

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM/UEL**

**INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE ENSINO DE ESPORTES
COLETIVOS DE INVASÃO NA MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO MOTOR DE
ESCOLARES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

TESE DE DOUTORADO

LUCIANE CRISTINA ARANTES DA COSTA

Maringá - Paraná

2015

LUCIANE CRISTINA ARANTES DA COSTA

**INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE ENSINO DE ESPORTES
COLETIVOS DE INVASÃO NA MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO MOTOR DE
ESCOLARES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL para obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Lenamar Fiorese Vieira

Maringá - Paraná

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

C837i Costa, Luciane Cristina Arantes da
Influência de um programa de ensino de esportes coletivos de invasão na motivação e desempenho motor de escolares no ensino fundamental / Luciane Cristina Arantes da Costa. -- Maringá, 2015.
196 f. : il., figs., tabs., quadros

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lenamar Fiorese Vieira.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL, 2015.

1. Educação física escolar. 2. Modelo desenvolvimentista. 3. Modelo de educação desportiva. 4. Programa de intervenção pedagógica. 5. Validação. 6. Motivação Educação. 7. Esportes coletivos - Ensino. 8. Escolares - Desempenho motor. 9. Desempenho motor - Crianças - Ensino fundamental. 10. Educação física e esporte. I. Vieira, Lenamar Fiorese, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL. III. Título.

CDD 21.ed. 796.07

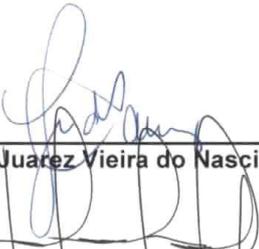
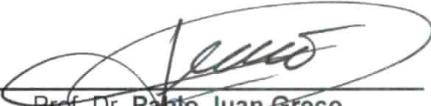
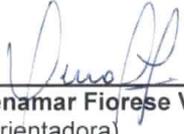
AMMA-002982

LUCIANE CRISTINA ARANTES DA COSTA

**INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE
ENSINO DE ESPORTES COLETIVOS DE
INVASÃO NA MOTIVAÇÃO E
DESEMPENHO MOTOR DE ESCOLARES
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração em Desempenho Humano e Atividade Física, para obtenção do título de Doutor(a).

APROVADA em 16 de março de 2015.

 _____ Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento	 _____ Prof. Dr. Pablo Juan Greco
 _____ Prof. Dr. José Luiz Lopes Vieira	 _____ Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
 _____ Profa. Dra. Lenamar Fiorese Vieira (Orientadora)	

Apresentação

O depoimento a seguir demonstra o quanto nós, professores de Educação Física, podemos contribuir (ou não) na formação humana durante nossas aulas:

“Tive uma personalidade introvertida desde criança, quando na escola, preferia as atividades nas quais eu pudesse ficar minimamente exposta. Recordo-me das aulas de Educação Física, até meu último ano escolar, com um sentimento bastante desagradável. As tarefas eram expostas sem cuidado, como instruções que chegariam aos ouvidos de todos os alunos da mesma forma [...] sem que os professores considerassem que cada um poderia percebê-las e reagir a elas diferentemente. Como sempre fui mais ligada aos estudos escritos e às atividades individuais, silenciosas, nunca tive uma desenvoltura natural em relação aos movimentos corporais. Isso, somado a minha timidez perante outras crianças e adolescentes, transformava as aulas de Educação Física em meu inferno semanal. Percebia, também, que os professores respondiam ao comportamento de “panelinhas” dos alunos, e privilegiavam sua atenção aos alunos mais extrovertidos, que prontamente se dispunham aos jogos e exercícios. Nunca fui estimulada a tentar me encaixar nas aulas, assim como nunca fui treinada para perceber corpo e movimento.

Com o passar dos anos, na adolescência, passei a inventar desculpas para não participar; depois, passei a pedir para os professores que deixassem eu fazer apenas a parte dos aquecimentos e depois ficar lendo em um canto.

Hoje, adulta, tenho grandes dificuldades em praticar exercícios físicos que envolvam estar em um ambiente coletivo, tenho dificuldade em perceber meus movimentos e ter consciência corporal. Tenho bom vigor físico, caminho bastante [...] mas sinto que deixo de evoluir muito em relação a minha saúde por associar a prática de exercícios ao constrangimento.

Gostaria de ter passado por aulas como as envolvidas nos programas desta pesquisa, de ter sido cuidada em minhas dificuldades e agregado mais saúde à minha vida adulta, tendo quebrado barreiras importantes na infância e adolescência.

Acredito que os professores de Educação Física têm um compromisso com muitos aspectos importantes na formação de crianças e adolescentes, pois suas aulas consistem em um momento de dinâmica totalmente diferenciado do que ocorre com as outras matérias, tendo mais aspectos delicados envolvidos, podendo proporcionar tanto grandes avanços quanto grandes retrocessos.

Acredito que as aulas de Educação Física são benéficas a todos: alguns descobrirão seu talento e se transformarão em atletas, outros se divertirão com os jogos, outros, ainda, se tornarão professores de Educação Física, mas todos poderão aprender uma postura coletiva, sentir-se à vontade com seus movimentos, perder a timidez e, mais importante, se conscientizar desde cedo do cuidado com a saúde. Porém, muitas dessas chances são desperdiçadas pela falta de cuidado e interesse das escolas e professores. Espero que muitas crianças possam se beneficiar de programas práticos, que levem à realidade das aulas chances para cada aluno conheça o bem que a Educação Física pode proporcionar”. (Ivy Gobetti, 30 anos, é professora e empresária na cidade de Goiania-GO).

Dedico este estudo a todos aqueles que desejam que a Educação Física escolar seja reinventada e valorizada [...] e ainda a todos que em algum momento, como a professora e empresária Ivy Gobetti, não pôde sentir o gosto e o prazer que o esporte poderia proporcionar em sua vida (Após uma conversa informal, questionei se professora poderia realizar um depoimento sobre sua experiência pessoal. Além de agradecer a oportunidade, Ivy Gobetty autorizou sua publicação nesta tese).

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Maringá e ao Departamento de Educação Física, que por meio do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL e seus coordenadores possibilitaram as condições necessárias para minha formação acadêmica e profissional.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, especialmente ao professor Dr. Jorge Olímpio Bento, pela simpatia e respeito e à professora Dr^a. Isabel Mesquita que me receberam e apoiaram os estudos desenvolvidos naquele local.

Ao chefe do Departamento de Educação Física, Prof. Dr. Wilson Rinaldi e ao coordenador do colegiado do curso de graduação, Prof. Dr. Décio Roberto Calegari, pela compreensão e apoio profissional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, em especial à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Lenamar Fiorese Vieira, pela oportunidade de compartilhar seus conhecimento e sua amizade, além de contribuir na minha formação acadêmica e profissional.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, Prof. Dr. Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento, Prof. Dr. José Luiz Lopes Vieira e do Prof. Dr. Pablo Juan Greco, pela disponibilidade e contribuição para o trabalho.

Aos professores e amigos Prof. Dr. João Maroco e Prof. Dr. Jorge Both, que estimularam o gosto pela estatística proporcionando uma maior aprendizagem nesta área.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Pró-Esporte, em especial, à Andressa Contreira, Patricia Carolina Borsato Passos, Patricia Gaion e Viviane Santos pela contribuição em diversos momentos do estudo, desde a coleta, análise e discussão teórica sobre a investigação.

Aos professores Claudia Uema, Fernando Nonaka, Isabela Belem, Franciele Coelho Amâncio, Leticia Garcia, Nayara Malheiros Caruzzo e Pâmela Norraila pela dedicação durante a realização da coleta de dados desse estudo.

À Secretaria de Estado de Educação do Paraná pela permissão para realização do estudo e à todos os professores, diretores e funcionários das escolas estaduais que colaboraram na realização das aulas, assim como os alunos que participaram do programa de intervenção pedagógico.

À todos os meus familiares e amigos, que estiveram ao meu lado e conseguiram compreender o “afastamento” necessário em alguns momentos do estudo... é impossível nomeá-los e justificar sua importância neste espaço!

À Deus, pois aprendi reconhecer sua presença, entender as palavras que nos deixou e a compreender que tudo na vida (até o sofrimento) é um processo de crescimento e amadurecimento.

