

Cláudio Filipe Bettencourt

**Principais Opções dos Professores da Ilha Terceira no
Ensino do Basquetebol**

Orientador: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

Cláudio Filipe Bettencourt

**Principais Opções dos Professores da Ilha Terceira no
Ensino do Basquetebol**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau Mestre em Educação Física e Desporto no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física do Ensino Básico e Secundário conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Presidente:

Professor Doutor José Gregório Viegas Brás

Arguente:

Professor Doutor João Paulo Pereira Pinto da Costa

Orientador:

Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

Orientador: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

DEDICATÓRIA

Por ser o último trabalho, para a conclusão de uma das etapas mais importantes da minha vida, dedico o mesmo à minha mãe e ao meu pai por todos os esforços que realizaram ao longo destes anos para que conseguisse terminar mais uma etapa da minha formação académica.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de Mestrado foi possível ser realizada graças à amabilidade e disponibilidade de várias pessoas, as quais manifesto os meus sinceros e reconhecidos agradecimentos, em primeiro lugar aos meus pais e irmão pelo apoio sempre manifestado em todos os momentos ao longo destes sete anos em que vivi longe de casa e de toda a família. Não menos importante, agradecer à minha namorada Margarida por toda a companhia e apoio que sempre me deu nas fases mais importantes e difíceis para a conclusão de determinadas etapas. À família Académica Lusófona, por todo o apoio e companheirismo que demonstraram ao longo da minha estadia em Lisboa.

Também não posso deixar de realizar um agradecimento em particular ao Professor João Comédias, a quem devo a orientação da mesma.

A Todos Muito Obrigado

RESUMO

A principal problemática deste estudo está diretamente relacionada com as principais opções dos professores de Educação Física da Ilha Terceira (Açores) no ensino do basquetebol. Assim, pretende verificar-se qual o método de ensino mais utilizado quais as opções tomadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Como objetivo geral e foco principal deste estudo, pretende verificar-se quais são as principais opções dos professores no ensino do basquetebol.

Para que seja possível chegar às conclusões desejadas, foram realizados inquéritos de modo a chegar a conclusões, sobre a problemática deste estudo. Os resultados obtidos demonstram que existem diversas preocupações por parte dos professores ao abordar o ensino do basquetebol. As mesmas advêm de diversos fatores que não podem ser ignorados ao longo do processo ensino-aprendizagem como a formação de grupos, a motivação dos alunos, o ensino diferenciado e a avaliação, sendo que no final, o método de ensino mais referenciado, foi o jogo-jogado ou método global.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, jogo jogado, ensino do basquetebol, método global.

ABSTRACT

The main problem of this study is directly related to the options that Physical Education teachers have on the Island of Terceira (Azores) with regards to teaching basketball. Thus, its purpose is to verify which is the most used teaching method and what are the options taken during the teaching-learning process. As a general objective and main focus of this study, we intend to verify what are the main options of teachers in the teaching of basketball.

In order to arrive at the desired conclusions, investigations were carried out in order to reach conclusions on the problem of this study. The results show that there are several concerns on the part of the teachers when approaching the teaching of basketball. They come from a number of factors that can not be ignored throughout the teaching-learning process, such as group formation, student motivation, differentiated teaching and assessment. In the end, the most referenced teaching method was the Game-play or overall method.

Keywords: Teaching-learning, game played, teaching basketball, global method.

Índice Geral

I.	Introdução.....	11
II.	Revisão de Literatura.....	14
	1. Basquetebol nos Programas Nacionais de Educação Física	14
	2. Análise aos modelos de ensino nos JDC	17
	3. A Avaliação nos JDC.....	29
	4. Análise à formação de grupos.....	31
	4.1 Grupos de Nível ou Homogéneos e Mistos ou Heterogéneos.....	33
III.	Plano de Trabalho e Métodos	36
	1. Questionários	36
	2. Definição das Categorias pela Análise do Conteúdo dos Questionários	39
IV.	Apresentação dos Resultados	51
V.	Discussão e Análise de Resultados.....	71
VI.	Conclusões.....	77
VII.	Bibliografia.....	79
VIII.	Anexos	I
	Anexo 1 - Questionário.....	I
	Anexo 2 - Análise aos Questionários – Frequência/Categoria	V

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Percentagem de Respostas Referentes à Questão 1 (Qual é a principal referência que utiliza para organizar o processo de avaliação e de ensino aprendizagem no basquetebol).....	51
Gráfico 2 - Categorias da Primeira Questão Referentes à Opção A (Lista de conteúdos)	51
Gráfico 3 - Categorias da Primeira Questão Referentes à Opção B (Níveis de jogo)....	52
Gráfico 4 - Categorias da Primeira Questão Referentes à Opção C (Outra)	52
Gráfico 5 - Percentagem de Respostas Referentes à Questão 2 (Que situações de prática utiliza com mais frequência).....	53
Gráfico 6 - Categorias da Segunda Questão Referentes à Opção A (Exercícios)	53
Gráfico 7 - Categorias da Segunda Questão Referentes à Opção B (Jogo formal).....	54
Gráfico 8 - Categorias da Segunda Questão Referentes à Opção C (Outra)	54
Gráfico 9 - Percentagem de Respostas Referentes à Questão 3 (Que tipo de composição de cada equipa privilegia caso utilize o jogo formal).....	55
Gráfico 10 - Categorias da Terceira Questão Referentes à Opção A (Equipa de nível homogéneo (alunos do mesmo nível de jogo)).....	55
Gráfico 11 - Categorias da Terceira Questão Referentes à Opção B (Equipa heterogénea (alunos de vários níveis de jogo)).....	56
Gráfico 12 - Categorias da Terceira Questão Referentes à Opção C (Outra).....	56
Gráfico 13 - Percentagem de Respostas Referentes à Questão 4 (Que tipo de composição de cada grupo privilegia caso utilize as situações de exercício).	57
Gráfico 14 - Categorias da Quarta Questão Referentes à Opção A (Grupo de nível homogéneo (alunos do mesmo nível de jogo)).....	57
Gráfico 15 - Categorias da Quarta Questão Referentes à Opção B (Grupo heterogéneo alunos de vários níveis de jogo)).....	58
Gráfico 16 - Categorias da Quarta Questão Referentes à Opção C (Outra).....	58
Gráfico 17 - Percentagem de Respostas Referentes à Questão 5 (Qual a principal opção que toma quando planeia unidades de ensino).	59
Gráfico 18 - Categorias da Quinta Questão Referentes à Opção A (Situações de aprendizagem que são uniformes ou muito semelhantes para todos os grupos de alunos).	60
Gráfico 19 - Categorias da Quinta Questão Referentes à Opção B (Situações de aprendizagem que são diferenciadas conforme os diversos grupos de alunos).....	60
Gráfico 20 - Categorias da Quinta Questão Referentes à Opção C (Outra).....	60
Gráfico 21 - Percentagem de Respostas Referentes à Questão 6 (Quando considera o basquetebol no plano anual prevê que o tempo que lhe é dedicado seja).	62
Gráfico 22 - Categorias da Sexta Questão Referentes à Opção A (Distribuído ao longo do ano (nos 3 períodos).	62
Gráfico 23 - Categorias da Sexta Questão Referentes à Opção B (Distribuído em dois períodos).....	63

Gráfico 24 - Categorias da Sexta Questão Referentes à Opção C (Concentrado no mesmo período).	63
Gráfico 25 - Categorias da Sexta Questão Referentes à Opção D (Concentrado numa sequência de aulas sucessivas).	63
Gráfico 26 - Categorias da Sexta Questão Referentes à Opção E (Outra).	64
Gráfico 27 - Percentagem de Respostas Referentes à Questão 7 (Quais os espaços de aula que mais utiliza quando ensina basquetebol).....	65
Gráfico 28 - Categorias da Sétima Questão Referentes à Opção A (Polivalentes (jogos desportivos coletivos, raquetas, ginástica, dança, etc)).	65
Gráfico 29 - Categorias da Sétima Questão Referentes à Opção B (Polivalentes – só JDC (basquetebol, andebol, futebol, voleibol, etc)).	66
Gráfico 30 - Categorias da Sétima Questão Referentes à Opção C (Especializados – só basquetebol).....	66
Gráfico 31 - Categorias da Sétima Questão Referentes à Opção D (Outra).....	66
Gráfico 32 - Categorias Obtidas na Questão 8 (Quais as principais decisões do Grupo de Educação Física com implicações diretas e específicas no ensino do basquetebol).	68
Gráfico 33 - Categorias Obtidas na Questão 9 (Quais as principais decisões de cada professor (as suas) com implicações diretas e específicas no ensino do basquetebol)...	69
Gráfico 34 - Categorias Obtidas na Questão 10 (Quais as principais decisões diferentes das suas, de outros professores do seu Grupo de EF, com implicações diretas e específicas no ensino do basquetebol).....	70

Índice de Imagens

Imagem 1 - Organização do plano de trabalho e método	36
Imagem 2 - Principais características do estudo.....	76

Índice de Quadros

Quadro 1 - Categorias referentes à primeira questão	40
Quadro 2 - Categorias referentes à segunda questão	41
Quadro 3 - Categorias referentes à terceira questão	42
Quadro 4 - Categorias referentes à quarta questão	43
Quadro 5 - Categorias referentes à quinta questão	44
Quadro 6 - Categorias referentes à sexta questão.....	45
Quadro 7 - Categorias referentes à sétima questão.....	46
Quadro 8 - Categorias referentes à oitava questão	48
Quadro 9 - Categorias referentes à nona questão	48
Quadro 10 - Categorias referentes à décima questão	49

I. Introdução

Este estudo trata as principais opções dos professores de Educação Física no ensino do basquetebol. Primeiramente, é possível considerar que o basquetebol é uma modalidade já com alguma história em Portugal, pelo que a sua cronografia é bastante rica. Considerando Coelho (2008), esta modalidade iniciou-se pela mão de Rodolfo Horney, em 1913. Este era professor de Educação Física e colocou em prática todos os seus conhecimentos da modalidade ao longo dos treze anos em que residiu em Lisboa. Desta forma, o professor sentiu a necessidade de divulgar esta atividade desportiva por todo o país e, curiosamente, o primeiro espaço que recebeu a modalidade foi a Associação Cristã de Motricidade (ACM).

Através deste facto histórico, é possível compreender o porquê de esta ser uma matéria que está sempre nos Programas Nacionais de Educação Física, que são um instrumento de extrema importância para a orientação e condução da metodologia de ensino, pois possuem, segundo Bom, Pedreira, Mira, Carvalho, Cruz, Jacinto, Rocha e Carreiro da Costa (1990), “o padrão geral que assegure a coordenação e coerência da atividade dos alunos em anos seguintes, entre turmas e até escolas diferentes”.

Existem várias razões que fazem compreender o porquê do basquetebol se tornar uma matéria nuclear, mas a mais notória e também mais pertinente é a rápida e sucinta análise dos programas de Educação Física. Este encontra-se em qualquer currículo da área, pelo que a sua presença incide no ponto das Atividades Físicas Desportivas, inserida no Jogos Desportivos Coletivos (JDC) estando presente a partir do 1º ciclo, através de jogos pré-desportivos e nos restantes ciclos de forma estruturada e organizada.

Assim, o basquetebol é uma matéria que está sempre presente no currículo dos alunos obrigatoriamente até ao final do 3º ciclo, uma vez que no ensino secundário são os discentes que escolhem se esta modalidade está presente no currículo dos mesmos, não deixando, porém, de existir.

Alguns dos modelos de ensino dos JDC são uma forma de perceber o porquê e como o ensino têm evoluído ao longo dos anos. Através de alguns autores, é possível verificar essa mesma evolução, sendo que havia uma grande obsessão do ensino dos JDC exclusivamente através da técnica individual (Bonnnet, 1983). Desta forma e

segundo Hernandez-Moreno (1994), a técnica individual era considerada um aspeto fundamental ao desenvolvimento harmonioso de um atleta ou de um aluno. Hoje em dia grande parte dos modelos de ensino, defendem que o mesmo deve ser global e não fracionado como era feito em outros tempos. Segundo Bunker & Thorpe (1982) tendencialmente, termina com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada. Assim sendo, pode considerar que este modelo (*Teaching Games for Understanding*) promove o ensino através de uma descoberta guiada, o que faz com que o aluno esteja constantemente a ser exposto a novas situações de jogo, promovendo novas aprendizagens.

Kirk e McPhil, 2002 defendem que se deve tornar a aprendizagem dos alunos o mais autêntica e credível possível, seguindo as perspetivas culturais que os alunos trazem para a escola.

O que se pretende é que cada vez mais, se vá ao encontro das tendências, para que o ensino seja motivador e ao mesmo tempo os alunos tenham gosto pela prática da atividade física. Para isto, muito contribui a formação de grupos e a forma como os professores estruturam a sua aula. Segundo (Bom, et. Al, 1989) “a constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve-se assegurar a constituição homogénea dos grupos”.

É importante destacar que as escolas e os professores têm como obrigação garantir um nível de aprendizagem igual para todos os alunos, fazendo com que o ensino seja inclusivo, e trabalhando ao máximo as capacidades dos mesmos (Leitão, 2010; Fonseca & Bom, 2011).

Assim, o que se pretende neste estudo, é perceber quais são as principais opções dos professores de Educação Física, residentes na Ilha Terceira, quando abordam o basquetebol nas suas aulas.

Para que isto fosse possível, foi aplicado um inquérito a cada professor, de forma a poder verificar as principais evidências e tendências quanto ao seu método de ensino.

No capítulo III – Plano de trabalho e métodos, apresenta-se todo o processo do trabalho de campo e as principais decisões metodológicas que os professores

estabeleceram deliberadamente ao responder ao inquérito. Através destas mesmas decisões, foi possível chegar à definição de determinada categoria consoante a opção da pergunta.

Segue-se a apresentação dos resultados, que serão apresentados de uma forma meramente descritiva. Assim, serão sempre apresentados primeiro os dados referentes às três principais opções que os professores tinham possibilidade de escolher e de seguida, é efetuada a análise às categorias que resultaram da análise de conteúdo das justificações dadas pelos professores.

Na discussão e análise de resultados apresenta-se a análise e interpretação dos resultados obtidos no estudo, sendo que, ao longo da análise os mesmos serão diretamente relacionados e justificados com as principais referências bibliográficas já abordadas ao longo do documento, podendo assim determinar as principais conclusões obtidas no estudo.

Nas conclusões é possível verificar de uma forma global, uma discussão sobre os resultados obtidos nos inquéritos.

II. Revisão de Literatura

1. Basquetebol nos Programas Nacionais de Educação Física

O basquetebol é uma modalidade já com alguma história em Portugal, pelo que a sua cronografia é bastante rica. Esta modalidade iniciou-se pela mão de Rodolfo Horney, em 1913. Este era professor de Educação Física e colocou em prática todos os seus conhecimentos da modalidade ao longo dos treze anos que residiu em Lisboa. Desta forma, o professor sentiu a necessidade de divulgar esta atividade desportiva por todo o país e, curiosamente, o primeiro espaço que recebeu a modalidade foi a Associação Cristã de Motricidade (ACM).

Após a integração do basquetebol na ACM, foi Henry Brandt quem sucedeu o professor Rodolfo Honey e é por esta altura, 1921, que se verifica, pela primeira vez, uma maior expansão da modalidade, visto que passou a haver, segundo Coelho (2008), mais duas delegações da ACM, um em Coimbra e outra no Porto.

De forma a haver uma maior propagação, foi necessário envolver cada vez mais pessoas e transmitir corretamente todos os conhecimentos. Para que isto fosse bem-sucedido, em Coimbra, iniciaram-se ações de formação, dinamizadas pelo professor William Stalling. Este professor, em 1917, substituiu Nyron Clark, fundador da ACM Coimbra e ficou também responsável pela divulgação do desporto e das suas características na cidade do Porto (Coelho, 2008).

Entre 1927 e 1928, o basquetebol ganha outra dimensão, devido à criação das Associações de Lisboa e Coimbra, que por sua vez criaram os primeiros campeonatos regionais. Considerando este percurso, é possível verificar que a modalidade se expandiu de tal modo que começou a ganhar uma dimensão competitiva. Com esta dimensão, apareceu também a obrigatoriedade de abordar a matéria dentro das escolas.

Assim, existem duas premissas a ponderar após a explanação histórica do desporto em Portugal: a notoriedade que ganhou e a rápida ascensão no plano competitivo. Ponderando isto, principiaram-se campeonatos devidamente estruturados e organizados pelas diversas associações criadas em vários pontos do país.

No entanto, esta era uma modalidade que, apesar de estar a dar os primeiros passos a nível competitivo, já estava presente nas escolas e os professores já a

lecionavam. A criação dos Programas Nacionais de Educação Física e a presença da matéria do basquetebol devidamente estruturada e organizada, é como um trampolim para esta se tornar um conteúdo nuclear, fazendo, desta forma, parte de todo percurso académico dos alunos.

Os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) são um instrumento de extrema importância para a orientação e condução da metodologia de ensino, em que estes têm, segundo Bom, Pedreira, Mira, Carvalho, Cruz, Jacinto, Rocha e Carreiro da Costa (1990), “o padrão geral que assegure a coordenação e coerência da atividade dos alunos em anos seguintes, entre turmas e até escolas diferentes”.

Neste sentido, a objetividade dos programas baseia-se em dois grandes aspetos: a exequibilidade dos programas e o desenvolvimento da Educação Física. Considerando o primeiro aspeto, o seu principal objetivo é compreender a capacidade dos PNEF serem executados por diferentes professores seguindo as orientações metodológicas propostas. No segundo, o principal objetivo é promover, de uma forma coerente, as qualidades da disciplina através do rigor a que são submetidos através dos PNEF.

A importância dos PNEF está muito para além da coordenação e organização curricular, pelo que estes têm seis finalidades predominantes. Segundo Carreiro da Costa et al., (1987), são elas: “ Harmonizar as práticas em Educação Física no conjunto do sistema de ensino; Garantir a homogeneidade dos efeitos educativos esperados (que não obviamente nos resultados e prestações); Articular as atividades curriculares e extra curriculares no âmbito da Educação Física, com as restantes áreas culturais, visando um adequado desenvolvimento individual e social; Clarificar as necessidades orçamentais tanto nacionais como regionais e locais, e ainda, as opções sobre a tipologia dos equipamentos escolares; Influenciar as orientações e o conteúdo da formação inicial e permanente dos professores; Especificar junto dos alunos e dos pais as exigências curriculares, isto é, o benefício individual e social que decorre da frequência da disciplina de Educação Física”.

Tendo em conta as abordagens já elaboradas sobre os PNEF, é possível afirmar que este é um documento de extrema relevância para o desenvolvimento da disciplina, tornando-se o “guião” obrigatório para os profissionais da área. Com isto, considera-se

que os PNEF são um documento que vão além da homogeneidade do ensino, preocupando-se com a coerência entre as várias fases de ensino ou mesmo dos valores independentemente da instituição de ensino.

Existem várias razões que fazem compreender o porquê desta modalidade se tornar uma matéria nuclear, mas a mais notória e também mais pertinente é a rápida e sucinta análise dos programas de Educação Física. Esta encontra-se em qualquer currículo da área, pelo que a sua presença incide no ponto das Atividades Físicas Desportivas, inserida no Jogos Desportivos Coletivos (JDC). Até mesmo no ensino básico, esta é uma matéria introduzida, uma vez que desde o 1.º ciclo se trabalham competências básicas à modalidade, através dos jogos pré-desportivos. A partir do 2.º ciclo, verifica-se explicitamente a sua presença, podendo estar inserida na caminhada que os alunos fazem até ao final do ensino secundário, uma vez que esta matéria faz parte da aprendizagem dos jogos de invasão.

Fazendo ainda uma análise mais profunda ao basquetebol nos PNEF, verifica-se que o trabalho se inicia logo no 1.º ciclo, à semelhança do que foi referido anteriormente, de uma forma indireta, como refere Bom, Pedreira, Mira, Carvalho, Cruz, Jacinto, Rocha e Carreiro da Costa (1988), “privilegiando desde o início do curso o domínio individual dos caprichos da bola pretendemos que o aluno aprenda (através de prática suficiente) que a solução do problema não é dominar a bola, mas dominar o seu próprio movimento”. Este é o trabalho que se pretende que seja iniciado com os alunos numa primeira fase do ensino, trabalhar de forma indireta todas as capacidades que no futuro próximo desenvolverão mais especificamente. Já no que respeita à abordagem no 2.º Ciclo as características do ensino já são mais exigentes, sendo que os alunos, conseqüentemente, são avaliados noutros aspetos e outras áreas da matéria, como por exemplo, a cooperação entre colegas, todas as ações em situações de jogo simplificado e se conseguem ou não atingir os objetivos e as metas definidas pelo professor, tendo em conta as referencias definidas por ciclo. Nesta etapa é proposto que as crianças atinjam pelo menos um nível introdutório numa das matérias pertencentes aos Jogos Desportivos Coletivos.

