia consultada e utilizada no desenvolvimento do presente trabalho, e por último, o oitavo capítulo, onde consta os Anexos referenciados no corpo deste Relatório.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1.1. HISTÓRIA DE VIDA

Abordar a temática da minha história de vida sem referenciar o tema desporto não seria possível, a minha paixão pelo desporto sempre manteve uma relação estritamente paralela com o dia-a-dia na minha vida. Desde muito cedo que sou praticante de Desporto e desde sempre estive interligado ao mundo do Desporto até aos dias de hoje, fosse como praticante ou como técnico, deste último modo já em idade adulta. Desde a minha infância, quer fosse na rua ou no clube, na educação física ou no treino, no futebol ou a brincar na rua ao jogo dos “policías e ladrões”, sempre me foi característico a liderança, o comunicar com os meus colegas, incentivar, ajudar, partilhar, transmitir valores e o incentivo à atividade física, por isso mesmo, as minhas atividades de lazer são maioritariamente relacionadas com a atividade física. Na vertente profissional, desde que entrei no mercado de trabalho (dois meses após o término da licenciatura em 2011), que exerço sempre cargos ligados diretamente ao Desporto e à atividade física.

Muitos momentos felizes e marcantes na minha vida devem-se ao desporto, às conquistas e amizades que nele obtive fazendo com que vivenciasse momentos fantásticos. Aliado a esses momentos felizes e marcantes na minha vida, associo a estes marcos o nascimento do meu sobrinho, pois atribuo uma grande importância à família em todo e qualquer momento e contexto da minha vida, são eles a quem se deve toda sustentabilidade e equilíbrio que tenho, e o término da minha licenciatura em Desporto e Atividade Física na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco que foi também uma grande realização pessoal na minha vida.

Entre um vasto leque de momentos marcantes na minha vida, quer sejam pessoais ou profissionais, sinto-me uma pessoa realizada, mas nunca acomodada, pois sempre que alcanço um objetivo, de imediato estipulo o próximo a alcançar num nível de exigência mais elevada. Daí parte o início de mais um momento marcante, aquando realizo a minha inscrição no Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário (MEEFBS) na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

(FCDEF) na Universidade de Coimbra (UC), sempre foi algo pré-definido muito precocemente na minha cabeça, mas com o início no mercado de trabalho logo após o término da licenciatura e estando sempre no ativo até ao momento, fui adiando esta iniciativa devido aos horários laborais incompatíveis que realizava.

Esta opção foi levada a cabo no momento pandémico, pois a minha vida profissional foi um pouco afetada e fez-me refletir sobre o que pretendia verdadeiramente exercer no futuro e o que me faria sentir realizado. Assim, de imediato, percebi que era o momento propício, e que não poderia adiar mais, para iniciar este percurso que estou próximo de concluir e o qual me fará sentir bastante realizado tanto na vertente pessoal como profissional.

São inúmeros os motivos que me levaram a optar por este Mestrado na Universidade de Coimbra, em tão prestigiada Universidade, a minha grande paixão pela área do Desporto e da Educação Física é uma grande razão para tal, a certeza de que é o que me faz feliz, porque eu sinto-me feliz a lecionar, e penso que isso foi um fator fulcral para que o meu estágio pedagógico corresse bem, existisse uma boa relação com a turma e houvesse um bom clima nas aulas. Tenho muito gosto em ajudar as pessoas, em transmitir conhecimento, em incentivar, em fazer acreditar, em inculcar valores, em transmitir a mensagem e é por tudo isto que me sinto feliz a lecionar, já tendo alguma experiência de interação com estas populações (crianças, adolescentes e adultos), através das minhas atividades profissionais como Treinador de Futebol e Futsal de Formação durante largos anos até ao presente, Personal Trainer, Técnico de AEC e Professor Estagiário.

Assim sendo, ingressei no MEEFBS com o intuito de aprofundar o meu conhecimento acerca desta área do Ensino/Aprendizagem e assim sentir-me mais capacitado e bem formado para lecionar um ensino de qualidade.

1.2. PROJETO FORMATIVO

1.2.1. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

O Agrupamento de Escolas da Lousã (AEL) inclui todos os estabelecimentos públicos de educação do concelho da Lousã. O concelho da Lousã integra-se na NUT I – Portugal Continental; NUT II – Região Centro e NUT III - Região de Coimbra e é composto por 4 freguesias (Serpins, Gândaras, União das Freguesias de Lousã e Vilarinho e União das freguesias de Foz de Arouce e Casal de Ermio).

O concelho é ladeado a norte pelo município de Vila Nova de Poiares, a sul pelos municípios de Castanheira de Pêra e Figueiró dos Vinhos, a Oeste Miranda do Corvo e a Este pelo de Góis. A serra da Lousã, orientada de sudoeste para nordeste, ocupa quase um terço da área do concelho, ergue-se, abruptamente, com fortes declives até ao Alto de Trevim, numa altitude de 1204 metros.

Segundo o recenseamento (2011), o concelho da Lousã contava com 17 584 habitantes, 138,4km² de superfície e uma densidade populacional de 127,01 habitantes/km². Em 2017 verificou-se uma diminuição da população residente face ao ano 2011, situação que tem reflexo na população escolar. De acordo com dados do PORDATA, aumentou o Índice de Dependência de Idosos de 100,7 para 128,2, reduziu a percentagem de jovens com menos de 15 anos de idade de 16,7 (2011) para 14,9 (2017) e a diminuiu a Taxa de Natalidade de 167 nascimentos (2011) para 134 (2017), aspetos que tiveram impacto na evolução da rede escolar.

Na vertente socioeconómica predominam as atividades dos setores secundário (transformação de papel, componentes elétricos, vinhos e licores, azeite, etc.), terciário (comércio, serviços, turismo) e primário, com uma redução na atividade agrícola de autossustentabilidade, mas com forte expressão na atividade viveirista.

O concelho da Lousã integra a lista dos 164 Municípios de baixa densidade, para efeitos de aplicação de medidas de discriminação positiva, no âmbito do Portugal 2020.

O primeiro AEL surgiu em 2003/2004 agregando 24 estabelecimentos de ensino, do pré-escolar ao 3º ciclo. Em outubro de 2004 foi subdividido em dois agrupamentos (um vertical e outro horizontal), voltando a unir-se em 2010. Em abril de 2012 foi criado o atual AEL, agregando o anterior com a Escola Secundária da Lousã.

Atualmente integra 9 estabelecimentos de ensino: Escola Secundária da Lousã com 3º ciclo (integra o 3º CEB; Secundários Científico-Humanísticos e Ensino Profissional); Escola Básica Nº1 (integra 1º, 2º e 3º CEB); Escola Básica Nº2 (integra 1º e 2º CEB); Escola Básica com Jardim de Infância de Santa Rita (integra Pré-escolar e 1º CEB) e Escola Básica Casal de Santo António (1º CEB); 5 Jardins de Infância (JI) (Santa Rita; Lousã; Fontainhas; Freixo; Serpins).

Os JI têm boas condições e estão apetrechados de mobiliário e material didático, havendo necessidade de algumas melhorias pontuais, nomeadamente ao nível da informática. A intervenção maior deverá ocorrer no JI Serpins, assim como a colocação de uma cobertura exterior no JI Freixo.

A Câmara Municipal da Lousã (CML) assegura a manutenção regular dos JI e EB. A EB Nº1, inaugurada em 2014, é um edifício recente, bem apetrechado necessitando apenas de um espaço exterior coberto mais abrigado e da substituição da vedação dos campos. A EB Nº2 é um edifício com 36 anos necessitando de uma requalificação global para melhoria das condições de conforto, eficiência energética e dos espaços exteriores.

A ESL tem 33 anos, apresenta sinais de degradação e problemas infraestruturais por não ter existido uma manutenção regular e por vezes uma utilização menos adequada, com alguns espaços pouco propícios a um funcionamento flexível e a uma oferta formativa diferenciada, está em fase de elaboração do projeto de requalificação (iniciado em dezembro de 2018) sendo expectável e desejável o início das obras para breve. Esta Escola (ESL) é constituída por constituída por 746 alunos, 88 docentes, 25

assistentes operacionais e 12 assistentes técnicos, lecionando os ciclos de estudos: 3º ciclo do ensino básico, o ensino secundário e o ensino profissional.

Relativamente aos Recursos Espaciais, esta Escola é composta por um Bloco Principal, o Bloco A, o Bloco B, por um Pavilhão Gimnodesportivo, um Campo Exterior e uma Piscina, sendo esta a Piscina Municipal. A Piscina tem ligação à escola, sendo esta, durante o período de aulas, parte integrante da mesma, no entanto, neste ano letivo 2021/2022, devido às restrições impostas pela pandemia não foi utilizada por parte da escola no leccionamento de aulas.

1.2.2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No presente ano letivo, o Grupo de Educação Física da Escola Secundária da Lousã é formado por oito Professores da disciplina de Educação Física e por quatro Professores estagiários, pertencentes à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

O Grupo de Educação Física da Escola Secundária da Lousã é um núcleo de Professores experientes, já a lecionar na Escola há vários anos, bastante dinâmicos e organizados, o que nos permitiu observar e vivenciar vastas experiências de dinamização e organização de atividades escolares.

Relativamente ao nosso Professor Orientador João Moreira, enalteço o seu profissionalismo, dedicação, conhecimento e grande caráter humano, que esteve sempre presente e disponível em todo o momento no Estágio Pedagógico, sendo o grande responsável pela nossa valiosa e vasta aprendizagem.

1.2.3. DIAGNÓSTICO DA TURMA

A turma é composta por 26 alunos, 6 do sexo masculino e 20 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos. Nesta turma, apenas duas alunas são repetentes, a aluna Carla Neves e a aluna Maria Miranda (repetiu o 7º ano de escolaridade). Esta turma é a junção de duas turmas, o 11º D1 pertencente ao Curso Científico – Humanístico de Línguas e Humanidades composta por quinze alunos, e o 11º D2 pertencente ao Curso de Científico – Humanístico de Ciências Socioeconómicas composta por onze alunos.

De uma forma generalizada, a Turma tem gosto pela prática desportiva, sabendo que 6 dos alunos pertencentes à turma praticam desporto fora da escola, e outros 14 ocupam os seus tempos livres também com práticas de atividade física, sendo que os restantes 6 alunos não realizam qualquer tipo de atividade física fora do contexto escolar. Esta informação acerca das características dos alunos foi obtida através de um diálogo com o professor orientador, na primeira reunião de estágio, e através da Diretora de Turma na primeira reunião que tive com a mesma, relativamente à assessoria ao cargo do Diretor de Turma.

CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1. ÁREA 1 – ATIVIDADES DE ENSINO – APRENDIZAGEM

2.1.1. PLANEAMENTO

Para Bento (2003), planificar significa planejar as componentes do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização; significa aprender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos.

Segundo Carvalheira (1996), o ato de planificar é delinear de forma estruturada o ato de instruir – Desenhar o ensino. É prever, ordenar e desenhar o ato pedagógico, num processo em que professores e alunos se encontram.

Olímpio Bento (1998), refere que o Planeamento é uma reflexão particularizada acerca da duração e do controlo do processo de ensino numa determinada área ou disciplina.

Em concordância com os autores referenciados, o planeamento revela um papel bastante importante no processo ensino – aprendizagem, pois permite a elaboração prévia do ato de ensino a adotar, a estratégia de ensino a utilizar, o estabelecer de objetivos prévios e de metas a alcançar para a turma, ou seja, planificar permite-nos uma organização e estruturação prévia cuidada e adequada. Em suma, planificar é um ato que consiste na previsão de como se irá desenrolar o ensino, servindo assim de um guia orientador, ajustável e moldável a qualquer momento (de acordo com as necessidades da turma), do processo de ensino-aprendizagem.

O Planeamento contempla três momentos, a longo prazo em que consiste a elaboração do Plano Anual, a médio prazo com a construção das Unidades Didáticas, e a curto prazo referente à elaboração dos Planos de Aula. Este deve ser fundamentado e elaborado recorrendo a documentos orientadores, como é o caso das Aprendizagens

essenciais, o qual tem a função de guia para a planificação e estruturação do ano letivo com o intuito de inculcar aos alunos um conjunto de conhecimentos, capacidades e valores essenciais para se integrar na sociedade à saída da escolaridade obrigatória. Regendo-nos por estes, permitiu-se assim aos alunos a decisão de selecionarem duas Unidades Didáticas a abordar no decorrer do ano letivo.

No entanto, a escola onde estagiámos rege-se pelo Plano Anual de Educação Física, utilizando este como documento aglutinador dos conteúdos a selecionar.

O planeamento deve ser de carácter aberto e flexível, sujeito a adaptações em caso de necessidade.

2.1.1.1. PLANO ANUAL

“A elaboração do Plano Anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo”. (Bento, 1998)

O Plano Anual, apresenta-se como um documento de grande importância para o professor de Educação Física, servindo de linhas orientadoras de todas as ações e intervenções didáticas durante o ano letivo. Assim sendo, na elaboração deste documento devemos abordar vários aspetos, tais como: a caracterização da escola, quanto à população escolar e aos recursos espaciais e materiais, a caracterização da turma, a organização da disciplina de Educação Física, os conteúdos programáticos a abordar, a estruturação das Unidades Didáticas e os métodos de avaliação a ser utilizados. Além disto, é ainda necessário recorrer-se ao calendário escolar, à planificação anual por modalidades do Grupo de EF, ao Projeto Educativo da Escola, ao Regulamento Interno da Escola e ao documento das Aprendizagens Essenciais referente ao 11º ano de escolaridade.

Este documento apresenta todo o trabalho que se pretende desenvolver ao longo do ano letivo com os alunos, sendo sempre um documento aberto e flexível. Isto prende-se com o fato de existir a possibilidade de ocorrerem situações intrínsecas ou extrínsecas que condicionem e influenciem o processo de planeamento, promovendo assim, espaço à nossa capacidade de reajustar e de adaptação.

2.1.1.2. UNIDADES DIDÁTICAS

“As Unidades Didáticas são unidades integrais do processo pedagógico, apresentando ao professor e aos alunos etapas distintas do processo de ensino-aprendizagem. São fundamentais ao planeamento honesto e coerente da disciplina.” (Bento, 1998).

As Unidades Didáticas têm uma estrutura organizacional prática e vantajosa para a ação educativa, principalmente quando falamos da prática docente. A par do Plano Anual, este é um documento orientador, aberto e/ou flexível, podendo sofrer alterações sempre que as necessidades assim o exijam.

A construção de uma Unidade Didática é realizada por três fases, numa primeira fase, selecionamos a Modalidade e identificamos o contexto perante a Turma, a Escola e o Programa. Numa segunda fase, primeiramente realizamos a Avaliação Diagnóstica onde verificamos as necessidades, dificuldades e capacidades motoras dos alunos, e estabelecemos os objetivos. De seguida elabora-se a Extensão e Sequência de Conteúdos, seleciona-se os exercícios e estratégias de ensino a que se irá recorrer, e por fim, a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. A terceira e última fase consiste numa reflexão acerca da Unidade Didática. A elaboração prévia das Unidades Didáticas permite-nos assim, lecionar a mesma de forma organizada, estruturada e adequada para que o processo de ensino-aprendizagem se desenrole da melhor forma possível.

Inicialmente tinha estabelecido lecionar seis Unidades Didáticas mas acabei por optar em lecionar cinco devido ao fato de ter testado positivo à covid-19, na primeira

semana de aulas do terceiro Período ficando inevitavelmente em isolamento durante sete dias, e ao fato de três blocos de 100 minutos de aulas referentes ao terceiro Período coincidirem com a Atividades da Turma, logo condicionaria a qualidade de ensino de duas Unidades Didáticas neste Período devido à escassez de aulas para lecionar estas, assim optei por lecionar apenas uma Unidade Didática assegurando que o processo de ensino – aprendizagem se desenrolasse com qualidade e em boas condições.

As Unidades Didáticas abordadas ao longo do ano letivo foram o Futsal e o Badminton referentes ao primeiro Período, o Voleibol e a Dança referentes ao segundo Período, e o Andebol referente ao terceiro Período.

Os conteúdos abordados no presente ano letivo foram definidos em reunião do grupo disciplinar de Educação Física da Escola Secundária da Lousã, onde foi também estabelecido que não se abordaria as modalidades de Natação e Ginástica devido à situação pandémica. As matérias a lecionar em cada período foram definidas em reunião de Núcleo de Estágio juntamente com o Professor Orientador, o qual nos deu liberdade de escolha das modalidades que pretendíamos abordar em cada período letivo tendo em conta que no primeiro Período deveríamos abordar uma modalidade de raquetas e no segundo deveríamos abordar a Dança.

2.1.1.3. PLANOS DE AULA

De acordo com Bento (2003), o plano de aula representa o elo final da cadeia de planeamento de ensino, tratando-se de um documento de nível micro ou de curta duração.

Os planos de aula são parte integrante do planeamento a curto prazo, a elaboração destes tem como objetivo prever o desenrolar da aula. Estes poderão sofrer alterações ou adaptações no momento da aula, pois estamos sempre sujeitos a modificações devido a fatores não controláveis pelo docente, seja na ausência de alguns alunos que condicionam a organização dos exercícios, seja no desenrolar do exercício em que este não decorrer como perspectivado e tenha que ser ajustado às condições reais e adequadas dos alunos ou até mesmo devido às condições climatéricas, caso as aulas estejam programadas para o exterior. Contudo, a planificação dos planos de aula deve

conter os objetivos delineados para cada aula e os conteúdos a serem abordados na mesma, de acordo com a Extensão e Sequência de Conteúdos (**Anexo I**).

Assim, podemos afirmar, segundo Bento (2003), que a aula representa a ponte entre as intenções e as ações do professor, sendo o plano de aula uma forma de planeamento pormenorizado da unidade de ensino que se pretende aplicar (Bossle, 2002).

O modelo de Plano de Aula (em **Anexo II**), a que recorreremos durante o presente ano letivo para planificar as nossas unidades de ensino, foi elaborado previamente pelo Núcleo de Estágio da Escola Secundária da Lousã, na semana que antecedeu à data de início de aulas. Este contém informações relativamente ao professor que lecionará a aula, à turma e respetivo ano escolar, à data e hora da aula (assim como a duração da mesma), ao espaço previsto para o desenrolar da aula, ao número de alunos previstos para a prática, à unidade didática abordada e respetiva sessão, ao material necessário para a prática, a função didática da referida aula, assim como os seus objetivos, as suas tarefas acompanhadas da respetiva descrição e organização, às suas componentes críticas e critérios de êxito referentes a cada tarefa. Fazemos também referência, nos planos de aula, às estratégias de ensino utilizadas para cada tarefa. Estas estratégias de ensino são métodos, técnicas e estilos de ensino que o professor utiliza e adequa para com a turma, com o intuito de que os alunos atinjam os objetivos estabelecidos.

Bento (2003), refere que a aula é dividida em três momentos preponderantes para a sua prática: a parte preparatória ou aquecimento, onde são criadas situações que visam uma preparação das várias estruturas corporais para a parte principal da aula; a parte principal ou fundamental da aula, onde são aplicados exercícios que façam cumprir os objetivos propostos para a mesma; e a parte final ou retorno à calma onde são realizados exercícios que façam um retorno dos níveis normais do organismo.