Confie...
As coisas acontecem na hora certa.
Exatamente quando devem acontecer!
Momentos felizes, louve a Deus.
Momentos difíceis, busque a Deus.
Momentos silenciosos, adore a Deus.
Momentos dolorosos, confie em Deus.
Cada momento, agradeça a Deus.
Que você seja abençoado pelo Pai a cada dia...
Lute para ser diferente, lute para ser melhor do que você mesmo,
Mude as sementes para mudar os frutos que vai colher.
Em sua vida não perca o foco,
confie em Deus e agradeça a Ele a cada dia de vida!
(Autor desconhecido)

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar a influência de um programa de ensino dos esportes coletivos de invasão, tendo como suporte teórico o Modelo Desenvolvimentista (MD) e o Modelo de Educação Desportiva (MED), na motivação e desempenho motor de escolares no ensino fundamental. Inicialmente, nos primeiros artigos da tese (Capítulo 2 e 3) foram realizados os estudos de validação dos questionários: a) *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES) e b) *The Learning Climate Questionnaire* (LCQ). Foram sujeitos deste estudo alunos matriculados no ensino fundamental em 08 escolas públicas do município de Maringá-PR que realizaram teste (n=403) e reteste (n= 346) para fins de validação dos instrumentos. Os resultados indicaram questões claras e pertinentes e apresentaram índices satisfatórios de validade fatorial confirmatória e de consistência interna. A seguir, os instrumentos validados (BPNES e LCQ), foram utilizados para avaliação dos aspectos motivacionais dos participantes do programa de intervenção pedagógica, com a utilização de um modelo híbrido (MD-MED). No capítulo 4 identificou-se o índice de autonomia, competência e relacionamento dos alunos e no capítulo 5 a percepção dos alunos em relação ao apoio à autonomia (clima de aprendizagem) dos professores. Participaram destes estudos 100 estudantes de duas escolas públicas do estado do Paraná, sendo os grupos divididos em experimental (GE; n=44) e controle (GC; n=56). A análise dos dados do pré e pós-teste foi realizada após a verificação de normalidade (*Kolmogorov-Smirnov*); para caracterização da amostra, foi utilizada frequência absoluta e relativa; para comparação dos grupos (GE e GC) foram utilizados testes não-paramétricos (teste U de *Mann-Whitney*); o nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$. Os resultados relacionados à motivação dos alunos demonstraram alterações nos índices de autonomia, que aumentaram no 6º ano para o sexo feminino (GE), após sua participação no programa de intervenção; não houve alterações estatisticamente significativas nos índices de relacionamento dos alunos participantes do estudo. No que se refere à percepção de apoio à autonomia (clima de aprendizagem), verificou-se que os índices apontaram a manutenção nos valores encontrados após o programa de intervenção. Para verificar o desempenho motor dos alunos, no capítulo 6 foi utilizado o Teste *Movement Assessment Battery for Children - Second Edition* (M-ABC 2). A amostra foi constituída por 85 estudantes do

ensino fundamental (6º e 7º ano) com idades de 11 a 14 anos, sendo 44 do grupo experimental e 41 do grupo controle. Para a análise de dados, utilizou-se o teste *Kolmogorov-Smirnov* para verificar a normalidade, o teste de *Wilcoxon* para comparação de momentos (pré e pós-teste) e o teste “*U*” de *Mann Whitney* para comparação dos grupos. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$. Os resultados demonstraram que o programa de intervenção foi efetivo para a melhoria da habilidade motora de equilíbrio e lançar e receber. Nos Capítulos 7 e 8 foram apresentados os resultados do programa de intervenção pedagógica no ensino dos esportes de invasão utilizando os conteúdos esportivos (futsal, basquetebol e handebol). O programa foi desenvolvido em 45 aulas com cada turma (6º e 7º ano) em uma escola estadual. Para a coleta de dados foram utilizados a filmagem das aulas e os diários de campo. A implementação do modelo híbrido (MD-MED) demonstrou ser uma proposta viável permitindo verificar a percepção da competência e da *expertise* desportiva e a motivação pelo esporte devido ao desenvolvimento técnico e tático dos alunos. A realização de investigação sobre a implementação deste programa foi uma iniciativa desafiadora, sendo importante para demonstrar a possibilidade de implementação de modelos de ensino que possam favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos de invasão no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Modelo Desenvolvimentista; Modelo de Educação Desportiva; Programa de Intervenção Pedagógica; Validação; Motivação.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate the influence of an educational team sports invasion program with the Developmental Model (MD) and the Sports Education Model (SEM) as the theoretical support on the motivation and motor performance of elementary school students. Initially, in the first articles of the thesis (Chapter 2 and 3) validation studies of the questionnaires were performed: a) Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES) and b) The Learning Climate Questionnaire (LCQ). The subjects of this study were students enrolled in elementary school in 08 public schools in the city of Maringá-PR, who were requested to test (n=403) and retest (n= 346) for the validation of the instruments. The results showed clear and relevant questions with satisfactory levels of confirmatory factorial validity and internal consistency. After that, the validated instruments (BPNES and LCQ) were used to evaluate the motivational aspects of the participants of the educational intervention program, with the use of a hybrid model (MD-MED). In Chapter 4, an autonomy, competence and relationship index of students was identified, as well as the students' perception regarding support for autonomy (learning environment) of teachers in Chapter 5. One hundred students from two public schools in the state of Paraná participated in these studies, being the groups divided into an experimental group (n=44) and a control group (CG; n=56). The analysis of the pre- and post-test data was performed after a normality verification (Kolmogorov-Smirnov); for the sample characterization, absolute and relative frequency were the employed methods; for groups comparison (EG-experimental and CG-control) non-parametric tests were utilized (Mann-Whitney "U" test or Kruskal-Wallis); the adopted level of significance was of $p \leq 0.05$. Results related to the students' motivation indicated alterations in the autonomy index, with increase for female students of the 6th grade (EG) after participating in the intervention program; no statistically significant alterations were indicated for students' relationship rates. Regarding the perception of autonomy support (learning environment), it was found that the contents pointed to the maintainability of the numbers found after the intervention program. In order to verify the motor performance of the students, in Chapter 6 the Movement Assessment Battery for Children - Second Edition (M-ABC 2) test was used. The sample consisted of 85 elementary school students (6th and 7th grades) aged 11-14 years, with 44 of them being part of the experimental group, and 41 of the control

group. For data analysis, the Kolmogorov-Smirnov test was utilized to verify the normality, the Wilcoxon test to compare distinct moments (pre and post-test) and the Mann-Whitney U test to compare the groups; with the level of significance of $p \leq 0.05$. The results demonstrated that the intervention program was effective in improving the motor skills of balance, throw and catch. The results of educational intervention program in the invasion of sports teaching using the sports content (futsal, basketball and handball) were presented in Chapter 7 and 8. The program was developed in 45 classes with each group (6th and 7th grades) in a public school. For data gathering, footages of the classes and field diaries were utilized. The implementation of the hybrid model (MD-SEM) has proven to be a viable proposal, allowing the verification of perception of competence and sporting expertise, as well as motivation in sport due to technical and tactical development of students. Conducting the research on the implementation of this program was a challenging initiative and it is important to demonstrate the possibility of implementing teaching models that can help the process of teaching and learning of team sports invasion in the school environment.

KEYWORDS: Physical Education; Developmental Model; Sport Education Model; Educational Intervention Program; Validation; Motivation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Capítulo 1	Quadro 1 - Estrutura geral da tese	26
Capítulo 2	Figura 1 - Modelo tri-fatorial da Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício (BPNES) ajustado a uma amostra de 403 alunos ($\chi^2/df=2.103$; CFI=0.962; GFI=0.959; TLI=0.951; RMSEA=0.052).....	38
Capítulo 3	Figura 1 - Modelo unidimensional do Questionário de Clima de Aprendizagem (LCQ) ajustado a uma amostra de 403 alunos ($\chi^2/df=2.811$; CFI=0.933; GFI=0.920; TLI=0.921; RMSEA=0.067)...	51
Capítulo 5	Quadro 1 - Esquematização dos conteúdos (esportes coletivos de invasão) para o programa de intervenção pedagógica.....	73
Capítulo 7	Quadro 1 - Estágios de progressão de exercícios.....	102
	Quadro 2 - Unidades temáticas para o ensino dos esportes coletivos de invasão (futsal, basquetebol e handebol) com a utilização do Modelo de Educação Desportiva - MED).....	103
	Quadro 3 - Organização dos conteúdos (esportes coletivos de invasão) para o programa de intervenção pedagógica nos 6º e 7º anos de uma escola da rede estadual de ensino.....	104
	Quadro 4 - Características dos primeiros encontros e as conseqüências no processo de ensino e aprendizagem.....	106
	Quadro 5 - Características da realização do modelo de ensino híbrido (MD-MED) e seus benefícios no processo de ensino e aprendizagem.....	108
	Quadro 6 - Características dos eventos culminantes realizados no modelo de ensino híbrido (MD-MED) e seus benefícios no processo de ensino e aprendizagem.....	112
Capítulo 8	Quadro 1 - Unidade temática para o ensino dos esportes coletivos de invasão (futsal, basquetebol e handebol) com a utilização de um modelo híbrido (Modelo Desenvolvimental - MD e Modelo de Educação Desportiva - MED).....	124

LISTA DE TABELAS

Introdução	Tabela 1 - Design experimental do estudo.....	24
Capítulo 2	Tabela 1 - Coeficiente de validade de conteúdo (CVC _t) para os critérios clareza de linguagem e pertinência prática do <i>Basic Psychological Needs in Exercise Scale</i> (BPNES).....	35
	Tabela 2 - Consistência interna das dimensões do BPNES e correlação item-dimensão.....	38
	Tabela 3 - Coeficiente de correlação intraclasse (R) dos 12 itens do BPNES.....	42
	Tabela 4 - Coeficiente de correlação intraclasse (R) das quatro dimensões do BPNES.....	42
Capítulo 3	Tabela 1 - Coeficiente de validade de conteúdo (CVC _t) para os critérios de clareza de linguagem e pertinência prática do <i>Learning Climate Questionnaire</i> (LCQ).....	49
	Tabela 2 - Coeficiente de correlação intraclasse (R) dos 15 itens do LCQ.....	53
Capítulo 4	Tabela 1 - Comparação dos índices de autonomia, competência e relacionamento (BPNES) dos alunos participantes do programa de intervenção de ensino dos esportes coletivos (grupo experimental – GE) e do grupo controle(GC) antes (pré-teste) e após a sua realização (pós-teste).....	61
	Tabela 2 - Comparação dos índices de autonomia, competência e relacionamento (BPNES) dos alunos do sexo masculino participantes do programa de intervenção de ensino dos esportes coletivos (grupo experimental – GE) e do grupo controle(GC) antes (pré-teste) e após a sua realização (pós-teste).....	62
	Tabela 3 - Comparação dos índices de autonomia, competência e relacionamento (BPNES) dos alunos do sexo feminino participantes do programa de intervenção de ensino dos esportes coletivos (grupo experimental – GE) e do grupo controle(GC) antes (pré-teste) e após a sua realização (pós-teste).....	63
Capítulo 5	Tabela 1 - Comparação dos índices de apoio à autonomia (LCQ) na percepção dos alunos do grupo experimental e do grupo controle no pré-teste e pós-teste.....	75