No 3.º Ciclo, os objetivos são mais ambiciosos, uma vez que os alunos já detêm algumas capacidades físicas e motoras. Nesta fase, os alunos já devem conseguir cumprir todos os objetivos definidos no 2º Ciclo, como refere Bom et al. (1988) devem

conseguir realizar “oportunamente a condução e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, não só como jogador mas também como árbitro”. Ao nível dos objetivos a atingir no 3.º Ciclo, verifica-se que têm de alcançar sempre um nível introdutório no 7.º e 8.º ano e no 9.º ano de escolaridade já terão de atingir no mínimo dois níveis introdutórios nos JDC.

Relativamente ao ensino secundário, é opção dos alunos escolher as duas matérias pertencentes aos JDC de que desejam ser alvo de avaliação por parte dos professores.

Tendo em conta toda a abordagem realizada, verifica-se que o basquetebol é uma matéria que está sempre presente no currículo dos alunos obrigatoriamente até ao final do 3º ciclo, uma vez que no ensino secundário são os discentes quem escolhe se esta modalidade está presente no currículo dos mesmos, não deixando, porém, de existir.

2. Análise aos modelos de ensino nos JDC

O processo de ensino-aprendizagem dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) desde sempre foi um tema muito controverso e que originou constantemente uma enorme discussão sobre a sua metodologia de ensino.

Deste modo, ainda nos anos 60 a discussão recaía sobre a metodologia / formas de ensino dos JDC. A principal problemática era o ensino das modalidades coletivas através de situações analíticas, dedicando a maior parte do tempo de ensino à execução dos gestos técnicos, descurando, desta forma, o ensino através do jogo jogado (Gréhaigne & Guillon, 1992).

Com isto, pode considerar-se que durante muito tempo houve uma obsessão do ensino dos JDC em ensinar exclusivamente através da técnica individual (Bonnnet, 1983). Desta forma e segundo Hernandez-Moreno (1994), a técnica individual era considerada um aspeto fundamental ao desenvolvimento harmonioso de um atleta ou de um aluno. Assim, era estimado de extrema dificuldade haver alguém que não dominasse as técnicas e conseguisse jogar o jogo jogado, uma vez que se acreditava que o indivíduo só estaria apto a jogar quando houvesse um domínio por completo das técnicas individuais. Posto isto, este método, também conhecido como método analítico,

é definido por limitar muito as ações técnicas ou táticas, tornando os alunos num objeto que está a ser manipulado pelo professor (Silva, 1980). Com isto, a principal dificuldade por parte dos discentes é a sobredosagem deste método que descontextualiza a essência do que é definido pelos JDC, ou seja, não se enquadra nas principais características do ensino através do jogo (Vilar, Castelo & Araújo, 2010). Uma vez que neste método o gesto técnico é privilegiado, como resultado, a iniciação ao jogo é retardada e, conseqüentemente, os objetivos estabelecidos não são alcançados nos momentos pretendidos (Garganta, 2002). Para além deste fator que é de extrema importância para o desenvolvimento, a inexistência de processos de tomada de decisão torna ainda mais complicada uma futura adequação dos alunos em contexto de jogo (Costa & Nascimento, 2004).

O contexto de ensino deste método é completamente desvirtuado, basicamente o que é proposto aos alunos é imitar ou repetir os gestos técnicos diversas vezes, até que o movimento ocorra de forma correta e fluida, fazendo com que o professor pense pelo aluno (Silva, 1980). Este tipo de ensino baseado na repetição do movimento leva a que os níveis de motivação sejam reduzidos e, coronariamente, não estimulando a aprendizagem dos alunos (Costa & Nascimento, 2004).

A separação da técnica do jogo pode tornar-se numa barreira extremamente difícil de ser ultrapassada. Apesar da qualidade do jogo nesta fase inicial não ser a melhor, já apresenta diversas dificuldades, que, se o aluno já souber os gestos técnicos todos, não conseguirá implementar no seu jogo, visto que haverá outros constrangimentos que não havia quando repetiu por diversas vezes o gesto de forma isolada (Matias & Greco, 2010).

Contudo, havia quem pensasse de outra forma e considerava que a técnica era parte fundamental e integrante do jogo jogado. No entanto, que deveria ser desenvolvida no contexto de jogo, devido a diversos fatores. Assim, segundo Bunker & Thorpe (1982), verificaram, através de um estudo, que quando a técnica é abordada fora do contexto tático, há uma transferência diminuta destas mesmas aprendizagens para o jogo. Como refere Araújo, (1992) “A ação do jogo está muito para além dos processos motores contidos na dimensão gestual da técnica”.

Ponderando estas premissas, o que se tem vindo a verificar nas últimas décadas foi uma alteração substancial do processo de ensino dos JDC que, segundo Comédias, (2012) “passou a ter como referência central o próprio jogo”. Todas as alterações devem-se ao facto do aparecimento de vários modelos de ensino, que estão diretamente ligados à alteração das metodologias do ensino dos JDC. Estas alterações surgiram de forma a que a aprendizagem se tornasse mais autêntica.

O jogo, tal como Comédias afirma (2012), “é o contexto caracterizado pelo realismo e autenticidade das situações em que se expressam as habilidades, conhecimentos e capacidades”. A questão fulcral sobre qual o método que se deve utilizar no ensino dos JDC tem vindo a suscitar muitos debates entre os profissionais da área, como referido acima. Todavia, esta é uma questão que não pode ser analisada de forma individual ou isolada, isto porque são vários os fatores que podem influenciar a aprendizagem. Assim, e considerando Silva (1980), um dos principais problemas do ensino é a motivação dos alunos para aprender determinada modalidade. No entanto, com o aumento do tempo de jogo esta é uma problemática que, segundo o mesmo, estará resolvida, uma vez que os alunos têm a liberdade para executar os movimentos pretendidos de acordo com as circunstâncias do jogo. Também Barreto (2002) defende que na aprendizagem inicial se deve incluir ao máximo o jogo, visto que este tem um carácter muito exigente e que coloca constantemente os alunos à prova, de forma a que estes consigam arranjar soluções para fazer corresponder as suas habilidades às necessidades que lhes são impostas através do jogo. O ambiente de jogo é considerado uma boa forma de ensino, porque é através deste que há um trabalho em que todos os membros têm um objetivo em comum (Gréhaigne, 2005). Sendo uma forma de ensino que beneficia devido ao ambiente de imprevisibilidade que é o jogo (Bom, 1980; Lames & McGarry, 2007). Portanto, requer sempre a adaptação constante por parte dos intervenientes, o que se transforma sempre num desafio e melhora os níveis de aprendizagem.

É necessário ter em conta que numa fase inicial os alunos estão a explorar, eles são os protagonistas, são eles que estão a iniciar a sua aprendizagem. As dificuldades de saber quando se dribla, lança, passa ou remata só podem ser colmatadas com o tempo e jogo, uma vez que lhes só assim será possível desenvolverem estas capacidades. Nesta primeira fase, se, se analisar o jogo, verifica-se que a principal necessidade dos

aprendizes é a de se desfazerem da bola, o que torna o jogo anárquico e desorganizado (Barreto, 1980).

Posto isto, é de extrema importância tornar o ensino num todo e não dividi-lo em partes. Desenvolver alunos capazes de assimilar gestos técnicos, regras e princípios, de forma a conseguir integrá-los num ambiente de jogo de modo mais fácil (Garganta, 1995). Podendo evitar o que muitas vezes este método provoca: a falta de interesse pela modalidade e a motivação para a prática da mesma (Silva, 1980).

Ao realizar uma análise aos modelos de ensino que irão ser abordados, verificou-se que todos têm algo em comum: o ensino das técnicas em situação de jogo. Foi possível verificar que para os alunos se tornava mais divertido motivador. Fazendo desta forma com que o ensino fosse mais favorável por parte dos professores. Contudo, isto não quer dizer que o ensino se torne mais fácil, muito pelo contrário, uma vez que muitos dos modelos de ensino são extremamente exigentes e difíceis de comandar, o que faz com que os docentes tenham de estar preparados e sejam conhecedores de todas as modalidades.

Abordar-se-ão, daqui para diante, alguns modelos de ensino-aprendizagem, de modo confrontar diferentes teorias defendidas por vários estudiosos.

O ensino dos jogos para a compreensão – Teaching Games for Understanding

Este modelo de ensino tem como principais mentores Bunker e Thorpe (1982) e, tendencialmente, termina com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada. Assim sendo, pode-se considerar que este modelo promove o ensino através de uma descoberta guiada, o que faz com que o aluno esteja constantemente a ser exposto a novas situações de jogo, promovendo constantemente novas aprendizagens.

Logo, este modelo é caracterizado por seis grandes objetivos:

1. Através da transição para o jogo formal, é permitido que os alunos consigam perceber e obter algum conhecimento sobre o mesmo, para que seja possível evoluir ao nível da técnica e, através da evolução, enquadrar as jogadas adequando às necessidades surgidas.
2. Através do conhecimento do jogo, é exequível desenvolver conhecimentos básicos como as principais regras do jogo, linhas do campo, sistema de

pontuação, etc. Após ser adquirida esta percepção do jogo, é mais fácil compreender toda a lógica do mesmo.

3. Ao jogar, o aluno obterá um melhor conhecimento tático, o que, deste modo, lhe permitirá obter algumas percepções das principais dificuldades tanto ao nível ofensivo como ao nível defensivo, possibilitando que o indivíduo analise a melhor forma de ganhar vantagem perante o seu opositor.
4. Tendo em conta todo o processo ensino-aprendizagem, o aluno terá que ser capaz de conseguir tomar decisões de acordo com as situações que possam ocorrer durante o jogo. Estas decisões são encaminhadas através do processo ensino-aprendizagem de conhecimentos como regras, táticas e técnicas.
5. O aluno deverá conseguir concretizar. Ou seja, ao ter consciência de que já é possuidor de bons conhecimentos táticos e que através das suas habilidades consegue solucionar os problemas causados pelas circunstâncias do jogo, o discente conseguirá tomar melhores opções, melhorando, deste modo, a qualidade de jogo.
6. O discente deverá conseguir melhorar o seu desempenho, dado que, tendo em conta todos os processos anteriores e após uma análise do grupo de trabalho, se pode alterar as contingências do jogo dificultando ou facilitando de acordo com as necessidades dos alunos.

Os quatro princípios do jogo adaptado são:

1. Escolher a forma do jogo: tendo em conta os diversos tipos de jogos do mesmo nível, é possível utilizar a competição de forma a que seja facilitada a compreensão sobre o que há em comum nos diversos jogos.
2. Realizar alterações ao jogo: adaptar os jogos, mas manter as principais características do jogo formal. Considerando o jogo adulto, utilizar formas reduzidas que não descaracterizem o mesmo, para que se mantenha as particularidades primordiais.
3. Abordar as principais regras do jogo de uma forma exagerada: através destas regras, criar mais dificuldades aos alunos a nível tático, de modo a que estes sejam capazes de solucionar os problemas encontrados no decorrer do jogo.
4. Adaptar o jogo às capacidades do aluno e ao nível a que este se encontra: ter sempre como base a complexidade dos jogos, quer isto dizer que deve haver

uma progressão do mais fácil para o mais difícil. Considerando que os mais simples são os jogos de alvo, passando para os jogos de rede e de batimento e como último, e por sua vez mais complexo, os jogos de invasão.

Segundo os principais mentores deste sistema de ensino, Thorpe e Bunker (1986), para se poder tomar boas decisões há que haver um bom conhecimento tático, isto porque, se os alunos não perceberem o contexto do jogo, não serão capazes de tomar as decisões corretas.

Tanto Thorpe e Bunker (1986) como Hernandez-Moreno (1989) mencionam que o aluno, quando recorre a uma determinada técnica, fá-lo sempre de acordo com o contexto do jogo. Ora, isto quer, então, dizer que significa que a técnica e a tática condicionam-se, são duas coisas que não se podem dissociar uma da outra. Como refere Comédias (2012) “Pretende-se, assim, progredir do porquê para o como em vez do contrário, ou seja, das táticas para as habilidades”.

A verdade é que tudo é sujeito a melhorias ou mesmo alterações e o TGfU foi um método de ensino que esteve quinze anos sem sofrer alterações. Porém, com o decorrer dos anos, novos estudos foram efetuados e novas tendências foram verificadas. Assim sendo, foram equacionados alguns estudos em que as principais alterações baseavam-se nas teorias cognitivas e construtivas, que estão diretamente ligadas às teorias do processamento de informações (Graça & Mesquita, 2007).

Com base nas possíveis revisões sobre este método de ensino, houve vários autores que se destacaram com novas ideologias ou confronto de ideias. Deste modo, Harvey (2006) explica que os princípios pedagógicos da TGfU entram em conflito com a tradicional forma de ensino dos jogos centrada na técnica. Hopper (2002) refere que o modelo TGfU não é uma questão de táticas ou de técnicas, mas sim de fazer perceber ao aluno que é uma evolução das táticas para as técnicas. Mencionando ainda que não há qualquer tipo de problema e, caso o professor entenda ensinar as técnicas, mesmo quando os alunos ainda não estão preparados taticamente, poderá fazê-lo, considerando ainda que as duas são um complemento perfeito. Segundo Graça (2003), este é um modelo em que o aluno é quem tem de ser capaz de construir as suas próprias aprendizagens, isto porque o próprio modelo proporciona uma descoberta guiada.

Assim, e tendo em conta algumas ideias dos autores já mencionados, Pope (2005) comparou a TGfU com a construção de um prédio, em que os aspetos psicomotores e cognitivos seriam a sustentabilidade do edifício, enquanto que o aspeto afetivo seria o complemento da ligação onde é gerada a motivação para aprendizagem.

Concluindo a abordagem a este modelo de ensino, é possível afirmar que tanto a técnica como a tática são essenciais. Argumentando que uma boa aprendizagem e o contexto de jogo estão diretamente ligados, tal como Holt et al. (2002) referem, é importante saber o momento da iniciação da tática ou da técnica.

Tactical Games

Este modelo de ensino é considerado por (Griffin et al., 1997; Mitchell et al., 2003) como uma continuação do TGfU, devido ao facto dos princípios básicos serem praticamente os mesmos. Querendo isto dizer que neste modelo parte-se de uma questão central e a partir deste ponto há um desenvolvimento, o que leva a que haja uma análise aos vários níveis de jogo, tornando assim a avaliação mais autêntica.

Considerando que neste modelo o ensino parte através de um jogo modificado, é possível identificar os problemas que surgem com o desenvolvimento do mesmo. Ao identificar estes constrangimentos, pode focar-se a instrução e o ensino nas dificuldades reconhecidas. Pelo que, desta forma, permite ao indivíduo, quando for inserido no jogo formal, conseguir aplicar todos os seus conhecimentos, tanto ao nível da tática como da técnica.

Através destas perspetivas, verifica-se que o desenvolvimento das habilidades provocam uma evolução no jogo, porém, se os alunos não obtiverem um conhecimento tático evoluído, torna-se muito difícil a compreensão do jogo (Oslin, 1996). Porém Dyson et al. (2004), aborda a questão de outra forma, considerando que a possibilidade do aluno obter um nível técnico superior, pode ajudar na resolução dos problemas que possam surgir no jogo.

Posto isto, considera-se de extrema importância não tornar o aluno numa “máquina”, sendo necessário fornecer todas as ferramentas para que este consiga perceber o contexto e saiba como e quando fazer (Garganta & Pinto, 1994). Pode-se,

então, concluir que poucos jogadores e poucas regras favorecem a iniciação da aprendizagem de uma determinada modalidade dos JDC.

Aprendizagem Situada

Este modelo de aprendizagem tem como principal característica tornar a aprendizagem dos alunos o mais autêntica e credível possível, seguindo as perspetivas culturais que os alunos trazem para a escola (Kirk & McPhail, 2002).

Tendo em conta as motivações e perspetivas dos alunos, é possível afirmar que estes querem que o jogo, abordado/ensinado na escola, seja o mais parecido com o que vêm na comunicação social. Isto está diretamente relacionado com a motivação que estes transportam para as aulas de Ed. Física. Este facto deve ao facto de os alunos quererem obter uma aprendizagem através do jogo que observam nos média e, caso o jogo seja exageradamente modificado ou condicionado, a motivação dos alunos para a aprendizagem diminui.

O conhecimento declarativo e o conhecimento processual são dois elementos de extrema importância para o bom desenvolvimento deste modelo, uma vez que estes dois fatores surgem como alteração de elementos como a apreciação do jogo e consciência tática pelos conceitos de jogo e pensamento estratégico (Graça & Mesquita, 2007).

Tendo em conta a afirmação dos autores mencionados, é importante ter sempre em consideração o ensino através da TGfU, isto porque há sempre a referência do ensino através da prática (Comédias, 2012). Sendo que Doyen et al (2004) refere que este modelo de ensino está centrado na teoria da aprendizagem situada, isto porque há uma liberdade por parte dos discentes para que, ao longo do processo ensino-aprendizagem, se ajudem uns aos outros, de modo a que possam promover uma aprendizagem saudável e bem-sucedida.

Neste mesmo processo há várias questões que são de extrema importância e, tal como Comédias, (2012) refere, através da perspetiva construtiva há três elementos que são de extrema importância no ensino dos JDC. São eles a observação, o pensamento crítico e a transformação. É importante perceber que através destas características os alunos ganham uma capacidade de conseguir autonomamente resolver os problemas que vão surgindo ao longo da sua aprendizagem.

Doyen et al. (2004) e Harvey (2006) referem que, através de vários estudos observados, é possível chegar à conclusão que o ambiente cooperativo nas aulas é um fator de extrema relevância, para haver uma interação social com os seus pares. Pelo que os professores têm um papel principal neste processo, tendo de criar condições para que os alunos possam ter capacidade de resolver os dilemas táticos que ocorrem durante a aula.

Concluindo a abordagem a este modelo de ensino, é praticável afirmar que a aprendizagem situada é um elemento preponderante ao desenvolvimento deste modelo de ensino, onde a interação entre grupos e a partilha de experiências são fundamentais ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Educação Desportiva – Sports Education

Este modelo de ensino, desenvolvido por Siedentop em 1994, tornou-se numa ferramenta pedagógica para todos os profissionais da área, tendo mesmo influenciado os programas de Educação Física em alguns países, que foram ao encontro das suas metodologias e alterados em conformidade com as ideias expostas por este (Graça & Mesquita, 2007).

Com isto, este molde de instrução caracteriza-se pela veracidade que se pretende dar às experiências que os alunos obtêm durante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, fugir do método tradicional em que os alunos estão habituados nas escolas. Na perspetiva de Siedentop (1994), para tornar a aprendizagem genuína é necessário ir ao encontro das principais características de desporto federado, assim sendo, para o mesmo há seis características que vão ao encontro desta mesma autenticidade. São elas:

1. A duração da época permite que haja um maior desenvolvimento na formação devido à sua durabilidade, ao contrário das unidades didáticas que são programadas pelo professor, ao longo do ano letivo.
2. O facto de os jogadores pertencerem às devidas equipas e existir um compromisso formal com as mesmas, faz com que haja um processo ensino-aprendizagem com continuidade, permitindo, desta forma, um desenvolvimento harmonioso de todas as técnicas e táticas.

3. A competição formal é de extrema importância para questões motivacionais e também define objetivos para o grupo de trabalho, onde estes mesmos objetivos passam sempre por alcançar a vitória.
4. Os torneios organizados nem sempre têm um caráter formal, muitas vezes podem ser jogos reduzidos ou informais. Contudo, não desvia o principal objetivo que passa por competir e vencer.
5. O grupo de trabalho geralmente é formado de uma forma equilibrada, havendo vários elementos para as funções pré-designadas. Podendo, então, em situação de treino e competição, criar um certo equilíbrio no seio do grupo de trabalho.
6. Trabalhar-se para um objetivo é primordial, uma vez que há registos para perceber se está a existir uma evolução do grupo de trabalho.