Assim, na fase inicial das aulas, após preleção inicial com os alunos acerca dos objetivos e normas de segurança, optámos por iniciar as aulas com jogos lúdicos com a finalidade de promover a ativação articular, cardiovascular e muscular, correlacionando estes com a modalidade desportiva em causa. O recurso a estes jogos lúdicos teve também o objetivo de motivar e focar os alunos para o empenho na aula.

Na Parte Fundamental da aula optámos, nas aulas de 50 minutos, por exercitar e consolidar gestos técnicos e/ou táticos abordados anteriormente, através de situações de jogo em espaço reduzido. Nas aulas de 100 minutos introduzíamos um gesto técnico através de uma situação analítica ou através de situações de jogo condicionado, e à posteriori exercitávamos os gestos técnicos abordados até ao momento em situação de jogo, dando sempre mais ênfase ao gesto técnico abordado nessa aula.

Relativamente à Parte Final da aula optámos, na maioria das aulas, por recorrer a jogos lúdicos para o término desta, com o intuito de proporcionar aos alunos um retorno à calma, e deixarem a aula com emoções e sensações prazerosas e de alegria. Antes de dar a aula por terminada, reuníamos os alunos e questionávamos sobre os conteúdos abordados na aula, fazendo uma breve síntese de toda a matéria lecionada.

No final de cada aula realizámos a fundamentação desta, analisando e justificando a seleção e organização de cada exercício, e a respetiva reflexão, pois, como refere Bento (2003), “a reflexão posterior sobre a aula constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino”.

2.1.2. REALIZAÇÃO

“O docente eficaz é aquele que encontra os meios de manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções coercitivas, negativas ou punitivas. As quatro dimensões do processo Ensino-Aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino.” (Siedentop, 1998).

Após todo o processo de planificação realizado previamente, chega a hora da realização, onde o professor irá colocar em prática todo o seu conhecimento e a planificação elaborada para a turma com o intuito de potencializar o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

O professor deve conter um conjunto de capacidades que lhe permita estimular e motivar os alunos para a aprendizagem, ou seja, deve promover o desenvolvimento dos seus alunos com o objetivo de estes serem bem-sucedidos nas tarefas propostas e nas tarefas ou objetivos onde anteriormente tinham debilidades ou que não conseguiam alcançar. Para que isto aconteça, o professor deve recorrer à estratégia de ensino que mais se adequa à turma perante aquele momento, contexto e/ou exercício. As estratégias de ensino são métodos, técnicas e estilos de ensino que o professor utiliza e adequa para com a turma, com o intuito de que os alunos atinjam os objetivos estabelecidos.

2.1.2.1. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

DIMENSÃO INSTRUÇÃO

Para Silva (2010), a dimensão da instrução consiste em todos os comportamentos de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para informação substantiva.

A instrução desempenha um papel extremamente importante no processo ensino – aprendizagem, pois é através desta que transmitimos a mensagem pretendida para os alunos, assim sendo, é fundamental que o professor consiga fazer chegar aos alunos de forma clara e objetiva a informação objetiva para estes. O professor nesta comunicação e transmissão de informação, pode recorrer à preleção, demonstração, questionamento e feedback, cabendo a si decidir qual a forma, ou quais as formas, mais eficazes de transmitir a mensagem pretendida aos seus alunos.

Segundo Mesquita et al (2008), a comunicação não é um processo fácil de se realizar. Envolve inúmeras variáveis de difícil compreensão e entendimento. Na realidade é muito complexa e subjetiva, pois cada um de nós assume uma concepção face a uma mesma representatividade do processo informativo real.

No que concerne ao feedback, ao longo do processo educativo, procurei sempre a objetividade e precisão quando recorri à utilização deste, pois é importante que a mensagem chegue de forma eficaz a todos os alunos, já que, no processo de ensino-aprendizagem, o aluno é o foco, assim sendo, a linguagem utilizada deve ser adequada ao aluno. Posto isto, é de extrema importância que o professor seja bom conhecedor da matéria que leciona, pois quanto melhor o professor conhecer as componentes críticas e critérios de êxito, mais fácil será identificar erros e maior será a prontidão a corrigir estes através de feedback de qualidade.

Para Pieron (1984a), citado por Petrica (1997), o feedback resulta de uma habilidade para tomar decisões oportunas sobre a base de uma informação pertinente recolhida depois duma observação formal com a ajuda de instrumentos de observação, ou informal baseada na simples competência profissional.

A observação assume assim um papel muito importante, pois não há feedback sem uma observação que permita detetar os erros de performance e, por isso, importa estar consciente dos principais fatores que influenciam a qualidade desse comportamento, tais como, a concentração constante, o tipo de resposta esperada, o nível de habilidade dos alunos, o número de alunos envolvidos, a velocidade de execução, o número de repetições e o conhecimento da matéria de ensino (Petrica, 2003).

O recurso ao questionamento após a instrução e no final das aulas é utilizado com o intuito de verificar se o aluno reteve a informação transmitida pelo professor durante a aula, mas recorri a este também no decorrer das aulas mesmo aquando da utilização do feedback para corrigir algo, com o intuito de estimular o raciocínio dos alunos acerca da matéria lecionada.

DIMENSÃO GESTÃO

“Aulas eficazes têm um ritmo rápido durante o qual o encadeamento da prática se sobrepõe aos episódios de organização”. Siedentop (1998)

Relativamente à gestão das aulas, pretendemos ao máximo garantir um elevado empenho motor com a existência de muitos feedbacks positivos e pedagógicos, motivando e estimulando os alunos para a prática, fazendo assim com que os alunos estivessem bastante envolvidos nas tarefas, evitando assim a existência de comportamentos desviantes. O fato de implementar e cumprir desde início as regras estabelecidas para a turma, foi um fator importante para o bom funcionamento das aulas, apesar do bom clima que sempre existiu nas aulas, os alunos nunca se descuidaram ou tenderam a relaxar relativamente ao cumprimento destas regras, pois nunca descorámos da exigência e do cumprimento das normas.

Com o intuito de rentabilizar o tempo de aula e evitar percas de tempo na transição dos alunos, antes de iniciar a aula, já tínhamos esta toda organizada e montada para a sua realização. O fato das transições de exercícios se executarem de forma rápida, assim como a definição prévia dos grupos de trabalho, são estratégias para evitar a existência de comportamentos desviantes, assim como evitar grandes filas de espera aquando da realização de exercícios. Ao mesmo tempo que se evita este tipo de comportamentos não desejados em aulas, garante-se um aumento do empenho motor.

O professor deverá estar colocado perante a turma de forma a ter uma ampla visão sobre todos os alunos, permitindo que este consiga intervir ou fornecer feedback a qualquer aluno que necessite, e garantindo assim, o controlo da aula.

DIMENSÃO CLIMA

Segundo Piéron (1996), o professor deve centrar a sua preocupação e disponibilidade ao conjunto de comportamentos específicos, tais como o aumento da

frequência de Feedback produzidos, valorizando as interações e priorizando sempre o desempenho e prestação do aluno.

No que concerne à Dimensão Clima, pretendemos em todos os momentos promover o empenho dos alunos, motivando estes para a prática, assim como inculcar o gosto pela prática desportiva e a sua participação em todas as tarefas e atividades.

Podemos afirmar que ao longo do ano letivo, sempre existiu um clima saudável, de respeito mútuo, com grande motivação para as tarefas, num âmbito geral, e praticamente sem nenhum caso de comportamentos desviantes. Este fato prende-se, na minha ótica, pela planificação que foi elaborada previamente de forma cuidada e adequada ao nível de conteúdos da turma, sobre o conhecimento aprofundado que adquiri através de pesquisa e diálogos com professores mais experientes acerca das unidades didáticas lecionadas, pela paixão que senti e demonstrei ao lecionar esta disciplina, e pela comunicação e postura que adotei para com a turma.

DIMENSÃO DISCIPLINA

“Mais do que intervir sobre o comportamento inapropriado, é preciso desenvolver os tipos de comportamentos adequados e prevenir os distúrbios”.
Siedentop (1983)

Relativamente à Dimensão Disciplina, os alunos constituintes da Turma são alunos educados e respeitadores, apesar de existir um ou outro caso que fosse necessário ter em especial atenção. Inicialmente adotámos uma postura mais vincada e séria para que os alunos sentissem a presença e a exigência do professor para com as aulas, enquanto também analisámos os alunos em relação à sua conduta nas aulas. À medida que o tempo foi avançando e nos fomos apercebendo que toda a turma tinha gosto pela disciplina, estavam muito motivados, empenhados e eram bastante respeitadores, mantivemos a exigência, mas a postura modificou um pouco existindo mais

proximidade com os alunos e criando um clima muito saudável de compreensão mútua, nunca existindo a necessidade de punir alguém nas aulas por comportamentos desviantes.

Segundo Estanqueiro (2010) “os professores conquistam o respeito dos alunos, pela sua competência científica e pedagógica (...) o modo como exercem a sua autoridade influencia o comportamento dos alunos”. Penso que o sucesso da evolução dos alunos em todas as unidades didáticas, e o sucesso de todas as aulas, ao nível da motivação e do empenho, ao longo do ano se deve a esse respeito que foi conquistado através de uma relação de alguma proximidade e compreensão para com os alunos.

2.1.2.2. DECISÕES DE AJUSTAMENTO

“O conhecimento prático do professor está fundamentado no pensamento prático e reflexivo; no conhecimento na ação; na reflexão na ação; na reflexão sobre a ação”.

Mercado (1999)

As decisões de ajustamento estiveram presentes durante todo o processo ensino – aprendizagem, seja no plano anual, nas unidades didáticas, nos planos de aula ou no decorrer das aulas. É fundamental o professor exercer um papel ativo e reflexivo no que concerne ao planeamento e à realização.

A primeira dificuldade que encontramos, ocorreu logo numa fase inicial do estágio, e prendeu-se com a planificação, ao recorrer algumas vezes a exercícios analíticos, os quais não tinham a intensidade pretendida que projetávamos mentalmente devido ao fato de termos bastante experiência nesta modalidade desportiva, a qual exercemos como profissão na vertente de Treino Desportivo, e não eram tão prazerosos e motivadores para os alunos. Então corrigimos de imediato este aspeto logo após um diálogo reflexivo acerca das nossas aulas com o Professor João Moreira e adaptámo-nos ao contexto planificando de acordo com o que despertasse um sentimento mais prazeroso aos alunos e o que mais os motivasse para realizar as tarefas, recorrendo assim à utilização de exercícios em contextos de jogo.

No decorrer das aulas, por vezes tomávamos algumas decisões de ajustamento ao observar um grupo ou estação onde os alunos conseguiam alcançar os objetivos com alguma facilidade, e aí introduzíamos condicionantes que aumentassem a complexidade do exercício com o intuito de estimular e motivar os alunos para a prática. Ao verificar algumas debilidades em algum grupo ou aluno, colocava uma condicionante que tornasse o objetivo mais simples ou que contribuísse para o sucesso do aluno, por exemplo no Futsal, onde verificámos que havia um desconforto com bola por parte de alguns alunos, querendo estes ver-se livres da bola o mais rapidamente possível, fosse por medo de ter esta nos pés e ser pressionado, quer por falta de aptidão para dominar esta e executar rapidamente um passe de cabeça levantada, optei por colocar a condicionante de quem tivesse a bola debaixo do pé controlada não lhe poderia ser “roubada” a bola. Isto permitiu que a qualidade do jogo em si melhorasse bastante e que os alunos conseguissem dominar esta, levantar a cabeça e efetuar o passe para o sítio pretendido ocorrendo situações de jogo mais fluídas e onde os alunos obtinham mais sucesso (maios remates, mais golos, mais contactos com bola...).

2.1.3. AVALIAÇÃO

Segundo Estanqueiro (2010), os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não é um fim.

A avaliação consiste num conjunto de práticas que possibilita ao professor de educação física, determinar o nível de conteúdos dos alunos e o progresso atingido por estes, podendo ajustar, deste modo, o processo ensino-aprendizagem às características dos alunos.

Para Bratfische (2003), avaliar em Educação é reconhecer, diagnosticar, desenvolver e valorizar a expressão individual – Quando se refere valorização, debruça-se sobre a cultura própria e a manifestação de afetividade, aproveitando um meio para a aprendizagem e formação integral do educando.

Bloom et al (1971) dividem em três géneros a avaliação de acordo com o seu objetivo: preparação inicial para a aprendizagem, verificação da existência de dificuldades durante a aprendizagem e verificação sobre a aquisição dos objetivos estabelecidos previamente. Estas divisões referenciadas pelos autores representam, respetivamente, a Avaliação Formativa Inicial, a Avaliação Formativa Processual e a Avaliação Sumativa.

2.1.3.1. AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL

“Avaliação diagnóstica tem como objetivo essencial proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens.” Ribeiro (1989)

Segundo Ribeiro (1999), a avaliação diagnóstica pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

Em conformidade com as afirmações deste autor, a Avaliação Diagnóstica ou Avaliação Formativa Inicial, tem como objetivo fornecer informações ao professor sobre o nível de conteúdos atual que os alunos apresentam no início de cada Unidade Didática, ou seja, pretendemos com esta avaliação conhecer a aptidão física dos alunos acerca da Unidade Didática a ser lecionada e os seus conhecimentos acerca da mesma. Através desta avaliação poderemos identificar as dificuldades que os alunos poderão sentir durante a aprendizagem futura, assim como procurar estratégias para combater essas dificuldades, através de uma estruturação de conteúdos realista e adequada a estes alunos.

Esta avaliação foi sempre realizada na primeira aula de cada Unidade Didática, recorrendo a situações de jogo em espaço reduzido conseguindo assim avaliar em contexto real e imprevisível, os parâmetros estabelecidos. Como instrumento para se poder registar a Avaliação Formativa Inicial dos alunos, foi construída uma grelha de

avaliação (como se pode constatar em **Anexo III**), de acordo com os conteúdos definidos e fundamentados no Programa Nacional de Educação Física, assim, a observação direta com registo do desempenho dos alunos foi o nosso instrumento de avaliação, sendo esta avaliação qualitativa, avaliando em Domina e Não Domina o conteúdo observado.

2.1.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA PROCESSUAL

Segundo Serpa (1997), a avaliação formativa deve estar, sobretudo, centrada no aluno e preocupada com os objetivos que o mesmo pode e deve alcançar, questionando a intervenção do professor, as condições de aprendizagem, da escola e do sistema educativo. Ao remeter-nos para o processo de aquisição das aprendizagens, a avaliação formativa passa a ser um instrumento fundamental de regulação do processo.

Para Abretch (1994), a avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos, é antes o interrogar-se sobre um processo, é o refazer do caminho percorrido para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo alertando o aluno para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar - ou nos casos de menor autonomia, a solicitar - os meios para vencer as dificuldades.

A avaliação formativa processual consiste na observação e avaliação dos comportamentos e dos conhecimentos dos alunos acerca da Unidade Didática lecionada. Esta avaliação tem como principal objetivo informar os alunos acerca do seu nível de desempenho, ou seja, da sua prestação relativamente às suas valências e às suas lacunas. Na vertente ensino-aprendizagem, professor e alunos estão inevitavelmente interligados, por isto, esta avaliação não informa só os alunos acerca do seu desempenho, mas também o professor acerca da qualidade da sua intervenção pedagógica e das estratégias de ensino utilizadas até ao momento. A avaliação permite ainda, ao professor, analisar e refletir também o seu desempenho, verificando se os objetivos delineados para os alunos estão a ser concretizados ou estão distantes do que era estipulado, remetendo assim, o professor para decisões de ajustamento.

Em todas as Unidades Didáticas foi efetuada a avaliação formativa processual, por norma situava-se em meados das Unidades Didáticas (em termos temporais), e esta

realizava-se através de observação direta com registo numa grelha elaborada previamente (**Anexo IV**).

Este foi um recurso bastante útil para a perceção do nosso desempenho enquanto professores, apesar do acompanhamento e supervisão exímia do nosso professor Orientador João Moreira, era aqui que nos apercebíamos se a comunicação com os alunos, a transmissão de conhecimentos e as nossas estratégias de ensino estavam a ser bem-sucedidas, ou seja, se a nossa intervenção pedagógica seria de qualidade ou se necessitaria de ajustamentos.

Por norma recorriamos a situações de jogo reduzido (em espaço e número de praticantes) para a realização desta avaliação, com o intuito de verificar a evolução real dos alunos, e ao colocar um espaço mais reduzido com um menor número de atletas, promovemos mais intervenções e contatos com o centro de jogo (bola ou volante), o que nos permite avaliar de forma mais aprofundada e real, o desempenho e nível de conteúdos dos alunos.

2.1.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA

“A avaliação sumativa tem uma função classificatória e o seu objetivo é atribuir uma nota definitiva, tendo por base os níveis de aproveitamento que foram anteriormente estabelecidos, ao sumariar o desempenho de um determinado aluno, num conjunto de objetivos de aprendizagem.” (Citado por R. Pires, 2012; Arends, 1995).

Como todas as avaliações efetuadas anteriormente à avaliação sumativa, esta reflete todo o processo evolutivo do aluno em relação à Unidade Didática lecionada presentemente. Contudo, esta avaliação submete todo o trabalho desenvolvido ao longo da unidade de ensino, desde o início (avaliação formativa inicial) até ao final (avaliação sumativa), onde se tem em consideração se os objetivos foram alcançados e qual a margem de progressão desde o primeiro dia da Unidade Didática até ao último dia, onde se costuma realizar esta avaliação através de observação direta com registo em grelha elaborada previamente de acordo com os conteúdos estabelecidos (**Anexo V**). As aulas

de avaliação sumativa foram idênticas às aulas de avaliação formativa inicial e avaliação formativa processual, consistindo em observação e avaliação do desempenho por parte dos alunos em contexto de jogos reduzidos. Há exceção da Unidade Didática da Dança, onde realizaram um trabalho a par desta avaliação sumativa prática, em todas as restantes Unidades Didáticas os alunos realizaram um teste escrito para avaliar o conhecimento destes acerca desta unidade de ensino, onde demonstravam o seu conhecimento acerca do jogo, das suas regras, o posicionamento, as componentes críticas dos gestos técnicos e um pouco da sua história. Esta avaliação adota um carácter classificativo.

2.1.3.4. AUTOAVALIAÇÃO

Para Pinto (2004), a autoavaliação aparece como a forma de avaliação privilegiada. Uma vez que está centrada no aluno cria-lhe oportunidade de refletir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem.

A autoavaliação do aluno consiste numa reflexão escrita acerca do seu desempenho ao longo do período nas suas unidades de ensino, abordando os quatro parâmetros da avaliação: as atividades físicas, onde avalia o seu desempenho prático; a aptidão física, onde reflete sobre a sua evolução no processo de aprendizagem, nas suas ações ao preservar o material e manter as normas e regras de segurança nas aulas, e ao demonstrar interesse pela disciplina; nos conhecimentos acerca da disciplina; e por último, na responsabilidade, cidadania e participação.