	Tabela 2 - Comparação dos índices de apoio à autonomia (LCQ) na percepção dos alunos do grupo experimental e do grupo controle (sexo masculino) no pré-teste e pós-teste.....	76
	Tabela 3 - Comparação dos índices de apoio à autonomia (LCQ) dos alunos do grupo experimental e do grupo controle (sexo feminino), no pré-teste e pós-teste.....	76
	Tabela 4 - Comparação dos índices de apoio à autonomia (LCQ) na percepção dos alunos do grupo experimental e do grupo controle (6º ano) no pré-teste e pós-teste.....	77
	Tabela 5 - Comparação dos índices de apoio à autonomia (LCQ) dos alunos do grupo experimental e do grupo controle (7º ano) no pré-teste e pós-teste.....	77
Capítulo 6	Tabela 1 - Dados descritivos do 6º e 7º ano do grupo experimental e do grupo controle, antes (pré-teste) e após a realização do programa de intervenção pedagógica (pós-teste).....	89
	Tabela 2 - Comparação do 6º ano do grupo experimental e controle no pré e pós-teste, antes e após a intervenção.....	90
	Tabela 3 - Comparação do 7º ano do grupo experimental e controle no pré e pós-teste, antes e após a intervenção.....	91

	Discussão	49
	Fase 2 - Consistência Interna e Validação do Constructo LCQ.....	49
	Métodos	49
	Resultados	50
	Discussão	51
	Fase 3 - Estabilidade Temporal do LCQ.....	51
	Métodos	51
	Resultados	52
	Discussão	52
	Conclusões.....	52
	Referências.....	55
CAPÍTULO 4	COMPETÊNCIA, AUTONOMIA E RELACIONAMENTO: COMPREENDENDO AS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	56
	Introdução	57
	Métodos	58
	Resultados	61
	Discussão	63
	Conclusão	66
	Referências	68
CAPÍTULO 5	PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AO APOIO À AUTONOMIA DOS PROFESSORES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	70
	Introdução	71
	Métodos	72
	Resultados	75
	Discussão	78
	Conclusão	80
	Referências	82
CAPÍTULO 6	DESEMPENHO MOTOR DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM PARTICIPANTES DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	84
	Introdução	85
	Métodos	86
	Resultados	89
	Discussão	91
	Conclusão	95
	Referências	96
CAPÍTULO 7	ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS DE INVASÃO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	99
	Introdução	100
	Procedimentos Metodológicos.....	101
	Resultados e Discussões.....	105
	Considerações Finais.....	114

	Referências	116
CAPÍTULO 8	DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA E <i>EXPERTISE</i> DESPORTIVA A PARTIR DE UM MODELO HÍBRIDO CONSIDERANDO AS PERCEPÇÕES DO PROFESSOR E DOS ALUNOS.....	119
	Introdução	120
	Metodologia.....	122
	Resultados.....	126
	Discussão.....	135
	Referências	139
CAPÍTULO 9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
ANEXOS E APÊNDICES	144

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO GERAL DA TESE

INTRODUÇÃO

Ao analisar a Educação Física na realidade escolar, é possível perceber que a proposta curricular apresentada no projeto político pedagógico das escolas, na maioria das vezes, não é implementada. As aulas de Educação Física e os conteúdos realizados ao longo dos anos escolares acabam sendo repetitivos, o que demonstra dificuldade do professor em realizar o planejamento das atividades executadas (COSTA & NASCIMENTO, 2009; IMPOLCETTO et al., 2007).

Na última década, as investigações relacionadas à prática pedagógica e à ação docente dos professores de Educação Física destacam especificamente a falta de motivação dos alunos (FOLLE & TEIXEIRA, 2012; KOBAL, 1996), os conteúdos realizados nas aulas (COSTA & NASCIMENTO, 2006; PEREIRA & SILVA, 2004), as instalações esportivas e sua relação com a prática pedagógica (LUGUETTI, 2011) e a pedagogia do esporte (DAOLIO & VELOZO, 2008; VENDITTI JR & SOUZA, 2008; COSTA & NASCIMENTO, 2004).

Um dos grandes problemas da Educação Física é a falta de conexão ou coerência interna entre objetivos, conteúdos e processos avaliativos, além das simplificações nas práticas pedagógicas e dos conteúdos trabalhados nas aulas. Apesar do esporte e dos jogos serem apontados como conteúdos fundamentais nas aulas de Educação Física pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as propostas pedagógicas no ensino destes conteúdos ainda focalizam métodos de ensino tradicionais, tornando as atividades, muitas vezes, desmotivadoras (COSTA & NASCIMENTO, 2009).

O professor deveria realizar o planejamento das aulas a partir da estruturação dos conteúdos para cada série e faixa etária (GALLAHUE & DONNELLY, 2008). Para Guimarães e Boruchovitch (2004), a organização dos conteúdos e o planejamento das aulas pode aumentar a motivação dos alunos, tendo como consequência um maior envolvimento nas atividades realizadas durante as aulas, além de melhorar o clima de aprendizagem.

O ambiente escolar representa o primeiro momento de socialização para os alunos, exercendo grande impacto na vida destes sujeitos, no seu comportamento e no contexto da aprendizagem, sendo de fundamental importância em sua promoção de autonomia, competência e relacionamento (DECI et al., 1991). Os estudos sobre motivação na área educacional têm mostrado que os professores que promovem autonomia possuem alunos que passam a regular internamente seu comportamento, aumentando sua autoestima, o estabelecimento de metas e, conseqüentemente, a sua motivação intrínseca (DECI et al., 1981; GROLNICK & RYAN, 1987; DECI et al., 1991). Para tanto, é eminente a necessidade de propostas pedagógicas na Educação Física que possam contribuir no desenvolvimento da motivação, acolhendo os alunos e ao mesmo tempo proporcionando limites em suas ações, entendendo estes sujeitos numa perspectiva integral.

Nesse aspecto, a Teoria da Autodeterminação (TAD), utilizada como base teórica deste estudo, analisa a perspectiva do sujeito ativo, pautada numa visão orgânica, na qual o comportamento das pessoas é influenciado por estruturas internas (intrínsecas) que ocorrem a partir das experiências continuamente elaboradas. A TAD é considerada uma teoria contemporânea de motivação, supera as teorias mecanicistas na medida em que foca na perspectiva dos sujeitos serem responsáveis por suas ações, iniciando e persistindo em comportamentos escolhidos de forma intencional. Nessa visão, o organismo é compreendido como um todo unificado e significativo.

A Teoria da Autodeterminação (TAD) teve origem em 1985 a partir dos estudos de Edward Deci e Richard Ryan com o objetivo de descrever e explicar fatores decorrentes de estudos que demonstravam que a recompensa extrínseca não é a única forma de motivar um indivíduo e ainda, demonstrar que oferecer uma recompensa a uma pessoa por algo que ela faria de qualquer modo influenciaria negativamente à sua motivação intrínseca (DECI & RYAN, 1985).

Os primeiros trabalhos na TAD examinaram que ao se oferecer recompensas extrínsecas às pessoas para fazer atividades intrinsecamente motivadas isto poderia influenciar o seu nível de motivação intrínseca. Ao realizar uma atividade interessante para ganhar uma recompensa extrínseca houve uma diminuição da motivação intrínseca, o que implicaria que recompensas financeiras não foram importantes para aumentar a motivação intrínseca. Além disso, o feedback positivo aumentou a motivação intrínseca quando comparado a nenhum feedback (DECI, KOESTNER & RYAN, 1999). Segundo Deci e Ryan (1985) a TAD postula que todo

ser humano é dotado de uma propensão inata para desenvolver sua autodeterminação. Desde o nascimento, as pessoas envolvem-se em atividades que lhes possibilitam a satisfação de necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e relacionamento. Quando as pessoas experimentam satisfação das necessidades psicológicas básicas numa situação específica, elas tendem a tornar-se mais motivadas intrinsecamente, ao passo que quando experimentam frustração destas necessidades tendem a tornar-se menos motivadas intrinsecamente. Deci e Ryan (1985) verificaram que, quando os indivíduos usam recompensas imediatas às atividades, as pessoas perdem a sua experiência de autonomia, e o locus de causalidade para o comportamento passa a ser externo. Isto pode ocorrer quando as pessoas usam avaliações, pressão social, vigilância e outros motivadores tão comuns no ambiente escolar. Por outro lado, quando as pessoas não utilizam pressão externa, os indivíduos podem manter um *locus* interno de causalidade percebida mantendo a motivação intrínseca. Além disso, enquanto o feedback positivo ajuda a manter sentimentos de competência, o feedback negativo, especialmente quando inserido num contexto de controle, provoca sentimento de frustração prejudicando a motivação intrínseca (MOURATIDIS et al., 2008).