Com isto, verifica-se que este método de ensino, pretende fazer uma ponte entre os praticantes e os possíveis métodos de trabalho das equipas desportivas. Tal que se verifica a existência de uma prática organizada (Dyson, 2004). Para além disto, o facto de este modelo protagonizar o ensino através das capacidades de jogo, associa ao mesmo tempo a intenção e a avaliação por parte do professor (Graça & Mesquita, 2007). Porém, devido às exigências deste mesmo modelo de ensino, muitos professores, principalmente os mais novos, têm algumas dificuldades em implementá-lo no seu sistema de ensino. Isto deve-se ao facto de não acreditarem que haja tempo para realizar todas as tarefas que neste modelo são propostas (Comédias, 2012).

Modelo de Competências

Este modelo está diretamente ligado ao modelo da Educação Desportiva (ED), isto porque a forma de ensino ou as metodologias que são utilizadas são idênticas às do modelo da ED. Com isto, este modelo baseia-se praticamente em formas modificadas e simplificadas dos JDC (Graça et al., 2003).

Como já foi referido anteriormente, este modelo tem metodologias relacionadas com a ED, querendo isto dizer que se pretende que os alunos sejam o mais autónomos possíveis, realizando as tarefas destinadas com a maior competência possível ou seja vai ao encontro das principais características do desporto (Siedentop) 2004. Desta forma, criam-se situações em que estes sejam capazes de trabalhar em equipa. Contudo, é de

extrema importância saberem ocupar ou realizar outras funções que fazem parte integrante da modalidade, como por exemplo os papéis da arbitragem, do capitão de equipa ou mesmo de treinador.

O processo ensino-aprendizagem deste modelo caracteriza-se, basicamente, de três formas operacionais, sendo possível, ir ao encontro dos ideais transmitidos por Graça & Mesquita (2007), que abordam a avaliação de uma forma autêntica e centrada, privilegiando sempre o jogo jogado.

1. Realizar alterações ao jogo formal, de modo a fazer com que este não perca a autenticidade que o caracteriza e que os alunos identificam. Tendo em conta que as alterações efetuadas sejam necessárias considerando o nível em que os alunos se encontram, para que estes possam progredir na complexidade de cada modalidade.
2. Sem descaracterizar os principais objetivos do jogo, criar situações isoladas onde se possa verificar / identificar as principais dificuldades que se pretende resolver. Assim sendo, é importante não descaracterizar a essência de cada jogo, mantendo sempre as situações de ataque e defesa e também o número de jogadores iguais nas duas equipas.
3. Manter sempre a referência da situação de jogo que, por sua vez e através do contexto de jogo, simplifica e torna mais fácil a tomada de decisões que os alunos possam ter que realizar. Através da utilização das regras simplificadas, os alunos conseguem obter mais controlo sobre todas as suas ações, sejam elas derivadas ao controlo do corpo, da bola ou mesmo do contexto do próprio jogo.

Abordagem Ecológica

Esta abordagem assenta no paradigma de Newell (citado por comédias 2012), uma vez que este considera que existe uma interação entre três perspetivas de enorme relevância para que possa haver sucesso no desenvolvimento deste modelo. Posto isto, as três perspetivas são as seguintes:

1. Sujeito ao nível funcional e estrutura;
2. Meio envolvente;
3. Tarefa.

Estas três categorias são muito importantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, dado que fornecem instrumentos necessários para que os discentes sejam os mais autónomos possíveis. Dando-lhe oportunidade de explorar e descobrir soluções para as suas dificuldades (Comédias, 2012). Segundo (Chow et al, 2007) a exploração e descoberta da solução vão ao encontro da perspetiva não linear, pelo que a aprendizagem em ambientes dinâmicos promove um maior desenvolvimento, uma vez que o ambiente pode ser uma das principais condicionantes da aprendizagem.

É por isto mesmo que é importante ter em consideração que, através dos sistemas não lineares na aprendizagem, a existência de pequenas alterações ao nível das tarefas pode fazer com que haja alterações substanciais no comportamento dos alunos (Chow, Davids, Hristovski, Araújo & Passos, 2011). Tendo em conta estes autores, é de extrema importância o papel do professor, isto porque este tem como função apoiar na descoberta da aprendizagem, pelo que o aluno pode ir seguindo as orientações do mesmo, o que irá tornar a aprendizagem mais facilitadora e orientada.

A abordagem ecológica é um modelo de ensino que está sustentado na manipulação de constrangimentos (Passos et al, 2006). Tendo em conta os constrangimentos, os alunos recebem informação e têm que conseguir tomar decisões. Assim, e para preparar de uma melhor forma os alunos/praticantes, todos os constrangimentos colocados deverão ir ao encontro da competição. Permitindo, deste modo, que os intervenientes consigam sentir e colmatar as dificuldades durante a competição.

Como refere Passos et al. (2006) deve treinar-se ou enquadrar-se o treino de acordo com a competição, para que os indivíduos estejam preparados e consigam resolver os problemas que defrontarão quando estiverem na emulação.

Concluindo a abordagem a este modelo, é importante destacar que o foco de atenção não é só ao nível da técnica e da tática, mas também de todos os outros aspetos que tornam um aluno / atleta completo, tais como aspetos físicos, sociais e as características próprias de cada um.

Da Atividade Lúdica à Formação Desportiva

Como já foi referenciado previamente, através de estudos, as metodologias dos JDC foram evoluindo e Portugal não fugiu à regra. Assim, houve uma mudança que tornou o ensino mais genuíno (Comédias, 2012). Segundo Barreto et al. (1980), o ensino sustentava-se em duas perspetivas que se organizavam do seguinte modo:

- Primeiramente, dividia-se o jogo por partes, ou seja, treinava-se as situações de jogo de forma isolada para que, posteriormente, se aplicasse no jogo formal. Basicamente, o ensino estava centrado em situações de jogo isoladas, o que transformava os alunos em “máquinas” que apenas estavam preparados para cumprir o que lhes era apresentado nos treinos.
- A outra perspetiva estava centrada no jogo jogado. Esta perspetiva não permitia que houvesse um desenvolvimento das capacidades técnicas, devido às principais características de um jogo de carácter aberto.

Tendo em conta estas perspetivas, o jogo baseava-se nos seguintes conceitos:

1. Concentrar o ensino do jogo através do jogo jogado. Este tem como objetivo fazer com que o aluno consiga ter conhecimento das ações táticas e de todos os princípios, de forma a que consiga, em situação de jogo, aplicar todas as suas capacidades.
2. Concentrar o ensino no aluno, em que todos os conceitos que eram baseados apenas na técnica e tática, passaram a ser avaliados em contexto de jogo.

Conclui-se, assim, que o professor tem, então, um papel de extrema importância, porque é este quem tem de orientar pedagogicamente o jogo e, ao mesmo tempo, ser um conhecedor profundo da modalidade, de forma a que tenha a capacidade de observar o jogo e identificar as principais dificuldades e para que, finalmente, possa retirar os resultados pretendidos.

3. A Avaliação nos JDC

A avaliação é sem dúvida um processo complexo. Assim, pode considerar-se que esta é uma ferramenta de trabalho dos professores que contribui para o sucesso ou

insucesso dos alunos. Desta forma é de extrema importância que haja uma uniformização e coerência em todo o processo.

No entanto, há outro fator muito importante associado à avaliação, a motivação dos alunos, perante as avaliações que são feitas ao longo do seu percurso escolar. Pode considerar-se então que todo o processo da avaliação tem de ser o mais credível e uniforme possível, para que haja uma maior credibilização da disciplina na escola. Assim e segundo Wood (2003) citado por Comédias (2012) é possível afirmar que “os processos de desempenho de ordem superior raramente são avaliados em condições realistas e autênticas e as técnicas de avaliação utilizadas carecem de autenticidade e de contextualização” o que leva a concluir, que para o autor a avaliação baseia-se apenas nos domínios cognitivos e psico-motor, tratando-os em separado (Comédias, 2012).

Perante os atuais modelos de avaliação e segundo Graça et al. (2003), é possível verificar que quando se aborda a avaliação de uma forma tradicional, o foco desta está diretamente ligado à aprendizagem apenas dos elementos técnicos. Através da ideia do autor, pode verificar-se uma dualidade de critérios, tendo em conta os modelos de ensino já abordados. Assim, verifica-se que nos modelos de ensino há a objetividade do ensino ser de uma forma global ou seja, inserido em contexto de jogo, mas o sistema de avaliação não está preparado.

Assim e segundo Comédias, (2012) “Nesta perspetiva tradicional de ensino predomina a tendência para avaliar a habilidade para executar a técnica isolada e não para jogar o jogo. Acredita-se que uma vez dominadas as habilidades fundamentais, elas conseguem ser adequadamente aplicadas em contexto de jogo”. O que se verifica é que estamos perante uma contradição muito grande. Afinal, defende-se que o ensino deve ser efetuado através do jogo jogado, mas no entanto quando se aplica os critérios de avaliação está-se a avaliar as técnicas de uma forma isolada.

Pode considerar-se que a avaliação não é autêntica, ou seja, não premeia os alunos pelos seus progressos e as suas conquistas tanto a nível técnico como tático ou mesmo através dos conhecimentos adquiridos. Nazario (2005) refere que os alunos têm sido mais classificados pela sua presença ou participação nas aulas do que pelas suas conquistas como referimos anteriormente.

Deste modo a mesma autora defende que a avaliação deve ser mais autêntica, reconhecendo todas as conquistas e progressos que se verifica num aluno ao longo da sua aprendizagem de forma a que este esteja sempre motivado. Pode realizar-se uma pequena comparação com as ideias deste autor relativamente à avaliação tradicional, sendo que o que se verifica é que apenas se avalia parte do que o aluno é capaz estando mesmo a limitar o mesmo, enquanto na avaliação autêntica é possível avaliar na globalidade, todos os conhecimentos que o aluno adquire. O mesmo se passa quando se avalia o aluno em situação analítica, estamos a limitar o seu desenvolvimento ao que pretendemos avaliar, já no jogo jogado podemos observar muitas outras capacidades que da forma analítica não era possível.

Assim segundo Martin, Kulinna e Cothran citado por Comédias (2012) “ é importante utilizar tarefas autênticas que coloquem os alunos em situações de avaliação significativas e contextualizadas, porque eles precisam de ver a ligação entre o formato da avaliação e o que fazem na aula”.

Desta forma pode salientar-se que a avaliação deve ser autêntica, objetiva e global de forma a que os alunos, se sintam sempre motivados e valorizados pelas tarefas que estão a efetuar.

4. Análise à formação de grupos

A formação de grupos é uma “ferramenta” de trabalho de extrema importância para o professor de Educação Física, tornando-se assim fator muito importante visto que pode influenciar todo o processo ensino-aprendizagem do aluno. O trabalho em grupos considera-se que seja um meio para que muitas vezes seja possível conseguir ultrapassar obstáculos ou mesmo problemas que possam vir a surgir na aprendizagem dos alunos (Silva, 1998). Importante destacar que as escolas e os professores têm como obrigação garantir um nível de aprendizagem igual para todos os alunos, fazendo com que o ensino seja inclusivo e trabalhando ao máximo as capacidades dos mesmos (Leitão, 2010; Fonseca & Bom, 2011).

A formação de grupos e o trabalho considerado heterogéneo no seio dos mesmos pode-se considerar uma preparação para a integração na sociedade e no mercado de trabalho, onde se verifica que existe grupos de trabalho muito equilibrados e que todos são importantes para que no final seja obtido o sucesso desejável nas tarefas que estão a

efetuar. Assim considera-se que a escola e os professores têm como obrigação criar ambientes heterogêneos para que possam trabalhar com o maior número de alunos (Madeira, 2013).

Segundo (Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre & Dinis 1992) “os professores associam o insucesso das tarefas da sua disciplina maioritariamente às características da participação dos alunos nas atividades pedagógicas, apontando-os, ou aos grupos constituídos, de prejudicar ou de afetar a finalidade da tarefa”. Considerando a afirmação dos autores verifica-se que o problema concreto não está no trabalho em grupo, mas sim na elaboração dos mesmos, isto porque muitas vezes o grupo é criado sem critério, ou seja, pode-se encontrar no mesmo alunos com características muito semelhantes e um nível de aprendizagem semelhante. Para que a aprendizagem seja considerada um sucesso é necessário criar grupos com critério e adequado aos objetivos que o professor pretende, é necessário explicar aos alunos a função de cada um e a sua importância, só assim irá ser permitido que haja uma interação entre os membros do grupo e que também cada elemento perceba a sua função de forma a conseguir ajudar os colegas nas suas dificuldades (Bom, et. al, 1989).

A diferenciação de ensino é um aspeto de extrema importância e que está diretamente ligado à formação de grupos e ao mesmo tempo à motivação e predisposição dos alunos para realizar determinada tarefa. Assim (Crespo, 1979) considera que “o problema urgente a resolver pelo educador é o do diferente, do distinto e não do semelhante, do comum”. Assim a diferenciação vem de acordo com as necessidades e dificuldades que os alunos demonstram, através desta análise efetuada pelo professor, é realizado um trabalho, onde é possível permitir aos alunos conseguir obter níveis de aprendizagem adequados às suas dificuldades tendo em conta as suas capacidades, tendo como principal objetivo que no final do processo o aluno tenha atingido os objetivos propostos e que já tenha adquirido as capacidades que anteriormente não lhe era identificado (Tomlinsom, 2001).

O papel do professor é extremamente importante neste trabalho, visto que tem que fazer ver aos alunos que a contribuição de cada elemento do grupo é fundamental para que os objetivos sejam atingidos nos diversos tipos de situações de aprendizagens. O bom trabalho e empenho de cada elemento irá fazer com que cada indivíduo consiga atingir todos os objetivos propostos pelo professor no início de cada meta de

aprendizagem, como refere (Bom, et. al, 1989) “a constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve-se assegurar a constituição homogénea dos grupos”.

4.1 Grupos de Nível ou Homogéneos e Mistos ou Heterogéneos

Após uma análise da bibliografia, diretamente relacionada com a formação de grupos é possível perceber que esta é uma temática que não é unânime entre todos os autores. Assim e iniciando com uma pequena abordagem, é possível concluir que os grupos de nível são grupos que abrangem alunos que obtêm desempenhos semelhantes ou seja no decorrer do ensino de uma ou mais matérias não é possível verificar grandes desigualdades tanto nas capacidades técnicas, motoras ou físicas. Segundo (Fletcher, 2008) a criação de grupos de nível tem algumas vantagens como por exemplo, em competição há um ambiente menos intimidante e também uma maior dedicação visto que tem a perceção que conseguem atingir os objetivos propostos.

Quando o nível é substancialmente elevado a criação dos mesmos grupos de nível também se torna benéfico, isto porque o confronto entre alunos do nível mais avançado faz com que estes encontrem problemas mais complexos o que conseqüentemente irá potencializar ao máximo as suas aprendizagens. No caso da criação de grupos heterogéneos pode-se verificar situações de competição menos desafiantes fazendo com que os níveis motivacionais baixem consideravelmente (Barnett et al., 2002).

Além das vantagens já mencionadas a formação de grupos de nível, permite ao professor do ponto de vista pedagógico organizar e planejar a aula de acordo com o nível de habilidades em que determinado grupo se encontra, conseguindo ser mais específico e direto consoante as dificuldades encontradas. Desta forma o professor não corre o risco de estar a direcionar uma aprendizagem com um grau de dificuldade médio para um grupo onde já tem as competências acima da média tornando esse feedback inconclusivo, visto que os alunos já atingiram esses mesmos objetivos tornando assim os conteúdos muito fáceis para as capacidades dos alunos (Goodwin, 1997).

Segundo (Santos, 2013) “a finalidade da constituição de grupos de level em Educação Física deve ser, portanto proporcionar aos alunos uma igual oportunidade adequada ao momento e à prontidão para aprender. Realizar

massivamente a mesma tarefa sem se considerar a aptidão e a necessidade de cada aluno, provoca que se sintam excessivamente desafiados, no caso dos alunos com níveis de aprendizagem mais baixos, ou poucos desafiados, no caso dos alunos com níveis de aprendizagem altos”, desta forma o ensino fica mais atraente e os alunos sentem-se mais motivados e predispostos para a aprendizagem.

Nos estudos realizados por Portman em 2003 e Kinching em 2011 foi possível observar que os alunos do mesmo nível motor seja ele de baixa ou alta capacidade, preferem ser agrupados em grupos do mesmo nível, sendo que ainda foi possível perceber que os alunos preferem ficar com colegas do mesmo nível porque se torna mais competitivo e sentem-se mais motivados e confortáveis para realizar as tarefas.

Através deste estudo conclui-se que os alunos de capacidades inferiores quando inseridos em grupos de níveis mais elevados, sentem-se por vezes envergonhados e desmotivados para a realização das tarefas que lhes são propostas.

No entanto alguns autores colocam questões que se tornam oportunas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Será que a formação de grupos de níveis é justo e cria as mesmas oportunidades para todos os alunos? Segundo (Barnett et. al 2002) a criação de grupos de nível faz com que deixe de haver as mesmas oportunidades, a nível da progressão da aprendizagem para todos os alunos, isto porque o professor tem uma determinada atitude a nível da instrução e metodologia de ensino completamente diferente perante grupos de diferentes níveis, o que faz com que estes posteriormente fiquem limitados ao nível máximo do grupo que estão inseridos (Salvin, 1991).

Assim, quando a opção é utilizar grupos heterógenos, ou seja, grupos onde os elementos têm diferentes níveis de aprendizagem, está a criar-se uma influência positiva para todos os elementos do grupo, pois segundo (Fletcher, 2008) é positivo a utilização deste tipo de grupos, isto porque passa a haver uma interação entre os elementos pois os que têm dificuldades, vão melhorando a sua performance com a influência dos melhores e estes vão obtendo qualidades, como a ajuda, que poderiam não obter de outra forma. O autor defende ainda que é benéfico incluir bons, médios e maus alunos nos mesmos grupos.

Segundo (Santos, 2013) “neste contexto de ensino mútuo, os colegas apercebem-se com rapidez das dificuldades do outro, o que permite maior disponibilidade para

facilitar a aprendizagem do colega”. No entanto nem tudo é benéfico nem linear como os autores referem anteriormente, é sempre necessário por parte do professor a supervisão das atividades que estão a ser desenvolvidas, isto porque uma das principais preocupações nesta metodologia é a sobreposição dos alunos mais aptos, perante os que têm mais dificuldades, podendo mesmo causar resultados extremamente negativos para os menos aptos.

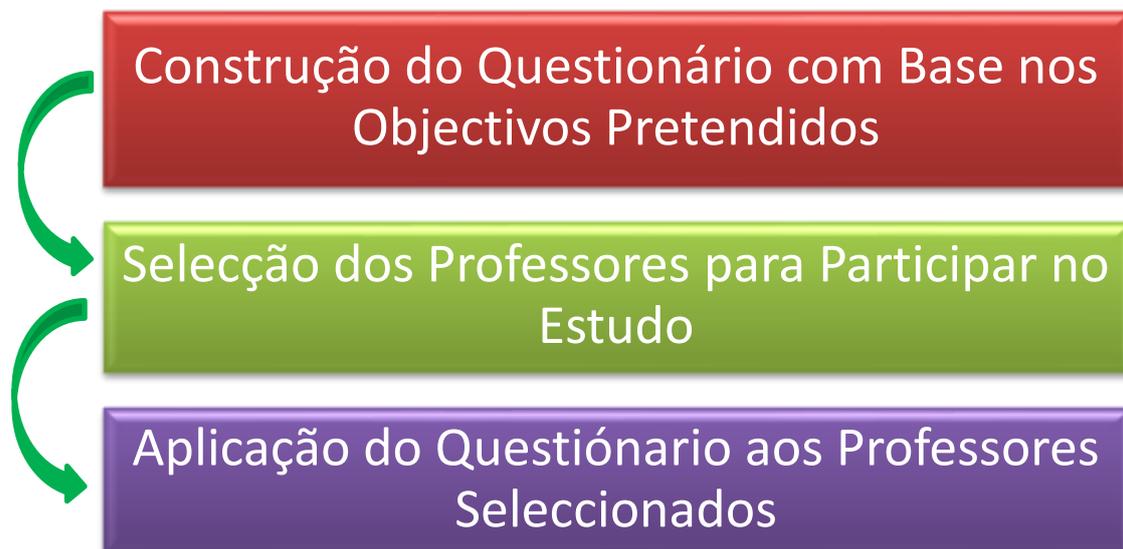
Porém, segundo (Barnett et. al 2002) é possível observar que os alunos que são mais capazes de desenvolver atividades em grupo, beneficiam com a interação dos alunos ditos com mais dificuldades e este vice-versa. Pode-se considerar que um dos aspetos mais importantes é a preparação para o futuro ou seja, com a criação dos grupos de diferentes níveis de aprendizagem e também de cooperação, estamos a preparar alunos que sejam capazes de no futuro conseguirem exercer a sua atividade pessoal e mesmo profissional, com pessoas de diferentes níveis sejam eles cognitivos, motores ou mesmo sociais.