As autoavaliações ocorreram no último dia de cada período, realizando os alunos uma reflexão escrita numa ficha entregue pelo professor (**Anexo VI**). Ao analisarmos essas fichas obtivemos a perceção de que os alunos são conscientes do seu desempenho praticado ao longo do período, pois verificámos que a grande maioria coincidia com as notas atribuídas por nós.

Através desta ficha promovemos um momento de reflexivo e de espírito crítico aos alunos, e fomentamos a consciência da importância das suas ações ao longo do ano, pois estas, são reflexo da sua avaliação sumativa.

2.2. ÁREA 2 – ATIVIDADES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

A experiência de assessoria ao cargo de Diretor de Turma surge de uma proposta de assessoria delineada no Guia de Estágio Pedagógico, Área 2 – Atividades de Organização e Gestão Escolar, optando nós pela assessoria ao cargo de Diretor de Turma, pois na nossa ótica, é fundamental ser conhecedor das funções do cargo, das estratégias e instrumentos a utilizar em situações diversas e as formas de comunicação com toda a comunidade escolar e encarregados de educação, visto que poderemos vir a exercer este cargo no futuro enquanto docentes.

O Diretor de Turma assume o papel de gerente da coordenação e promoção de todo o processo escolar e educativo do aluno, é o representante da instituição para a família e comunidade, sendo o elemento mais conhecedor da realidade escolar e, por isso, o ator mais bem posicionado para promover a integração dos alunos e a aproximação das famílias à escola (Castro, 1995).

Segundo o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, Artigo 7.º, o perfil funcional do cargo de Diretor de Turma é o seguinte:

1 — A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo diretor de turma, o qual é designado pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.

2 — Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao diretor de turma compete:

- a)* Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b)* Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;

- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

No entanto, segundo Zenhas (2006), o perfil do diretor de turma sempre foi definido pelos normativos legais, de forma incompleta e muito pouco clara, sendo na maior parte deles, simplesmente omitido ou esquecido. Não há legislação que defina um perfil para um cargo de tão grande responsabilidade, a não ser o disposto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, que apenas diz que “a direção executiva designa um diretor de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado” (art.º 36.º, ponto 2).

Inicialmente elaborámos um projeto, no qual delineámos os objetivos a atingir no acompanhamento ao cargo de Diretor de Turma do 11ºD da Escola Secundária da Lousã, e propusemo-nos a um acompanhamento presente e ativo em relação a esta turma.

Através do desempenho do cargo de assessor ao Diretor de Turma tomámos consciência das competências que o Diretor de Turma deve assumir, a importância de ser bom ouvinte e bom comunicador (saber ouvir e saber comunicar), estar e ser o mais disponível possível, ou seja, abertura e disponibilidade são duas características fundamentais. Com esta experiência tivemos a perceção real de toda a envolvimento e

importância deste cargo no meio escolar e na ligação que este exerce entre a escola e encarregados de educação.

Constatámos também a dinâmica de trabalho existente na escola, ou seja, o trabalho colaborativo entre docentes, apresentando este um papel de extrema importância para a resolução de eventuais problemas no seio da turma, assim como na procura de soluções para a melhoria do desempenho dos alunos e assim promover o seu sucesso escolar. Esta assessoria permitiu-nos também obter informações acerca dos alunos constituintes da Turma, o seu perfil enquanto aluno, o contexto familiar inserido e o seu perfil pessoal.

Verificámos que, quando se identifica casos que necessitam de um acompanhamento, existe todo um procedimento, planificação e acompanhamento individualizado que é feito, o qual nos era desconhecido.

Concluindo, esta experiência de desempenhar o cargo de assessor ao Diretor de Turma, foi extremamente enriquecedora, pois obtivemos conhecimento e formação que nos permitirá estar familiarizado com, e preparados para desempenhar, o cargo de Diretor de Turma no futuro. Tomámos assim, consciência da importância do trabalho colaborativo com os outros professores e a constante comunicação que necessita existir com estes, a interação e comunicação que existe com os encarregados de educação e com a própria escola.

2.3. ÁREA 3 - PROJETOS E PARCERIAS EDUCATIVAS

Relativamente a este ponto, foi proposto ao Nucleo de Estágio da Escola Secundária da Lousã, organizar e operacionalizar duas atividades destinadas à população escolar.

Em diálogo com o nosso professor orientador João Moreira e perante a necessidade escolar, optámos por organizar o Corta-Mato Escolar com a colaboração do Grupo do Grupo de Educação Física e com o apoio da Camara Municipal da Lousã. Este realizou-se numa segunda-feira, dia 4 de Abril de 2022.

Durante todo projeto, desde o planeamento da atividade à execução do mesmo, contámos sempre com a ajuda do Professor João Moreira, fornecendo-nos as indicações mais importantes e alertando para aquilo que seria possível melhorar relativamente aos anos anteriores. Após a realização do Corta-Mato, o Núcleo reuniu e considerou a atividade bastante positiva.

A atividade teve bastante impacto, registou-se um número de 272 participantes, ultrapassando o número dos anos anteriores. Realçamos como aspetos positivos a divulgação da atividade, utilizando cartazes alusivos ao Corta-Mato e a inclusão de uma caminha saudável ao longo do percurso com todos os participantes e professores, assim como os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A outra atividade que nos propusemos realizar foi os trilhos serranos, atividade esta que decorreu no dia 6 de Abril. A esta atividade aliou-se o projeto “Ghandi”, estabelecendo uma parceria, tendo este como tema, a “Água”.

O Núcleo de Estágio, reuniu-se previamente, aquando do planeamento do projeto, para delinear o trilho que melhor se adequaria à atividade e distribuiu as tarefas pelos recursos humanos existentes, nomeadamente a elaboração do projeto e os jogos a realizar entre as pausas da caminhada, o que foi fundamental para o sucesso da mesma.

Acabou por ser muito enriquecedora esta parceria estabelecida com o projeto “Gandhi”, visto que a caminhada tinha um carácter de educação ambiental, ficou então decidido que os alunos iriam desenvolver várias perguntas através de um jogo denominado “Quiz”, perguntas essas que foram sobre o meio ambiente, elaboradas na disciplina de Biologia para ser realizado durante a atividade. Esta atividade também teve como intuito uma recolha do lixo ao longo do percurso. A educação ambiental procura a comunhão com os princípios fundamentais de participação, cidadania, autonomia e sustentabilidade ambicionando uma educação que priorize a formação de homens aptos a enfrentar os desafios socio ambientais.

São vários os caminhos para a promoção da educação ambiental na sociedade e, dentro da escola, não é diferente. De acordo com os parâmetros curriculares, a educação ambiental deve permear o currículo das disciplinas e, assim, a educação

física também tem como dever a exploração do tema. Para isso, procurou-se através deste projeto, um meio de se lecionar a educação ambiental dentro da disciplina de educação física, promovendo a caminhada na Natureza.

2.4. ÁREA 4 - ATITUDE ÉTICO – PROFISSIONAL

A atitude ético-profissional deve estar sempre presente nas normas e condutas pela quais o professor se rege. Esta componente é de extrema importância para a prática pedagógica, sendo o professor um transmissor de valores e conhecimentos, este tem que ser o exemplo, e tem que transmitir o mesmo perante a turma, pois é visto como um modelo pelos seus alunos e pela própria sociedade. Assim, adotamos uma postura de respeito em relação a todos os elementos da ação educativa e encarámos com responsabilidade todo o trabalho desenvolvido durante a intervenção escolar, e, nessa medida consideramos ter sido um bom exemplo para os alunos, através dos princípios inculcados, nomeadamente em itens como: pontualidade, assiduidade, disponibilidade, respeito, transmissão de valores e, sobretudo, confiança.

Desde o início do Estágio Pedagógico que exercemos o papel de educadores, ajustando a nossa postura ao contexto em que nos encontrávamos, transmitindo valores como a inclusão, o respeito, a igualdade, a educação, a cooperação, o companheirismo e a responsabilidade.

Desde sempre que foi adotada uma conduta educada e responsável para com toda a comunidade escolar, sem qualquer tipo de discriminação e com uma grande empatia, onde estabelecemos diversos laços de proximidade e de afetos, transmitindo sentimentos de cooperação, simpatia, respeito, amizade, ajuda e educação. Todos estes aspetos contribuíram, para a formação da nossa identidade enquanto professores de Educação Física.

Ao longo do presente ano letivo tivemos sempre em conta a opinião dos alunos, possibilitando uma relação de compreensão e alguma proximidade com os alunos, pois

sempre permitimos o questionamento ou debate de qualquer assunto que achassem pertinente. Demos sempre primazia também ao lado humano, pois preocupávamo-nos em saber se os alunos se encontravam bem, motivá-los para o seu sucesso escolar, resguardámos a sua integridade física e preocupámo-nos em acompanhar lesões que tenham ocorrido em alunos nossos, quer tenha sucedido na escola ou fora desta. Nestes casos, foram sempre criadas estratégias para que o aluno, mesmo não realizando a prática da aula, desenvolvesse a sua aprendizagem neste período de lesão.

No que concerne à participação na vida escolar, tentámos ser proativos e dinâmicos, demonstrando sempre interesse e preocupação pelo bem-estar dos diferentes elementos da esfera educativa e do bom funcionamento em todas as áreas de atuação.

Com o intuito de estarmos mais atualizados, preparados e em constante evolução, propusemo-nos a frequentar formações que contribuem para a nossa formação enquanto docentes e se torna uma mais-valia no processo educativo e na nossa intervenção pedagógica. Neste seguimento, foi bastante importante a participação nas formações fornecidas pela Escola Secundária da Lousã e pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. A Escola Secundária da Lousã realizou duas formações interinas, nas quais participámos e foram bastantes enriquecedoras, sendo uma delas acerca do programa FitEscola, e a outra acerca dos Jogos Tradicionais. Com estas formações interinas, a Escola pensou rentabilizar os seus recursos humanos visto ter profissionais bastante competentes e especializados nestas áreas, e assim, não tendo gastos com estas, conseguiu com que existisse uma partilha de conhecimento enriquecedora para os seus professores.

Relativamente à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, participámos na ação de formação Programa de Educação Olímpica realizada por parte do Comité Olímpico Português, na ação de formação Olimpíada Sustentada (**Anexo VII**) e no 11.º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (**FICEF – Anexo VIII**).

CAPÍTULO III – COMPARAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS TÉCNICO-TÁTICOS EM JOGO FORMAL E EM JOGO REDUZIDO NA MODALIDADE DE FUTEBOL

3.1. TEMA / PROBLEMA

O presente estudo visa a comparação dos comportamentos técnico-táticos em situação de jogo GR + 6 vs 6 + GR e 3x3, na modalidade de Futebol, com alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

Como é do conhecimento comum, o futebol enquadra-se nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), sendo considerado o mais imprevisível e aleatório, pois possui características que resultam de vários fatores, nomeadamente o envolvimento complexo e aberto entre alunos, bem como o seu elevado número, a dimensão do campo e ainda a duração do jogo (Costa et al., 2002).

O processo de formação em qualquer desporto coletivo é considerado um fenómeno complexo, dado que a performance nestas modalidades desportivas resulta da interação de diferentes fatores: táticos, técnicos, físicos e psicológicos (Castelo, 2002; Soares, 2005; Ramos, 2003; Tavares, 1993). Contudo, não existe um fator que, de forma isolada, seja mais importante do que os demais (Carvalho, 1984; Queirós, 1986), podendo-se dizer que o jogo, na sua natureza contextual, é influenciado pelo envolvimento dos referidos fatores (Costa et al., 2002).

Assim, através da observação, em particular nos jogos reduzidos (JR) é possível quantificar a performance do(s) atleta(s), sendo a análise deste sistema de avaliação determinante no processo de aprendizagem. Parece ser essencial, para professores e investigadores, a análise do conteúdo do jogo, através da sua observação, no sentido de registar os dados mais relevantes para a sua posterior interpretação (Garganta, 1997).

O professor pode assim, acrescentar, diminuir ou, de forma geral, “manipular” o jogo para que os alunos salientem aspetos de ataque ou defesa no jogo. De igual forma, este tipo de exercícios propiciam uma maior motivação dos alunos, assim como ajudam o professor na melhoria da organização da aula (Castelo, 2002; Cook & Shoulder, 2006; Ramos, 2003), promovendo o aumento da participação dos alunos no jogo (Bastos, 2004; Brandão, 2002; Castelo, 2002; Garganta, 1998b; Gréhaigne & Guillon, 1992; Oliveira & Graça, 1998; Ramos, 2003; Tavares & Faria, 1993). O exercício na aula logo que reproduza o jogo, deve conter na sua lógica de exercitação as vertentes estruturais - regulamento, técnica, espaço, tempo, comunicação... e não desvirtuar na sua própria essência aquilo que é ou vai ser, a realidade competitiva (Carvalho, 2000; Castelo, 2002).

3.2. PERTINÊNCIA DO TEMA

“Observem o jogo e o jogo vos ensinará o que deverão fazer.” (Cramer, 1987)

Algumas características inerentes aos JDC, nomeadamente a variabilidade, imprevisibilidade e a aleatoriedade, têm conduzido a uma abordagem do processo de aprendizagem, através do recurso a exercícios específicos com vista à utilização de determinadas e apropriadas condicionantes que integram as variáveis do jogo. No âmbito do processo de aprendizagem devemos propor aos atletas, um tipo de jogo simples, de fácil compreensão e realização, recorrendo-se a um menor número de alunos envolvidos no jogo, um menor espaço de jogo, que permita uma melhor visualização das linhas de força (bola, campo, adversários e colegas de equipa) e aumentar os contactos com a bola, diversificando os vários tipos de contacto, admitindo também uma melhor continuidade às ações e otimizando as hipóteses de concretização (Garganta, 2000). Estes tipos de exercícios usados no treino de futebol podem ser designados por Jogos Condicionados (Garganta 1994, 1998b), Formas de Jogo Simplificadas (Araújo & Mesquita, 1996; Rebelo, 1998), Jogos Reduzidos (Oliveira & Graça, 1998; Mesquita, 1998; Veleirinho, 1999) ou Exercícios Complexos de Treino (Sá 2001; Sá & Rebelo, 2004).

Os conteúdos e objetivos destes exercícios contemplam a possibilidade de decisão não totalmente pré-determinada, por parte dos jogadores (Castelo, 2002; Sá 2001; Sá & Rebelo, 2004), além de que pressupõem uma elevada ligação aos problemas de jogo (aproximam-se às condições reais de jogo), contemplando a presença do adversário e pela aplicação de alguns constrangimentos, permitem salientar determinados padrões de comportamento desejáveis com elevadas possibilidades de inovação e criação (Corbeau, 1989; Sá, 2001; Sá & Rebelo, 2004).

Assim, no sentido de favorecer uma maior assimilação e desenvolvimento dos elementos tático-técnicos individuais e coletivos, Gréhaigne & Guillon (1992), Garganta (1998b), consideram fundamental a decomposição do jogo, respeitando as unidades funcionais, mas com situações de aprendizagem de complexidade crescente.

Neste sentido, é consensual, a opinião de vários autores (Brandão, 2002; Castelo, 2003; Garganta, 1998b; Gréhaigne & Guillon, 1992; Oliveira & Graça, 1998; Tavares & Faria, 1993), de que são mais vantajosas as situações de Jogo Reduzido do que as de a existência de Jogo Formal. De facto, existe uma maior participação dos alunos no jogo e como consequência uma menor probabilidade de permanecer inativo. Além disso, situações de JR sobre grandes dimensões do terreno de jogo, com um elevado número de intervenientes, promovem um volume de jogo menor, dificultando uma intervenção de qualidade por parte do professor, dada a excessiva ocorrência simultânea de situações pertinentes, suscetíveis de merecerem a sua atenção e intervenção (Pinto, 2007).

Este tipo de jogos (JR), caracterizam-se por integrarem um número de jogadores e espaços adequados, ou seja, comportam um menor número de jogadores, permitindo a continuidade das ações, assim como o domínio preceptivo do espaço. Além disso, concedem a existência de uma maior participação dos jogadores, traduzida no aumento da frequência dos contactos de cada jogador com a bola (Pacheco, 2001; Vasques, 2005; Veleirinho, 1999). Isto resulta não só numa maior simplificação do jogo, como o aumento do grau de sucesso na consumação das ações de jogo (ofensivas e defensivas) (Castelo, 2002; Veleirinho, 1999), além de um melhor discernimento das situações de jogo, dado existirem menos elementos a serem considerados (Veleirinho, 1999). De

acrescentar ainda que os JR permitem uma relevante e pertinente intervenção, por parte do professor (Garganta, 1998b; Gréhaigne & Guillon, 1992; Tavares & Faria, 1993), pelo que, o processo de aprendizagem deve considerar de uma forma integrada os domínios do comportamento humano (não só o motor e o cognitivo, mas também o sócio-afectivo), justificando-se assim a sua utilização por preservar os aspetos lúdicos e as relações interpessoais (Aguilà & Burgués, 1993; Garganta, 1998b).

Nesta perspectiva, Mush & Mertens (1991), consideram que nas situações de JR, a unidade de jogo não deve ser desvirtuada pelo que devem satisfazer determinados critérios:

- o objetivo do jogo deve estar sempre presente;
- todos os elementos estruturais do jogo devem ser conservados;
- as ações de ataque e defesa são sempre mantidas;
- as transições ataque/defesa e defesa/ataque devem ser sempre possíveis;
- as tarefas dos alunos não devem ser totalmente determinadas, ou seja, a situação deve permitir a escolha de diferentes soluções possíveis.

Garganta & Pinto (1998), acrescentam ainda que, num espaço menor e com um número de jogadores mais reduzido, ou seja, num contexto teoricamente menos complexo, o principiante tem mais e melhor acesso à progressiva compreensão das linhas de força do jogo e um melhor cumprimento dos princípios de ação e regras de gestão do jogo. De igual modo, os Jogos Reduzidos são meios de treino do jogo que estabelecem situações contextualizadas de ataque e defesa, através das quais se manipulam as condicionantes estruturais do exercício, de forma a compatibilizar os diferentes graus de complexidade que derivam da lógica interna do jogo, em função das capacidades iniciais do jogador nos seus diferentes níveis de formação e dos objetivos que se pretendem atingir a curto e longo prazo (Castelo, 2003).

A fim de compreender a pertinência dos jogos com a redução do espaço e do número de alunos, Ribeiro & Volossovitch (2004), evidenciam comportamentos manifestados, no âmbito da modalidade de andebol, os quais podemos fazer corresponder aos meios de ensino/treino em futebol:

- intensificação da participação dos jogadores no jogo;

- produção de um maior número de golos;
- desenvolvimento de um jogo mais fluido, com menos interrupções e menos faltas;
- confronto com a aplicação do regulamento;
- compreensão melhor do jogo, pois a redução das situações de “conflitualidade” individual, simplificam-no;
- desenvolvimento das capacidades técnicas, táticas e estratégicas, pois o contexto obriga-os, independentemente das suas maiores ou menores capacidades, a realizar um elevado número de passes, receções, remates, desmarcações, interceções, etc..
- aumento dos índices motivacionais, pois incrementam as ações de sucesso.