Enquanto, as teorias cognitivas de motivação têm tratado a motivação como um conceito que varia em quantidade, a TAD ao contrário, tem apresentado a ênfase principal no tipo de motivação, diferenciando a motivação intrínseca da motivação extrínseca como classes gerais de motivação, e em seguida, distingue vários tipos de motivação extrínseca, que variam em sua autonomia e controle da regulação (RYAN & DECI, 2000): a) A *regulação externa* é a forma mais básica e menos autônoma de motivação extrínseca, na qual a pessoa age para obter ou evitar consequências externas; b) Na motivação extrínseca por *regulação introjetada* as consequências são administradas pela própria pessoa, como resultado de pressões internas como culpa, ansiedade ou a busca de reconhecimento social. c) A motivação extrínseca por *regulação identificada* ocorre em situações de reconhecimento e valorização subjacentes ao comportamento; d) Na motivação extrínseca por *regulação integrada* está presente os benefícios pessoais advindos da realização da atividade. Na *motivação intrínseca*, a atividade é vista como um fim em si mesma, possibilitando prazer e gosto pela mesma.

Dessa forma, a TAD busca compreender como os indivíduos se comportam em contextos diferenciados, de modo que a motivação seja alterada. Na sociedade atual, a escola possui características que apresentam um ambiente de pressão e

cobranças excessivas relacionadas ao desempenho dos alunos, professores e funcionários. Segundo Ryan e Deci (2009) a TAD possui fortes implicações para a prática educacional, especialmente neste ambiente de pressão. Segundo os autores, as pessoas podem duvidar da hipótese de que crianças foram "construídas para aprender", entretanto basta observar as crianças quando não estão sob pressão, ou seja, estão livres para realizar os seus interesses. Nesse contexto, as crianças aprendem fazendo e se desenvolvem construindo representações internas de si mesmas e de seu mundo. Para os autores, esta forma de aprendizagem que estimula a participação ativa dos alunos pode desenvolver a motivação intrínseca.

As atividades intrinsecamente motivadas são agradáveis porque satisfazem as necessidades psicológicas básicas. Assim, agir por interesse fornece um mecanismo importante para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, essas ações devem ser desenvolvidas com o apoio de professores e da família dos alunos. Em estudo realizado por Niemiec et al. (2006) verificou-se que o apoio dos pais favorece a autonomia e a saúde psicológica dos adolescentes.

Quando os alunos estão em contextos sociais onde eles se sentem seguros e compreendidos, desejam internalizar os conhecimentos, repetindo e copiando práticas daqueles que os rodeiam, inclusive dos seus professores. Quando os suportes para relações sociais são atrelados ao apoio à autonomia e competência, ocorre a integração de atividades aumentando a motivação intrínseca (RYAN & DECI, 2000). Segundo os autores, atualmente, as atividades são realizadas nas escolas de forma artificial e controladora para promover o respeito às regras elaboradas sem a participação dos alunos.

Embora o processo de motivação intrínseca e internalização ocorrerem durante toda a vida, estes podem ser influenciados pelos ambientes sociais. A TAD tem proporcionado investigações nos diferentes aspectos deste ambientes, nas estruturas e nas recompensas que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, o desempenho e o bem-estar dos alunos (RYAN & DECI, 2009).

Com base nos pressupostos da TAD, os processos motivacionais de natureza intrínseca e extrínseca têm sido investigados focando no estabelecimento de metas, na regulação do comportamento, na orientação dos objetivos (intrínsecos ou extrínsecos) e em seu perfil motivacional (promotor de autonomia ou controlador) para alunos e professores (DECI & RYAN, 2002).

Assim, essa investigação tendo como suporte teórico a TAD (Teoria da Autodeterminação), buscou implementar um programa de ensino de esportes coletivos de invasão em escolares utilizando como base pedagógica o Modelo Desenvolvimentista (GALLAHUE & DONNELLY, 2008; RINK, 2010) e o Modelo de Educação Desportiva (SIEDENTOP, 1994). Dessa forma, surge a questão geradora desta investigação: Qual a influência de um programa de intervenção pedagógica de ensino dos esportes de invasão na motivação e desempenho motor dos alunos do ensino fundamental das escolas estaduais do município de Maringá-Pr?

JUSTIFICATIVA

Desde a realização do curso de graduação em Educação Física, as questões relacionadas ao estudo emergiram e causaram inquietações. Durante a realização da graduação, nos anos de 1990, a pesquisadora observava que existia uma grande dificuldade dos professores e futuros professores em planejar e justificar os conteúdos esportivos realizados na Educação Física escolar. Em estudo realizado por Costa e Nascimento (2006), verificou-se que os professores priorizavam o ensino dos esportes nas aulas de Educação Física, entretanto, não conseguiam estruturar os conteúdos e definir as abordagens pedagógicas utilizadas nas aulas. As dificuldades no planejamento foram evidenciadas em estudos realizados por Costa e Nascimento (2009), apesar dos professores apontarem estes aspectos de fundamental importância nas características dos bons professores.

Estes estudos, realizados pela pesquisadora, além de contribuírem para a fundamentação científica deste estudo, evidenciaram a necessidade dos professores de Educação Física escolar conhecerem um programa de intervenção pedagógica no ensino dos esportes que valorizasse esta prática e justificasse sua intervenção no meio acadêmico, além de apresentar à comunidade escolar o quanto o esporte pode contribuir para o desenvolvimento integral dos participantes. A possibilidade de utilização do Modelo Desenvolvimentista (MD) como proposta de intervenção nasceu a partir de um primeiro contato com o professor Dr. David Gallahue em um curso promovido pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física

(UEM/UEL) em 2010, e pela aproximação com suas obras. A fundamentação teórico-prática da importância dos domínios cognitivo, motor e afetivo e a preocupação com o ser humano evidenciadas nas obras do professor Dr. David Gallahue proporcionaram um maior envolvimento do pesquisador com esta abordagem. Por outro lado, o Modelo de Educação Desportiva (MED) de Daryl Siedentop, nos foi apresentado pelo professor Dr. Juarez Vieira do Nascimento, que, ao compreender as características e os objetivos da investigação, nos demonstrou caminhos possíveis para que fosse viabilizado.

A investigação dos aspectos psicológicos no âmbito escolar foi um dos campos de estudo na disciplina realizada como aluno não - regular no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física (UEM/UEL) em 2011 com a professora Dra. Lenamar Fiorese Vieira. Alguns estudos foram realizados sobre a importância da motivação e do papel do professor para promover autonomia durante as aulas de Educação Física. Estes estudos evidenciaram a necessidade da construção e validação de protocolos de pesquisa que avaliassem os aspectos psicológicos desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

Além disso, os estudos sobre o impacto do MED nos resultados de aprendizagem motora dos alunos ainda são escassos (HASTIE et al., 2011). Segundo Mesquita (2012), apesar da importância dos valores efetivados pelo MED, a Educação Física alcança o seu significado educacional ao desenvolver a competência e desempenho motor dos alunos. Os resultados dos estudos apresentam respostas ambíguas sobre a melhoria dos alunos no aspecto motor no contexto de ensino do MED (ALEXANDER & LUCKMAN, 2001). Por outro lado, os estudos revelaram a sua importância, tanto na humanização do esporte quanto na inclusão dos alunos, permitindo que estes assumam gradualmente a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem, proporcionando autonomia.

Nesse sentido, é evidente a lacuna existente na literatura sobre a inserção de um modelo de ensino híbrido, como o MD e o MED, no âmbito da Educação Física, avaliando os seus resultados no processo de ensino e aprendizagem.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Investigar a influência de um programa de intervenção pedagógica de ensino dos esportes coletivos de invasão, focado no Modelo Desenvolvimentista e no Modelo de Educação Desportiva, na motivação e desempenho motor de escolares no ensino fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Validar para a língua portuguesa (população brasileira) o questionário Necessidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Needs in Exercise Scale - BPNES*);

Validar para a língua portuguesa (população brasileira) o questionário Clima de Aprendizagem (*Learning Climate Questionnaire - LCQ*);

Identificar e comparar o índice de autonomia, competência e relacionamento dos alunos participantes do programa de intervenção de ensino dos esportes coletivos de invasão antes (pré-teste) e após a sua realização (pós-teste);

Verificar e comparar o índice de percepção dos alunos participantes do programa de intervenção de ensino dos esportes coletivos de invasão em relação ao apoio à autonomia dos professores antes (pré-teste) e após a sua realização (pós-teste);

Analisar e comparar o desempenho motor dos alunos participantes do programa de intervenção de ensino dos esportes coletivos de invasão antes (pré-teste) e após a sua realização (pós-teste).

Implementar um programa de intervenção pedagógica no contexto esportivo para Educação Física do Ensino Fundamental (6° e 7° ano) tendo como suporte o Modelo Desenvolvimentista e o Modelo de Educação Desportiva;

DESIGN DO ESTUDO

Foram realizados pré-teste e pós-teste (variáveis dependentes: autonomia, competência e relacionamento; apoio à autonomia e desenvolvimento motor). Os grupos foram formados aleatoriamente (R) (Tabela 1). O tratamento (T) foi realizado no grupo G1 e G2 (grupo experimental) participantes do programa de intervenção pedagógica; o grupo controle (6° ano - G3; 7° ano - G4) não participaram programa de intervenção, não recebendo tratamento (T). Os dados do grupo controle (G4 e G5) não foram coletados na escola em que foi realizado o programa de intervenção, pois esta escola não possuía turma de 6° ano em 2013.