III. Plano de Trabalho e Métodos

O presente capítulo tem como principal objetivo abordar todas as questões metodológicas que estão diretamente relacionadas com este estudo. Assim, todos os aspetos relacionados com a recolha de dados e posterior análise, serão minuciosamente explicados neste capítulo.

Tendo em conta o plano de trabalho traçado para este estudo pode esquematizar-se o mesmo da seguinte forma:

Imagem 1 - Organização do plano de trabalho e método



1. Questionários

Segundo (Bell, 1993) “Qualquer que seja o método seleccionado para a recolha de informações, o objetivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características”.

Assim, a elaboração de um questionário para determinado estudo torna-se por vezes uma tarefa difícil, isto porque a elaboração do mesmo tem de respeitar determinadas regras sendo claro, para que os objetivos pretendidos sejam alcançados.

Pode considerar-se que a elaboração de um bom instrumento advém de um trabalho preliminar, que ao ser bem direcionado, irá conseguir obter as informações necessárias aos objetivos pretendidos para o estudo, como refere (Bell, 1993) “Quanto mais estruturada for uma questão, mais fácil será analisá-la”.

A utilização deste instrumento na recolha dos dados junto dos inquiridos, proporciona algumas vantagens para o investigador, como por exemplo, uma análise rápida e eficaz, tornando assim o significado da questão mais claro e fazendo com que seja mais fácil categorizar as respostas. Porém, também pode considerar-se que há desvantagens quando se utiliza um instrumento com estas características, visto que pode condicionar quem está a responder, pois está a retirar-se a liberdade de expressão aos inquiridos, o pretendido é que haja respostas diretas e não se corra o risco de haver uma divagação o que poderia ter como consequência o não se chegar às conclusões que são pretendidas por parte do investigador (Dias, Pinto, Pinto, Ferreira & Silva, 2008).

Este estudo foi aplicado a dezassete professores de Educação Física a lecionar a disciplina em diferentes escolas da Ilha Terceira mais concretamente na cidade de Angra do Heroísmo e Praia da Vitória. Dos professores que participaram no estudo catorze eram do sexo masculino e três eram do sexo feminino com idades compreendidas entre os vinte e oito e os cinquenta e três anos.

Em relação à amostra acima descrita para a elaboração dos questionários, pode-se concluir que esta tem como objetivo a recolha de elementos convenientes, sendo que a principal vantagem da utilização de uma amostra deste tipo é que são acessíveis, fiáveis de inquirir e cooperante em todo o processo. Porém pode-se considerar que não representa nenhuma população o que leva a que não sejam apropriadas à realização de inferências nem de possíveis generalizações (Hall, 2007).

Com a realização do questionário que será aplicado à amostra já referenciada, iremos perceber se existem diferenças relativamente à metodologia de ensino na matéria do basquetebol.

Assim as questões presentes no questionário foram elaboradas com a seguinte lógica:

- Na primeira questão, o objetivo é perceber como é que os professores estruturam a sua metodologia de ensino;
- Na segunda questão, pretende compreender-se quais as situações que são mais utilizadas pelos professores no ensino da matéria;
- Na terceira questão, pretende-se saber qual a composição de grupos mais usual pelos professores, caso seja utilizado o jogo formal;
- Na quarta questão, o objetivo é perceber qual a composição dos grupos caso utilizem situações de exercício no ensino;
- Na quinta questão, interessa saber que opções tomam os professores quando planeiam as suas unidades de ensino;
- Na sexta questão, e tendo em conta a matéria do basquetebol pretende saber-se de que forma é que o professor estrutura o seu ensino durante o ano letivo;
- Na sétima questão, o objetivo é perceber quais os espaços em que os professores lecionam a matéria;
- Na oitava questão, é solicitado aos professores que enumerem as principais decisões do grupo de Educação Física, com implicações diretas no ensino do basquetebol;
- Na nona questão, o objetivo é perceber as principais decisões de cada professor no ensino do basquetebol;
- Por fim, na décima questão, tentamos perceber se há diferenças entre as decisões dos professores e o que é decidido no grupo de Educação Física, no que se refere ao ensino do basquetebol.

Desta forma, o que é pretendido é inserir a informação contida nas respostas em categorias tornando assim os dados recolhidos descritivos. Com este trabalho o principal objetivo do estudo está concretizado, que é compreender as principais opções do professor no ensino do basquetebol através das respostas dos professores.

Primeiramente houve a necessidade de aplicar o questionário a dois professores estagiários da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pertencentes ao mestrado de Ensino da Educação Física. Esta necessidade deve-se ao facto de tentar perceber se o mesmo estava claro ou por outro lado detetar alguns problemas que poderiam existir. Após este teste foi possível concluir que não havia nenhuma incongruência e todas as questões estavam perceptíveis aos inquiridos.

Posteriormente, todos os questionários foram entregues aos professores, que previamente foram convidados e aceitaram participar no estudo. De seguida, e em grupo, consoante o número de professores pertencentes a determinada escola, foram dadas algumas instruções das quais se destacam:

- O questionário tem de ser elaborado de forma individual;
- Não há respostas certas ou erradas;
- Em todas as respostas de escolha múltipla, apenas pode selecionar uma;
- Todas as respostas têm que ser justificadas.

Após a receção dos questionários, será realizada toda a análise ao conteúdo das respostas através do método descritivo. Segundo (Pinho) 2007 “Este método é utilizado para identificar os principais fatores ou variáveis que existem numa dada situação ou comportamento, tendo como finalidade principal, fornecer uma característica precisa das variáveis envolvidas num fenómeno”.

Tendo em conta esta análise, todo o questionário foi elaborado para que fosse possível, através das respostas dos professores, agrupar as tendências das mesmas. Assim, possibilitará uma análise descritiva, que por sua vez levará às principais tendências encontradas em cada questão.

2. Definição das Categorias pela Análise do Conteúdo dos Questionários

No presente ponto e como já foi referido anteriormente, foram analisadas todas as respostas dos inquiridos, o que por sua vez, resultou em categorias que segundo Bardin (2015) “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Todo este processo, foi possível devido a uma comparação dos dados descritivos recolhidos nos questionários o que posteriormente, levou à realização de uma comparação sistemática do material resultante como refere Bardin (2015) “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível contudo, que outros critérios insistam noutros aspetos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior”.

Tendo em conta o número de questões será possível observar dez quadros, onde cada um representa uma questão de entre as dez propostas aos professores inquiridos. Nestes mesmos quadros é possível observar três colunas:

- Na primeira coluna, encontra-se a categoria que foi selecionada para obter uma frequência significativa nas respostas analisadas;
- Na segunda coluna, pode verificar-se a definição da categoria;
- Na terceira coluna, podem encontrar-se, alguns dos exemplos de respostas que levaram as mesmas a serem enquadradas em determinada categoria.

Quadro 1 - Categorias referentes à primeira questão

Categorias	Definição da Categoria	Exemplos de respostas que integram a categoria
A		
1- Dificuldades/Progressão	De acordo com as dificuldades dos alunos criam-se estratégias para que haja uma progressão, partindo do mais simples para o mais complexo.	“Leciona os conteúdos em situações simples progredindo para mais complexas.”
2-Níveis de Jogo / Lista de Conteúdos	Baseia o seu ensino através de conteúdos devidamente programados de acordo com o nível de jogo apresentado pelos alunos.	“Lista de conteúdos ajustando sempre aos níveis de jogo/objetivos.” “No bloco de basquetebol tenho uma lista de conteúdos essencialmente técnicos e algumas situações de jogo reduzido depois adequo esses conteúdos aos níveis dos alunos”.
B		
1-Processo Avaliação	Após a realização da avaliação inicial é definido os objetivos para o ano.	“Realizada a avaliação inicial verifica-se em que estado esta os alunos e abordam-se os conteúdos para o ciclo.” “Primeiro realizo uma

		avaliação inicial da turma e só depois de ver qual o seu nível é que proponho o processo de avaliação.”
2-Cooperação	Ajuda entre colegas de turma, para que haja evolução no ensino.	“Coloco sempre dois alunos de nível superior em cada equipa de nível inferior de forma a ajudar a obterem melhor desempenho.”
3-Jogo Jogado	Baseia o seu método de ensino através do jogo jogado.	“A principal referência são os níveis de jogo porque o jogo em si só é o objetivo principal.”
C		
1- Níveis de jogo / Lista de Conteúdos	Baseia o seu ensino através de conteúdos devidamente programados de acordo com o nível de jogo apresentado pelos alunos.	“Mistura de lista de conteúdos e de níveis de jogo 40% e 60% respetivamente.” “Utilizo fundamentalmente os "Níveis de Jogo" apoiando-me, também, numa lista de conteúdos.”

Quadro 2 - Categorias referentes à segunda questão

Categorias	Definição da Categoria	Exemplos de respostas que integram a categoria
A		
1-Exercicios Analíticos	Privilegia o ensino através de situações de exercício.	“Exercícios analíticos para cada conteúdo, interligando cada um deles U.D” “Condicionar os exercícios aos objetivos pretendidos.”
B		

<p>1- Jogo Jogado</p>	<p>Baseia o seu método de ensino através do jogo jogado.</p>	<p>“ Isto porque na minha opinião os exercícios devem ser utilizados apenas para resolver situações de imperfeição técnica. Na minha opinião o jogo está enquadrado num contexto aberto o que facilita o ensino aprendizagem”.</p>
C		
<p>1-Jogos Condicionados / Reduzidos</p>	<p>No processo do ensino através do jogo incluiu algumas regras que vão ao encontro da resolução das principais dificuldades dos alunos.</p>	<p>“Jogos reduzidos / condicionados. Situações de prática reduzida, que permitem situações mais analíticas de aspetos particulares no jogo”.</p> <p>“ Jogos reduzidos em meio-campo pois permitem trabalhar os principais aspetos táticos e são mais vantajosos em termos logísticos.”</p>

Quadro 3 - Categorias referentes à terceira questão

Categorias	Definição da Categoria	Exemplos de respostas que integram a categoria
A		
<p>2-Cooperação</p>	<p>Incluir rotinas de trabalho onde os mais evoluídos consigam ajudar os alunos com mais dificuldades.</p>	<p>“Em alguns exercícios antes coloco 1 ou 2 alunos de níveis mais fracos com outros de níveis avançados que cooperam de forma adequada.”</p>
<p>3-Motivação</p>	<p>Conseguir preparar tarefas de forma a que os alunos ao realizarem as mesmas, estejam motivados.</p>	<p>“Opto por equipas homogéneas de forma a conseguir motivar os vários tipos de alunos.”</p>

B		
1-Cooperação	Proporcionar tarefas que seja possível aos alunos com mais facilidades ajudar os que tem mais dificuldades.	<p>“Coloco jogadores experientes em situações de jogo a auxiliar jogadores com menos experiencia.”</p> <p>“Os mais fracos aprendem com os mais evoluídos e os mais fortes desenvolvem competências de entreaajuda.”</p>

Quadro 4 - Categorias referentes à quarta questão

Categorias	Definição da Categoria	Exemplos de respostas que integram a categoria
A		
1-Exercícios Diferenciados	Realização de exercícios consoante as necessidades dos alunos.	“Exercícios com graus de dificuldades diferentes mas com o mesmo objetivo”.
2-Correção de Erros	Através de uma estratégia definida, conseguir detetar e corrigir os erros que possam existir.	“Utilizo esta estratégia em situações de exercício de modo a conseguir apoiar e corrigir mais especificamente o grupo de alunos com mais dificuldades”.
5- Grupos de Nível	Utilização de grupos alunos com o mesmo nível de dificuldades.	“Trabalho com grupos de nível após a avaliação inicial. Diferencio e misturo os níveis de ensino conforme ultrapassem as dificuldades dos alunos”.
B		

<p>2-Cooperação</p>	<p>Proporcionar tarefas que seja possível aos alunos com mais facilidades ajudar os que tem mais dificuldades.</p>	<p>“A situação é um pouco semelhante a questão anterior dado que a referencia e entre ajuda de um elemento com maior aptidão contribui para a evolução prioritária de qualquer outro aluno que tenda a ter mais dificuldades.”</p> <p>“Juntar o nível mais avançado com alunos com maior dificuldade com o objetivo de ajudar o aluno com maiores dificuldades.”</p>
C		
<p>1-Cooperação</p>	<p>Incluir rotinas de trabalho onde os mais evoluídos consigam ajudar os alunos com mais dificuldades</p>	<p>“Componho grupos de nível heterogéneo para utilizar as qualidades dos alunos de nível mais alto em prol da melhoria dos alunos de nível mais baixo”.</p>

Quadro 5 - Categorias referentes à quinta questão

Categorias	Definição da Categoria	Exemplos de respostas que integram a categoria
A		
<p>1-Grau de dificuldade</p>	<p>Consoante as dificuldades dos alunos, pode-se aumentar ou não a exigência da tarefa que se pretende realizar.</p>	<p>“Utilizo com mais frequência situações uniformes ou muito semelhantes para todos os grupos de alunos, introduzindo condicionantes que dificultam ou facilitam a sua realização em função do nível dos alunos.”</p>
B		
<p>1- Avaliação Inicial</p>	<p>Após uma primeira análise do grupo de trabalho, define-se objetivos de acordo com essa análise.</p>	<p>“O nível inicial da turma influencia as situações de práticas propostas.”</p>

2-Grau de dificuldade	Consoante as dificuldades dos alunos, pode-se aumentar ou não a exigência da tarefa que se pretende realizar.	“Exercícios progressivos para grupos homogéneos.”
3-Ensino diferenciado	Adequar a metodologia de ensino, de acordo com as dificuldades que são identificadas na aprendizagem dos alunos.	“As necessidades dos alunos não são as mesmas por isso o planeamento é de acordo com as necessidades dos mesmos”. “Numa primeira fase realizo situações diferenciadas em algumas áreas.”
5-Objectivos diferenciados	Para cada aluno é necessário ter um objetivo, visto que nem todos conseguem atingir os mesmos objetivos.	“Os objetivos propostos terão de ser «balizados» em função das capacidades individuais dos alunos presentes em cada grupo.” “Os objetivos devem ser balizados em conformidade com a capacidade atingir os objetivos propostos.”

Quadro 6 - Categorias referentes à sexta questão

Categorias	Definição da Categoria	Exemplos de respostas que integram a categoria
A		
1-Avaliação contínua	Há uma continuidade na abordagem da lecionação da matéria ao longo do ano letivo.	“Deve ser nos 3º períodos porque promove uma continuidade e um desenvolvimento do aluno e a continuidade do próximo ano letivo.” “Os objetivos anuais deverão ser repartidos ao longo dos 3 períodos tendo em conta que o se pretende não é a especialização mas a avaliação constante ao

		longo do ano letivo.”
B		
2-Avaliação Contínua	Abordagem de uma determinada matéria num conjunto seguido de aulas.	“A Divisão é feita para que se consiga dar alguma continuidade mas sem ficar demasiado espaçado”.
C		
1-Cumprimento do programa	Abordar todos os conteúdos programáticos para o determinado ano de escolaridade.	“De forma a conseguir abordar todos os conteúdos programáticos definidos para o ano de escolaridade, havendo assim, uma maior consolidação da matéria”.
D		
1-Organização do departamento	De acordo com o que foi definido no seio do grupo de Ed. Física.	“Opções de organização no departamento”.
2-Roulement	Rotação pelos espaços disponíveis para lecionar a disciplina.	“A opção assinalada resulta do facto de, em praticamente todas as escolas onde leccionei se definir um sistema de rotação de instalação que quase "obriga" a que determinadas modalidades, se não todas”. “Na minha escola a rotação pelos espaços e feita de 5 em 5 semanas e os espaços não são polivalentes”.
E		
1-Organização do departamento	De acordo com o que foi definido no seio do grupo de Ed. Física.	“De acordo com as anotações aplicadas no departamento”.

Quadro 7 - Categorias referentes à sétima questão

Categorias	Definição da Categoria	Exemplos de respostas que integram a categoria
A		
2-Polivalencia de Espaços	Espaços onde se pode lecionar mais de que uma matéria.	“O espaço polivalente da escala permite a pratica de diversas modalidades”

B		
2-Condições da escola	Refere-se essencialmente às condições materiais disponíveis para a prática da Ed. Física.	<p>“Na minha escola tento ter um espaço quase exclusivo de basquetebol e um pavilhão polivalente onde se pode lançar o basquetebol”.</p> <p>“Depende sempre dos equipamentos desportivos existentes”.</p>
4-Roulement	Rotação pelos espaços disponíveis para lecionar a disciplina.	“Tem a ver com os espaços que a escola possui com rotação pelos espaços”.
C		
1-Roulemnet	Rotação pelos espaços disponíveis para lecionar a disciplina.	“Tendo em conta o roulement da escola proporciona aos professores que geralmente só lecionam a matéria nos espaços especializados.”
2-Condições da escola	Refere-se essencialmente às condições materiais disponíveis para a prática da Ed. Física.	<p>“Na maioria das escolas onde lecionei, há espaços destinados especificamente ao ensino do basquetebol.”</p> <p>“Tem que ver com os recursos da própria escola”.</p>
D		
1-Roulement	Rotação pelos espaços disponíveis para lecionar a disciplina.	“Depende do espaço disponível, de acordo com as rotações.”
2- Ensino Diferenciado	Utilizar estratégias para assegurar as necessidades dos alunos.	“Utilizo os espaços disponíveis na escola, adaptando e criando estratégias diferenciadas para abordar os conteúdos programáticos da modalidade”.
3-Jogo Reduzido	Utilizar o jogo como	“Num cenário ideal uma

	referência, de forma reduzida ou seja com menos jogadores.	estrutura que permitisse condicionar o jogo e os exercícios numa estrutura de 2x2 ou 3x3”.
--	--	--

Quadro 8 - Categorias referentes à oitava questão

Categorias	Definição da Categoria	Exemplos de respostas que integram a categoria
Planeamento Anual	Conjunto de decisões tomadas que serão planeadas para o ano letivo.	“A influência nas decisões tomada pelo grupo de educação física, o planeamento da atividade letiva.”
Condições da Escola	Refere-se essencialmente às condições materiais disponíveis para a prática da Ed. Física.	“Os condicionalismos de material.” “Número de espaços.”
Ensino por blocos	Conjunto de aulas seguidas onde o professor aborda a mesma matéria.	“Lecionar a matéria por blocos.”
Formação de Grupos	Elaboração dos grupos consoante os objetivos pretendidos.	“Utilização de grupos heterogéneos ao longo das aulas.”
Roulement	Rotação pelos espaços disponíveis para lecionar a disciplina.	“A forma como as instalações são distribuídas ao longo do ano.”
Avaliação	Critérios definidos para a avaliação das matérias.	“Relativamente aos anos de escolaridade e aos ciclos de ensino, respetivamente e os critérios de avaliação.”
Técnica Individual	Trabalhar as componentes mais específicas de cada matéria de forma individual.	“Técnica individual (domínio das técnicas básicas).”

Quadro 9 - Categorias referentes à nona questão

Categorias	Definição da Categoria	Exemplos de respostas que integram a categoria
Formação Específica	Professores especialistas em determinada matéria.	“Formação nos campos de trabalho.”