Por outro lado, jogos sobre grandes dimensões do terreno de jogo com um elevado número de alunos reduzem a possibilidade dos jovens contactarem com a bola, quando comparados com os jogos em dimensões do terreno de jogo mais reduzidas, o que contraria os objetivos preconizados na formação do aluno (Silva, 2008).

Nesta perspetiva, nos Jogos Reduzidos, os professores condicionam determinadas variáveis, nomeadamente a dimensão do espaço onde se realiza o exercício, a limitação do número de toques na bola permitido a cada jogador, a imposição/impedimento de realização de determinadas ações táctico-técnicas individuais e coletivas, o número de alunos participantes, o tempo de realização/repouso, etc., de forma a proporcionarem um maior número de repetições das possibilidades de decisão criativa (Sá e Rebelo, 2004), dado que a convivência com a variabilidade das situações exige decisões a cada momento, tal como acontece no jogo.

Neste sentido, Little & Williams (2006) e Drust & Jones (2006) referem-se aos jogos reduzidos (JR) como atividades eficientes em termos de aproveitamento do tempo de aula e Owen et al. (2004) preconiza que estes “sejam amplamente utilizados nos treinos de futebol, uma vez que, permitem aos alunos vivenciarem situações que encontram durante a competição” podendo, dessa forma, melhorar os aspetos técnicos, táticos e fisiológicos do jogo (Drust & Jones, 2006; Owen et al., 2004; Tessitore et al., 2006).

A utilização deste tipo de jogos assume um papel determinante na aula porque permite a continuidade das ações, o domínio preceptivo do espaço e possibilitam um número elevado de intervenções na bola em situação de ataque e defesa, sendo relevante a participação ativa do professor na sua regulação (Martins, 2010).

Eniseler (2005) defende que os professores devem planear a aula diário com o objetivo único de otimizar a preparação, sabendo que a chave para o sucesso deste processo reside na utilização de situações que possam ser diretamente transferidas para o jogo formal, pelo que, se torna necessário quantificar os estímulos aplicados aos alunos, de modo que os professores possam aplicar e corrigir com precisão a intensidade na aula.

A caracterização dos mais variados exercícios, conduziram os professores a uma cada vez maior utilização dos JR como exercícios específicos nas aulas. Isto porque, apresentam estímulos de treino comparáveis aos de corridas intermitentes de curta duração (Sassi et al., 2004; Reilly & White, 2004; Impellizzeri et al., 2006; Dellal et al., 2008).

Neste sentido, Rampinini et al. (2007) chamam a atenção para as características e regras utilizadas nos JR, uma vez que estas têm de ser cuidadosamente escolhidas, pois cada elemento pode influenciar de forma determinante a atividade dos alunos. Esta preocupação é reforçada por Dellal et al. (2008) quando mencionam que a principal dificuldade durante os JR é o controlo da atividade dos alunos, uma vez que, a escolha do número dos alunos, a presença (ou não) de GR e as instruções no jogo afetam a intensidade dos exercícios.

Assim, alguns estudos examinaram o modo como a utilização e/ou manipulação das variáveis espaço de jogo (Tessitore et al., 2006; Kelly & Drust, 2008), número de alunos (Owen et al., 2004; Williams & Owen, 2007), encorajamento por parte dos professores (Rampinini et al., 2007; Sampaio et al., 2007), presença de GR (Mallo & Navarro, 2008; Dellal et al., 2008) e regime do exercício (Hill-Haas et al., 2009) podem influenciar a intensidade dos JR. Nos vários estudos, que têm por base a utilização dos

JR, encontramos resultados assaz pertinentes, no que diz respeito à sua utilização na conceptualização dos meios de aula por parte dos professores, que permitem concluir a validade da sua utilização sob o ponto de vista fisiológico (Hoff et al., 2002; Sassi et al., 2004; Little & Williams, 2006, 2007; Tessitore et al., 2006; Impellizzeri et al., 2006; Jones & Drust, 2007; Dellal et al., 2008; Kelly & Drust, 2008; Katis & Kellis, 2009), para além da referência ao facto de se tratar de atividades eficientes em termos de aproveitamento do tempo de aula (Little & Williams, 2006; Williams & Owen, 2007; Hill-Haas et al., 2008), já que melhoram simultaneamente os aspectos técnicos, táticos e físicos do jogo (Owen et al., 2004; Tessitore et al., 2006; Impellizzeri et al., 2006; Dellal et al., 2008). Apesar da pertinência do mencionado anteriormente, os métodos de pesquisa parecem, de uma forma geral, ter promovido o estudo dos efeitos fisiológicos dos JR, enquanto parecem esquecer os efeitos dos mesmos relativamente às variáveis técnico-táticas, já que foram poucos os estudos que investigaram os efeitos das variações dos exercícios na performance técnico-tática dos alunos, em exercícios específicos de Futebol (Lima, 2010).

De uma forma mais específica, pretende-se avaliar e quantificar os efeitos da aplicação de dois exercícios na performance dos alunos, no âmbito do Comportamento Técnico-tático (tempo de posse de bola; número de intervenções no jogo; número de contactos na bola; passes certos; passes errados; remates; golos; desarmes e interceções.

3.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O desporto na sociedade atual, tem vindo a assumir um papel cada vez mais importante no nosso quotidiano. Este fenómeno está profundamente associado aos aspetos sociais (é um fato institucional que tem a sua própria organização, as suas regras, as suas infra e super-estruturas) e aos aspetos culturais (considerado como um processo de atualização de valores culturais, morais, estéticos, militares e sociais), os quais derivam fundamentalmente da sua popularidade e da sua universalidade (Castelo, 1994). Tendo em conta um contexto social mais amplo e uma rápida observação do quotidiano, é permitido visualizar diariamente diversos exemplos da evidência anteriormente referida. Inúmeras pessoas desenvolveram as suas atividades desportivas

nas ruas, nos parques, nas praias, assim como, muitas famílias organizam partes das suas vidas levando em conta a transmissão televisiva dos jogos de futebol (Stigger, 1999).

O futebol é caracterizado por ser um jogo desportivo coletivo (JDC), no qual se praticam ações de caráter aleatório, imprevisível e variável, onde se confrontam duas equipas (Silva & Júnior, 2005). Estas, ao possuírem objetivos comuns, realizam, em cada momento, ações contrárias, tais como, ataque e defesa, baseadas numa polaridade de oposição e cooperação (Garganta, 1997). Tal como nos restantes JDC, no jogo de futebol, o primeiro problema que se coloca ao jogador é sempre de natureza tática, ou seja, o que fazer para poder resolver o problema decorrente, o como fazer, selecionando e adotando a resposta motora mais adequada (Garganta & Pinto, 1994).

3.3.1. FUTEBOL DE FORMAÇÃO: UMA ETAPA DE FORMAÇÃO DE CRIANÇAS

Ao longo da sua história, o Futebol foi sofrendo algumas evoluções e alterações que foram determinantes na forma de encarar o jogo, ao nível dos conhecimentos específicos que o suportam e dos processos de ensino e de treino que o promovem (Oliveira, 2004).

Deste modo, a evolução tático-técnica do jogo de Futebol, caracterizada pela evolução dos sistemas e das ideias de jogo (dimensão tática) e pelo aparecimento de futebolistas com capacidades técnicas que deram respostas à evolução das ideias táticas (dimensão técnica), originou um incremento da dimensão física no Futebol, como forma de dar resposta á dinâmica que esta modalidade desportiva passou a evidenciar (Oliveira, 2004), assim com uma grande exigência das capacidades cognitivas (concentração, perceção, tomadas de decisão, e antecipação) (Andrade, 2010).

Assim sendo, a exigência no jogo de Futebol foi aumentando e para que existam jogadores capazes de atingir os níveis desejados no escalão sénior, torna-se necessário

uma aprendizagem e um desenvolvimento de competências adequado ao nível da formação.

Contudo, é fundamental a existência de sensibilidade por parte dos clubes, que pretendem tirar rentabilidade da formação para perceber que o Futebol sénior é diferente do Futebol de formação, tal como podemos verificar no quadro seguinte (Pacheco, 2001).

| FUTEBOL DE FORMAÇÃO | FUTEBOL SÈNIOR |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivo / Formação do jovem futebolista ➤ É uma atividade lúdico desportiva ➤ É para todos ➤ Realiza-se através de sessões de ensino dirigido na presença de um educador ➤ Ensina-se através de formas jogadas, que induzam ao progresso ➤ Estruturas adaptadas á idade jovem (bola, baliza, campo, número de jogadores) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivo / Rendimento da equipa (resultado) ➤ É um desporto ➤ Seletivo, é só para os melhores ➤ Realiza-se através de sessões de treino ➤ Dirigido na presença de um treinador ➤ Ensina-se através de formas analíticas, que induzam ao aumento do rendimento ➤ Estrutura única estandardizada (bola, baliza, campo, número de jogadores) |

TABELA 1 - PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE FUTEBOL INFANTIL E FUTEBOL SÈNIOR (ADAPTADO DE G. RUSCA, 1999, SIT. POR PACHECO, 2001, P20)

Garganta (1997), refere que em todas as nações, sem exceção, o futebol é considerado a modalidade desportiva mais popular à escala mundial. Esta modalidade tem despertado interesse nas mais variadas áreas da investigação, tal como refere Castelo (1994), a mudança que se distingue atualmente no desenvolvimento desportivo no mundo é sem dúvida a aplicação da ciência aos problemas do desporto e, em especial, a utilização de

uma tecnologia cada vez mais aperfeiçoada e apoiada por dados científicos. Sobretudo a partir dos anos oitenta, onde foram desenvolvidas iniciativas importantes com o intuito de sistematizar o conhecimento em futebol, que se traduziram na realização de congressos, às escalas europeia e mundial, e no aumento da produção bibliográfica (Garganta, 2001).

Como tal, não são raras as investigações que têm por base o estudo das ações tático-técnicas individuais (Owen, Twist & Ford, 2004; Kelly & Drust, 2008; Tessitore, Meeusen, Piacentini, Demarie & Capranica, 2006; Casamichana & Castellano, 2010; Costa, Greco, Garganta, Costa & Mesquita, 2010); devido à sua importância no rendimento desportivo. Citando Castelo, (2004); Oliveira, (2004); Costa, et al., (2010) existem dois aspetos fundamentais para o seu desenvolvimento: primeiro, por ser um fator decisivo que permite aos melhores executantes desempenhos superiores em situações de jogo; segundo, porque os jogadores com repertório mais amplo, com mais variabilidade técnica poderão alcançar no futuro níveis excelentes de rendimento desportivo. Deste modo, a evolução do nível tático-técnico no futebol passa, inevitavelmente, por processos de treino cada vez mais ajustados às exigências da modalidade (Costa et al., 2010).

3.3.2. INTRODUÇÃO DA VARIANTE FUTEBOL DE 7

Tendo em conta as diferenças físicas e psicológicas entre e as crianças e os adultos, foram surgindo dúvidas se o início da prática desportiva através do Futebol de 11, seria a mais adequada para uma aprendizagem do Futebol nos escalões mais baixos de formação.

Graça (1994) que defende o que se exige á criança e ao jovem futebolista não pode ser uma redução à escala dos processos do jogo dos adultos, referindo que eles não têm as condições essenciais para a compreensão e capacidade de desempenhos das tarefas deste tipo de jogo. O jogo deve estar adaptado às possibilidades, interesses e necessidade das crianças (Graça, 1994), para que estas possam ter uma boa

compreensão de jogo, de forma a aumentar a qualidade de jogo e desenvolver as suas capacidades de uma forma ajustada às suas características.

Wein (1993) foi realizando observações de vários jogos de Futebol de 11, nos escalões de Sub-10 e Sub-12, no sentido de analisar se o Futebol de 11 era a forma de jogo mais ajustada para o ensino do Futebol. Nessa mesma análise, verificou-se que durante uma partida de Futebol era difícil encontrar jogadores que tivessem um maior número de ações com sucesso quando comparado com as ações negativas, ou seja, os jovens Futebolistas tinham mais insucesso nas suas ações do que sucesso.

Pacheco (2001) defende que a razão para os jovens cometerem tantos erros para o jogo é a própria estrutura de jogo, que tem um número elevado de jogadores (22). O mesmo autor refere que o facto de um elevado número de jogadores intervir simultaneamente em jogo, associado às grandes dimensões do terreno de jogo, torna as situações muito complexas e incompatíveis com o desenvolvimento fisiológico e psicológico das crianças.

| Componentes | Futebol 7 – Vantagens | Futebol |
|--------------------|---|--|
| Física | <p>Adaptado às capacidades motoras do jovem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorece o desenvolvimento da velocidade. - Favorece a execução de mudanças de flanco, passes longos. - Dimensões de baliza adaptadas à estrutura do guarda-redes. | <p>Desadaptado às capacidades motoras do jovem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fraco desenvolvimento da resistência de velocidade para executar longos sprints. - Fraca potência para a execução de passes e remates de longa distância. - Baixa estatura e insuficiente poder de salto do guarda-redes, em relação às grandes dimensões da baliza. |
| Técnica | <ul style="list-style-type: none"> - Maior número de contactos com a bola e durante períodos mais alongados de tempo. - Favorece a execução mais correta das habilidades técnicas (passe, receção, | <ul style="list-style-type: none"> - Poucos contactos com a bola. - Grandes distâncias a vencer, contribuem para uma insuficiente execução das diferentes habilidades técnicas. |

| | remate...). | |
|-------------------|---|--|
| Tática | <ul style="list-style-type: none"> - Grande alternância de situações defesa/ataque. - Participação de todos os jogadores em situações defensivas e ofensivas. - Polivalência de funções. - Facilita os apoios e as ajudas recíprocas – jogo coletivo. - Permite uma melhor observação do espaço de jogo, em virtude da maior proximidade entre os jogadores, exigindo uma constante concentração mental no jogo. - Grande número de ações junto às balizas. - Menor “espaço de responsabilidade” por jogador (428 m²), melhora as capacidades perceptivas, possibilitando a tomada de decisão mais correta. | <ul style="list-style-type: none"> Pouca alternância de situações defesa/ataque. - Nem todos os jogadores participam no ataque e na defesa. - Especialização demasiado precoce por “postos”. - Facilita a aglomeração em torno da bola. - O grande número de jogadores, impossibilita que cada jogador tenha uma visão alargada das situações de jogo. - As grandes distâncias entre os companheiros dificultam o jogo coletivo e diminuem a capacidade de atenção no jogo. - Poucas ações junto às balizas. - Maior “espaço de responsabilidade” por jogador (546 m²), exige uma mais elevada capacidade para “cobrir” mental e fisicamente. |
| Psicologia | <p>Jogo mais motivante por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maior número de vezes em contacto com a bola. - Participação de todos os jogadores, mesmo os mais pequenos e os menos habilidosos. - Maior facilidade na obtenção de golos. | <p>Jogo menos motivante por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menor número de vezes em contacto com a bola. - Reduzida participação de alguns jogadores principalmente dos mais pequenos e dos menos habilidosos. - Maior dificuldade na obtenção de golos. Insegurança do guarda-redes, devido às dimensões desajustadas da baliza. |

TABELA 2 - ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS VANTAGENS DO FUTEBOL DE 7 E AS DESVANTAGENS DO FUTEBOL DE 11 (PACHECO, 2001. O ENSINO DO FUTEBOL. FUTEBOL DE 7 – UM JOGO DE INICIAÇÃO AO FUTEBOL DE 11, P37).

Garganta e Pinto(1995) defendem que para a existência de evolução do futebolista, deve dar-se ao praticante um jogo relativamente simples e acessível. Ou seja, as regras devem ser simplificadas, o jogo deve ter um número menor de jogadores e um espaço mais reduzido, para que seja possível ter uma maior perceção das linhas de força (bola, terreno, adversários e colegas), muitos contactos com a bola e de forma diversificada, continuidade das ações e muitas possibilidades de concretização. Por isso, o Futebol com redução das dimensões do terreno de jogo e do número de jogadores deve ser utilizado nas fases de iniciação nas grandes etapas pedagógicas de aprendizagem (Carvalho e Pacheco, 1990).

Desta forma, parece-nos que existem outras estruturas que se adaptam melhor às características das crianças e que permitem uma melhor aprendizagem de jogo, como é o caso do Futebol de 7. Esta forma de jogo, apresenta-se como um jogo de introdução ao Futebol de 11, que é mais ajustada às crianças. Paralelamente, também constitui uma maior aproximação às características e regras do jogo formal (Carvalho e Pacheco, 1990).

De acordo com Carvalho e Pacheco (1990) “o Futebol de 7, apesar de ser jogado em campo de dimensões reduzidas e com redução de número de jogadores, não é um Futebol menor, ele é sim o melhor Futebol que os jovens desta idade podem praticar”.

“O Futebol de 7, é do ponto de vista pedagógico didático, um tipo de jogo que apresenta o maior potencial de aprendizagem para os jovens do escalão etário dos oito/doze anos”

Pacheco (2001, p38)

Em síntese, através da análise do Quadro 2, reparamos que o Futebol de 7 é um jogo que melhor se adequa às características motoras do jovem pois favorece o desenvolvimento da velocidade, a execução de mudanças de flanco e as dimensões da baliza são ajustadas à estrutura do guarda-redes. Por outro lado, o Futebol de 11 é um jogo desadaptado às características dos jovens praticantes. No que diz respeito à componente técnica, o Futebol de 7 apresenta vantagens sobre o Futebol de 11, dado que permite um maior número de contatos com a bola e durante períodos de tempo mais

alongados, o que favorece uma execução mais correta das habilidades técnicas. No Futebol de 11, as grandes distâncias a vencer contribuem para uma insuficiente execução das diferentes habilidades técnicas.

A redução do número de jogadores nas fases iniciais de aprendizagem é considerada um critério pedagógico utilizado na procura de uma participação mais ativa da criança no jogo (Borba, Barreto e Barreiros, 2007), de forma a permitir à criança em formação um contacto maior com a bola e com o jogo, aumentando o número de intervenções sobre a bola, assim como as possibilidades de concretização (Garganta e Pinto, 1995), de forma a estimular as suas características e capacidades, para desenvolver o seu nível de jogo para um patamar superior.

O COMPORTAMENTO TÁTICO E A APLICAÇÃO DE JOGOS REDUZIDOS NO PROCESSO DE ENSINO E TREINO

Com a identificação dos padrões de jogo, a execução dos comportamentos táticos dos jogadores/alunos durante as fases defensiva e ofensiva, determinam a continuidade e o sucesso das ações observadas durante o jogo (Teoldo et al., 2009a).

Através disto torna-se essencial para a formação dos jogadores, a compreensão dos comportamentos táticos realizados com base em princípios táticos do Futebol (gerais, operacionais e fundamentais), (Bayer, 1994; Teoldo et al., 2011a; Teoldo et al., 2009b). Este conjunto de princípios auxilia o entendimento do jogo por parte dos jogadores durante o processo de ensino e treino, orientando-os em movimentações que direcionam a organização tática das equipas e as adaptações dos jogadores ao contexto do jogo e suas regras (Garganta & Pinto, 1994; Konzag, 1991; Worthington, 1974).