Tabela 1 - Design experimental do estudo

Grupos	Pré - teste	Tratamento	Pós - teste
G1 (6° ano) R	O ₁	T	O ₂
G2 (7° ano) R	O ₃	T	O ₄
G3 (7° ano) R	O ₅	-	O ₆
G4 (6° ano) R	O ₇	-	O ₈
G5 (7° ano) R	O ₉	-	O ₁₀

Legenda: O – pré e pós-teste; G1 e G2 - Grupo Experimental; G3, G4 e G5- Grupo Controle; R – Escolha Aleatória

LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Este estudo limitou-se a investigar as variáveis psicológicas: autonomia, competência e relacionamento, no âmbito da motivação, em detrimento a outras variáveis deste cunho.

Além disso, a opção em utilizar os esportes coletivos de invasão em um modelo híbrido no programa de intervenção (Modelo Desenvolvimentista e Modelo de Educação Desportiva) não exclui outros conteúdos e abordagens que possam ser investigados no futuro.

HIPÓTESES DO ESTUDO

H1. Os alunos participantes do programa de intervenção no ensino dos esportes coletivos de invasão demonstrariam alterações estatisticamente significativas após a realização do programa de intervenção (pós-teste) em sua motivação (autonomia, competência e relacionamento).

H2. Os alunos participantes do programa de intervenção no ensino dos esportes coletivos de invasão demonstrariam alterações estatisticamente significativas após a realização do programa de intervenção (pós-teste) na percepção de apoio à autonomia de seus professores (clima de aprendizagem).

H3. Os alunos participantes do programa de intervenção no ensino dos esportes coletivos de invasão demonstrariam alterações estatisticamente significativas após a realização do programa de intervenção (pós-teste) no desempenho motor (destreza manual, lançar e receber e equilíbrio).

DEFINIÇÃO DE TERMOS

Modelo ou abordagem desenvolvimentista/desenvolvimental: possui como principal objetivo aprender o movimento, de modo que os alunos possam adquirir habilidades motoras (domínio motor), aprender a pensar e raciocinar de forma lógica (domínio cognitivo) e aprender a pertencer a um grupo, perceber-se competente, aceitar-se e a socializar positivamente (domínio afetivo) (GALLAHUE & DONNELLY, 2008).

Modelo de Educação Desportiva: Neste modelo, os alunos são o centro do processo de ensino e aprendizagem, realizando as tarefas em equipes com objetivo de desenvolver o sentimento de afiliação ao desempenhar diferentes papéis durante os eventos culminantes ao final de uma época esportiva, com o objetivo principal dos alunos se tornarem “jogadores” competentes, literatos, e entusiastas (SIEDENTOP, 1994).

Esportes: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam o esporte como conteúdo da Educação Física (BRASIL, 1998), tendo como pressuposto básico o ensino deste conteúdo como elemento educativo.

Esportes coletivos de invasão ou jogos de invasão: constituem modalidades esportivas cuja disputa é baseada na oposição entre duas equipes, em um espaço comum, com o objetivo principal de pontuar e impedir que o adversário pontue por meio de táticas ofensivas e defensivas (LAMAS et al., 2012); os jogos esportivos coletivos de invasão possuem ações específicas de ataque e defesa, em que prevalecem as relações de cooperação e oposição, com tentativas de finalização e organização do ataque e defesa; as áreas do jogo não estão separadas como no voleibol ou tênis de campo (MESQUITA & GRAÇA, 2006).

Clima de aprendizagem: representa a qualidade do ambiente social; os alunos que percebem um clima de aprendizagem que oferece suporte ou apoio às suas necessidades psicológicas básicas são aqueles que têm maiores níveis de satisfação e mais facilmente regulam o seu comportamento para formas intrinsecamente motivadas (GUIMARÃES & BORUCHOVITCH, 2004).

Necessidades psicológicas básicas: os aspectos motivacionais são compostos por características relacionadas às necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e relacionamento; quando isto ocorre, a motivação é evidenciada e o comportamento dos indivíduos passa a ser autodeterminado (RYAN & DECI, 2000).

ESTRUTURA GERAL DA TESE

A presente tese foi estruturada de acordo com o modelo escandinavo, sendo apresentada em 9 capítulos (Quadro 1). O primeiro capítulo é composto pela introdução geral do estudo, destacando a realidade da Educação Física no contexto escolar brasileiro, a justificativa, os objetivos, as limitações da pesquisa, a definição

de termos e a estrutura geral da tese. Os outros capítulos (2 a 8) trazem estudos que foram desenvolvidos no decorrer da tese, buscando responder os objetivos da investigação. O capítulo 9 finaliza a tese com as conclusões gerais do estudo, suas dificuldades e sugestões para futuros estudos.

Quadro 1 - Estrutura geral da tese

Capítulo 1	Introdução geral da tese Introdução, justificativa, objetivos, limitações, definição de termos e estrutura geral da tese
Capítulo 2	Artigo original Validação do <i>Basic Psychological Needs in Exercise Scale</i> (BPNES): um questionário para avaliação da motivação nas aulas de Educação Física
Capítulo 3	Artigo original Validação do <i>Learning Climate Questionnaire</i> (LCQ) para o Brasil: um questionário para avaliação do clima de aprendizagem e apoio à autonomia no ambiente escolar
Capítulo 4	Artigo original Competência, autonomia e relacionamento: compreendendo as necessidades psicológicas dos alunos nas aulas de Educação Física
Capítulo 5	Artigo original Percepção dos estudantes em relação ao apoio à autonomia dos professores nas aulas de Educação Física
Capítulo 6	Artigo original Desempenho motor de alunos do ensino fundamental: um estudo com participantes de um programa de intervenção na Educação Física escolar
Capítulo 7	Artigo original Ensino dos esportes coletivos de invasão no ambiente escolar
Capítulo 8	Artigo original Desenvolvimento da competência e <i>expertise</i> desportiva a partir de um modelo híbrido considerando as percepções do professor e dos alunos
Capítulo 9	Considerações finais Conclusões gerais da tese

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER K.; LUCKMAN J. Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. **European Physical Education Review**, v. 7, n. 3, p. 243-267, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Educação Física**, 3º e 4º ciclos, v. 7, Brasília: MEC, 1998.
- COSTA, L. C. A. da; NASCIMENTO, J. V. do. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, v.15, n.1, p. 49-56, 2004.
- COSTA, L. C. A. da; NASCIMENTO, J. V. do. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 17, n. 2, p. 161-168, 2006.
- COSTA, L. C. A. da; NASCIMENTO, J. V. do. O "Bom" professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 20, p. 17-24, 2009.
- DAOLIO, J.; VELOSO, E. L. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 9-16, 2008.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.
- DECI, E. L.; RYAN, R. **Handbook of self-determination research**. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.
- DECI, E. L.; SCHWARTZ, A. J.; SHEINMAN, L.; RYAN, R. M. An Instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal of Educational Psychology**, v. 73, p. 642-650, 1981.
- DECI, E. L., VALLERAND, R. J.; LUG G. PELLETIER, L. G.; RYAN, R. M. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3, p. 325-346, 1991.
- DECI, E.L.; KOESTNER, R.; RYAN, R. M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. **Psychological Bulletin**, v. 125, p. 627-668, 1999.
- FOLLE, A.; TEIXEIRA, F. A. Motivação de escolares das séries finais do ensino fundamental nas aulas de Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, n. 1, p. 37-44, 2012.
- GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

- GUIMARAES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.
- GROLNICK, W. S.; RYAN, R. M. Autonomy in children's learning: An experimental and individual differences investigation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 52, p. 890-898, 1987.
- HASTIE P.; CALDERÓN A.; PALAO J.; ORTEGA E. Quantity and quality of practice: interrelationships between task organization and student skill level in physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 82, p. 784-787, 2011.
- IMPOLCETTO, F. M.; Di THOMAZZO, A.; BONFÁ, A. C.; BARROS, A. M.; SÁ, C. S.; BROUCO, G. R.; RODRIGUES, H.; TERRA, J.; IÓRIO, L. S.; VENÂNCIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; JUNIOR, O. S.; GASPARI, T.; BATTISTUZZI, V. M.; DARIDO, S. C. Educação Física no ensino fundamental e médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 1, p. 89-109, 2007.
- KOBAL, M. C. **Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física**. 1996. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 1996.
- LAMAS, L; BARRERA, J.; OTRANTO, G.; UGRINOWITSCH, C. Elementos estruturais de um modelo formal dos esportes coletivos de invasão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.4, p.741-53, 2012.
- LUGUETTI, C. N.; BASTOS, F. da C.; BOHME, M. T. S. Gestão de práticas esportivas escolares no ensino fundamental no município de Santos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 2, p. 237-249, abr/jun., 2011.
- MESQUITA I. Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In: MESQUITA I., BENTO J. O. (eds.). **Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, p. 177-206, 2012.
- MESQUITA, I.; GRAÇA, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O; PETERSEN, R. **Pedagogia do desporto**. Guanabara Koogan: Rio de Janeiro, 2006.
- NIEMIEC, C. P.; LYNCH, M. F.; VANSTEENKISTE, M.; BERNSTEIN, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. **Journal of Adolescence**, v. 29, p. 761-775, 2006.
- MOURATIDIS, A.; VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; SIDERIDIS, G. D. The Motivating Role of Positive Feedback in Sport and Physical Education: Evidence for a Motivational Model. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 30, n. 2, p. 240-268, 2008.

PEREIRA, F. M.; SILVA, A. C. Sobre os conteúdos da Educação Física no Ensino Médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**, v.15, n.2, p.67-77, 2004.