Metodologia de Ensino	Estratégias de ensino definidas pelo professor para abordar as matérias.	“Decisão da metodologia de ensino.” “Método a utilizar.”
Conteúdos Programáticos	Conteúdos e objetivos programáticos a abordar com os alunos durante as aulas.	“O nível programático.” “Objetivos do programa.”
Jogo Reduzido	Utilizar o jogo como referência, de forma reduzida ou seja com menos jogadores.	“Jogo 2 x 2, Jogo 3 x3.” “Ensinar corretamente o jogo reduzido de 3x3 antes de avançar pro jogo formal.”
Resolução de problemas relacionados com o jogo	Estratégias utilizadas pelo professor, para resolver dificuldades verificadas pelos alunos no jogo.	“Resolver o jogo anárquico.”
Ensino por objetivos	Para cada aluno é necessário ter um objetivo, visto que nem todos conseguem atingir os mesmos objetivos.	“Ensinar corretamente o jogo reduzido de 3x3 antes de avançar pro jogo formal.”
Formação de Grupos	Elaboração dos grupos consoante os objetivos pretendidos.	“A composição dos grupos de alunos em função do nível (heterogéneo ou homogéneo).”
Motivação	Conseguir preparar tarefas de forma a que os alunos ao realizarem as mesmas, estejam motivados.	“Escolha das estratégias tendo em conta, especificamente a manutenção dos níveis de motivação.”

Quadro 10 - Categorias referentes à décima questão

Categorias	Definição da Categoria	Exemplos de respostas que integram a categoria
Decisões Iguais	Todas as decisões tomadas são idênticas às do grupo.	“Idênticas às minhas mas com a minha influência.” “As diferentes opiniões nunca tiveram implicações diretas e especificidades na metodologia de ensino.”
Ensino através do jogo jogado	Baseia o seu ensino através do jogo jogado.	“Ter por base o ensino através de situações de jogo.”

Cláudio Filipe Bettencourt - Principais Opções dos Professores da Ilha Terceira no Ensino do Basquetebol

Trabalho Analítico	Parte da sua estratégia de ensino vai ao encontro do trabalho analítico.	“Utilizar situações analíticas para resolver problemas da técnica individual.”
Metodologias de Ensino Diferentes	Estratégias de ensino definidas pelo professor para abordar as matérias.	“Diferentes formas de o ensinar.” “Diferentes metodologias de ensino.”
Criação de critérios de Avaliação	Elaboração de critérios de avaliação diferentes dos restantes professores.	“Definição de critérios de avaliação não considerando a especificidade da educação física.”
Planificações	Planifica e define as suas aulas de forma independente.	“Planificação.”

IV. Apresentação dos Resultados

Neste capítulo é possível observar os gráficos resultantes dos resultados obtidos através dos inquéritos. É possível verificar dois tipos de gráficos, os circulares onde consta a percentagem de cada opção e os de barras onde é possível observar no eixo vertical o número de respostas que cada categoria obteve e no eixo horizontal as devidas categorias.

Gráfico 1 - Percentagem de Respostas Referentes à Questão 1 (Qual é a principal referência que utiliza para organizar o processo de avaliação e de ensino aprendizagem no basquetebol).



Gráfico 2 - Categorias da Primeira Questão Referentes à Opção A (Lista de conteúdos)

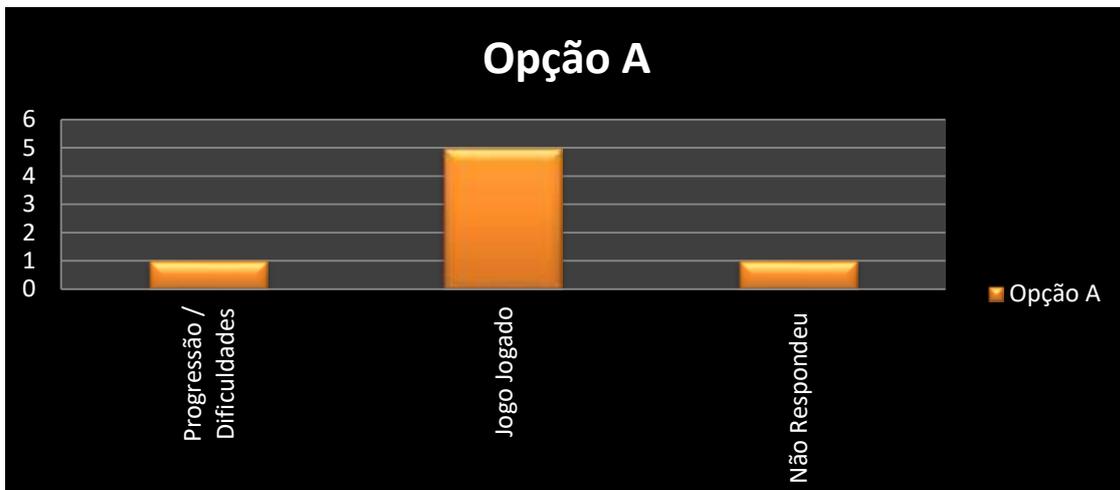


Gráfico 3 - Categorias da Primeira Questão Referentes à Opção B (Níveis de jogo)

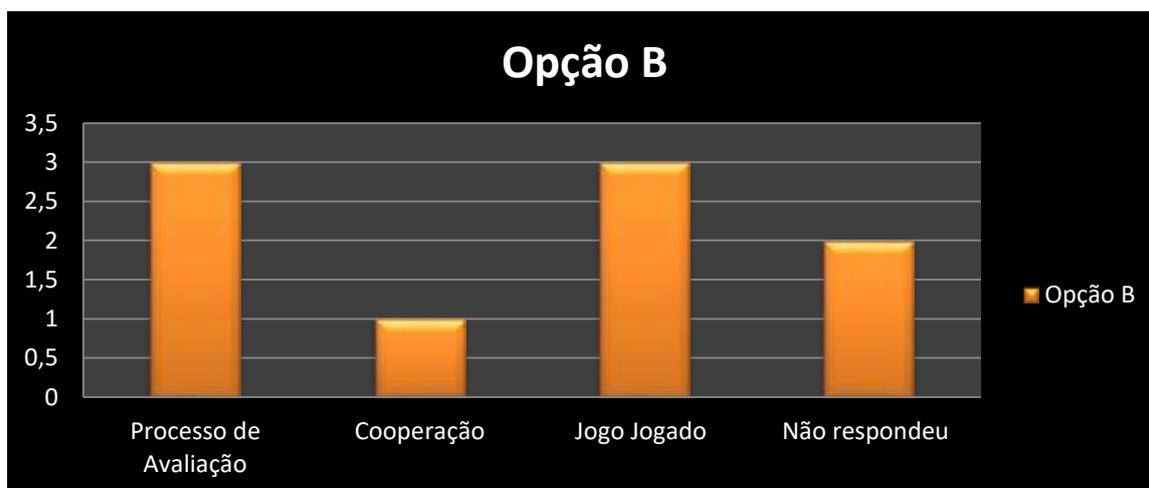


Gráfico 4 - Categorias da Primeira Questão Referentes à Opção C (Outra)



Através dos gráficos apresentados relacionados com a primeira questão (Gráfico 1,2,3 e 4), é possível verificar que ao nível das três opções que os professores tinham possibilidade de escolher (gráfico 1), 53% escolheu a opção B níveis de jogo, 35% a opção A lista de conteúdos e apenas 12% consideram que utilizaram outro processo de avaliação no ensino da aprendizagem do basquetebol.

Ao nível das categorias, nas que estão diretamente relacionadas com a opção A, verifica-se que houve uma maior frequência no método de ensino Jogo Jogado com cinco respostas, sendo que apenas uma resposta se enquadra na categoria Progressão / Dificuldades e um dos inquiridos não justificou a sua opção, sendo que foi enquadrado na categoria Não Respondeu.

Tendo em conta a opção B, pode observar-se que há duas categorias com a mesma frequência, ou seja, a categoria Processo de Avaliação e Jogo Jogado, cada uma delas tem três respostas. Também é possível observar que uma das respostas é possível enquadrar na categoria de cooperação. Por fim dois dos inquiridos não justificaram as suas opções o que os levou a serem enquadrados na categoria Não Respondeu.

Relativamente à opção C, pode afirmar-se que duas das justificações dadas pelos professores, podem enquadrar-se na categoria Níveis de Jogo / Lista de Conteúdos.

Gráfico 5 - Percentagem de Respostas Referentes à Questão 2 (Que situações de prática utiliza com mais frequência).

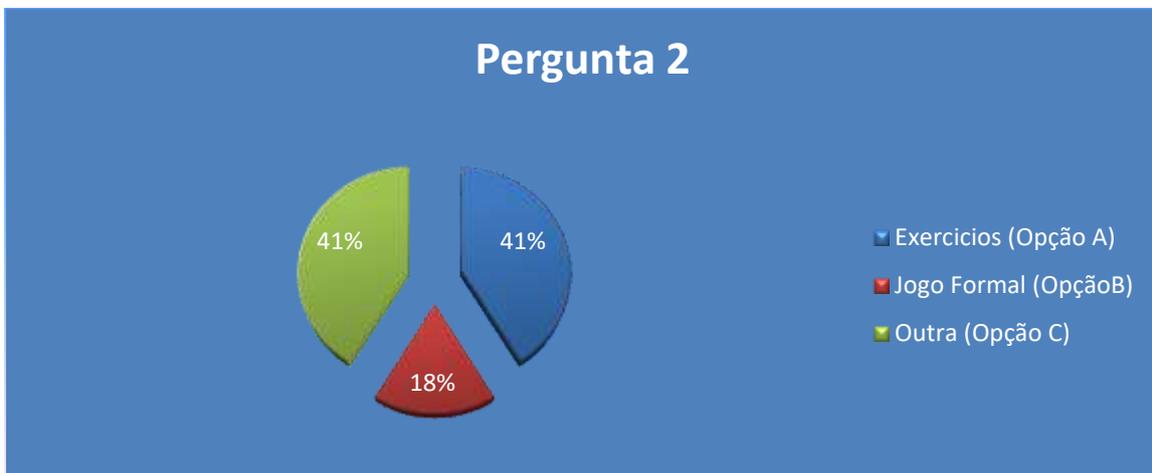


Gráfico 6 - Categorias da Segunda Questão Referentes à Opção A (Exercícios)



Gráfico 7 - Categorias da Segunda Questão Referentes à Opção B (Jogo formal)



Gráfico 8 - Categorias da Segunda Questão Referentes à Opção C (Outra)



Através dos gráficos apresentados, é possível verificar que ao nível das três principais opções que os professores tinham possibilidade de escolher (Gráfico 5), houve uma igualdade no número de respostas tanto na opção A Exercícios como na opção C que consistia noutra resposta. Assim é possível afirmar que a percentagem ficou de 41% para cada uma das opções, sendo que 12% das respostas ficou enquadrado na opção B Jogo Formal.

Relativamente às categorias referentes à opção A, Exercícios, verifica-se que a maior parte das respostas se enquadram na categoria de exercícios analíticos com quatro respostas, sendo que apenas um inquirido não justificou a sua resposta sendo assim enquadrado na categoria Não Respondeu.

A nível da categoria B Jogo Formal, pode verifica-se que o número de respostas foi muito reduzido sendo que dois inquiridos não justificaram a sua escolha o que os

levou a serem enquadrados na categoria Não Respondeu, e um dos professores na categoria de Jogo Jogado.

Tendo em conta a opção C Outra, pode afirmar-se que juntamente com a categoria A foram as que obtiveram maior número de respostas, sendo que a C obteve apenas uma categoria, o que se pode verificar através do gráfico, e da elevada frequência da mesma. Assim sete dos professores que optaram por escolher a opção C, sendo enquadrados na categoria Jogos Reduzidos / Condicionados, o que por sua vez e devido às suas justificações fez com que apenas houvesse uma categoria.

Gráfico 9 - Percentagem de Respostas Referentes à Questão 3 (Que tipo de composição de cada equipa privilegia caso utilize o jogo formal).

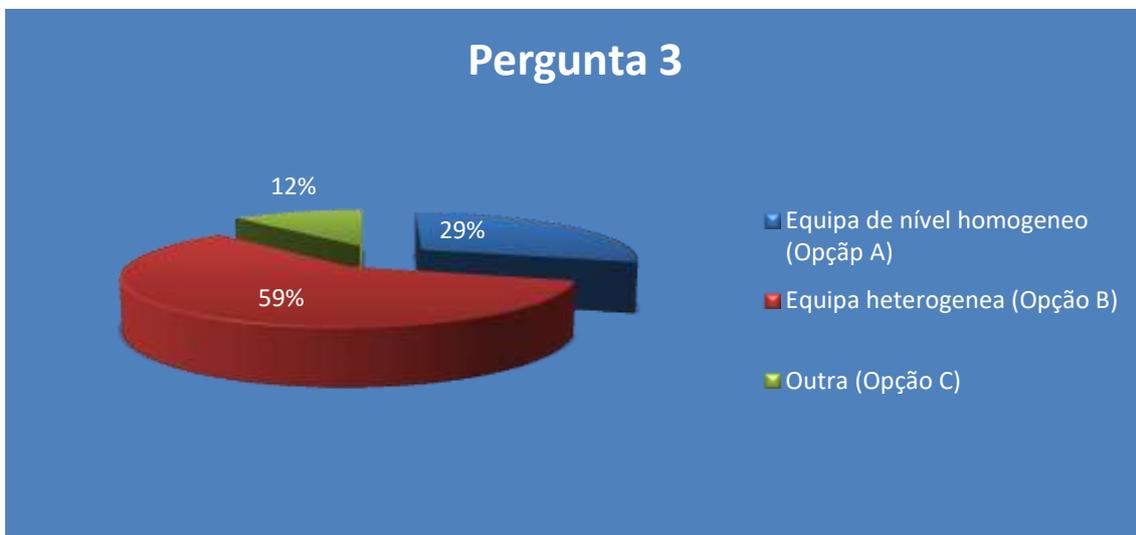


Gráfico 10 - Categorias da Terceira Questão Referentes à Opção A (Equipa de nível homogéneo (alunos do mesmo nível de jogo))



Gráfico 11 - Categorias da Terceira Questão Referentes à Opção B (Equipa heterogénea (alunos de vários níveis de jogo))



Gráfico 12 - Categorias da Terceira Questão Referentes à Opção C (Outra)



A questão três, estava diretamente relacionada com a composição de cada equipa, caso os professores utilizassem o jogo formal. Assim verifica-se através do gráfico 9 que a opção B Equipa Heterogénea foi a opção mais escolhida com 59% das respostas obtidas, sendo que a opção A Equipas de Nível Homogéneo arrecadou 29% da preferência dos professores e com apenas 12% selecionaram a opção C Outra.

Relativamente às categorias referentes à opção A, pode verificar-se que há três categorias com o mesmo número de respostas: Cooperação, Motivação e Outra, sendo que todas estas apenas foram selecionadas com uma questão.

Através do mesmo gráfico 10, pode verificar-se que dois dos inquiridos não justificaram a sua escolha o que levou a que fossem colocados na categoria Não Respondeu.

Analisando a opção B, Equipa Heterogénea é possível verificar, que através dos diversos gráficos 9 e 11, se obteve uma categoria com uma elevada frequência, ou seja, oito dos inquiridos justificaram as suas respostas, sendo possível enquadrá-las na categoria de cooperação. Apenas um dos inquiridos que selecionou a opção B, não justificou a sua resposta sendo esta enquadrada na categoria Não Respondeu.

A nível da opção C Outra, verifica-se que apenas dois dos inquiridos selecionaram a mesma, mas no entanto não justificaram a sua opção, logo foram enquadrados na categoria Não Respondeu.

Gráfico 13 - Percentagem de Respostas Referentes à Questão 4 (Que tipo de composição de cada grupo privilegia caso utilize as situações de exercício).

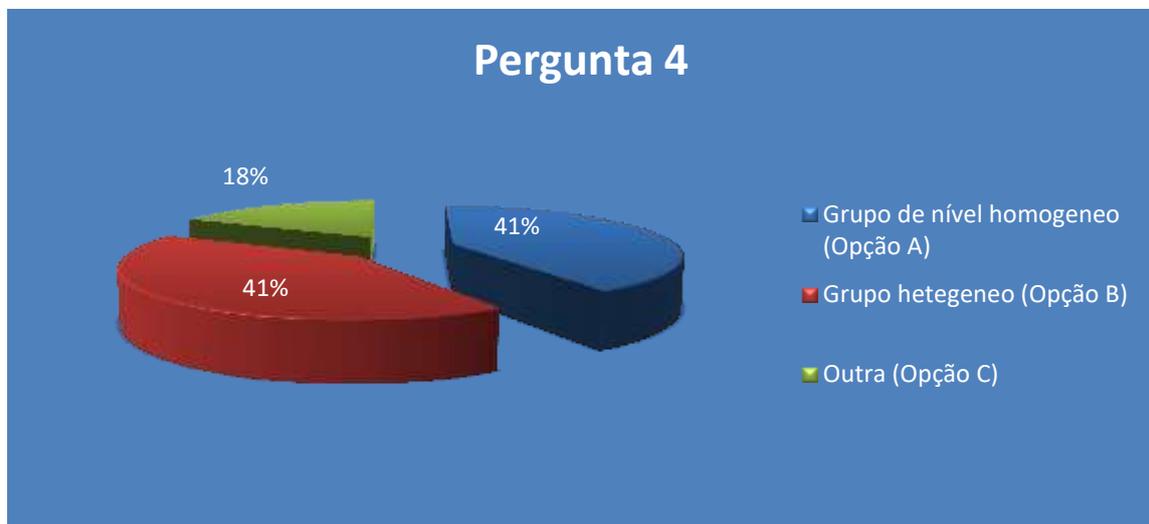


Gráfico 14 - Categorias da Quarta Questão Referentes à Opção A (Grupo de nível homogêneo (alunos do mesmo nível de jogo)).



Gráfico 15 - Categorias da Quarta Questão Referentes à Opção B (Grupo heterogéneo alunos de vários níveis de jogo)).



Gráfico 16 - Categorias da Quarta Questão Referentes à Opção C (Outra).



O gráfico 13 é bem representativo das escolhas efetuadas pelos professores, relativamente ao tipo de grupo pelo qual estes optam no caso da utilização de exercícios no ensino. Assim, pode verificar-se que há uma igualdade entre a opção A Grupos de Nível e opção B Grupo Heterogéneo sendo que a percentagem de respostas se encontra nos 41% em cada uma das opções. Os restantes 18% podem ser encontrados na opção C que corresponde a Outra.

A nível da opção A, presente no gráfico 14, observa-se logo à partida uma disparidade de uma categoria para as restantes. A categoria Grupos de Nível, tem um maior destaque, sendo que obteve quatro respostas. Relativamente às restantes categorias cada uma delas, obteve apenas uma resposta.

Na opção B, pode constatar-se que a categoria com mais destaque foi a cooperação, onde cinco professores justificaram as suas respostas sendo estas devidamente enquadradas nesta categoria. Um professor não justificou a sua resposta logo foi enquadrado na categoria Não Respondeu e outro respondeu de forma não perceptível ou desadequado ao contexto da pergunta, sendo enquadrado na Categoria Outra.

No gráfico 16 referente à opção C, verifica-se novamente que a categoria a ter destaque é a cooperação, obtendo duas respostas. Um professor não justificou a sua resposta o que o levou a ser enquadrado na categoria Não Respondeu.

Gráfico 17 - Percentagem de Respostas Referentes à Questão 5 (Qual a principal opção que toma quando planeia unidades de ensino).

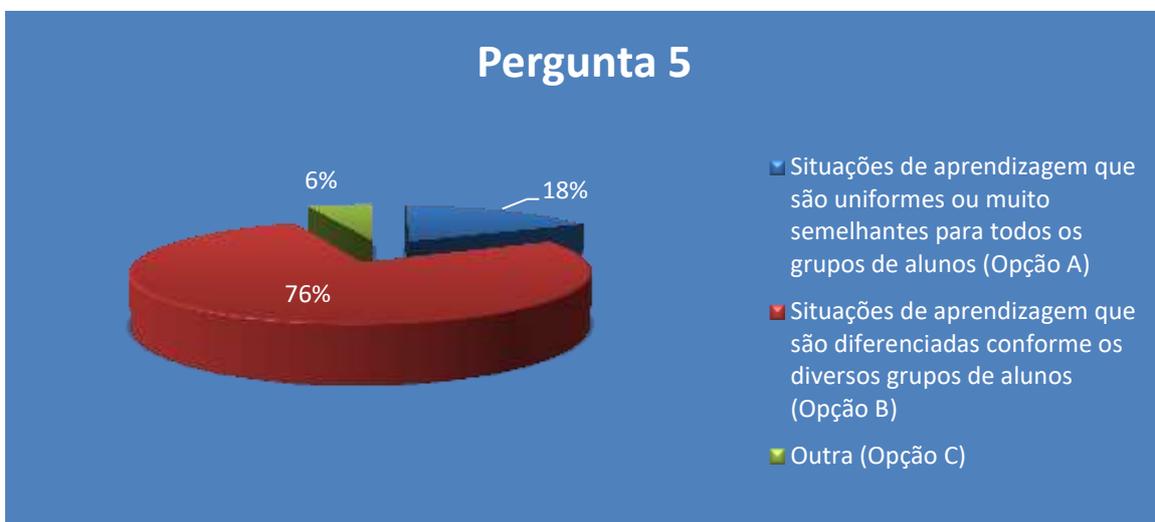


Gráfico 18 - Categorias da Quinta Questão Referentes à Opção A (Situações de aprendizagem que são uniformes ou muito semelhantes para todos os grupos de alunos).