Além disso, os princípios táticos auxiliam os jogadores e as equipas nas movimentações coletivas de manutenção da posse de bola, no controle do ritmo de jogo, nas transições entre as fases defensiva e ofensiva, na facilitação do posicionamento defensivo para a recuperação da posse de bola e, sobretudo, na gestão dos espaços no campo de jogo (Teoldo et al., 2009b). As capacidades dos jogadores em gerir o espaço

no campo de jogo são consideradas essenciais para induzir os comportamentos dos adversários, e em orientar os companheiros em ações favoráveis para a equipa durante as fases do jogo (Gréhaigne et al., 2011; Grehaigne et al., 1997; Teoldo et al., 2009b). Durante as ações ofensivas permite ao jogador ampliar e proporcionar espaços livres para as ações dos companheiros e, em momentos defensivos, permite dificultar as ações de ataque ao diminuir o espaço de jogo efetivo para o adversário (Fradua et al., 2012; Worthington, 1974).

O espaço de jogo efetivo é uma superfície poligonal delimitada por uma linha imaginária, ligando os jogadores posicionados nas extremidades do espaço ocupado pelas equipas (Gréhaigne et al., 1997). Esta delimitação espacial definida pelo posicionamento dos jogadores de ambas as equipas sofre constante alteração em função da interação das equipas durante o jogo, induzindo a distância entre os jogadores em ações realizadas em amplitude e/ou na profundidade do campo. Com a consequente interação das equipas durante o jogo de Futebol, o processo de ensino e treino visa desenvolver e formar alunos / jogadores capazes em adaptar os comportamentos táticos diante dos constrangimentos de jogo, bem como em adaptar-se às (re)organizações táticas induzidas pelas equipas (Teoldo et al., 2010b).

Diversos estudos têm utilizado os jogos reduzidos visando verificar a influência de distintas condicionantes sobre os comportamentos físicos e técnicos dos jogadores de Futebol (Abrantes et al., 2012; Aguiar et al., 2012; Dellal et al., 2012a; Fanchini et al., 2011; Hill-Haas et al., 2011). Todavia, estudos com o objetivo de verificar a influência de condicionantes sobre os comportamentos táticos dos jogadores de Futebol, podem colaborar com indicações que promovam treinos que deem primazia ao conhecimento tático e à proximidade com distintas situações do jogo formal (Teoldo et al., 2011b). Os jogos reduzidos são considerados pela literatura como importantes ferramentas para suprir as necessidades dos alunos na solução dos problemas advindos do jogo de Futebol, facilitando o fluxo do jogo, permitindo um maior número de contatos com a bola e promovendo maior participação efetiva dos jogadores em ações coletivas (Owen et al., 2004; Silva et al., 2011; Teoldo et al., 2011a). Ao mesmo tempo, este formato possibilita exercícios que estimulem os alunos a realizarem as ações do jogo formal com

maior frequência, maximizando a participação do aluno e promovendo a exercitação da técnica em situação de jogo (Holt et al., 2002; Teoldo et al., 2010c).

Além disso, os jogos reduzidos possibilitam simular a demanda real do jogo de Futebol, inserindo condicionantes que promovam com maior frequência os constrangimentos característicos da modalidade vivenciados pelos jogadores. Neste sentido, exercícios relacionados aos jogos reduzidos permitem utilizar condicionantes que modifiquem as regras do jogo, a dimensão do campo, o tamanho e a quantidade de balizas, ou o número de jogadores, assim como permite a inclusão de jogadores como Jôquer, de forma a que estes estímulos propiciem um ambiente favorável para o ensino do jogo de Futebol (Garganta & Pinto, 1995; Holt et al., 2002). Dentre os aspetos condicionantes supracitados, a presença das regras da modalidade, assim como as alterações numéricas em consequência dos jogadores Jôquer, auxiliam os jogadores em identificar e adaptar-se junto aos constrangimentos do jogo, bem como promovem a melhoria das respostas em cada situação tática decorrente das próprias ações durante o jogo (Davids & Araújo, 2005; Gréhaigne et al., 2011; Oliveira, 2004).

AÇÕES TÉCNICO - TÁTICAS INDIVIDUAIS

Um outro ponto que é importante referir são as ações tático-técnicas individuais, tais como: passe; remate; desarme e intercepção.

Segundo Castelo (2003), o passe é uma ação tático-técnica de relação de comunicação material com a bola, estabelecida entre jogadores da mesma equipa. O grande objetivo é o elemento fundamental básico de colaboração entre os jogadores de uma mesma equipa, sendo imprescindível para a consecução dos objetivos táticos do ataque. É, sem dúvida, a ação predominante no jogo de futebol (Castelo, 2003), razão pela qual, em alguns casos, funciona como um indicador importante para a caracterização do estilo e método de jogo praticados. Hughes citado por Castelo (2003, p. 183) refere que, nada destrói tão rapidamente a confiança de uma equipa como um passe impreciso, nada constrói tão rapidamente a confiança de uma equipa como um

passse preciso... não existe nenhum substituto para uma boa ação técnica de passe e não existe nenhuma estratégia que resista a passes imprecisos.

Para Kellis et al. (2005), o remate resulta da coordenação complexa de todos os segmentos corporais, com o objetivo de imprimir maior velocidade à bola e, conseqüentemente, alcançar mais facilmente o golo. O remate executado com o membro inferior, segundo Bosco (1994) tem como principal objetivo introduzir a bola na baliza adversária e depende da capacidade individual de decisão e da técnica pessoal, sendo estes aspetos os que vão distinguir o nível do atleta.

O desarme é entendido como o gesto técnico-tático efetuado por um jogador que está a defender procurando interferir sobre a mesma respeitando as leis de jogo, na luta direta com o jogador adversário que detém a bola. Esta ação técnico-tática visa fundamentalmente a recuperação da posse da bola, ou a temporização do processo ofensivo adversário, intervindo momentaneamente sobre a bola (Castelo, 2003).

Segundo Castelo (2003), a interceção consiste em o jogador se apoderar da bola, ou repeli-la, quando esta é tocada em direção à sua própria baliza, sendo considerada uma interceção de um remate, entre dois adversários sendo uma interceção de um passe ou quando esta é conduzida. Para se considerar interceção, o jogador que realiza esta ação terá de ficar claramente com a posse de bola ou enviá-la ao primeiro toque para um seu colega de equipa.

Deste modo, para finalizar a avaliação técnico-tática do jogo pressupõe, por parte dos professores, treinadores e investigadores, a clarificação e estruturação de indicadores do jogo que possibilitem a sua orientação no treino e respetiva regulação em competição (Lima, 2010).

Em alternativa aos métodos tradicionais de ensino, onde o processo de instrução é estruturado quase que exclusivamente em função do conteúdo, Metzler (2005) propôs um ensino baseado em modelos desenhados em função não apenas do conteúdo, mas também dos objetivos de aprendizagem, do contexto de ensino, da fase de aprendizagem e desenvolvimento em que se encontram os aprendizes, das prioridades

de aprendizagem, da estrutura e sequência das tarefas, da avaliação da aprendizagem e do ensino.

Os modelos de ensino são planos de estudos a longo prazo que envolvem as três principais componentes do ciclo didático: a planificação, a implementação/realização e a avaliação. No ensino dos jogos desportivos, os modelos mais utilizados foram no passado e continuam a ser no presente os modelos técnicos ou tradicionais. A incongruência entre as características destes modelos e as teorias mais recentes do ensino e da aprendizagem tem impulsionado investigadores e treinadores desportivos a desenvolver modelos alternativos, dos quais se destacam: *Sport Education* (Siedentop, 1994), *Teaching Games for Understanding* (Bunker & Thorpe, 1982), *Modelo de Competência nos Jogos de Invasão* (Munsch e Mertens, 1991), *Escola da Bola* (Kroger & Roth, 1999; Memmert & Roth, 2007) e *Play Practice* (Holt, et al., 2006; Launder, 2001).

Todos estes modelos comungam do mesmo núcleo de preocupações: o jogo como um espaço de problemas; a importância da compreensão, da tomada de decisão e da consciência táctica; o aluno como construtor ativo da sua aprendizagem (Graça e Mesquita, 2007).

Os jogos desportivos são jogos situacionais de oposição ativa, ricos em situações de grande imprevisibilidade (Garganta, 2006). Durante o jogo, os participantes são confrontados com problemas de elevada complexidade para cuja resolução não existem respostas únicas ou predefinidas (Garganta e Pinto, 1994) dado que dependem, em grande parte, dos constrangimentos da tarefa (espaço, tempo, bola, colegas, adversários), do envolvimento (ambiente físico, social e psicológico) e pessoais (competências, emoções, saberes) (Davidset al., 2008; Newell, 1985). Em contextos de elevada incerteza, os jogadores terão de estar constantemente a fazer escolhas, a tomar decisões e a executar ações. Jogar bem significa escolher as ações certas nos momentos certos e fazer isso de forma eficiente ao longo de todo o jogo (Gréhaigne et al., 2001). A tomada de decisão requer saber fazer, saber como fazer e, naturalmente e antes de tudo, saber o que fazer (Garganta, 2006; Temprado, 1991).

Neste contexto, o problema fulcral do sucesso dos alunos/jogadores no jogo situa-se no plano decisório, no plano tático-estratégico (Garganta, 2006). Talvez devido à consensualidade desta asserção, os conceitos de pensamento tático, de consciência tática e de competência tática (conceitos bastante próximos - Lopez, 2010), entendidos como a competência para identificar os problemas que surgem no jogo e para selecionar as ações necessárias para resolver aqueles problemas (Mitchell et al., 1994), têm vindo a ganhar relevância no ensino dos jogos desportivos (Bunker e Thorpe, 1982; Munsch e Mertens, 1991; Siedentop, 1994).

Paralelamente, os princípios do jogo, entendidos como referências que orientam a tomada de decisão dos jogadores, estão também a impor-se como conteúdos de ensino importantes (Costa, 2010; Garganta, 2006; Tavares et al., 2006).

OBJETIVO GERAL DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O modelo de ensino do jogo de futebol que adotamos visa, fundamentalmente, o desenvolvimento da competência tática dos jogadores e das equipas, entendida como um sistema que integra três conjuntos de capacidades (Musch e Mertens, 1991): a capacidade para selecionar as melhores soluções para os problemas do jogo (tomada de decisão), a capacidade para executar de forma eficaz as soluções encontradas (eficácia motora) e a capacidade para jogar em equipa (comunicar e cooperar). Este entendimento sistémico tem o mérito de reforçar a importância da relação de interdependência dos três conjuntos de capacidades. Perturbações, mesmo que ligeiras, num deles podem afetar drasticamente o todo que é a performance tática.

ETAPAS DO PROCESSO DE ENSINO

A versão formal do jogo de futebol é demasiado complexa para poder ser assimilada, com um mínimo de entendimento e eficácia, pela generalidade dos aprendizes. Por esta razão: Musch e Mertens (1991) defendem que a aprendizagem do jogo formal deve fazer-se por aproximação gradual através do encadeamento de formas mais simples de jogo; Maçãs e Brito (2005) defendem que se deve começar o ensino do jogo de futebol pela organização do centro do jogo (princípios fundamentais),

evoluindo, progressivamente, para o ensino dos aspetos de organização da equipa fora do centro do jogo (princípios específicos de organização coletiva); Garganta (2006) propõe um ensino do futebol referenciado a fases evolutivas centradas na abordagem de unidades temáticas funcionais (familiarização com a bola, consciencialização dos alvos, desenvolvimento da oposição, desenvolvimento da cooperação, desenvolvimento das noções de espaço e tempo).

3.4. METODOLOGIA

3.4.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGAÇÃO

Com este estudo propomo-nos prestar um contributo para análise do jogo GR + 6 vs 6 + GR e GR+3x3+GR em contexto escolar, através da comparação das variáveis: tempo de posse de bola; número de intervenções no jogo; número de contactos na bola; passes certos; passes errados; remates; golos; desarmes e interceções, pretende-se verificar:

- Qual o grau de significância entre elas,
- Qual o grau de muita significância entre elas.

É intenção do nosso estudo procurar dar resposta às seguintes hipóteses:

- a) Será que existem diferenças significativas entre o grupo A e B relativamente ao tempo de posse de bola (segundos);
- b) Será que existem diferenças significativas entre o grupo A e B relativamente as intervenções sobre a bola;
- c) Será que existem diferenças significativas entre o grupo A e B relativamente aos passes certos;
- d) Será que existem diferenças significativas entre o grupo A e B relativamente aos passes errados;

e) Será que existem diferenças significativas entre o grupo A e B relativamente aos remates;

f) Será que existem diferenças significativas entre o grupo A e B relativamente aos golos;

g) Será que existem diferenças significativas entre o grupo A e B relativamente aos desarmes;

h) Será que existem diferenças significativas entre o grupo A e B relativamente as interceções.

3.4.2. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA / PARTICIPANTES

A amostra do estudo é constituída por 6 alunos do 11º D da Escola Secundária da Lousã, onde 2 alunos são do género masculino e 4 do género feminino, todos eles com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos a utilizar para uma melhor compreensão do objetivo pretendido com o estudo, dando assim o seu consentimento.

3.4.3. PROBLEMA

O Problema: Haverá diferenças nos comportamentos técnico- táticos no futebol, em diferentes contextos de jogo (GR + 6 vs 6 + GR e 3 vs 3)?

3.4.4. QUESTÕES

Q1 – Existem diferenças estatisticamente significativas na comparação entre os alunos, ao nível do número de contactos com a bola, quando comparativamente realizam jogo reduzido ou realizam jogo formal?

Q₂ – Existem diferenças estatisticamente significativas na comparação entre os alunos, relativamente ao tempo de posse de bola, quando comparados a realizar jogo reduzido ou a realizar jogo formal?

Q₃ – Existem diferenças estatisticamente significativas na comparação entre os alunos, ao nível do número de golos, quando comparativamente realizam jogo reduzido ou realizam jogo formal?

3.4.5. VARIÁVEIS DO ESTUDO

Para o estudo em causa, é de todo relevante a identificação de variáveis para a sustentação do mesmo. Em pesquisas quantitativas, como esta, as variáveis devem ser descritas (Triviños,1992), e geralmente apresentam-se em 3 tipos: as independentes, as dependentes e as variáveis parasitas. Uma das características da pesquisa quantitativa é que ela não se esgota na revisão bibliográfica, ou simplesmente no caso empírico. Portanto, nem a perspectiva da escolha estratégica, nem a revisão sobre mudanças estratégicas, são assuntos exauridos neste estudo. A variável independente é aquela que afeta/influencia (Kerlinger, 1979), ou determina uma outra variável (Lakatos, 1983). Segundo Bowditch e Buono (1992) são aquelas variáveis que ocorrem anteriormente, ou são manipuladas para causar um certo efeito.

3.4.5.1.VARIÁVEL DEPENDENTE

- Comportamentos tático-técnicos no futebol.

3.4.5.2.VARIÁVEL INDEPENDENTE

- Espaço de jogo e número de jogadores (GR + 3 vs 3 + GR e GR + 6);
- Género;

3.4.6. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Para a avaliação da performance desportiva em futebol, irá recorrer-se ao TSAP (Team Sport Assessement Procedure), proposto e validado por Gréhaigne *et al.* (1997). Este modelo de avaliação reúne uma grelha de avaliação da performance desportiva (referencial quantitativo).

O resultado destes indicadores está associado ao sucesso ou insucesso do jogo, influenciando o ataque e a defesa (aspetos ofensivos e defensivos do jogo), demonstrando que este sistema de avaliação é objetivo e seguro, fornecendo indicadores válidos da performance desportiva individual (ofensiva e defensiva) em futebol.

Serão tidos em conta todos os procedimentos eticamente exigidos na investigação científica. Os sujeitos serão informados dos objetivos do estudo e só participarão os interessados, sob assinatura do termo de consentimento informado, por parte dos encarregados de educação.

Para caracterizar o comportamento técnico-tático dos alunos irá ser utilizada a observação e análise de imagens captadas por uma câmara de vídeo, colocada de forma a conferir um ângulo de filmagem que englobe todo o terreno de jogo, permitindo observar a movimentação de todos os alunos, bem como analisar e determinar, com precisão, quais as ações desenvolvidas sobre a bola e posterior registo, utilizando um sistema de notação manual previamente definido para o efeito.

Estes procedimentos irão ser efetuados em condições e espaço natural de prática (campo de futebol de relva sintética), sendo utilizado o seguinte material desportivo: na aula, bolas de futebol (10 bolas), colocadas numa área próxima das linhas do campo para potencializar ao máximo o exercício; cones sinalizadores; duas balizas móveis com dimensões iguais e coletes identificadores dos jogadores e das equipas. No jogo irão ser obedecidas as regras inerentes a este modelo. Em ambos irá utilizar-se guarda-redes (GR), no qual, não tem significância para este estudo.

- Cada avaliação de um jogo, consiste na análise individual do desempenho tático-técnico de cada um dos alunos, com registo em grelha específica e avaliando os primeiros 10 minutos de cada jogo.

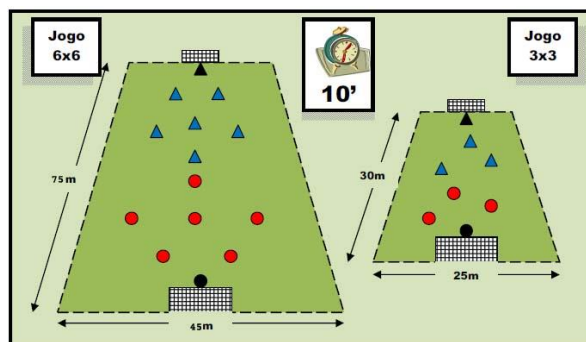


FIGURA 1- REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DOS JOGOS REDUZIDOS UTILIZADOS.

- A aplicação do instrumento será feita pessoalmente pelo autor do trabalho

3.4.7. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICO

Numa primeira fase recorreremos à estatística descritiva, a partir das medidas descritivas básicas, média, desvio padrão e percentuais relativos e absolutos.

Numa segunda fase recorreremos à estatística inferencial, através de testes paramétricos (*A-nova*) e não paramétricos (Man-Withney), de acordo com a distribuição da amostra (Kolmogorov-Smirnov test).

O programa estatístico utilizado na análise dos dados foi o S.P.S.S. (Statistical Package for the Social Sciences), versão 20.0. O nível de significância será de 5%.

3.5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3.5.1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa a comparação dos comportamentos técnico-táticos em situação de jogo 6x6 e 3x3 na modalidade de Futebol em contexto escolar.

Com este estudo, pretendemos prestar um contributo para as metodologias de ensino na modalidade de futebol, no contexto escolar, verificando em que condições os alunos realizam mais comportamentos técnico-táticos, ou seja, iremos verificar em que condições um aluno realiza mais contactos com a bola e onde este tem mais tempo a posse de bola.