RINK, J. E. **Teaching physical education**. 6 ed. New York: McGraw-Hill Companies, 2010.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, p. 68-78, 2000.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning, and Well-Being. In: WENTZEL, K. R. WIGFIELD, A. **Handbook of motivation at school**. p. 171-196, 2009.

SIEDENTOP, D. **Sport education: quality PE through positive sports experiences**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

VENDITTI JR, R.; SOUSA, M. A. Tornando o “jogo possível”: reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem esportiva. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 47-58, 2008.

CAPÍTULO 2

VALIDAÇÃO DO *BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS IN EXERCISE SCALE* (BPNES): UM QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RESUMO

O objetivo deste estudo foi validar o questionário *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES) para a realidade brasileira. O processo de validação foi realizado em três fases: 1. Adaptação transcultural e validação do instrumento; 2. Consistência Interna e Validação do Constructo BPNES; 3. Estabilidade Temporal do BPNES. Os resultados evidenciaram que a versão para a língua portuguesa contém questões adequadas em relação à clareza de linguagem e pertinência prática ($CVC > 0,81$) e apresenta consistência interna ($\alpha = 0,83$) e fidedignidade teste-reteste satisfatórios ($R = 0,87$). A análise fatorial confirmatória apresentou índices de ajustamento adequados ($X^2/gf = 2,10$, $GFI = 0,95$, $CFI = 0,96$, $TLI = 0,95$, $RMSEA = 0,05$). Concluiu-se que a versão para a língua portuguesa do BPNES mostrou-se válida para avaliar os constructos de motivação (autonomia, competência e relacionamento) no contexto escolar brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos de validação; Psicometria; Motivação; Esporte.

INTRODUÇÃO

A escola possui características que apresentam um ambiente de pressão e cobranças excessivas relacionadas ao desempenho dos alunos. O excesso de pressão interfere na autonomia dos alunos e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Estudos longitudinais que avaliem os aspectos que podem interferir no processo de aprendizagem são muito escassos. Atualmente, as avaliações informais e observações dos comportamentos dos alunos constituem o principal meio para identificar os problemas relacionados à falta de interesse dos alunos nas atividades realizadas na escola (DECI & RYAN, 1985).

Alguns comportamentos podem revelar a falta de motivação dos alunos, evidenciando a necessidade de acompanhamento e intervenção na área da psicologia educacional. Assim, ao identificar que os alunos não realizam as atividades propostas pelos professores, não participam das tarefas mais simples, sentem-se constrangidos em determinadas rotinas, ou ainda se afastam de seus companheiros em sala de aula, o professor poderia encaminhar o aluno para um acompanhamento especializado. Estes comportamentos podem revelar que as necessidades psicológicas básicas (competência, autonomia e relacionamento) não estão sendo satisfeitas, interferindo na motivação dos escolares. Segundo Deci e Ryan (1985), todo ser humano é dotado de uma capacidade de desenvolver sua própria motivação. Para os autores, desde o nascimento as pessoas envolvem-se em atividades que lhes possibilitam a satisfação destas necessidades.

Ao estimular comportamentos que desenvolvam a participação ativa dos alunos e proporcionar atividades intrinsecamente motivadas, os professores podem contribuir neste processo. Assim, quando o suporte para relações sociais é atrelado ao apoio à autonomia e competência, ocorre a integração de atividades aumentando a motivação intrínseca (RYAN & DECI, 2000).

Investigações realizadas no contexto educacional, tendo como base teórica a Teoria da Autodeterminação (TAD), demonstraram que proporcionar aos alunos a possibilidade de escolha aumenta a motivação intrínseca (BAO & LAM, 2008). A TAD sugere que estes aspectos podem permitir a satisfação da necessidade de autonomia, resultando em um *locus* interno de causalidade percebida e, conseqüentemente, na melhoria da motivação intrínseca e da percepção de competência.

Na realidade brasileira, outros problemas educacionais, como as preocupações com estrutura física e material, dificuldade na formação inicial e continuada dos professores, e ainda problemas relacionados ao *bullying*, drogas e violência, parecem não permitir que estudos e outras políticas públicas na área motivacional sejam considerados relevantes no contexto internacional.

Diante da dificuldade em avaliar os aspectos motivacionais dos alunos na realidade brasileira, o presente estudo teve como objetivo validar para a língua portuguesa (população brasileira) o questionário *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES) nas aulas de Educação Física, buscando especificamente avaliar a fidedignidade teste-reteste, a confiabilidade e a validade fatorial por meio da análise fatorial confirmatória do instrumento. A finalidade deste instrumento, além de facilitar o processo investigatório, é contribuir na avaliação das necessidades psicológicas básicas no âmbito da Educação Física.

Fase 1 – Adaptação Transcultural e Validação do Instrumento

MÉTODOS

Participantes

Participaram do estudo 3 tradutores envolvidos no processo de tradução e *back translation* e 3 doutores em Psicologia do Esporte, participantes do processo de adaptação e validação de conteúdo da versão na língua portuguesa do *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES).

No primeiro momento, participaram 02 tradutores (de língua materna portuguesa), que realizaram a tradução para a língua portuguesa; os tradutores foram contratados de forma independente, sem o conhecimento do processo de tradução de cada um deles. As duas versões em língua portuguesa foram unificadas resultando na primeira versão do instrumento. A tradução reversa para o inglês (*back translation*) da versão traduzida em português foi realizada por outro tradutor. A tradução para a língua inglesa foi comparada com a versão traduzida do instrumento, sendo analisada a semântica das questões, posteriormente realizando as alterações necessárias (PAQUALI, 2010).

O protocolo *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES), validado inicialmente por Vlachopoulos e Michailidou (2006), possui 12 itens (Anexo B) com três dimensões relacionadas às necessidades psicológicas básicas dos indivíduos: autonomia (questões 3, 6, 9 e 12), competência (questões 2, 4, 7 e 10) e

relacionamento (questões 1, 5, 8 e 11). O questionário possui como objetivo verificar a necessidade psicológica básica que predomina no comportamento dos alunos. A necessidade de autonomia reflete um sentimento de vontade e autoafirmação no comportamento dos indivíduos; a necessidade de competência refere-se à necessidade de interagir de maneira apropriada com o ambiente e experimentar oportunidades para expressar ou desenvolver as capacidades de uma pessoa; a necessidade de relacionamento refere-se a situações em que os indivíduos sentem que possuem uma ligação com outras pessoas significativas e experimentam um sentimento de pertencimento. Os participantes responderam as questões numa escala *likert* de 5 pontos em que os valores estavam estabelecidos em 1 (Não concordo), 2 (Concordo um pouco), 3 (Concordo parcialmente), 4 (Concordo muito) e 5 (Concordo completamente).

Procedimentos

Este estudo foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos ao partir de parecer n. 29369 (Anexo D).

Para a realização dos procedimentos de validação, Symeon Vlachopoulos, um dos autores do protocolo, autorizou a tradução e utilização na população brasileira (Apêndice I).

Foram convidados 03 doutores em psicologia do esporte (comissão de especialistas) para participar do processo de avaliação da validade de conteúdo dos protocolos (Apêndice F) sendo realizada por meio do Coeficiente de Validade de Conteúdo para cada item do instrumento (CVCc) e para o instrumento como um todo (CVCt), conforme recomendação de Pasquali (2010). A validade de conteúdo (clareza de linguagem e pertinência prática) foi calculada com base nas respostas dos especialistas que avaliaram se a linguagem de cada item apresentava clareza para a população alvo. A pertinência prática avaliou a relevância do item para populações acadêmicas que no futuro poderão participar de investigações. A dimensão teórica, também avaliada pelos especialistas, teve como objetivo verificar a relevância do item para uma das dimensões teóricas que o instrumento mede. Para responder a estas questões (clareza de linguagem, pertinência prática e dimensão teórica), foi enviada aos especialistas uma planilha com escala *likert* de um a cinco pontos (Apêndice G). As sugestões de adequação fornecidas pela comissão de especialistas foram analisadas e um estudo piloto realizado com 30

alunos, com o objetivo de revisar e corrigir alguns termos técnicos sugeridos pela comissão de especialistas.

Os participantes do estudo foram informados que num intervalo de 14 dias seria realizado o reteste. O período de tempo inferior a 14 dias poderia contaminar os resultados pelo efeito memória (MARTINS, 2006).

O questionário *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES), após a tradução para a língua portuguesa, foi intitulado “Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício” (Apêndice D), sendo representado pela mesma sigla da língua inglesa (BPNES).

Análise dos dados

Foi analisado o Coeficiente de Validade de Conteúdo para cada item do instrumento (CVC_c) e para o instrumento como um todo (CVC_t). Segundo Cook e Beckman (2006), este coeficiente possibilita verificar a concordância entre os juízes (comissão de especialistas). Os autores sugerem que valores de *Kappa* inferiores a 0,4 são considerados baixos, entre 0,4 e 0,75 são considerados bons, e maiores que 0,75 são excelentes.

RESULTADOS

A tabela 1 apresenta os coeficientes de validade de conteúdo para os critérios clareza de linguagem e pertinência prática na validação do BPNES.

Tabela 1 - Coeficiente de validade de conteúdo (CVC_t) para os critérios clareza de linguagem e pertinência prática do *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES).