Gráfico 19 - Categorias da Quinta Questão Referentes à Opção B (Situações de aprendizagem que são diferenciadas conforme os diversos grupos de alunos).

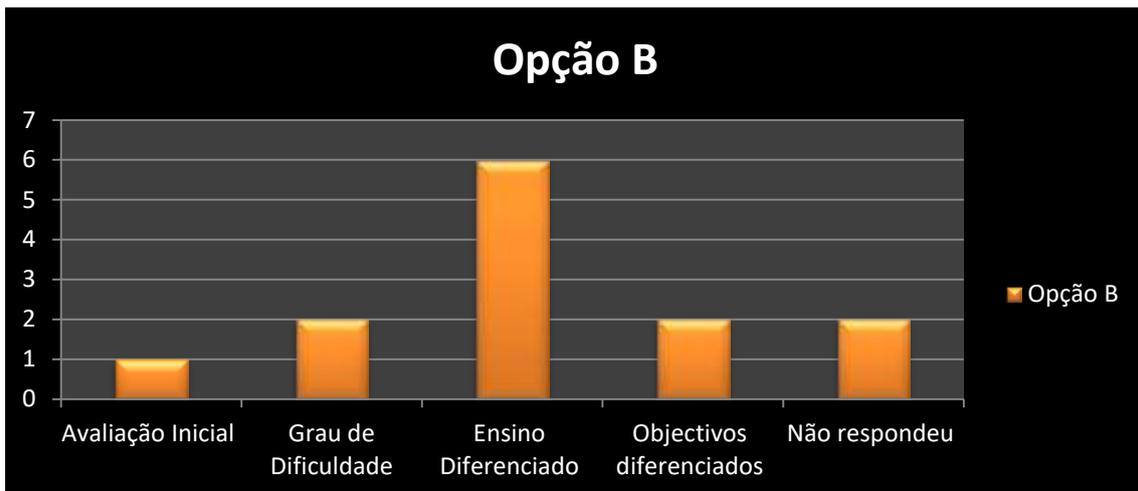


Gráfico 20 - Categorias da Quinta Questão Referentes à Opção C (Outra).



O gráfico 17 que corresponde à questão cinco é bem ilustrativo das preferências dos professores no que diz respeito às principais opções que se toma quando se planeiam didáticas de ensino. Assim, através da análise do gráfico, verifica-se que 76% das opções dos professores estão diretamente relacionadas com a opção B Situações de Aprendizagem Diferenciadas, 18% referem-se à opção A situações de aprendizagem uniformes e por último 6% dos inquiridos optaram por selecionar a opção C Outra.

Relativamente à opção A é possível verificar que o número de respostas é reduzido, sendo o Grau de Dificuldade a única categoria á qual foi possível associar as respostas dos professores, apesar de que apenas um professor justificou de acordo com essa categoria. Sendo que um inquirido não justificou a sua resposta este foi enquadrado na categoria Não Respondeu e por fim um professor não respondeu adequadamente à justificação ou não estava perceptível.

Na opção B, situação de aprendizagem diferenciada, verifica-se que obteve a maior parte percentagem de respostas na globalidade. Através do gráfico 19 é possível observar que a categoria Ensino Diferenciado foi a que obteve um maior número de respostas, sendo que existem mais três categorias onde obtiveram o mesmo número de respostas (Grau de Dificuldade, Objetivos Diferenciados e Não Respondeu). Por último verifica-se que há um categoria referente à Avaliação Inicial que obteve uma resposta.

A opção C, obteve apenas a preferência de um professor, que por sua vez não justificou a sua resposta, logo, foi enquadrado na categoria Não Respondeu.

Gráfico 21 - Percentagem de Respostas Referentes à Questão 6 (Quando considera o basquetebol no plano anual prevê que o tempo que lhe é dedicado seja).

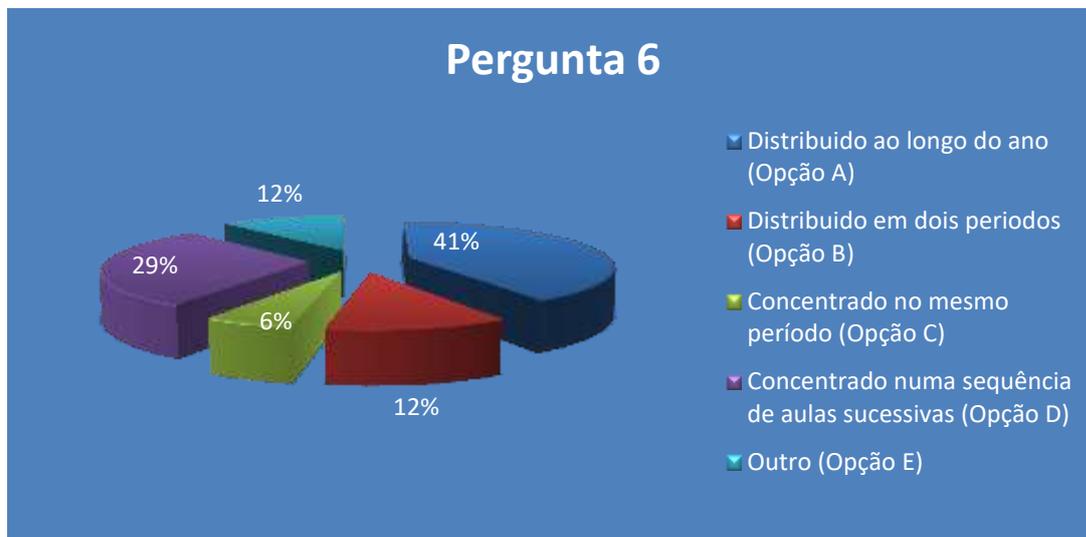


Gráfico 22 - Categorias da Sexta Questão Referentes à Opção A (Distribuído ao longo do ano (nos 3 períodos)).

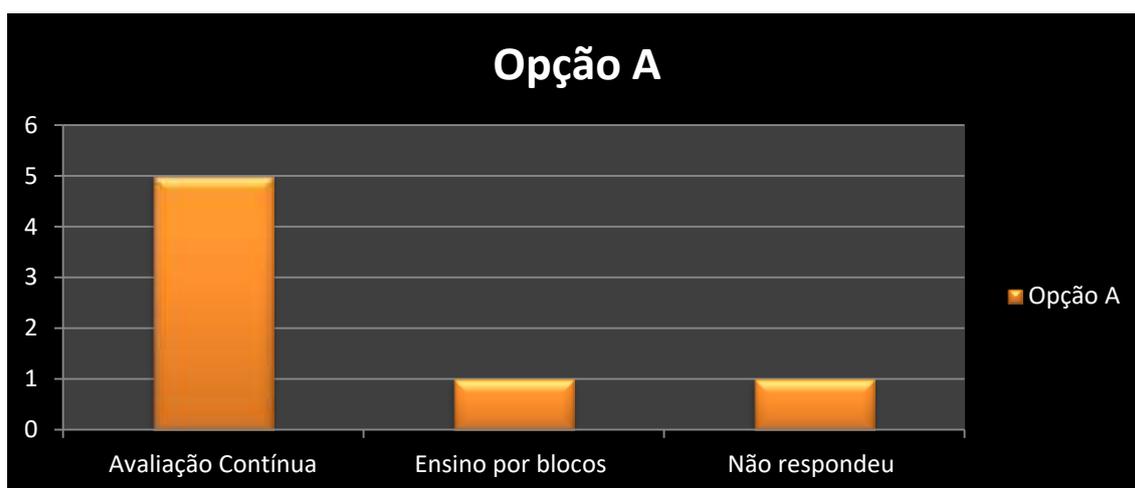


Gráfico 23 - Categorias da Sexta Questão Referentes à Opção B (Distribuído em dois períodos).



Gráfico 24 - Categorias da Sexta Questão Referentes à Opção C (Concentrado no mesmo período).



Gráfico 25 - Categorias da Sexta Questão Referentes à Opção D (Concentrado numa sequência de aulas sucessivas).

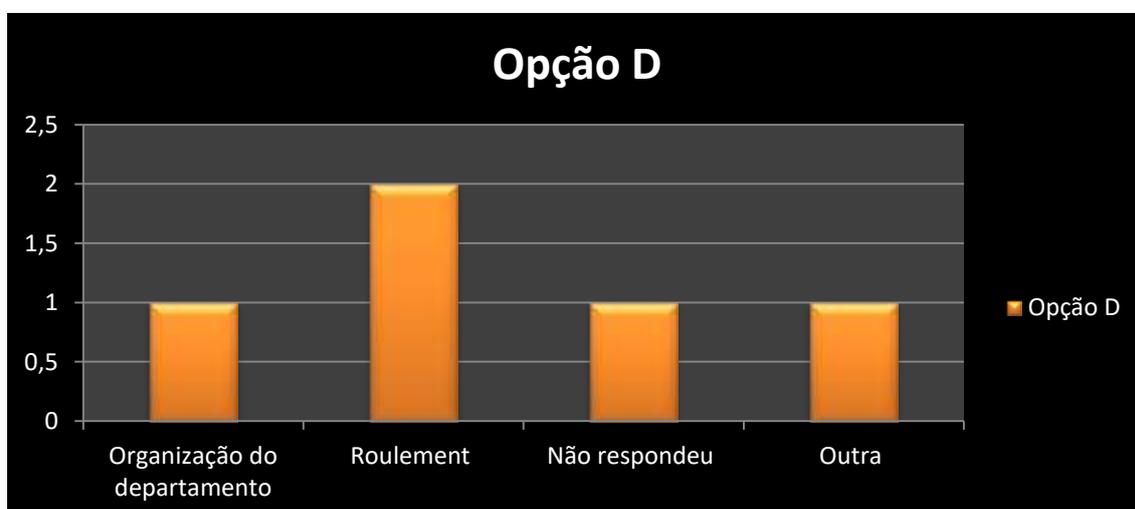
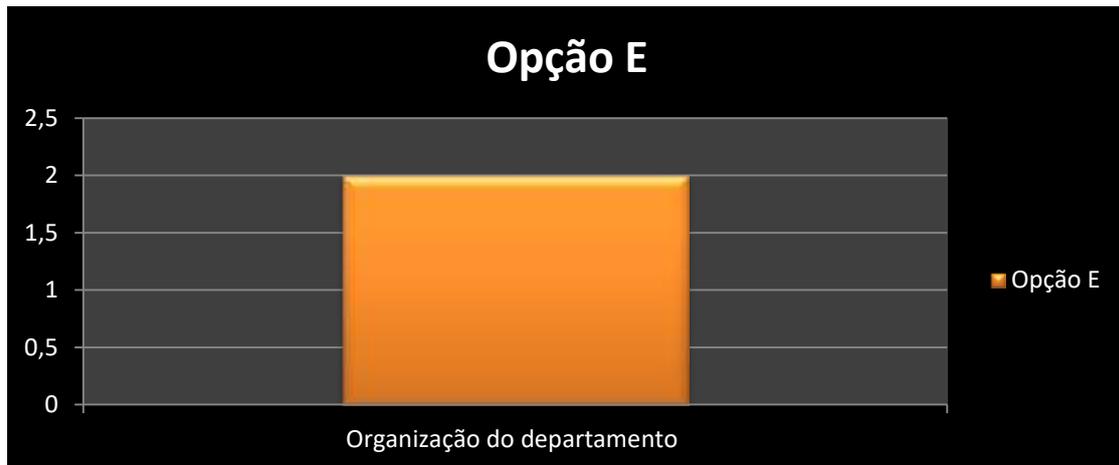


Gráfico 26 - Categorias da Sexta Questão Referentes à Opção E (Outra).



A sexta questão, corresponde ao planeamento anual e ao tempo que lhe é dedicado por parte dos professores. Assim e através do gráfico 21, pode constatar-se que 41% dos inquiridos optaram pela opção A, distribuição ao longo do ano letivo, 29% pela opção D, concentrado numa sequência de aulas sucessiva, sendo que a opção B, distribuído em dois períodos obteve 12% das respostas e apenas 6% dos inquiridos abordam a matéria apenas num período, relativamente à última opção a E que corresponde à categoria Outra a percentagem obtida foi de 12% dos inquiridos.

Relativamente à opção A é possível observar que a categoria de avaliação contínua obtém uma maior frequência com cinco respostas, sendo que a categoria ensino por blocos, apenas registou uma resposta. Também é possível observar uma categoria não respondeu, onde se verifica apenas uma resposta por parte de um professor que não justificou a sua opção.

A opção B que apenas representa 12% da totalidade das respostas, está inserida apenas numa categoria a de avaliação contínua, onde se pode verificar que apenas um professor respondeu de forma a poder ser enquadrado nessa mesma categoria.

A opção C corresponde à categoria do cumprimento do programa, onde se verifica apenas uma resposta.

Na opção D, podem encontrar-se quatro categorias, sendo que a categoria roulement foi a que obteve uma maior frequência. Assim, pode observar-se que a categoria organização do departamento apenas obteve uma resposta juntamente com as

categorias não respondeu e outra, sendo que numa delas o inquirido não justificou a resposta dada anteriormente e noutra a justificação não se enquadrava na pergunta.

Por fim a opção E é definida apenas por uma categoria, onde obteve duas respostas que se enquadraram na categoria organização do departamento.

Gráfico 27 - Percentagem de Respostas Referentes à Questão 7 (Quais os espaços de aula que mais utiliza quando ensina basquetebol).

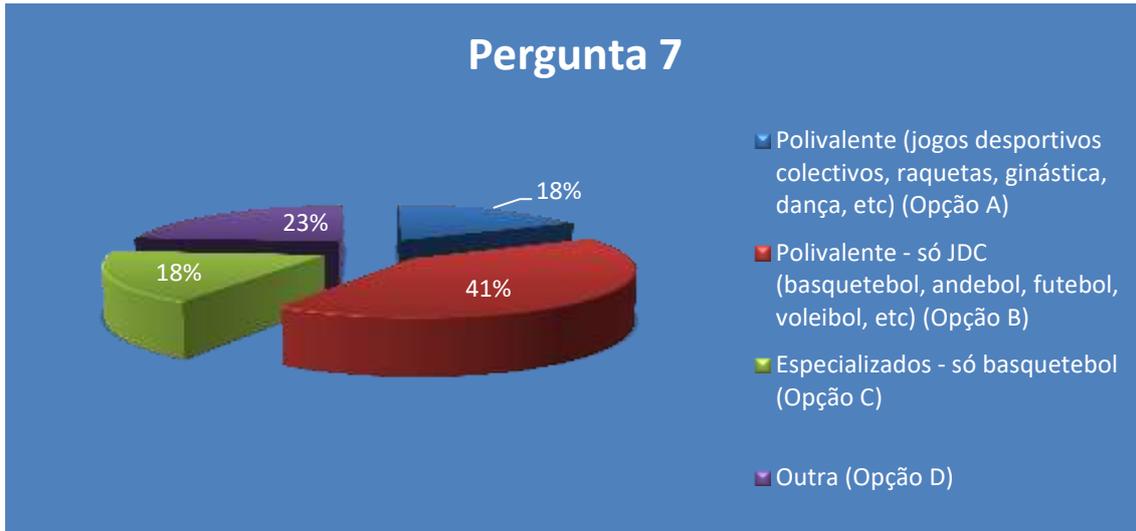


Gráfico 28 - Categorias da Sétima Questão Referentes à Opção A (Polivalentes (jogos desportivos coletivos, raquetas, ginástica, dança, etc)).

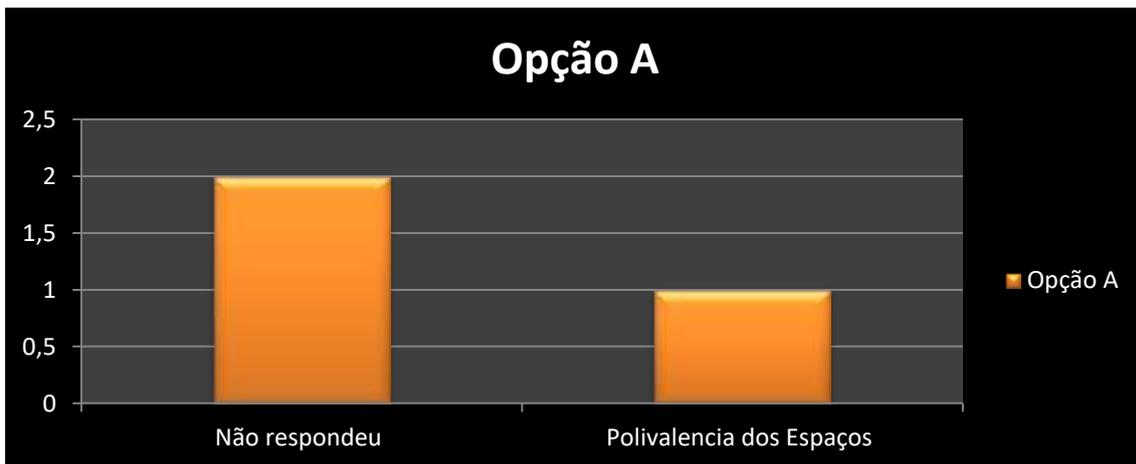


Gráfico 29 - Categorias da Sétima Questão Referentes à Opção B (Polivalentes – só JDC (basquetebol, andebol, futebol, voleibol, etc)).



Gráfico 30 - Categorias da Sétima Questão Referentes à Opção C (Especializados – só basquetebol).

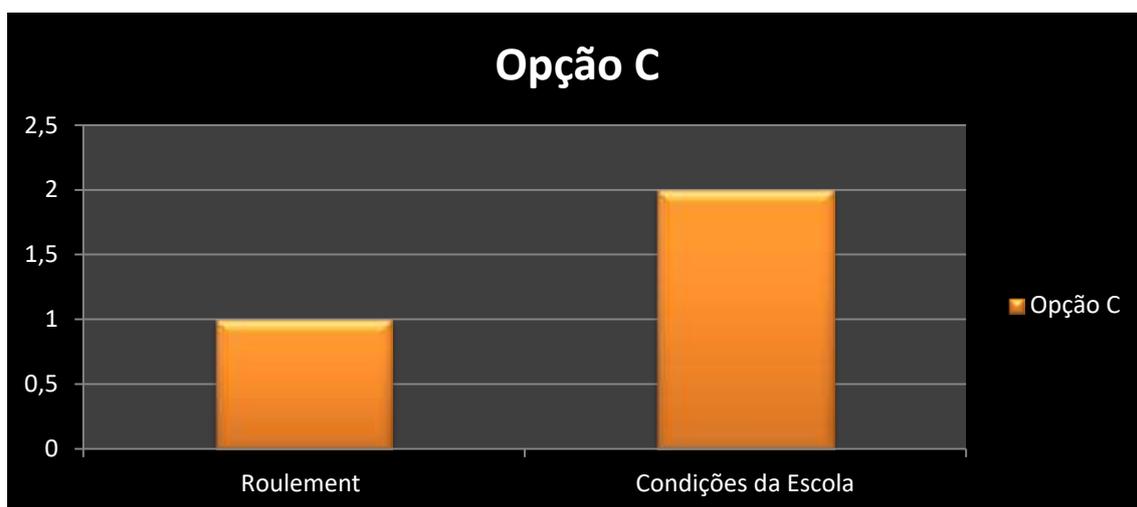


Gráfico 31 - Categorias da Sétima Questão Referentes à Opção D (Outra).



Através do gráfico 27 que corresponde à questão sete que está relacionada com os espaços de aula utilizados quando se ensina o basquetebol é possível afirmar que 41% dos inquiridos tem como preferência a opção B, polivalentes – só JDC, de seguida é possível observar que 23% tem como preferência outras opções que não foram apresentadas no questionário, com 18% encontram-se as duas opções A e C.