Segundo Lima, 2010, a definição dos indicadores técnico-táticos (ITT) utilizados neste estudo, foi a seguinte:

- *Tempo de Posse de Bola (T_P_B)*

É o intervalo de tempo (segundos) em que cada jogador individualmente tem a posse de bola, no seu espaço motor e sob o seu total controlo. Foi registado o tempo de posse de bola por jogador em segundos;

- *Número de Intervenções no Jogo (I_S_B)*

É um indicador utilizado para determinar e quantificar o número de vezes que o jogador interage diretamente com o objeto do jogo (a bola). Foi registado o número de intervenções sobre a bola por jogador;

- *Passes Certos (P_C)*

Consideramos como passes certos as ações em que a bola foi efetivamente transmitida entre dois elementos da mesma equipa, permitindo uma comunicação direta entre eles. Foi registado o número de passes certos por jogador;

- *Passes Errados (P_E)*

Por oposição ao ITT anterior, este ocorre sempre que o jogador em posse de bola não dá sequência ao processo ofensivo. Neste caso, foi registado o número de vezes em que, o jogador na tentativa de realizar a ação Técnico-tática de passe, a bola não atingiu o seu objetivo.

- *Remates (R)*

Ação individual de natureza ofensiva que permite ao jogador manifestar uma intenção clara em procurar o objetivo do jogo (golo). Foi registado o número de remates por jogador;

- *Golos (G)*

Este indicador revela o número de vezes que a bola ultrapassa a linha de baliza, em condições de cumprimento total das leis de jogo. Foi registado o número de golos obtidos por jogador;

- *Desarmes (D)*

É a disputa da bola realizada por um jogador, sem bola, com o seu adversário direto na posse desta, numa situação de 1 contra 1, tentando o primeiro jogador retirar a bola ao seu adversário. Considera-se a ação do desarme eficaz sempre que o jogador sem bola fica na posse desta, após disputa com o adversário previamente em posse de bola. Foi registado o número de desarmes efetuados por jogador;

- *Interceções (I)*

É a ação desenvolvida por um jogador que se coloca na trajetória da bola, sendo esta conduzida ou rematada por um adversário ou ainda dirigida para um outro adversário. Para se considerar interceção, o jogador que realiza esta ação terá de ficar claramente com a posse de bola ou enviá-la ao primeiro toque para um seu colega de equipa. Foi registado o número de interceções realizadas por jogador.

3.5.2 RESULTADOS

3.5.2.1 ESTATÍSTICAS TOTAIS SEM DIFERENCIAÇÃO SE O JOGO É 3 X 3 OU 6 X 6

| | <i>Média</i> | <i>Mediana</i> | <i>Desvio Padrão</i> | <i>Máx</i> | <i>Min</i> |
|----------------------------------|--------------|----------------|----------------------|------------|------------|
| Posse Bola | 1506,78 | 1324,00 | 972,64 | 3542 | 180 |
| Intervenções sobre a bola | 12,75 | 12,50 | 5,24 | 29 | 3 |
| Passes Certos | 4,42 | 4,00 | 2,81 | 15 | 1 |
| Passes Errados | 1,86 | 1,50 | 1,29 | 5 | 0 |
| Remates | 2,47 | 2,00 | 2,10 | 7 | 0 |
| Golos | 0,81 | 0,50 | 1,01 | 4 | 0 |
| Desarmes | 1,25 | 1,00 | 1,00 | 4 | 0 |
| intercepções | 1,33 | 1,00 | 0,99 | 4 | 0 |

TABELA 3 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA PARA OS DADOS OBSERVADOS DAS DIFERENTES AÇÕES TÉCNICO – TÁTICAS.

A tabela acima apresentada, expõe os valores da média, da mediana, do desvio padrão e o valor máximo e mínimo de acontecimentos num jogo, referentes aos comportamentos técnico-táticos analisados, ou seja, estas são medidas de carácter descritivo que visam a caracterização das variáveis seleccionadas.

3.5.2.2 MEDIDAS DESCRITIVAS EM FUNÇÃO DO TIPO DE JOGO

| INDICADORES TÉCNICO TÁTICOS | JOGOS | | |
|----------------------------------|--------|--------|--------|
| | 6X6 x | 3X3 x | P |
| <i>TEMPO POSSE BOLA</i> | 10,94* | 38,84* | 0,0000 |
| <i>INTERVENÇÕES SOBRE A BOLA</i> | 9,5* | 16* | 0,0000 |
| <i>PASSES CERTOS</i> | 2,94* | 5,89* | 0,0010 |
| <i>PASSES ERRADOS</i> | 1,72 | 2,00 | 0,5260 |
| <i>REMATES</i> | 1* | 3,94* | 0,0000 |
| <i>GOLOS</i> | 0,28* | 1,33* | 0,0010 |
| <i>DESARMES</i> | 0,83* | 1,67* | 0,0100 |
| <i>INTERCEPÇÕES</i> | 1,22 | 1,44 | 0,5070 |

* Existência de diferenças estatisticamente significativas quando P é menor que 0,05

TABELA 4 - ANÁLISE DE DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS PARA AS VARIÁVEIS TÉCNICO TÁTICAS (TESTE T STUDENT).

“Porque será que só conhecemos as respostas quando encontramos as perguntas?”

(Richard Bach, 2001, p.58)

Neste nosso estudo pretendemos verificar em qual dos jogos (GR+6 vs GR+6 e GR+3 vs GR+3), o aluno realiza mais comportamentos técnico – táticos, e em qual, este tem mais tempo de contacto com a bola.

Analisámos três situações de jogo de GR + 6 vs GR + 6 e três situações de jogo de GR + 3 vs GR +3, através de filmagem, onde verificámos que os atletas no jogo reduzido GR+3 vs GR+3 têm mais tempo de contacto com a bola, realizam mais intervenções sobre a bola, mais passes certos, mais remates, mais golos e mais desarmes.

O número de remates, golos e passes certos aumentou no jogo reduzido GR+3 vs GR+3, fator influente na performance ofensiva, contribuindo assim, para o término do processo ofensivo.

Igualmente aumentou o número de desarmes no jogo reduzido GR+3 vs GR+3, o que é um fator influente na performance defensiva.

Em suma, através da análise à tabela 4 representativo da média de cada comportamento técnico-tático dos seis jogos realizados pelos alunos, podemos referir que nos parâmetros referentes ao tempo de posse de bola, às intervenções sobre a bola, aos passes certos, aos remates, aos golos e aos desarmes, existiu diferenças estatisticamente significativas, havendo um acréscimo notável destes comportamentos, aquando da comparação do jogo formal (6x6) com o jogo reduzido (3x3).

3.6.DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com os resultados do nosso estudo, este vai ao encontro de resultados de estudos como o de Jones & Drust (2007) e Katis & Kellis (2009), que referem que, com a redução do número de jogadores e do espaço do terreno aumentou significativamente o número de ocorrências dos Índices Técnico-Táticos estudados, quando comparado com o jogo de 6x6. Neste sentido, aumenta o número de repetições efetuadas por cada sujeito, sendo na maioria dos Índices Técnico-Táticos mais do dobro.

Lima (2010), também refere a existência de um maior número de repetições, nas ações com bola, nos Índices Técnico-Táticos analisados.

Através da análise dos dados, constatamos que nos JR, os índices das ações técnico-táticas são mais elevados nos JR que no jogo formal (6x6).

Segundo Lima (2010), esta ocorrência deve-se ao fato de no jogo 3x3, o “centro do jogo” ser o próprio jogo, onde cada jogador pode ser solicitado a qualquer momento por um colega de equipa sendo, desse modo, confrontado de forma mais frequente com a necessidade de decidir sobre o que fazer e como fazer, optando entre conservar a posse de bola, passá-la a um colega ou rematar à baliza, aspetos que julgamos essenciais para a aprendizagem/treino do jogo.

Por conseguinte, concordamos com alguns autores (Garganta & Pinto, 1998; Pacheco, 2001; Capranica et al. (2001); Castelo, 2003; Castagna et al., 2003) que se têm pronunciado de forma favorável à utilização de JR em substituição do Jogo Formal, no ensino/treino do futebol.

Assim, em concordância com a bibliografia apresentada, verificamos que a utilização de jogos reduzidos se torna mais benéfica, relativamente às respostas às nossas questões do estudo, evidenciando um aumento estatisticamente significativo no que diz respeito ao número de golos obtidos, ao tempo de posse de bola e às intervenções sobre a bola, comparativamente ao jogo formal. Apresentamos de seguida, os gráficos que reforçam esta conclusão do nosso estudo.

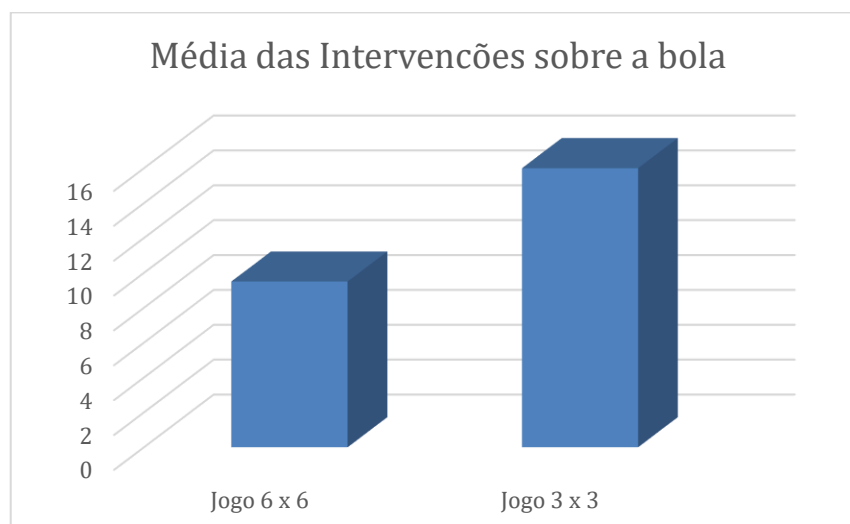


GRÁFICO 1 - MÉDIA DAS INTERVENÇÕES SOBRE A BOLA EM SITUAÇÃO DE JOGO FORMAL E EM SITUAÇÃO DE JOGO REDUZIDO.

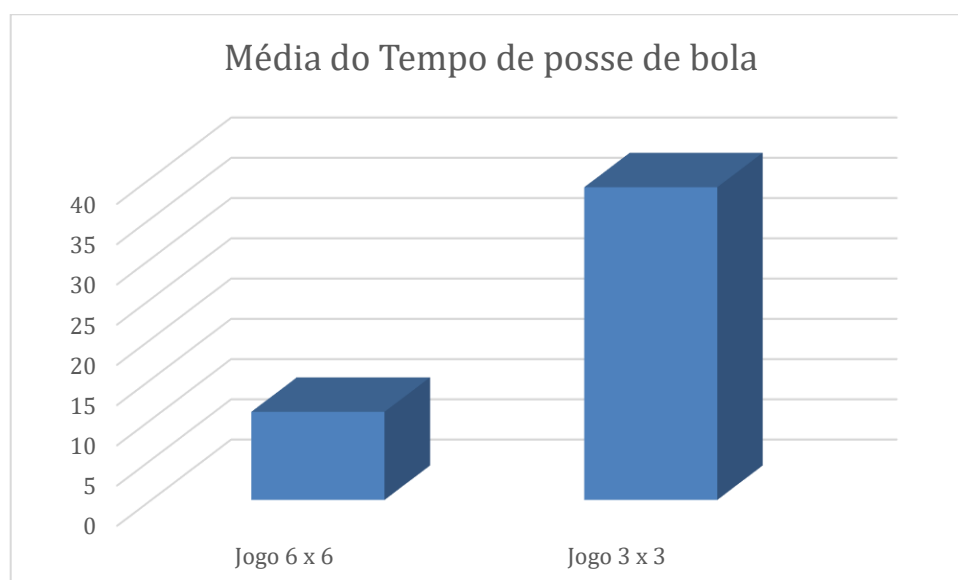


GRÁFICO 2 - MÉDIA DO TEMPO DE POSSE DE BOLA EM SITUAÇÃO DE JOGO FORMAL E EM SITUAÇÃO DE JOGO REDUZIDO.

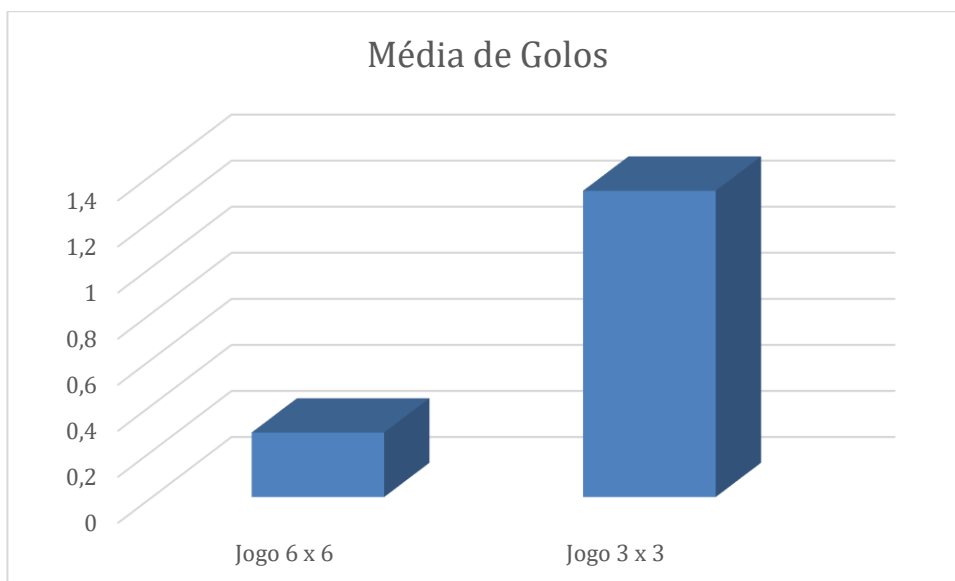


GRÁFICO 3 - MÉDIA DE GOLOS EM SITUAÇÃO DE JOGO FORMAL E EM SITUAÇÃO DE JOGO REDUZIDO.

3.7. CONCLUSÕES

O objetivo do nosso estudo foi comparar os comportamentos técnico-táticos durante 10 minutos em jogo de 6x6 e em JR de 3x3 em alunos do 11ºano de escolaridade da Turma D da Escola Secundária da Lousã, pretendendo assim prestar um contributo aos estudos desenvolvidos acerca desta temática, existentes até ao momento, e evidenciando os benefícios da prática em Jogos Reduzidos para os alunos. Através da análise e tratamento dos dados, verificámos que a utilização de jogos reduzidos se torna mais benéfica, relativamente às respostas às nossas questões do estudo, evidenciando um aumento estatisticamente significativo no que diz respeito ao número de golos obtidos, ao tempo de posse de bola e às intervenções sobre a bola, comparativamente ao jogo formal.

As conclusões inerentes a este estudo apontam algumas recomendações e sugestões que nos parecem importantes para futuras investigações neste âmbito. Como sugestões de melhoria, propomos que se opte por uma distribuição de igual número de alunos e alunas por equipa, para assim, se poder analisar relativamente ao género (masculino e feminino), verificando se o mesmo acontecimento de resultados acontece

nos dois géneros. Foi-nos impossibilitado de colocar esta variável no nosso estudo porque tínhamos apenas quatro alunos do sexo masculino disponíveis para a prática destas aulas.

Em investigações futuras, o tempo de análise de cada situação de jogo poderá ser maior, para os dados serem mais notórios.

A amostra poderá ser maior, colocando assim a possibilidade de se analisar outros anos de escolaridade e à posteriori se realizar uma comparação entre anos de escolaridade.

Seria também interessante realizar este estudo em outras modalidades dos Jogos Desportivos Coletivos para verificarmos se o mesmo se sucede em todos estes desportos.

CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO

O Estágio Pedagógico, foi um ano muito trabalhoso e algo desgastante, também pelo fato das deslocações para este serem longas e cansativas, no entanto foi uma etapa fundamental na minha formação e evolução enquanto futuro docente.

Ao este ser supervisionado, deu-nos algum conforto e permitiu, após análise reflexiva com o professor orientador após o término das aulas, corrigir alguns aspetos que seria possível melhorar, não comprometendo o processo de aprendizagem dos alunos.

O Estágio contemplou um conjunto de tarefas, que nos forneceu as ferramentas necessárias para exercer um ensino de qualidade e eficaz, pois proporcionou-nos tarefas de organização e estruturação do processo de ensino, apelando à tomada de consciência de como se desenrola o processo de ensino-aprendizagem, dos seus conteúdos, os processos de adaptação dos alunos e como devo atuar perante cada um deles enquanto professor.

Apesar de já ter realizado anteriormente outros estágios, na vertente desportiva, mas em áreas distintas (ginásio e clube de futebol), e de ter já uma vasta experiência profissional na área de desporto, esta foi a experiência mais marcante e que mais sensações prazerosas me despertou, certificando-me da minha opção em seguir este Mestrado, esta via e esta paixão pela área docente.

Assim, tenho a perceção que a partilha e reflexão que esta etapa me proporcionou, foi essencial para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, a superação dos desafios e obstáculos que foram surgindo ao longo do Estágio Pedagógico, que de certa forma, foram capitais para o meu crescimento, não só como futuro professor de Educação Física, mas também como Ser Humano. Fica a sensação de dever cumprido, no projeto de vida, enquanto profissional que delinee para mim.

CAPÍTULO V - BIBLIOGRAFIA

ABRECHT, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições Asa.

AGUILÀ, G. e BURGÉS, P. (1993): *1015 Juegos Y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo (volumen I e II)*. Editorial Paido tribo, Barcelona.

ARAÚJO, R. e MESQUITA, I. (1996): *Organização do ataque à recepção do serviço no voleibol. Comparação de dois programas de treino (exercícios analíticos versus formas de jogo simplificadas)*, In C. Moutinho, D. Pinto (EDS), Estudos, pp. 17-26, Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, FCDEF-UP.

ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

BASTOS, M. (2004): *Análise da Complexidade do Jogo Formal versus Jogo Reduzido em jovens do 3º ciclo do Ensino Básico. Estudo realizado na modalidade de basquetebol a partir da caracterização da intensidade do esforço, análise de tempo e movimento e da tipologia das ações de jogo*. Dissertação de mestrado. FCDEF-UP.

BENTO, J. (1993): *Se eu Fosse treinador*. Horizonte, Vol. X, n.º 57: 90 - 94.

BENTO, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física. 2ª Edição*. Lisboa: Livros Horizonte.

BENTO, J. (2003). Particularidades do Planeamento do Treino da Força com Jovens. *Seminário Internacional Treino de Jovens - Comunicações 2002* (pp. 15-25). Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.

BENTO, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte, Coleção Cultura Física, Lisboa.

BLOOM, B. S., HASTINGS, J.T. & MADAUS, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.

BOSSLE, F. (2002). *Planejamento de ensino na Educação Física – Uma contribuição ao colectivo docente*. Movimento, 8 (1).

BRANDÃO, E. (2002): *Ensinar basquetebol a partir da transição defesa-ataque*. Documentação apresentada no IV Fórum de Educação Física, Escola Secundária Soares Basto, Oliveira de Azeméis.