Dimensões	CVC _t	
	Clareza de Linguagem	Pertinência Prática
Autonomia	0,81	0,88
Competência	0,85	0,93
Relacionamento	0,83	0,91
Escala Total	0,86	0,94

Os resultados demonstram (Tabela 1) que todas as dimensões do BPNES obtiveram valores maiores do que de 0,81, indicando questões adequadas em relação à clareza de linguagem e pertinência prática para a língua portuguesa a partir da compreensão dos especialistas. Os achados indicam que a tradução e

adaptação da versão brasileira do BPNES podem representar relevância para avaliação dos constructos (autonomia, competência e relacionamento) no ambiente escolar.

A classificação dos itens (dimensão teórica) do BPNES nas dimensões autonomia, competência e relacionamento foram avaliados pelo índice de concordância entre os juízes, apresentando resultado de $Kappa=0,91$. Os resultados demonstraram uma concordância excelente entre os avaliadores, evidenciando que os itens do BPNES correspondiam às dimensões apresentadas pelos autores do instrumento.

DISCUSSÃO

A fase 1 possuía como objetivo analisar a adaptação transcultural e a validade de conteúdo do BPNES para a língua portuguesa no contexto escolar para as aulas de Educação Física. Os valores encontrados apresentaram validade de conteúdo apropriados (COOK & BECKMAN, 2006). A estrutura final do BPNES foi composta de três dimensões, assim como no instrumento original.

Fase 2 – Consistência Interna e Validação do Constructo BPNES

MÉTODOS

Participantes

Após a adaptação transcultural (fase 1), foi realizada a avaliação da consistência interna e validação do constructo do BPNES. A amostra foi composta por 403 alunos matriculados em 08 escolas estaduais do município de Maringá-Pr. Participaram 204 alunos do sexo masculino (50,62%) e 199 do sexo feminino (49,38%), sendo 252 do ensino fundamental e 151 do ensino médio (11 a 18 anos; $X=14,30$ anos; $DP= 1,53$).

Para selecionar as escolas participantes do estudo, foi utilizada uma amostra aleatória estratificada (THOMAS & NELSON, 2002). A população do estudo foi dividida em quatro estratos (Anexo A) utilizando-se o mapa de um município do

noroeste do Paraná. Este é composto de 48 zonas, sendo 13 zonas no estrato 1 (11 escolas), 13 zonas no estrato 2 (11 escolas), 11 zonas no estrato 3 (4 escolas) e 11 zonas no estrato 4 (3 escolas). Foram sorteadas duas zonas de cada estrato, verificando as escolas públicas existentes; um novo sorteio foi realizado quando nenhuma escola foi encontrada naquela zona; as zonas que possuíam mais do que uma escola, participaram de um novo sorteio, para que somente duas escolas por estrato participassem do estudo; somaram-se 08 escolas para realização do estudo, 02 por estrato.

Procedimentos

Inicialmente, foi entregue uma carta convite à Chefia do Núcleo Regional de Ensino, que autorizou a realização do estudo. Após o sorteio das escolas participantes, foi realizado o contato com diretores e supervisores das escolas, solicitando no mínimo 02 turmas de ensino fundamental ou ensino médio para participação no estudo em dois momentos (teste e reteste). Para participação no estudo, os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os alunos manifestaram verbalmente seu desejo de participar (Apêndice A).

Análise dos Dados

Após a versão adaptada do BPNES foi verificado o *Alpha de Cronbach*. A Análise Fatorial Confirmatória foi realizada por meio do Método de Máxima Verossimilhança (MAROCO, 2010). Foi utilizado o pacote estatístico AMOS (v. 18, SPSS) verificando as medidas de ajustamento do modelo por meio dos índices propostos por Maroco (2010): Qui-quadrado (χ^2), *Comparative Fit Index* (CFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI), *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) e o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). A fiabilidade compósita (FC) e a normalidade das variáveis foram avaliadas pelos coeficientes de assimetria (sk) e curtose (ku).

Nenhuma variável apresentou valores de indicadores de violações severas à distribuição normal (sk<3 e ku<10). A variância extraída média (VEM) por cada fator foi avaliada conforme descrito em Fornell e Larcker apud Maroco (2010). O

ajustamento do modelo foi realizado a partir dos índices de modificação (superiores a 11; $p < 0.001$).

RESULTADOS

Consistência Interna

A consistência interna (confiabilidade) do BPNES foi realizada por meio do Alpha de *Cronbach*, que fornece uma estimativa de confiabilidade de um teste ou de cada dimensão em um teste multidimensional (JOHNSON & CHRISTENSEN, 2008). O índice de consistência interna geral do BPNES foi 0,83, considerando-se o valor obtido aceitável e elevado, pois o limite mínimo aceito como satisfatório pela literatura é de 0,70 (MAROCO, 2011). A Tabela 2 apresenta a consistência interna das dimensões do questionário e a correlação item-dimensão.

Tabela 2 - Consistência interna das dimensões do BPNES e correlação item-dimensão.

Dimensões do	Item	α	Correlação Item-dimensão
Autonomia	3, 6, 9 e 12	0,66	0,72/0,73/0,65/0,71
Competência	2, 4, 7 e 10	0,80	0,71/0,82/0,84/0,79
Relacionamento	1, 5, 8 e 11	0,80	0,74/0,82/0,83/0,77

Os resultados do coeficiente de correlação intraclasse (R) de todos os 12 itens do BPNES obtiveram índices entre 0,66 e 0,77 (Tabela 3) com valor médio de 0,70 indicando um valor substancial (LANDIS & KOCH, 1977). A correlação intraclasse é utilizada para indicar a confiabilidade teste e reteste (MCDOWELL & NEWEEL, 1996), tendo variação de -1 a +1, medindo a similaridade média dos escores dos sujeitos nas duas avaliações (teste e reteste). Foram utilizados os seguintes pontos de corte: (abaixo de 0 = pobre; 0 a 0,20 = fraca; 0,21 a 0,40 = provável; 0,41 a 0,60 = moderada; 0,61 a 0,80 = substancial; e 0,81 a 1,00 = quase perfeita) (LANDIS & KOCH, 1977).

Análise Fatorial Confirmatória do BPNES

O modelo tri-fatorial da Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício (BPNES) realizado com uma amostra de 403 alunos do ensino

fundamental e médio de escolas públicas do município de Maringá-Pr revelou uma boa qualidade de ajustamento ($\chi^2/df=2.103$; CFI=0.962; GFI=0.959; TLI=0.951; RMSEA=0.052; [rmsea \leq 0.05]=0.370, conforme apresentado na figura 1.

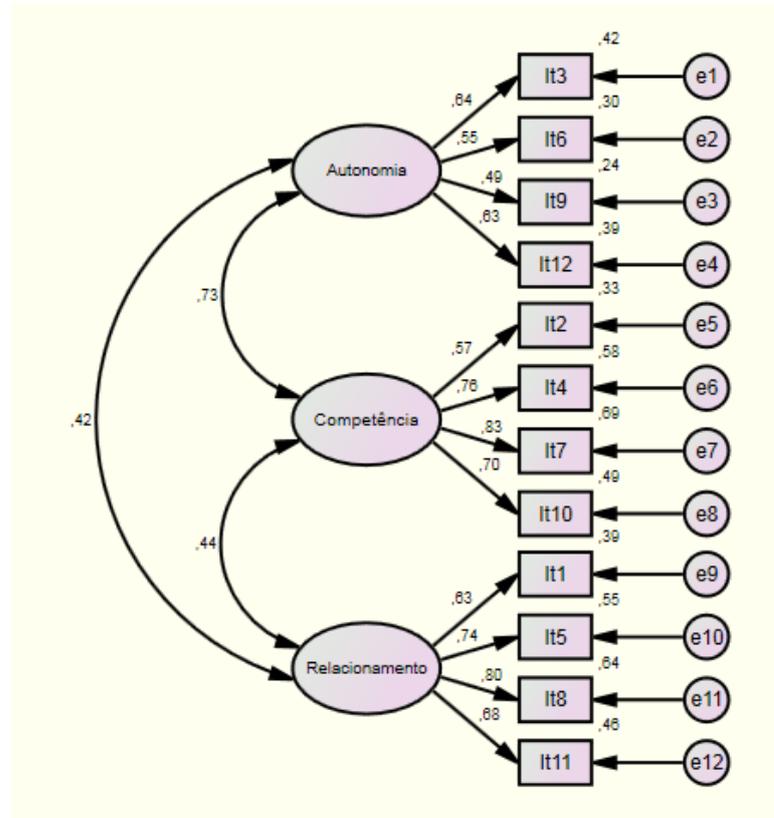


Figura 1 - Modelo tri-fatorial da Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício (BPNES) ajustado a uma amostra de 403 alunos ($\chi^2/df=2.103$; CFI=0.962; GFI=0.959; TLI=0.951; RMSEA=0.052).

Por meio dos parâmetros estimados após a análise fatorial confirmatória, verificou-se que as saturações fatoriais mostraram valores situados entre 0,49 e 0,83 (Figura 1). A fiabilidade compósita dos valores foi de 0,66 para “Autonomia”, 0,812 para “Competência” e 0,806 para o “Relacionamento”. A validade convergente destes fatores (dimensões) foi verificada por meio da variância extraída média (VEM), apresentando-se como 0,33 para “Autonomia”, 0,52 para “Competência” e 0,51 para o “Relacionamento”. Apesar de não se ter verificado a validade discriminante entre todos os fatores na presente amostra, como proposto por Maroco (2010), com valores superiores a 0.50; conceitualmente, eles avaliam diferentes facetas da escala e optou-se pela sua manutenção.