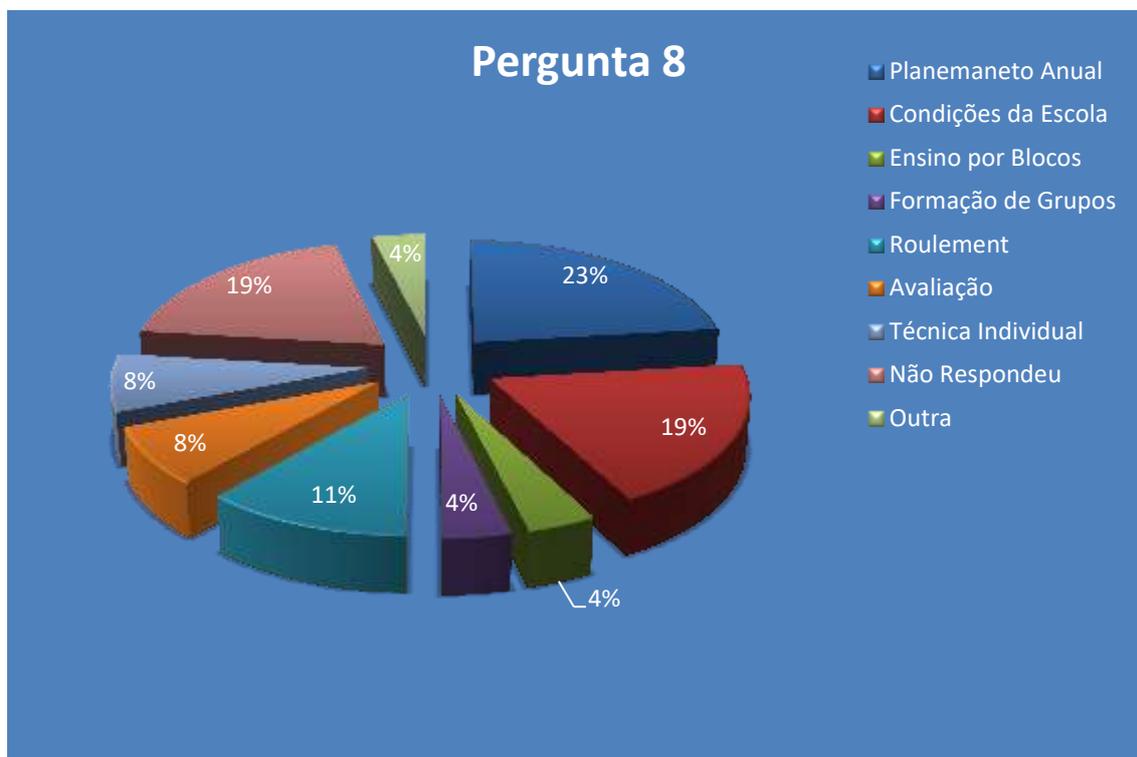
Tendo em conta a opção A, as categorias que fazem parte desta são as seguintes, polivalência de espaços e não respondeu. Assim, na primeira é possível constatar que apenas um inquirido respondeu para que pudesse ser enquadrado nessa categoria (Polivalência de Espaços). Sendo que na segunda categoria, responderam dois professores que não justificaram as suas opções, logo, tiveram de ser enquadrados na categoria não respondeu.

Relativamente à opção B, verifica-se um elevado número de respostas (sete na totalidade) no entanto, duas correspondem à categoria condições da escola, uma ao roulement, duas à categoria não respondeu, visto não ter justificado a sua opção, e por fim, duas à categoria outra, por não se enquadrarem na justificação solicitada.

Analisando a opção C, podemos observar que duas das respostas dos professores podem ser colocadas na categoria, condições da escola e uma na categoria do roulement.

Por fim na opção D, podemos constatar que apenas houve três respostas em que foi possível enquadrar cada uma delas num tipo de categoria diferente, como é possível verificar no gráfico 31, sendo estas o roulement, o ensino diferenciado e jogo reduzido.

Gráfico 32 - Categorias Obtidas na Questão 8 (Quais as principais decisões do Grupo de Educação Física com implicações diretas e específicas no ensino do basquetebol).

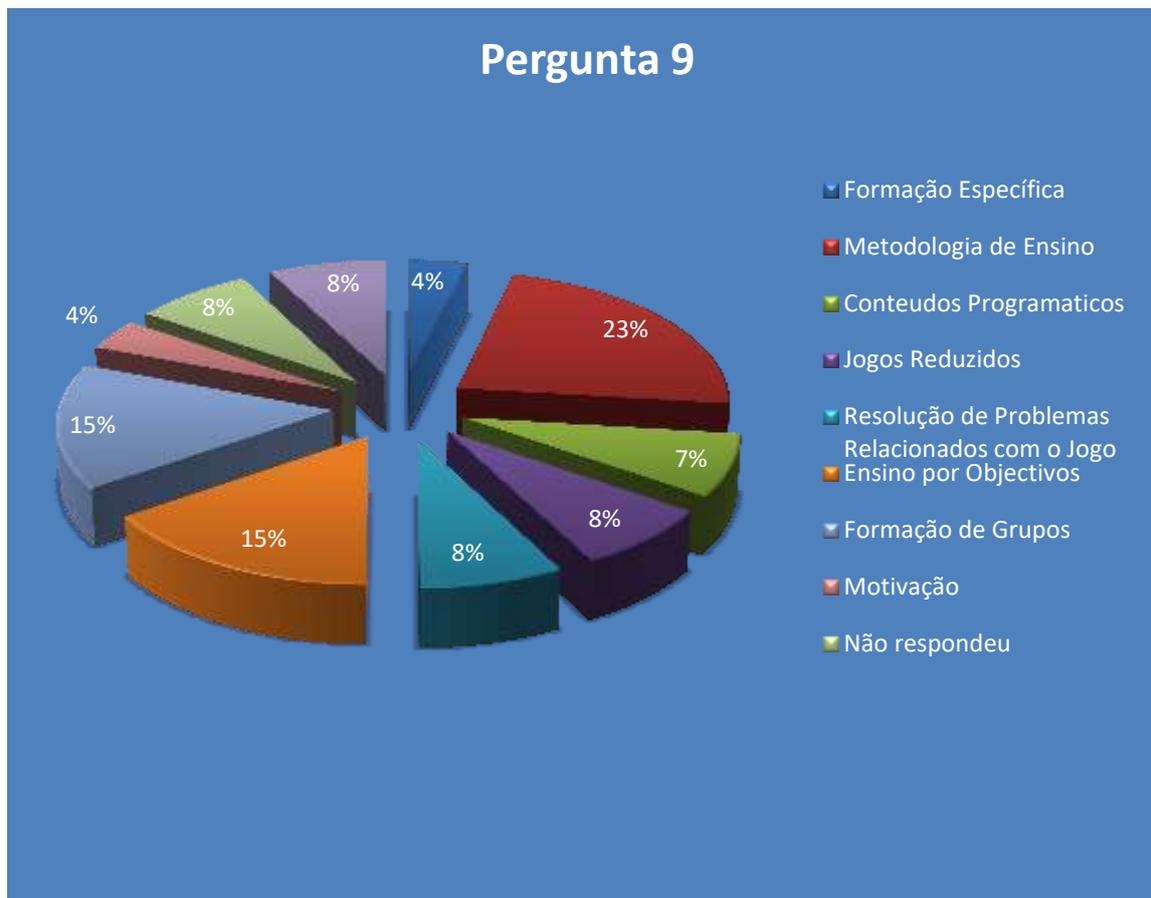


Relativamente às questões oito, nove e dez, têm uma particularidade diferente, tendo em conta as questões anteriores. Nas anteriores os professores tinham como opção de escolha três, quatro ou cinco opções consoante a pergunta, tendo posteriormente que justificar a escolha efetuada.

Na presente questão e nas duas seguintes os professores apenas tiveram de enumerar as opções tendo em conta o que lhes era solicitado.

Assim, na questão oito, pode verificar-se que a opção mais referenciada foi o planeamento anual com 23%, sendo que de seguida e com 19% seguem as categorias não respondeu e condições da escola, com 11% a categoria roulement e por fim com 4% encontra-se três categorias, formação de grupos, ensino por blocos e outra.

Gráfico 33 - Categorias Obtidas na Questão 9 (Quais as principais decisões de cada professor (as suas) com implicações diretas e específicas no ensino do basquetebol).



Na nona questão onde os professores têm como principal objetivo enumerar as principais decisões com implicações diretas e específicas no ensino no basquetebol é possível verificar que existem três categorias que se distinguem das restantes demonstrando claramente as principais opções dos professores. Assim sendo com 23% encontra-se a metodologia de ensino, com 15% o ensino por objetivos e a formação de grupos, com 8% observa-se quatro categorias, jogos reduzidos, resolução de problemas, formação de grupos e por último a categoria não respondeu.

Gráfico 34 - Categorias Obtidas na Questão 10 (Quais as principais decisões diferentes das suas, de outros professores do seu Grupo de EF, com implicações diretas e específicas no ensino do basquetebol).



Na décima questão, pretende saber-se por parte dos professores quais as principais decisões diferentes perante o que os colegas também decidem, com implicações diretas no ensino do basquetebol. Assim, nos resultados obtidos nesta resposta, que se podem observar através do gráfico 34, verifica-se que houve uma percentagem elevada de professores que não responderam, 28%.

Tendo em conta esta ideia é possível observar que 28% dos professores responderam para que se possa enquadrar a sua resposta, numa metodologia de ensino diferente. Sendo que 17% concentram o seu ensino através do jogo jogado, 11% não obtêm decisões diferentes dos colegas, 6% realizam diferentes tipos de planificações e por último com 5%, realizam trabalho analítico e criam os seus próprios critérios de avaliação.

V. Discussão e Análise de Resultados

Através das respostas obtidas nos questionários propostos, é possível apurar quais os principais pontos de convergência e divergência entre as principais opções do ensino do basquetebol dos professores a lecionar na Ilha Terceira.

Nos questionários apresentados aos professores era possível verificar que havia objetivos claros com as perguntas que lhes foram apresentadas. Assim, pode considerar-se que há uma divisão do questionário por objetivos ou seja, cada pergunta ou conjunto de perguntas tinha como função perceber as decisões tomadas no ensino, podendo posteriormente e em função dos resultados obtidos, discutir as opções.

Relativamente à primeira temática onde se tentam perceber quais as principais estratégias de ensino utilizadas pelos professores, se optam pelo jogo jogado ou pelo ensino de forma analítica é possível verificar segundo os resultados obtidos na questão um e dois que na questão um 53% optam pelos níveis de jogo e na questão 41% opta pelo jogo formal e 18% por outra opção.

É muito interessante verificar após a análise a todas as justificações, que os professores muitas das vezes e apesar de terem escolhido uma opção, a sua justificação vai ao encontro de uma ideia completamente diferente da resposta que selecionaram. Assim, e através das categorias, é possível afirmar que a metodologia de ensino privilegiada é o jogo jogado, podendo estes inserir diversas variantes como o jogo reduzido ou exercícios, mas sempre em contexto de jogo. Após esta primeira análise pode verificar-se que as opções tomadas pelos professores vão ao encontro das ideologias de Bunker, Thorpe, Griffin, Oslin, Kirk & McPhil, Siedentop que defendia que o ensino das técnicas de forma isolada não era o correto, sendo que o jogo jogado era a ferramenta principal para uma descoberta guiada, onde o aluno está constantemente a ser exposto a novas situações.

Outra das principais preocupações era perceber que tipos de grupo os professores associavam ao seu ensino. Tendo em conta a questão três onde se pretendia saber que tipos de grupo utilizam quando abordavam o jogo formal a resposta é clara, 59% utiliza equipas heterogéneas e 29% equipa homogénea. Através das justificações dadas, é possível perceber que a principal preocupação transversal a todos os professores é a motivação dos alunos para a tarefa pré destinada pois, tendo em conta

algumas opiniões de autores já analisados no presente documento, esta pode ser uma decisão que por vezes pode não beneficiar todos os alunos envolvidos, ou seja, quem é mais apto pode por vezes ficar desmotivado sendo que (Fletcher, 2008) aborda a criação de grupos de nível semelhante defendendo que estes têm algumas vantagens pois em competição há um ambiente menos intimidante e também uma maior dedicação visto que tem a perceção de que conseguem atingir os objetivos propostos.

No entanto e observando a questão quatro, que tem como objetivo, perceber que tipos de grupos os professores utilizam mas, desta vez, os resultados são curiosos quando utilizam situações de exercício, isto porque 41% utiliza grupos homogêneos e 41% utiliza grupos heterogêneos.

A análise que se pode fazer a estes resultados é extremamente interessante, podendo ser feitas algumas suposições e relacionar as mesmas com a bibliografia já abordada. Na pergunta três os resultados são claros, os professores quando utilizam jogo formal preferem utilizar grupos heterogêneos, no entanto quando focam o seu ensino através de exercícios passa a haver uma igualdade no tipo de grupo que utilizam. No entanto a preocupação e as justificações baseiam-se no mesmo a motivação dos alunos.

Segundo estes resultados e tendo em conta que cada turma é diferente e não há situações iguais, penso que esta citação retirada dos PNEF se enquadra perfeitamente na observação destes mesmos resultados (Bom et. al, 1989) “a constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve-se assegurar a constituição homogênea dos grupos”. Verifica-se claramente esta situação com os resultados obtidos, na questão três há a preocupação por parte dos professores de criar uma interação entre todos os alunos, sendo estes de grupos de nível diferentes, possibilitando experiências diferentes a todos. Quando se aborda a questão número quatro verifica-se que já não há uma disparidade entre as opções, e que os professores demonstram alguma preocupação tendo em conta o processo de ensino-aprendizagem.

É importante, criar diversos tipos de aprendizagem e também diversos tipos de ambientes, só assim se conseguem manter os níveis de motivação elevados. Isto porque há que criar e possibilitar aos alunos de nível mais baixo que estes possam interagir e mesmo evoluir com os de nível superior. (Barnett et. al 2002) diz que a criação de

grupos de nível faz com que deixem de haver as mesmas oportunidades, ao nível da progressão e da aprendizagem para todos os alunos.

Desta forma, penso que tem de haver um equilíbrio para que haja a conjugação de vários fatores e que estes, sejam favoráveis a aprendizagem dos alunos, sendo que os resultados obtidos nestas duas questões, focadas na formação de grupos, mostram a preocupação por parte dos professores em utilizar diferentes tipos de grupos em diferentes tipos de situações.

Ao nível da questão cinco, onde se aborda o tipo de ensino que os professores utilizam, é possível verificar que os resultados obtidos são muito claros, 76% dos professores utilizam situações de aprendizagem diferenciadas e 18% dos professores utilizam situações de aprendizagem uniformes, porém, e fazendo uma análise mais profunda à questão, abordando as categorias que foram criadas consoante as justificações dos professores verifica-se que ao nível do ensino diferenciado, todas as categorias demonstram as justificações dos professores (Grau de Dificuldade, Ensino Diferenciado, Objetivos Diferenciados e Avaliação Inicial).

Esta temática da diferenciação de ensino, pode ser diretamente relacionada com a formação de grupos já anteriormente abordada, onde é possível afirmar, que se a opção for por um ensino massificado ou seja, igual para todos, as consequências podem ser desastrosas a vários níveis, como por exemplo na motivação dos alunos e no processo ensino-aprendizagem, correndo o risco de muitas das vezes estar a abordar conteúdos de forma inapropriada perante as capacidades dos alunos.

Outro facto importante é a justificação dada pelos professores que responderam que utilizavam o ensino uniforme. Verificou-se que a justificação dada não vai de encontro a opção que este escolheu, visto que aborda os graus de dificuldade consoante as capacidades dos alunos presentes na turma, sendo que essa justificação deveria ser dada se tivessem escolhido como opção o ensino diferenciado.

Após a análise à questão seis, que está diretamente relacionada com o período em que os professores lecionam a matéria, é possível observar através dos resultados já apresentados, que, 41% dos mesmos optam por lecionar a matéria ao longo do ano fazendo assim uma avaliação contínua, como é possível verificar na categoria que

obteve maior frequência, 18% dos professores, optam por um ensino em blocos ou concentrando num período de aulas sucessivas.

Tendo em conta a minha experiência no estágio curricular, e quando os alunos estão sujeitos a um ensino por blocos pode-se verificar que há uma rápida evolução, visto que têm um número considerável de aulas seguidas. No entanto no final do ano se o professor for abordar novamente a matéria e esta tiver sido lecionada no primeiro ou segundo período, verifica-se que parte do conhecimento apreendido já foi esquecido. Assim, os professores caso a escola permita, (isto porque muitas vezes o próprio roulement não satisfaz o método de trabalho preferencial dos professores) poderão lecionar as matérias ao longo do ano de uma forma contínua para que a progressão de ano para ano seja realizada de forma equilibrada e não haja um grande período de tempo sem que determinada matéria tenha sido abordada.

A temática abordada na questão sete está diretamente relacionada com a questão anterior, onde se pretende perceber em que espaços os professores lecionam o basquetebol, assim é possível afirmar que 41% dos professores aborda o basquetebol num espaço polivalente apenas para JDC, 18% prefere abordar nos espaços especializados para o basquetebol e o mesmo número opta por lecionar num espaço polivalente a diversas matérias.

Como foi referido na questão anterior, muitas das vezes não parte da preferência dos professores o espaço onde lecionar a matéria, mas sim ao que o lhes é imposto pelo roulement. Através das justificações dadas pelos professores aos questionários que posteriormente originaram as categorias, é possível afirmar que as condições da escola e os espaços disponíveis representam a principal influência na sua escola.

A influência do roulement, uma das categorias mais vezes presentes nos resultados, tem uma grande influência na organização e planeamento anual dos professores, visto, que este pode influenciar nas decisões de como e onde abordar a matéria. O possível condicionamento do roulement e as condições da escola, são categorias bem presentes, que podem influenciar as metodologias de ensino dos professores e mesmo as suas próprias convicções sobre o ensino de determinada matéria.

A questão oito, nove e dez, têm ligação direta às questões anteriormente abordadas, sendo assim é nesse aspeto que vamos realizar uma análise sobre as mesmas. Relativamente à questão oito o que é solicitado é que os professores indiquem as implicações diretas que o grupo de Educação Física tem no ensino do basquetebol e curiosamente, verifica-se, que os resultados obtidos estão principalmente relacionados/enquadrados com as questões referentes à ocupação de espaços e planeamento. Assim verifica-se que as categorias que obtiveram uma maior frequência nesta resposta, foram as seguintes: planeamento anual 28%, as condições da escola 19% e por fim o roulement 11% além destas, mas com uma menor expressão pode-se encontrar categorias como técnica individual 8%, avaliação 8%, formação de grupos 4% e o ensino por blocos 4%.

Todas as categorias encontradas nesta questão, já foram abordadas anteriormente, sendo possível concluir que no seio do grupo de educação física se tomam decisões, que por vezes podem influenciar a metodologia de ensino dos professores. Porém podemos avançar para a questão nove e realizar uma comparação com as categorias anteriormente apresentadas.

Desta forma, os professores tinham que enumerar as suas principais decisões relativamente ao ensino do basquetebol e mais uma vez pode-se verificar que a metodologia de ensino 23%, ensino por objetivos 15% e formação de grupos 15% formam as categorias que obtiveram uma maior frequência. Após algumas análises já efetuadas verifica-se que há sempre por parte dos professores uma preocupação relativamente à motivação e cooperação entre os alunos de forma a poderem sentir-se motivados no ensino-aprendizagem.

É importante perceber segundo (Santos, 2013) “neste contexto de ensino mútuo, os colegas apercebem-se com rapidez das dificuldades do outro, o que permite maior disponibilidade para facilitar a aprendizagem do colega” e os professores ao proporcionarem condições e ambientes de aula propícios de entajuda e cooperação muitas vezes verificam que há uma evolução gradual da turma na globalidade. A criação de grupos com critério e o ensino por objetivos consoante as capacidades dos alunos fazem com que as aulas sejam desafiantes e a motivação esteja sempre presente em todas as tarefas.

Além das categorias já referidas na questão nove, houve mais algumas com menos expressão mas que não deixam de ser importantes para perceber o pensamento e organização das unidades curriculares dos professores, assim os jogos reduzidos, a resolução de problemas relacionados com o jogo, motivação e formação específica são outras categorias encontradas nas respostas dos professores, que vão ao encontro de todo o trabalho e preocupação que os mesmos têm na elaboração e planificação de uma aula.