BRATIFISCHE, S. (2003). *Avaliação em Educação Física: um desafio*. Revista de Educação Física/UEM.

CARVALHAL, C. (2000): *As coisas dum mecânica silenciada (mas não silenciosa) ou a recuperação no futebol de rendimento*, Monografia de Licenciatura (não publicada, FCDEF-UP).

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

CASTELO, J. (2002): *O Exercício de Treino Desportivo. A Unidade lógica de programação e estruturação do treino desportivo*. Edições FMH-UTL.

CASTELO, J. (2003): *Futebol – Guia prático de exercícios de treino*. Edição Visão e Contextos.

CASTRO, E. (1995). *O diretor de turma nas escolas Portuguesas – O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.

COOK, M. e SHOULDER, J. (2006): *Treinos de Futebol. Jogos, exercícios e práticas de preparação física*. Editora Desportos & Lazer. Tradução de Susana Serrão; Mem Martins, Portugal.

CORBEAU, J. (1989): *Football «de l'école...aux associations»*, Editions Revue EPS, Paris.

COSTA, J. C., GARGANTA, J., FONSECA, A. & BOTELHO, M. (2002): *Inteligência e conhecimento específico em jovens futebolistas de diferentes níveis competitivos*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, Vol. 2, n.º 4, pp. 7-20.

DRUST, B. & JONES, S. (2006): *Physiological demands of 4v4 and 8v8 games in elite young soccer players*. In Book of Abstracts of 11th annual congress of the European College of Sport Science. Lausanne 2006.

EDUCAÇÃO, M. d. (1999). *Decreto Regulamentar n.º 10 / 99 de 21 de Julho*. Diário da República - I Série - B. N.º 168 - 21 - 7. Portugal: Diário Da República.

ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

GARGANTA, J. (2000): *O Treino da tática e da estratégia nos jogos desportivos colectivos*. In *horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos*. Editor. CEJD / FCDEF-UP.

GARGANTA, J. (1994): *Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos*. In o ensino dos jogos desportivos: 11-25. A. Graça e J. Oliveira (Eds). CEJD, FCDEFUP.

GARGANTA, J. (1996): *Modelação da dimensão tática do jogo de Futebol*. In J. Oliveira & F. Tavares (Eds.). *Estratégia e tática nos Jogos desportivos coletivos* (pp. 63-82). CEJD/FCDEF-UP.

GARGANTA, J (1997): *Modelação táctica do jogo de futebol. Estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento*. Tese de Doutoramento. FCDEFUP.

GARGANTA, J. e PINTO, J. (1998): *O ensino do Futebol*. In O ensino dos Jogos Desportivos Colectivos: A. Graça & J. Oliveira (eds), Centro de estudos dos Jogos Desportivos. FCDEF-UP.

GARGANTA, J. (1998b): *Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos*. In O ensino dos jogos desportivos. A. Graça; J. Oliveira (Eds.), pp: 11-25. CEJD, FCDEF-UP.

GRÉHAIGNE, J. F. & GUILLON, R. (1992): *L'utilisation des jeux d'Opposition à par l'éole*. Revue de l'Education Physique, 32 (2) : 51 – 67.

LIMA, N.(2010). *JOGOS REDUZIDOS EM FUTEBOL - Comportamento Técnico-tático e Variabilidade da Frequência Cardíaca em Jogos de 3x3 e 6x6 com Jogadores Sub - 13*. Tese Dissertação de Mestrado. Desporto, Vila Real. UTAD.

LITTLE, T. & WILLIAMS, A. (2006): *Suitability of soccer training drills for endurance training*. Journal of Strength and Conditioning Research, 2006, 20(2), 316–319.

MARTINS, P. (2010): *Jogos Reduzidos. Comportamento Técnico-Tático e Variabilidade da Frequência Cardíaca em Jogos de Ataque e Defesa, com Igualdade e Superioridade Numérica, em Jogadores Sub-13*. Dissertação de Mestrado. Vila Real.

MERCADO, LUÍS PAULO LEOPOLDO. (1999) *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL.

MESQUITA, I. (1998): *A instrução e a estruturação das tarefas motoras no voleibol – Estudo experimental no escalão de iniciados femininos*. FCDEF-UP. Porto.

MUSH, E. & MERTENS, B (1991): *L'Enseignement des Sports Collectifs: Une Conception Elaborée A L'ISEP de l'université de Gand*. Revue de l'Education Physique, 31 (1), 7-20.

Owen, A; Twist, C. & Ford, P. (2004): *Small-sided games: the physiological and technical effect of altering pitch size and player numbers*. 50 Insight – Issue 2, Volume 7, Spring 2004.

OLIVEIRA, J. e GRAÇA, A. (1998): *O ensino do basquetebol* In: A. Graça, J. Oliveira (Eds), *O ensino dos jogos desportivos*, pp. 61-94. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, FDCEF-UP.

PACHECO, R. (2001): *O Ensino do Futebol. Futebol de 7 – Um jogo de iniciação ao Futebol de 11*. Edição do autor.

PETRICA, J. M. (2003). *A Formação de Professores de Educação Física*. Vila Real: Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro.

PETRICA, J. M. (1997). *A Supervisão Clínica na Formação do Professor de Educação Física*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco.

PIERON, M. (1984a). *Pedagogie des Activités Physiques et Sportives: Méthodologie et Didactique*. Institut Supérieur d'Education Physique : Université de Liège .

PINTO, A. (2007): *Se não fosse para ganhar... A importância da dimensão tática no ensino dos Jogos Desportivos Coletivos*. Campo das letras, Editores, S.A., 2007.

RAMOS, F. (2003): *Futebol. Da “Rua” à Competição*. 2ª edição. Centro de estudos e Formação Desportiva, Lisboa.

RAMPINI, E.; IMPELLIZZERI, F.; CASTAGNA, C.; ABT, G.; CHAMARI, K.; SASSI, A. & MARCORA, S. (2007): *Factors influencing physiological responses to smallsided soccer games*. Journal of Sports Sciences 25 (6): p 659-666.

REBELO, J. (1998): *Formas Simplificadas versus exercícios analíticos: papel assumido no processo ensino-aprendizagem no voleibol*. Dissertação de Mestrado, FCDEF-UP.

RIBEIRO, A & Ribeiro L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

RIBEIRO, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora. (pp. 75-92).

RIBEIRO, M. & VOLOSSOVITCH, A. (2004): *Andebol 1 – O Ensino do Andebol dos 7 aos 10 anos*. Edições FMH.

SERPA, M. (1997). *Avaliação formativa: lugar de exclusividade para assegurar a qualidade do ensino?* In A. Estrela, R. Fernandes, F. A. Costa, I. Narciso & O. Valério (Eds.) *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino* (Vol. 1, 193-210). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

SIEDENTOP, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education. 2nd Edition*. Mayfield Publishing Company.

SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física*. INDE.

SILVA, E. (2010). Slides de apoio à unidade curricular de Prática de Ensino. *Estratégias e Técnicas de Intervenção*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

SILVA, J. (2008): *Caracterização técnico-tática de jogos reduzidos em futebol - Avaliação do impacto produzido pela alteração das variáveis espaço e número de*

jogadores. Porto: Silva, J. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

TESSITORE, A.; MEEUSEN, R.; PIACENTINI, M.; DEMARIE, S. & CAPRANICA, L. (2006): *Physiological and technical aspects of “6-a-side” soccer drills*. Journal of Sports Medicine and Physical Fitness. 46, 36-43.

VASQUES, J. (2005): *O exercício de treino no futebol. Os jogos em espaços e com número reduzido de jogadores*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre na especialidade de treino de alto rendimento. Universidade Técnica de Lisboa. FMH.

VELEIRINHO, A. (1999): *O jogo reduzido. Pertinência e possibilidades no ensino dos jogos desportivos colectivos*. In, Estudos 2. F. Tavares (Ed.), pp.: 69-76. CEJD. FCDEF-UP.

ZENHAS, A. (2006). *Diretor de turma – Perfil: procura-se*. Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Opiniaio.Artigo.aspx?contentid=5161BDCA82EB40B886BAFE55DB45C9BB&channelid=0&schemaid=&opsel=2>.

CAPÍTULO VI - ANEXOS

ANEXO I – EXEMPLO EXTENSÃO E SEQUÊNCIA DE CONTEÚDOS

| <i>Aula</i> | <i>Duração</i> | <i>Conteúdos</i> | <i>Função Didática</i> | <i>Objetivos Específicos</i> | <i>Avaliação</i> |
|--------------|----------------|---|---------------------------|--|-------------------|
| 1 | 50' | APRESENTAÇÃO | INTRODUÇÃO | -Explicação das regras e normas de funcionamento das aulas | FORMATIVA |
| 2 / 3 | 100' | AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL | AVALIAÇÃO | - Observação das aptidões dos alunos | FORMATIVA INICIAL |
| 4 | 50' | PASSE RECEÇÃO CONDUÇÃO DE BOLA REMATE | INTRODUÇÃO | - Introdução aos gestos técnicos do passe, receção, condução de bola e remate | FORMATIVA |
| 5 / 6 | 100' | PASSE CONDUÇÃO DA BOLA REMATE DESARME DRIBLE PRINCIPIOS DEFENSIVOS E OFENSIVOS | INTRODUÇÃO EXERCITAÇÃO | - Introdução dos princípios de jogo através de situações de superioridade numérica 1x0; 2x1; 3x2. - Introdução do gesto técnico – tático desarme, drible marcação e desmarcação. -Exercitação dos gestos técnico-táticos da modalidade | FORMATIVA |
| 7 | 50' | CONDUÇÃO DE BOLA PASSE RECEÇÃO DRIBLE DESARME | CONSOLIDAÇÃO | - Exercitação e consolidação dos gestos técnicos – táticos referentes á modalidade. | FORMATIVA |
| | 100' | CONDUÇÃO DE BOLA PASSE | INTRODUÇÃO EXERCITAÇÃO | - Exercitação dos princípios de jogo através de situações de superioridade | |

| | | | | | |
|----------------|------|---|-----------------------------|---|-----------|
| 8 / 9 | | RECEÇÃO DRIBLE DESMARCAÇÃO MARCAÇÃO | | numérica 1x0; 2x1; 3x2. - Introdução dos gestos táticos marcação e desmarcação. - Exercitação dos respetivos gestos técnico-táticos da modalidade através de jogos reduzidos | FORMATIVA |
| 10 | 50' | MARCAÇÃO DESMARCAÇÃO | EXERCITAÇÃO | Exercitar em situação de jogo reduzido, os gestos táticos da marcação e desmarcação. | FORMATIVA |
| 11 / 12 | 100' | PASSE RECEÇÃO CONDUÇÃO DE BOLA INTERCEÇÃO MARCAÇÃO DESMARCAÇÃO | EXERCITAÇÃO | - Exercitação dos princípios de jogo e respetivos gestos técnico-táticos da modalidade através de jogos reduzidos | FORMATIVA |
| 13 / 14 | 100' | MARCAÇÃO DESMARCAÇÃO INTERCEÇÃO | EXERCITAÇÃO CONSOLIDAÇÃO | - Exercitação dos princípios de jogo através de situações de superioridade numérica 1x0; 2x1; 3x2; 4x3; 5x4. -Exercitar os gestos técnico – táticos marcação, desmarcação e interceção. -Consolidação dos gestos técnico-táticos passe, receção e condução de bola. | FORMATIVA |

| | | | | | |
|---------|------|--|---|---|-------------------------|
| 15 | 50' | MARCAÇÃO INTERCEÇÃO DESMARCAÇÃO | EXERCITAÇÃO | Exercitar em situação de jogo reduzido, os gestos táticos da marcação, interceção e desmarcação. | FORMATIVA |
| 16 / 17 | 100' | AVALIAÇÃO | Avaliação dos conteúdos programáticos abordados anteriormente em situação de jogo formal. | - Avaliação Formativa Processual | FORMATIVA PROCESSUAL |
| 18 / 19 | 100' | PRESSÃO INTERCEÇÃO MARCAÇÃO DESMARCAÇÃO | INTRODUÇÃO EXERCITAÇÃO CONSOLIDAÇÃO | - Introduzir o gesto técnico-tático pressão e exercitar em situação de jogo reduzido, os gestos - técnico táticos interceção e pressão. - Consolidar os gestos técnico - táticos marcação e desmarcação. | FORMATIVA |
| 20 | 50' | AVALIAÇÃO SUMATIVA | AVALIAÇÃO | - Avaliação Escrita Final de todos os conteúdos abordados na unidade didática no decorrer do 1º período. | SUMATIVA |
| 21 / 22 | 100' | AVALIAÇÃO SUMATIVA | AVALIAÇÃO | - Avaliação Final de todos os conteúdos abordados na unidade didática no decorrer do 1º período. | SUMATIVA |
| 23 | 50' | FITESCOLA | AVALIAÇÃO | - Avaliação da aptidão aeróbia dos alunos através da realização do "Vaivém". | DIAGNÓSTICA INICIAL |

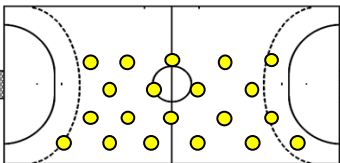
ANEXO II – EXEMPLO PLANO DE AULA

| Plano de Aula | | | | | |
|--|--------------|--|--|--|---|
| Professor(a): Nuno Dias | | Data: 07 / 10 /2021 | Hora: 08:30 | | |
| Ano/Turma:11º D | Período: 1º | Local/Espaço: Pavilhão | | | |
| Nº da aula: 8 / 9 | U.D.: Futsal | Nº de aula / U.D.: 8 / 9 | Duração da aula: 100m | | |
| Nº de alunos previstos: 26 | | Nº de alunos dispensados: | | | |
| Função didática: Introdução e Exercitação | | | | | |
| Recursos materiais: Bolas; Sinalizadores; Cones; Coletes | | | | | |
| Objetivos da aula: Exercitar Passe, Recepção, Condução de bola e Drible. Introdução à Marcação e Desmarcação. | | | | | |
| Aprendizagens essenciais: : B (informação/comunicação); C (raciocínio e resolução de problemas); D (pensamento crítico/pensamento criativo); E (relacionamento interpessoal); F (desenvolvimento pessoal e autonomia); G (Bem estar, saúde e ambiente); H (sensibilidade estética e artística);J (consciência e domínio do corpo). | | | | | |
| Tempo | | Objetivos específicos | Descrição da tarefa / Organização | Componentes Críticas/ Critérios de Êxito | Estratégias / Estilos / Modelos de Ensino |
| T | P | | | | |
| Parte Inicial da Aula | | | | | |
| 5' | 5' | Contextualização da aula e regras de segurança. | Descrição das regras de segurança da aula e explicação dos objetivos da aula. | São explicados aos alunos os objetivos da aula. | Comando |
| 15' | 10' | Promover a ativação cardiovascular, articular e muscular | Os alunos dispostos na linha lateral, irão realizar os movimentos indicados pelo professor. | Os alunos realizam ativação cardiovascular, muscular e articular. | Comando |
| 35' | 20' | Introduzir e promover a ocupação de espaço, a desmarcação e a marcação | <p>Duas equipas constituídas por GR + 4, distribuem-se por posições de fixo, ala esquerdo, ala direito e pivô. Estas posições têm todas limitações (zonas) demarcadas por cones.</p> <p>Os alas poderão jogar nos seus corredores laterais, o fixo poderá jogar no corredor central até ao meio campo, e o pivô jogará do meio-campo até á baliza adversária no corredor central.</p> <p>Sempre que um jogador receber a bola e estiver o pé sobre a bola, ninguém lhe poderá roubar a mesma</p> | <p>A equipa consegue introduzir a bola na baliza adversária e evita que o mesmo aconteça na sua baliza.</p> <p>Os alunos conseguem fazer chegar a bola ao seu ataque e rematar, através de passe, recepção, desmarcação e remate</p> | Tarefa |
|  | | | | | |

Parte Fundamental da Aula

| | | | | | |
|-----|-----|---|--|---|--------|
| 55' | 20' | Promover a condução de bola em velocidade, o passe, a capacidade de decisão e o remate. | <p>O exercício inicia-se com um livre dos 10m. Após a finalização, o GR lança a bola defendida ou outra ao lado da sua baliza para os dois alunos, que imediatamente após o remate, entram em jogo a proporcionar vantagem numérica (2 x 1) contra o finalizador. O jogo continua e após finalização ou bola perdida da equipa que está em vantagem numérica, entram no jogo 2 alunos da equipa adversária proporcionando o 3x2 e sucessivamente 4x3 e 5 vs 4. O jogo reinicia-se com nova finalização de livre de 10metros e reinicia-se também este ciclo.</p> | <p>Os alunos em superioridade numérica conseguem marcar golo.</p> <p>Os alunos defensores conseguem evitar que os alunos atacantes consigam fazer golo.</p> <p>Os alunos executam os gestos técnicos e táticos corretamente em situação de jogo reduzido.</p> | Tarefa |
| 80' | 25' | Realizar desmarcação, passe, receção, remate, drible, desarme, marcação e interceção | <p>Situação de Jogo GR + 3 vs GR + 3 com Joker. 3 mini campos de jogo, em que em cada mini campo existem a competir 2 equipas compostas por GR + 3 alunos cada e um Joker que joga sempre da equipa que tem posse de bola.</p> | <p>Os alunos executam os gestos técnicos e táticos corretamente em situação de jogo reduzido.</p> | Tarefa |

Parte Final da Aula

| | | | | | |
|-----|----|---|--|---|---------|
| 38' | 3' | Promover o retorno à calma | Os alunos irão dar duas voltas ao campo a "trote" com o objetivo de promover o retorno á calma | | Comando |
| 40' | 2' | Breve revisão dos conteúdos abordados na aula |  | Os alunos são questionados pelo professor sobre os conteúdos abordados na aula, respondendo ao professor de forma ordeira e por indicação do professor. | Comando |

Fundamentação/Justificação das opções tomadas (tarefas e sua sequência):

Segundo Scott (2008) os benefícios técnicos são muito maiores em consequência do maior número de contatos com a bola, havendo mais oportunidades de remate e golo, que são componentes extremamente motivacionais quando falamos de crianças e jovens, há maior velocidade de jogo, e um maior envolvimento dos jogadores no jogo ofensivo e defensivo, por esses mesmos motivos utilizei os jogos reduzidos na aula proporcionando aos alunos a oportunidade de repetirem várias vezes comportamentos, gestos técnicos e elevados contatos com a bola.

Para Horst Wein, citado por Alvaro López Ortega, devemos trabalhar com as crianças/jovens em situação de jogo reduzido, 3 contra 3, com dimensões do campo reduzidas e com duas ou quatro balizas. Ao trabalhar com as crianças/jovens neste método, segundo este autor, em pouco tempo as crianças/jovens aprendem a ocupar racionalmente o espaço, aprendem a jogar de cabeça levantada, a trocar a bola ao primeiro toque e a atacar a baliza. Assim oferecemos as múltiplas variantes sobre este jogo de mini-futebol e trabalhamos as imprescindíveis capacidades para jogar bem futebol como a coordenação, a antecipação, o jogo triangular, a cobertura, a desmarcação, o passe no momento exato e especialmente o que fazer, como e quando fazê-lo e o porquê de uma ação e não de outra.