Relativamente à questão dez, pode realizar-se uma comparação direta com as duas questões anteriores, visto, que os professores têm de enumerar as principais diferenças a nível do ensino do basquetebol comparando com os restantes colegas ou mesmo grupo de Educação Física.

O que se verifica através dos resultados obtidos, é que as principais diferenças se encontram a nível da metodologia de ensino 28%, através deste resultado entende-se que maior parte dos professores utilizam estratégias/formas de ensino diferentes uns dos outros, sendo que 17% enumera numa das suas opções o ensino do jogo através do jogo jogado e 11% refere que não obtém decisões diferentes dos restantes colegas.

Imagem 2 - Principais características do estudo



Através da análise a todas as questões é importante perceber que há uma relação muito forte entre vários conceitos e que se tornaram as principais evidências deste estudo. A abordagem do ensino do jogo através do jogo jogado, a formação de grupos heterógenos, o ensino diferenciado a motivação e cooperação.

VI. Conclusões

No presente capítulo apresenta-se um conjunto de conclusões que foi possível observar através da análise aos resultados obtidos nos inquéritos elaborados pelos professores.

Apesar da temática ser muito controversa no meio dos profissionais da Educação Física, foi possível observar através dos resultados que o caminho que está a ser percorrido vai ao encontro dos modelos de ensino abordados neste mesmo estudo. Assim percebe-se que já exista uma uniformidade e que as metodologias de ensino de uma forma ou de outra tenham como objetivo final sempre o mesmo o jogo jogado, podendo-se concluir que o caminho que está a ser percorrido é o mais indicado indo ao encontro das novas tendências.

Através dos resultados obtidos é possível afirmar que o jogo jogado (ensino baseado em contexto de jogo) é uma grande referência para todos os professores;

Além da preocupação do ensino ser através do jogo, pode verificar-se que os professores inquiridos têm um cuidado especial na formação dos grupos com que pretendem trabalhar. Não obtendo uma resposta clara quanto ao tipo de grupo preferencialmente utilizado, é possível verificar que todos têm como objetivo a cooperação no seio de cada grupo.

A criação de um ensino diferenciado é outro dos aspetos que é possível concluir que os professores têm uma especial atenção. Isto porque segundo os mesmo influencia a motivação para a aprendizagem.

Abordando algumas ideias e experiências vividas ao longo do curso, principalmente no estágio curricular, o processo do jogo só por si, já é um fator extraordinário de motivação, após isso parte da capacidade do professor criar ambientes saudáveis e confortáveis para que haja um bom desenvolvimento no ensino aprendizagem do aluno.

Porém, e como é possível verificar, há vários fatores que estão diretamente ligados ao ensino do jogo através do jogo jogado. Ganha relevo a formação de grupos, isto porque para se jogar tem de haver duas equipas, e estas, têm de ser estruturadas de forma equilibrada e organizada de acordo com os objetivos que o professor pretende

atingir, porém é importante destacar que as escolas e os professores têm como obrigação garantir um nível de aprendizagem igual para todos os alunos, fazendo com que o ensino seja inclusivo e trabalhando ao máximo as capacidades dos mesmos (Leitão, 2010; Fonseca & Bom, 2011).

Para que os objetivos sejam alcançados é necessária a diferenciação do ensino por parte do professor, e desta forma, conseguir manter os níveis de motivação da turma e promover muitas vezes, um ensino cooperativo entre os próprios alunos, onde os de nível mais baixo podem ser auxiliados pelos mais avançados. Esta estratégia, promove experiências aos alunos muito enriquecedoras, visto que os alunos mais avançados colocam à prova todos os seus conhecimentos e ao mesmo tempo, um desenvolvimento global ao nível da aprendizagem.

Relativamente ao roulement, o que se pode verificar através dos resultados é que grande parte dos professores não obtém opção de escolha relativamente aos espaços onde lociona a aula sendo estes direcionados de acordo com o que o roulement indica.

Apesar de nem todos os professores convidados para participar no estudo terem aceite, pode afirmar-se que o número final é considerável tendo em conta a dimensão da ilha e o número de escolas existentes. Penso que a realização de estudos como este numa região onde nem sempre é fácil o acesso a formação contínua são muito benéficos, visto que permitem perceber quais as opções de ensino dos professores.

Sugiro que novos estudos possam tentar compreender de que forma a progressão na aprendizagem está relacionada com um ensino baseado em contextos de jogo e com as diferentes opções de formação de grupos durante o processo de aprendizagem.

VII. Bibliografia

- Araújo, J. (1992). Basquetebol: preparação técnica e tática. Revista Horizonte, v.8, n.49, Dossier I-VIII.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barnett, W., Bracey, G., Carini, R., Downey, D., Finn, J., Vidro, C., Lugg, A., Reitzug, U. & Rosenshine, B. (2002). Grouping students for Instructions. Arizona: Education Policy Research Unit;
- Barreto, H (2002). Orientações para a aprendizagem da habilidade de discriminar distâncias. Situação crítica: Defensor do atacante com bola. Ibanez, S.; Mercedes, M. (Ed) Novos Horizontes para o treino do basquetebol. Lisboa, FMH; p.137-154.
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Editorial Gradiva.
- Bom, L. (1980). Da Atividade Lúdica à Formação Desportiva. In H. Barreto, E. Beja, L. Bom, F. Carreiro da Costa, C. Damas, T. Lima, et al (Eds.). Da Actividade Lúdica à Formação Desportiva: Seminário de Metodologia do Basquetebol (pp. 19-44). Cruz Quebrada. ISEF.
- Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Jacinto, J. & Rocha, L. (1988). "A elaboração do projecto de programas de educação física", Revista Horizonte, 6, (35), Dossier.
- Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Jacinto, J. & Rocha, L. (1989). Programas Nacionais de Educação Física, 1º – 12º ano. Projecto de Programas de EF para os Ensinos Básico e Secundário instituído pelo Dec-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. Edição: DGBS-Ministério da Educação;
- Bonnet, P. (1983). *Vers une pedagogie de l'acte moteur*. Paris : Vigot.
- Bunker, D. & THORPE, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. Bull. Phys. Educ, v. 18, n.1, p.5-8.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1986). From theory to practice. In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Eds.), Rethinking games teaching (pp 11-16). Loughborough: University of Technology.

- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M. & Diniz, J. (1992). As Representações de Sucesso e Insucesso Profissional em Professores de Educação Física. Boletim SPEF, nº 4, 11-30;
- Chow, J. Y., DAVIDS, K Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araújo, D. (2007). The role of nonlinear pedagogy in physical education. Review of Educational Research, 77(3), 251-278.
- Chow, J. Y., Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D., & Passos, P. (2011). Nonlinear pedagogy: Learning design for self-organizing neurobiological systems. New ideas in Psychology, 29(2), 189-200.
- Coelho, Olímpio – Coisas da História do Basquetebol Português. Lisboa: Planeta Basket (Consultado em 10-10-2016). Disponível em http://www.planetabasket.pt/dev/index.php?option=com_content&view=article&id=947:coisas-da-historia-do-basquetebol-portugues&catid=140:artigos-de-opiniao&Itemid=357
- Comédias, J. (2012). Avaliação em Educação Física – O problema dos Jogos Desportivos Coletivos. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa;
- Creso, J. (1979). Teoria e Metodologia dos Jogos Desportivos Colectivos. LUDENS Vol. (3), Nº2, pp. 63-75;
- Dyson, B. Griffin, L. L, & Hastie, P (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and pedagogical considerations. Quest, 56, 226-240. Acedido em 15 de Julho de 2012 em <http://www.sirc.ca/>
- Fletcher, T. (2008). Grouping Students by Ability in Physical Education: the Good, the Bad and the Options. Physical and Health Education Journal, pp. 6-10;
- Fletcher, T. (2008). Grouping Students by Ability in Physical Education: The Good, The Bad and the Options. Physical and Health Education, 6-10;
- Fonseca, M. (2011). Opções para a composição dos grupos em Educação Física. Seminário/Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Educação Física e Desporto

da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, para obtenção do grau de mestre, orientada por Ana Maria Leça da Veiga Paz Leça da Veiga e co-orientada por Luís António Fernandes Bom, Lisboa;

· Garganta, J & PINTO, J. (1994) O ensino do futebol. In: Graça, A. & Oliveira, J (orgs.) O ensino dos jogos desportivos: FCDEF-UP: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, p.97-137.

· Graça, A. (2003). Para uma renovação das concepções do ensino dos jogos desportivos na escola. In A. Prista, A. Marques. A. Madeira, & S. Saranga (Eds), *Atividade Física e Desporto: Fundamentos e Contextos* (pp. 177-188). Porto; Maputo: Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto, Universidade Pedagógica de Moçambique; Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto; Faculdade de Medicina, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.

Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Taborsky, F., et al. (2003). *O modelo de competência nos jogos de invasão: Proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos*. Comunicação apresentada no II Congresso Ibérico de Baloncesto, Cáceres, Spain.

· Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.

· Gréhaigne, J. F., Richard, J. F., & Griffin, L.L. (2005). *Teaching and learning team sports and games*. New Youk: RoutledgeFalmer.

· Gréhaigne, J.F & GUILLON, R (1992). L' utilisation des jeux d'opposition a l'école. *Revue de l'Education Physique*, v.32, n.2, p51-67.

· Harvey, S. (2006). *Effects of Teaching Games for Understanding on Game Performance and Understanding in Middle School Physical Education*. (Doctoral dissertation).

· Hernandez-Moreno, J. (1994) *Análisis de las estructuras del juego desportivo*. Barcelona: INDE.

· Holt, N. L., Streat, L., & Bengoechea, W. B. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 162-176.

· Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73(7), 44-48.

Santos, Inês Pires Leitão Tavares Santos – A participação dos alunos no jogo de cooperação de voleibol em grupos de Level e Mixed. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2013. Dissertação de Mestrado

· Kirk, D., & Mc Phail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Re-thinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.

· Lames, M., & McGarry, T. (2007). On the search for reliable performance indicators in game sports. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 7(1), 62-79.

· Leitão, F. (2010). Valores Educativos, Cooperação e Inclusão. Salamanca: Luso-Española de Ediciones;

Madeira, L. P. (2013) – Estudo de padrões de jogo de andebol em educação física – jogos com alunos do mesmo nível e com alunos de aptidões herterogénea. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de Mestre.

Nazario, L. (2005). *The use of alternative assessments in physical education: Why some do but many more don't*. (Doctoral dissertation). Acedido em 27 de Julho, 2014 em <http://etd.lib.fsu.edu/theses/>.

· Newell, K. M. (1986). Constrains on the development of coordination. In M. Wade & H.T.A. Whiting (Eds.), *Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control* (pp. 341-360). Dordrecht: Martinus Nijhoff.

· Oslin, J. (1996). Tactical approaches to teaching games. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 27-33.

- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L.L (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.
- Passos, P., Batalau, R., & Gonçalves, P. (2006) Comparação entre as abordagens ecológicas e cognitivas para o treino da tomada de decisão no Ténis e no Rugby. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(3), 305-317.
- Pope, C. (2005). Once more with feeling: affect and playing with TGfU model. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(3), 271-286.
- Santos, L.T. (2013) – A participação dos alunos no jogo de cooperação de voleibol em grupos de Level e Mixed. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de Mestre.
- Siedentop, D (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Slavin, R. (1991). *Synthesis of Research on Cooperative Learning*. In http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199102_slavin.pdf. Acedido em 29 de Maio de 2015 em <http://www.ascd.org>
- Thorpe, R., BUNKER, D. J., & ALMOND, L. (1984). A change in the focus of teaching games. In: M. Pieron & G. Graham (Eds.), *Sport Pedagogy: Olympic Scientific Congress proceedings* (Vol. 6, pp.163-163). Champaign, IL: HUMAN KINECTICS.
- Tomlinson, C. (2001). How to Differentiate Instructions in Mixed-Ability. In C., Tomlinson, *What Differentiated Instruction is – and isn't*. (2nd., 1-7). Virgiana USA: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.
- Wood, T. M. (2003). Assessment in physical education: The future is now! In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 187-204). Champaign, IL: Human Kinetics.

VIII. Anexos

Anexo 1 - Questionário

GÉNERO: MASCULINO <input type="checkbox"/> FEMININO <input type="checkbox"/>
IDADE: _____
ANOS DE SERVIÇO: _____
MODALIDADE DE ESPECIALIZAÇÃO:
QUAL: _____
ANOS DE PRÁTICA: _____
GRAU: _____

- Antes de responder leia todo o questionário para que as respostas sejam rápidas e directas.
- Este é um questionário aberto em que não há respostas certas ou erradas, o que interessa é que expressem fielmente o seu pensamento.
- Em relação a cada questão interessa que responda aquilo que de forma mais imediata lhe pareça relevante.
- Por favor escreva frases e não palavras singulares porque isso ajuda-nos a compreender o seu ponto de vista.
- A resposta deve caber nas várias linhas que se encontram disponíveis em cada questão.

Considerando a sua experiência pessoal, por favor, apresente:

Qual é a principal referência que utiliza para organizar o processo de avaliação e de ensino aprendizagem no basquetebol

- A) Lista de conteúdos
- B) Níveis de jogo
- C) Outra

Explique a sua opção

Que situações de prática utiliza com mais frequência

A) Exercícios

B) Jogo formal

C) Outra

Explique a sua opção

Que tipo de composição de cada equipa privilegia caso utilize o jogo formal

A) equipa de nível homogéneo (alunos do mesmo nível de jogo)

B) equipa heterogénea (alunos de vários níveis de jogo)

C) Outra

Explique a sua opção

Que tipo de composição de cada grupo privilegia caso utilize as situações de exercício

A) grupo de nível homogéneo (alunos do mesmo nível de jogo)

B) grupo heterogéneo (alunos de vários níveis de jogo)

C) Outra

Explique a sua opção

Qua a principal opção que toma quando planeia unidades de ensino

- A) Situações de aprendizagem que são uniformes ou muito semelhantes para todos os grupos de alunos
- B) Situações de aprendizagem que são diferenciadas conforme os diversos grupos de alunos
- C) Outra

Explique a sua opção

Quando considera o basquetebol no plano anual prevê que o tempo que lhe é dedicado seja

- A) Distribuído ao longo do ano (nos 3 períodos)
- B) Distribuído em dois períodos
- C) Concentrado no mesmo período
- D) Concentrado numa sequência de aulas sucessivas
- E) Outro

Explique a sua opção

Quais os espaços de aula que mais utiliza quando ensina basquetebol

- A) Polivalentes (jogos desportivos colectivos, raquetas, ginástica, dança, etc).
- B) Polivalentes – só JDC (basquetebol, andebol, futebol, voleibol, etc.)
- C) Especializados – só basquetebol
- D) Outra

Explique a sua opção

Quais as principais decisões do Grupo de Educação Física com implicações directas e específicas no ensino do basquetebol (de 3 a 5)

Quais as principais decisões de cada professor (as suas) com implicações directas e específicas no ensino do basquetebol (de 3 a 5)

Quais as principais decisões diferentes das suas, de outros professores do seu Grupo de EF, com implicações directas e específicas no ensino do basquetebol (de 3 a 5)

Anexo 2 - Análise aos Questionários – Frequência/Categoria

Perguntas														8	9	10				
1	Categorias		2	Categorias		3	Categorias		4	Categorias		5	Categorias		6	Categorias		7	Categorias	
1	B-1	A) 1-Dificuldades/Progressão (1)	C-1	A) 1-Exercícios analíticos (4)	B-1	A) 1-Não respondeu (2)	B-1	A) 1-Ensino Diferenciado (1)	B-1	A) 1-Grau de dificuldade(1)	D-1	A) 1-Av. Contínua (6)	B-1	A) 1-Não respondeu (2)	Planeamento Anual (Q1; Q6; Q8; Q10; Q14; Q15)	Formação Específica (Q1)	Decisões Iguais (Q1; Q11)			
2	A-1	2-Níveis de Jogo / Lista de Conteúdos (4)	A-1	2-Não respondeu (1)	A-1	2-Cooperação (1)	A-1	2-Correção de erros (1)	B-2	2-Não Respondeu (1)	E-1	2-Não respondeu (1)	D-1	2- Polivalencia de Espaços (1)	Condições da Escola (Q1; Q3; Q5; Q10; Q11)	Metodologia de Ensino (Q1; Q6; Q10; Q12; Q13; Q17)	Ensino através do jogo jogado (Q3; Q14; Q15)			
3	B-3	3-Não respondeu (1)	B-1	B) 1-Jogo jogado (2)	B-1	4- Outra (1)	B-2	3-Não responde (1)	B-3	3- Outra (1)	A-1	B) 1-Não respondeu (1)	C-1	B) 1- Outra (2)	Ensino por blocos (Q3)	Conteúdos Programáticos (Q1; Q11)	Trabalho Analítico (Q3)			
4	A-2	B) 1-Processo de Avaliação (3)	A/B-C1	2-Não respondeu (1)	B-1	B) 1-Cooperação (8)	A-2	B) 1- Outra (1)	B-3	2-Grau de Dificuldade (2)	C-1	2-Av. Contínua (1)	D-2	2-Condições da Escola (2)	Formação de Grupos (Q3)	Jogo Reduzido (Q2; Q15)	Metodologias de Ensino Diferentes (Q6; Q8; Q9; Q13; Q17)			
5	B-3	2-Cooperação (1)	C-1	C) 1-Jogos condicionados/reduzidos (9)	B-2	2-Não respondeu (2)	C-1	2-Coperação (4)	A-1	3-Ensino Diferenciado(6)	D-2	C) 1-Cumprimento do programa (1)	C-1	3-Não respondeu (2)	Roulement (Q5; Q8; Q10)	Resolução de problemas relacionados com o jogo (Q2; Q5)	Criação de critérios de Avaliação (Q8)			
6	A-3	3-Jogo jogado (3)	A-2		B-2	C) 1-Não respondeu (2)	B-3	3-Não respondeu (1)	B-4	4-Não respondeu (2)	A-1	D) 1-Organização do departamento (1)	A/B-C1	D) 1-Roulement (1)	Avaliação (Q8; Q11)	Ensino por objectivos (Q13; Q15; Q16; Q17)	Planificações (Q10)			
7	B-7	4-Não respondeu (2)	C-1		B-1		B-2	C) 1-Cooperação (2)	B-7	5-Objetivos diferenciados (2)	A-2	B) 1-Organização do departamento (2)	B-3	2-Ensino Diferenciado(1)	Técnica Individual (Q16; Q17)	Formação de Grupos (Q5; Q8; Q12; Q13)	Não Respondeu (Q2; Q4; Q5; Q7; Q11)			
8	A/B-C1	1- Níveis de Jogo / Lista de Conteúdos (2)	A/B-C1		A/B-C		A/B-C1	2-Não respondeu (1)	A/B-C1	1-Não respondeu (1)	B-1	C) 1-Organização do departamento (2)	B-3	3-Jogo Reduzido (1)	Não Respondeu ((Q2; Q4; Q7; Q9; Q13)	Motivação (Q8)	Não Respondeu (Q4; Q7)			
9	B-4		B-2		A-1		A-3		A-2		B-1	D) 1-Organização do departamento (2)	B-4		Outra (Q12)	Não Respondeu (Q4; Q7)	Outra (Q9;Q14)			
10	B-1		C-1		A-2		A-3		A-3		B-2	D-4								
11	B-4		B-2		C-1		C-2		B-4		A-1	A/D-C2								
12	C-1		A-1		B-1		B-2		A-3		B-2	A-1								
13	B-1		A/B-C1		A-3		A-3		B-3		B-3	A-1								
14	B-3		A-3		A-4		A-3		B-3		B-3	A-1								
15	A-2		A-1		B-1		A-5		B-3		B-5	A-1								
16	A-2		A-3		B-1		B-2		B-5		B-5	A-1								
17	A-2		A-1		B-1		B-2		B-5		B-5	A-1								
Frequências	A	6	A	7	A	5	A	7	A	3	A	7	A	3						
	B	9	B	3	B	10	B	7	B	13	B	2	B	7						
	C	1	C	4	C	1	C	2	C	0	C	1	C	3						
	A/B	1	A/B	2	A/B	1	A/B	1	A/B	1	D	5	D	3						
			A/C	1							E	1	A/B	1						