Devido ao facto de serem poucos jogadores que intervêm no jogo, estes melhoram gradualmente a capacidade de comunicação e a cooperação entre si. Todos os alunos atacam, todos defendem, todos fazem golos e todos estão em contacto contínuo com a bola.

Nós não devemos adaptar o aluno ao futebol, mas sim, adaptar o futebol ao aluno, segundo Horst Wein, citado por Alvaro López Ortega.

Segundo (Filgueira, 2006) o desporto deve ser ajustado de acordo com a condição técnica, psíquica e física do aluno, compatível às suas necessidades e possibilidades

ANEXO III – EXEMPLO TABELA AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL

FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA INICIAL

UNIDADE DIDÁTICA: FUTSAL - NÍVEL AVANÇADO

ANO: 11º ANO

TURMA: D

| Nº | NOME | CONTEÚDOS | | | | | | | | | | |
|----|----------------|----------------------------|---------------------------|------------------|--------|-------|-------|-------------|------------|---------|----------|---------|
| | | RECEÇÃO E CONTROLO DE BOLA | REMATE / REMATE DE CABEÇA | CONDUÇÃO DE BOLA | DRIBLE | PASSE | FINTA | DESMARCAÇÃO | INTERCEÇÃO | DESARME | MARCAÇÃO | PRESSÃO |
| 1 | Afonso Coimbra | D | D | D | D | D | D | D | D | D | D | D |
| 2 | Alda Correia | D | D | ND | ND | D | ND | ND | ND | ND | ND | ND |
| 3 | Aletta Rij | D | D | D | ND | D | ND | ND | ND | ND | ND | ND |
| 4 | Ana Simões | ND | D | ND | ND | D | ND | ND | ND | ND | ND | ND |
| 5 | Ana Neves | D | D | D | ND | D | ND | D | ND | ND | ND | ND |
| 6 | Beatriz Silva | D | D | ND | ND | D | ND | ND | ND | ND | ND | ND |
| 7 | Bruno Simões | D | D | D | D | D | D | D | D | D | D | D |
| 8 | Carla Neves | ND | D | ND | ND | D | ND | ND | ND | ND | ND | ND |
| 9 | Daniela Simões | D | D | D | ND | D | ND | D | ND | ND | ND | ND |
| 10 | Eder Martins | D | D | D | D | D | D | D | D | D | D | D |

| | | | | | | | | | | | | |
|----|----------------------------|---|---|----|----|---|----|----|----|----|----|----|
| 11 | Gustavo Bernardo | D | D | D | D | D | D | D | D | D | D | ND |
| 12 | Inês Matos | D | D | ND | ND | D | ND | ND | ND | ND | ND | ND |
| 13 | Isabella Green | D | D | ND | ND | D | ND | ND | ND | ND | ND | ND |
| 14 | Kateryna Dzyakanava | D | D | D | ND | D | ND | D | D | D | ND | D |
| 15 | Joana Correia | D | D | D | ND | D | ND | D | D | D | ND | D |
| 16 | Júlia Matos | D | D | D | ND | D | | D | D | D | ND | D |
| 17 | Margarida Sousa | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 18 | Maria Miranda | D | D | D | ND | D | ND | D | ND | ND | ND | ND |
| 19 | Mariana Castro | D | D | D | ND | D | ND | D | D | D | ND | ND |
| 20 | Mariana Rosa | D | D | D | ND | D | ND | D | ND | ND | ND | ND |
| 21 | Matilde Simões | D | D | D | ND | D | ND | ND | ND | ND | ND | ND |
| 22 | Rafaela Ferreira | D | D | D | ND | D | ND | ND | D | D | ND | D |
| 23 | Rafael Rodrigues | D | D | D | ND | D | ND | ND | ND | ND | ND | ND |
| 24 | Raquel Ferreira | D | D | D | ND | D | ND | ND | D | D | ND | ND |
| 25 | Raquel Ventura | D | D | ND | ND | D | ND | ND | ND | ND | ND | ND |
| 26 | Raquel Nazaré | D | D | ND | ND | D | ND | ND | ND | ND | ND | ND |
| 27 | Valentino Santos | D | D | D | D | D | D | D | D | D | D | D |

| LEGENDA | |
|-------------------------------------|-----------|
| DOMINA DE FORMA AVANÇADA O CONTEÚDO | D |
| NÃO DOMINA O CONTEÚDO | ND |

ANEXO IV - EXEMPLO TABELA AVALIAÇÃO FORMATIVA PROCESSUAL

FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA PROCESSUAL

UNIDADE DIDÁTICA: FUTSAL - NÍVEL AVANÇADO

ANO: 11º ANO / **TURMA:** D

| Nº | NOME | CONTEÚDOS | | | | | | | | | | |
|----|---------------------|----------------------------|--------|------------------|--------|-------|-------------|----------|---------|------------|---------|----|
| | | RECEÇÃO E CONTROLO DE BOLA | REMATE | CONDUÇÃO DE BOLA | DRIBLE | PASSE | DESMARCAÇÃO | MARCAÇÃO | PRESSÃO | INTERCEÇÃO | DESARME | |
| 1 | Afonso Coimbra | MB | MB | MB | MB | MB | MB | MB | MB | MB | MB | MB |
| 2 | Alda Correia | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S | S |
| 3 | Aletta Rij | S | S | S | S | B | B | S | S | S | S | S |
| 4 | Ana Simões | S | S | S | S | B | B | S | S | S | S | S |
| 5 | Ana Neves | B | S | S | S | B | B | S | S | S | S | S |
| 6 | Beatriz Silva | B | B | B | S | B | B | S | | | | |
| 7 | Bruno Simões | MB | MB | MB | B | MB | MB | MB | B | MB | MB | MB |
| 8 | Carla Neves | S | S | S | I | S | S | S | S | S | S | S |
| 9 | Daniela Simões | MB | B | B | B | B | B | S | S | S | S | S |
| 10 | Eder Martins | MB | MB | MB | B | MB | MB | MB | B | MB | MB | MB |
| 11 | Gustavo Bernardo | B | MB | B | B | MB | MB | MB | B | B | B | B |
| 12 | Inês Matos | B | S | S | S | B | S | S | S | S | S | S |
| 13 | Isabella Green | B | B | B | S | MB | S | S | S | S | S | S |
| 14 | Kateryna Dzyakanava | B | B | B | B | MB | MB | B | B | B | B | B |
| 15 | Joana Correia | MB | B | B | S | MB | MB | S | S | B | B | B |

| | | | | | | | | | | | |
|----|------------------|----|----|----|----|----|----|----|---|---|----|
| 16 | Júlia Matos | MB | MB | MB | B | MB | MB | B | B | B | B |
| 17 | Maria Miranda | B | B | S | S | B | S | S | S | S | S |
| 18 | Mariana Castro | MB | B | B | B | MB | MB | B | B | B | B |
| 19 | Mariana Rosa | MB | MB | MB | B | MB | MB | MB | B | B | B |
| 20 | Matilde Simões | MB | B | B | B | MB | MB | MB | B | B | B |
| 21 | Rafaela Ferreira | MB | MB | MB | B | MB | B | B | B | B | B |
| 22 | Rafael Rodrigues | B | B | B | S | B | B | B | S | B | B |
| 23 | Raquel Ferreira | B | MB | B | B | B | MB | B | B | B | B |
| 24 | Raquel Ventura | B | B | B | S | B | B | B | B | B | B |
| 25 | Raquel Nazaré | B | B | B | B | MB | MB | B | B | B | B |
| 26 | Valentino Santos | MB | MB | MB | MB | MB | B | B | B | B | MB |

| LEGENDA | |
|-----------------------------|-----------|
| INSUFICIENTE | I |
| SUFICIENTE | S |
| BOM | B |
| MUITO BOM | MB |
| CONTEÚDO AINDA NÃO ABORDADO | NA |

ANEXO V - EXEMPLO TABELA AVALIAÇÃO SUMATIVA

| FICHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA | | | | | | | | | | |
|--|----------------|-------------------|------------------|-------|----------|--------|-------------|--------------------------|------------------|--|
| UNIDADE DIDÁTICA: VOLEIBOL – PARTE DO NÍVEL AVANÇADO | | | | | | | | | | |
| | ANO: 11º ANO | | | | | | TURMA: 11ºD | | | |
| Nº | NOME | CONTEÚDOS | | | | | | | | |
| | | SERVIÇO POR BAIXO | SERVIÇO POR CIMA | PASSE | MANCHETE | REMATE | BLOCO | DESLOCAMENTOS E POSIÇÕES | | |
| | | | | | | | | OFENSIVA | DEFENSIVA BÁSICA | |
| 1 | Afonso Coimbra | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | |
| 2 | Alda Correia | 14 | 8 | 14 | 10 | 10 | 10 | 10 | 12 | |
| 3 | Aletta Rij | 14 | 14 | 14 | 12 | 12 | 13 | 12 | 12 | |
| 4 | Ana Simões | 14 | 10 | 14 | 12 | 10 | 10 | 10 | 12 | |
| 5 | Ana Neves | 18 | 14 | 18 | 18 | 14 | 16 | 18 | 18 | |
| 6 | Beatriz Silva | 15 | 11 | 15 | 12 | 10 | 12 | 12 | 13 | |
| 7 | Bruno Simões | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 19 | 20 | |
| 8 | Carla Neves | 14 | 8 | 14 | 10 | 8 | 10 | 12 | 14 | |

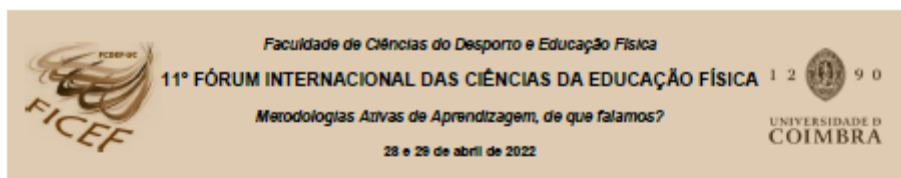
| | | | | | | | | | |
|-----------|----------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 9 | Daniela Simões | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| 10 | Eder Martins | 18 | 16 | 18 | 17 | 16 | 18 | 16 | 17 |
| 11 | Gustavo Bernardo | 18 | 16 | 18 | 16 | 16 | 17 | 15 | 17 |
| 12 | Inês Matos | 14 | 10 | 14 | 12 | 8 | 10 | 10 | 12 |
| 13 | Isabella Green | 15 | 12 | 15 | 12 | 10 | 12 | 11 | 12 |
| 14 | Kateryna Dzyakanava | 20 | 18 | 20 | 18 | 16 | 20 | 18 | 20 |
| 15 | Joana Correia | 18 | 16 | 18 | 17 | 12 | 14 | 14 | 18 |
| 16 | Júlia Matos | 18 | 16 | 18 | 16 | 16 | 19 | 18 | 18 |
| 17 | Maria Miranda | 15 | 12 | 18 | 14 | 10 | 12 | 12 | 16 |
| 18 | Mariana Castro | 16 | 15 | 18 | 14 | 12 | 14 | 15 | 18 |
| 19 | Mariana Rosa | 19 | 17 | 20 | 18 | 16 | 19 | 19 | 20 |
| 20 | Matilde Simões | 15 | 11 | 14 | 12 | 10 | 14 | 12 | 14 |
| 21 | Rafaela Ferreira | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| 22 | Rafael Rodrigues | 14 | 10 | 13 | 11 | 8 | 13 | 10 | 12 |
| 23 | Raquel Ferreira | 15 | 11 | 14 | 14 | 11 | 13 | 11 | 14 |
| 24 | Raquel Ventura | 15 | 11 | 14 | 13 | 11 | 13 | 11 | 14 |
| 25 | Raquel Nazaré | 20 | 19 | 20 | 19 | 18 | 20 | 20 | 20 |
| 26 | Valentino Santos | 18 | 17 | 17 | 16 | 18 | 19 | 16 | 17 |

| LEGENDA | |
|--------------------|---------|
| MUITO INSUFICIENTE | 0 - 5 |
| INSUFICIENTE | 6 - 9 |
| SUFICIENTE | 10 - 13 |
| BOM | 14 - 17 |
| MUITO BOM | 18 - 20 |

ANEXO VII – CERTIFICADO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO OLÍMPICA



ANEXO VIII – CERTIFICADO FICEF



DIPLOMA

Nuno Tiago Pereira Pinto Dias apresentou o trabalho *Comparação dos comportamentos técnico – tácitos em jogo formal e em jogo reduzido na modalidade de Futebol* no 11º Fórum Internacional das Ciências da Educação Física, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

Coimbra, 28 e 29 de abril de 2022

A coordenadora do MEEFEBS

Assinado por: ELSA MARIA FERRO RIBEIRO DA
SILVA
Num. de identificação: 05333351
Data: 2022.06.06 12:19:21+01'00'

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Organização: Elsa Silva - Catarina Amorim - Duarte Messias - Josué Vieira - Mariana Sousa

ANEXO IX – EXEMPLOS DE TABELAS BASE DE DADOS

| Nome: Aluno 1 | | Jogo: 6x6 | |
|-----------------------------|------------|-----------|--|
| Indicadores Técnico-Táticos | 10 minutos | Total | |
| Tempo posse bola (segundos) | 00:03:04 | | |
| Intervenções sobre a bola | IIIIIIII | 9 | |
| Passes certos | II | 2 | |
| Passes errados | II | 2 | |
| Remates | | | |
| Golos | | | |
| Desarmes | I | 1 | |
| Intercepções | IIII | 4 | |

| Nome: Aluno 2 | | Jogo: 6x6 | |
|-----------------------------|------------|-----------|--|
| Indicadores Técnico-Táticos | 10 minutos | Total | |
| Tempo posse bola (segundos) | 00:13:40 | | |
| Intervenções sobre a bola | IIIIIIIIII | 12 | |
| Passes certos | IIIIII | 6 | |
| Passes errados | I | 1 | |
| Remates | I | 1 | |
| Golos | | | |
| Desarmes | I | 1 | |
| Intercepções | I | 1 | |

| Nome: Aluno 3 | | Jogo: 6x6 | |
|-----------------------------|------------|-----------|--|
| Indicadores Técnico-Táticos | 10 minutos | Total | |
| Tempo posse bola (segundos) | 00:06:50 | | |
| Intervenções sobre a bola | IIIIII | 6 | |
| Passes certos | I | 1 | |
| Passes errados | I | 1 | |
| Remates | I | 1 | |
| Golos | | | |
| Desarmes | II | 2 | |
| Intercepções | I | 1 | |

| Nome: Aluno 4 | | Jogo: 6x6 | |
|-----------------------------|------------|-----------|--|
| Indicadores Técnico-Táticos | 10 minutos | Total | |
| Tempo posse bola (segundos) | 00:05:10 | | |
| Intervenções sobre a bola | IIIIIIII | 7 | |
| Passes certos | III | 3 | |
| Passes errados | III | 3 | |
| Remates | | | |
| Golos | | | |
| Desarmes | | | |
| Intercepções | I | 1 | |

| Nome: Aluno 5 | | Jogo: 6x6 | |
|-----------------------------|------------|-----------|--|
| Indicadores Técnico-Táticos | 10 minutos | Total | |
| Tempo posse bola (segundos) | 00:02:20 | | |
| Intervenções sobre a bola | IIII | 3 | |
| Passes certos | II | 2 | |
| Passes errados | | | |
| Remates | | | |
| Golos | | | |
| Desarmes | | | |
| Intercepções | I | 1 | |

| Nome: Aluno 6 | | Jogo: 6x6 | |
|-----------------------------|------------------|-----------|--|
| Indicadores Técnico-Táticos | 10 minutos | Total | |
| Tempo posse bola (segundos) | 00:18:03 | | |
| Intervenções sobre a bola | IIIIIIIIIIIIIIII | 15 | |
| Passes certos | I | 1 | |
| Passes errados | IIII | 4 | |
| Remates | III | 3 | |
| Golos | II | 2 | |
| Desarmes | I | 1 | |
| Intercepções | I | 1 | |

| Nome: Aluno 1 | | Jogo: 3x3 | |
|-----------------------------|------------|-----------|--|
| Indicadores Técnico-Táticos | 10 minutos | Total | |
| Tempo posse bola (segundos) | 00:24:50 | | |
| Intervenções sobre a bola | | 13 | |
| Passes certos | | 4 | |
| Passes errados | I | 1 | |
| Remates | | 4 | |
| Golos | II | 2 | |
| Desarmes | II | 2 | |
| Intercepções | | | |

| Nome: Aluno 6 | | Jogo: 3x3 | |
|-----------------------------|------------|-----------|--|
| Indicadores Técnico-Táticos | 10 minutos | Total | |
| Tempo posse bola (segundos) | 00:48:08 | | |
| Intervenções sobre a bola | | 29 | |
| Passes certos | | 15 | |
| Passes errados | II | 2 | |
| Remates | | 6 | |
| Golos | III | 3 | |
| Desarmes | | 4 | |
| Intercepções | II | 2 | |

| Nome: Aluno 3 | | Jogo: 3x3 | |
|-----------------------------|------------|-----------|--|
| Indicadores Técnico-Táticos | 10 minutos | Total | |
| Tempo posse bola (segundos) | 00:39:23 | | |
| Intervenções sobre a bola | | 12 | |
| Passes certos | | 5 | |
| Passes errados | I | 1 | |
| Remates | III | 3 | |
| Golos | I | 1 | |
| Desarmes | I | 1 | |
| Intercepções | II | 2 | |

| Nome: Aluno 4 | | Jogo: 3x3 | |
|-----------------------------|------------|-----------|--|
| Indicadores Técnico-Táticos | 10 minutos | Total | |
| Tempo posse bola (segundos) | 00:28:00 | | |
| Intervenções sobre a bola | | 18 | |
| Passes certos | | 10 | |
| Passes errados | III | 3 | |
| Remates | III | 3 | |
| Golos | II | 2 | |
| Desarmes | I | 1 | |
| Intercepções | | | |

| Nome: Aluno 2 | | Jogo: 3x3 | |
|-----------------------------|------------|-----------|--|
| Indicadores Técnico-Táticos | 10 minutos | Total | |
| Tempo posse bola (segundos) | 00:39:44 | | |
| Intervenções sobre a bola | | 18 | |
| Passes certos | | 7 | |
| Passes errados | I | 1 | |
| Remates | III | 3 | |
| Golos | II | 2 | |
| Desarmes | III | 3 | |
| Intercepções | II | 2 | |

| Nome: Aluno 5 | | Jogo: 3x3 | |
|-----------------------------|------------|-----------|--|
| Indicadores Técnico-Táticos | 10 minutos | Total | |
| Tempo posse bola (segundos) | 00:15:08 | | |
| Intervenções sobre a bola | | 8 | |
| Passes certos | I | 1 | |
| Passes errados | II | 2 | |
| Remates | II | 2 | |
| Golos | | | |
| Desarmes | I | 1 | |
| Intercepções | II | 2 | |