Os itens relacionados à Autonomia incluíram “A maneira que eu faço exercício está de acordo com as minhas escolhas e interesses”, “Eu sinto que o jeito que faço exercícios é da maneira que quero”, “Eu sinto que a maneira que faço exercícios expressa verdadeiramente quem eu sou” e “Eu sinto que tenho uma oportunidade de fazer escolhas com relação ao jeito que faço exercício”; para a Competência, os itens foram: “Eu sinto que tenho feito muito progresso em relação aos objetivos que quero alcançar”, “Eu sinto que desempenho com sucesso os exercícios nas aulas de Educação Física”, “Eu sinto que o exercício é uma atividade que eu faço muito bem” e “Eu sou capaz de atender as exigências dos exercícios realizados nas aulas de Educação Física”; e para o Relacionamento os seguintes itens foram utilizados: “Eu me sinto bem com as pessoas que faço exercício”, “Meus relacionamentos com as pessoas que faço exercício são muito amigáveis”, “Eu sinto que tenho excelente comunicação com as pessoas que faço exercício” e “Meus relacionamentos com as pessoas que faço exercício são bastante próximos”. A numeração e a ordenação dos itens das dimensões foram mantidos conforme instrumento original: Autonomia (itens 3, 6, 9 e 12); Competência (itens 2, 4, 7 e 10) e Relacionamento (1, 5, 8 e 11).

DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi validar para a língua portuguesa (população brasileira) o questionário *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES) nas aulas de Educação Física. Este instrumento possui como objetivo determinar a avaliação pessoal e a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos, podendo ser utilizado antes ou após o processo de ensino e aprendizagem. Os resultados obtidos após as análises psicométricas dos instrumentos, como teste-reteste, Qui-quadrado (χ^2), *Comparative Fit Index*(CFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI), *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) e o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), fiabilidade compósita (FC) e a normalidade das variáveis foram considerados apropriados.

Em relação à validade de constructo, o BPNES na realidade brasileira demonstrou a estrutura com três dimensões (autonomia, competência e relacionamento), assim como outros estudos (VLACHOPOULOS & MICHAILIDOU, 2006; MORENO-MURCIA et al., 2012).

Fase 3 – Estabilidade Temporal do BPNES

MÉTODOS

Participantes

Após a tradução e adaptação para o Português do BPNES (Fase 1) e da validação (Fase 2), 346 alunos matriculados em 08 escolas estaduais do município de Maringá-Pr foram selecionados por conveniência não probabilística para a análise da estabilidade temporal (teste-reteste) do instrumento. Participaram 174 alunos do sexo masculino (50,3%) e 172 do sexo feminino (49,7%), sendo 220 do ensino fundamental e 126 do ensino médio (11 a 18 anos; $X=14,28$ anos; $DP= 1,50$).

Instrumento

Foi utilizado o instrumento BPNES traduzido e adaptado para a língua portuguesa na fase 1 e validado na fase 2. O BPNES possui 12 itens com três dimensões relacionadas às necessidades psicológicas básicas dos indivíduos: autonomia (questões 3, 6, 9 e 12), competência (questões 2, 4, 7 e 10) e relacionamento (questões 1, 5, 8 e 11).

Procedimentos

Para a avaliação da fidedignidade teste-reteste, os alunos participantes do estudo 1 foram avaliados novamente com intervalo de 7 a 14 dias (PASQUALI, 2010). O procedimento denominado de teste-reteste é a utilização do mesmo instrumento de pesquisa em momentos distintos, buscando estabilidade entre as medidas verificadas (MAROCO e GARCIA-MARQUES, 1996). Para tal, é utilizada a correlação intraclassa (ICC) para indicar a confiabilidade teste-reteste (MCDOWELL e NEWEEL, 1996). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado na fase 1.

Análise dos dados

Os dados foram avaliados usando-se a versão do software SPSS 18.0. A estabilidade temporal foi avaliada pelo coeficiente de correlação intraclassa (R) e verificação da confiabilidade teste-reteste do instrumento.

RESULTADOS

Os resultados do coeficiente de correlação intraclasse (R) dos itens do BPNES ficaram entre 0,66 e 0,77 (Tabela 3), com valor médio de 0,70 (tabela 4), indicando um valor substancial (LANDIS & KOCH, 1977).

Tabela 3 - Coeficiente de correlação intraclasse (R) dos 12 itens do BPNES.

Item	R	Intervalo de Confiança (95%)
1	0,68	0,61 – 0,74
2	0,68	0,61 – 0,74
3	0,67	0,59 – 0,73
4	0,73	0,67 – 0,78
5	0,68	0,60 – 0,74
6	0,72	0,66 – 0,77
7	0,74	0,69 – 0,79
8	0,69	0,62 – 0,75
9	0,77	0,72 – 0,81
10	0,69	0,62 – 0,75
11	0,66	0,58 – 0,72
12	0,69	0,62 – 0,75
Média	0,70	

O coeficiente de correlação intraclasse (R) das três dimensões do BPNES foi de 0,84 para autonomia, 0,89 para competência e 0,88 para relacionamento, indicando uma correlação quase perfeita (Tabela 4).

Tabela 4 - Coeficiente de correlação intraclasse (R) das quatro dimensões do BPNES.

Dimensões do BPNES	R	Intervalo de Confiança (95%)
Autonomia (It 3, It 6, It 9, It 12)	0,84	0,82 - 0,87
Competência (It 2, It 4, It 7, It 10)	0,89	0,87 - 0,90
Relacionamento (It 1, It 5, It 8, It 11)	0,88	0,86 - 0,90
Média	0,87	

DISCUSSÃO

Todos os itens e dimensões do BPNES foram satisfatoriamente correlacionados após a realização do reteste. A análise de confiabilidade por meio

do coeficiente de correlação intraclasse mostrou que tanto os 12 itens como as três dimensões do BPNES demonstraram a confiabilidade dos valores de correlação intraclasse.

Os resultados de correlação intraclasse indicam a validade temporal do instrumento para avaliar as necessidades psicológicas básicas. Nenhum estudo para verificar a validade temporal da escala foi encontrado na literatura até o momento.

CONCLUSÕES

Este é o primeiro estudo a realizar uma validação transcultural de um instrumento que avalia as necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento) específico para o contexto escolar brasileiro. Dessa forma, este estudo é pioneiro em mostrar evidências psicométricas para o BPNES com uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio.

A versão brasileira do BPNES apresentou resultados satisfatórios na Adaptação transcultural e validação do instrumento (Fase 1), Consistência Interna e Validação do Constructo BPNES (Fase 2) e Estabilidade Temporal (Fase 3), resultando em um instrumento válido e confiável com 12 itens, da mesma forma que o modelo original na língua inglesa.

A limitação do presente estudo está relacionada à distribuição geográfica da amostra: todos os sujeitos do estudo foram de um município do noroeste do Paraná. Desta forma, novos estudos devem replicar as propriedades psicométricas do BPNES para outras amostras e outras culturas a fim de confirmar a estabilidade, especificamente com análises fatoriais confirmatórias.

Finalmente, o BPNES em sua versão preliminar de 12 itens, mostrou ser uma medida confiável e precisa para uma utilização mais ampla em investigações com escolares nas aulas de Educação Física, avaliando as necessidades psicológicas básicas dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BAO, X. H.; LAM, S. Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. **Child Development**, v. 79, p. 269-283, 2008.
- COOK, D. A.; BECKMAN, T. J. Current concepts in validity and reliability for psychometric instruments: theory and application. **The American Journal of Medicine**, v. 119, n. 2, p. 166. e7–166.e16, 2006.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.
- JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008.
- LANDIS J. R.; KOCH G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, v. 33, p. 159-74, 1977.
- MAROCO, J. **Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, softwares e aplicações**. Editora: Report Number, 2010.
- MARTINS, G. de A. Sobre confiabilidade e validade. **RBGN**, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 1-12, 2006.
- PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre, Artmed, 2010.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, p. 68-78, 2000.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VLACHOPOULOS, S. P.; MICHAILIDOU, S. Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, v. 10, n. 3, p. 179-201, 2006.

CAPÍTULO 3

VALIDAÇÃO DO *LEARNING CLIMATE QUESTIONNAIRE* (LCQ) PARA O BRASIL: UM QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO CLIMA DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

RESUMO

O objetivo deste estudo foi validar o questionário *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) para a realidade brasileira. O processo de validação foi realizado por meio da adaptação transcultural e validação do instrumento, da consistência interna e validação do constructo LCQ, assim como da estabilidade temporal do LCQ. Os resultados evidenciaram que a versão para a língua portuguesa contém questões adequadas em relação à clareza de linguagem e pertinência prática ($CVC > 0,83$) e fidedignidade teste-reteste satisfatórias ($R = 0,72$). A análise fatorial confirmatória apresentou índices de ajustamento adequados ($X^2/df = 2,81$, $GFI = 0,92$, $CFI = 0,93$, $TLI = 0,92$, $RMSEA = 0,06$). Concluiu-se que a versão para a língua portuguesa do LCQ mostrou-se válida para avaliar o clima de aprendizagem no contexto escolar brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Validação; Clima de aprendizagem; Motivação; Educação Física.

INTRODUÇÃO

A avaliação dos aspectos psicológicos de alunos no ambiente escolar pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma escolha mais adequada dos aspectos didáticos utilizados pelos professores. Neste âmbito, as abordagens pedagógicas revelam dois extremos, que apontam as características dos professores e sua forma de ensinar: se por um lado a abordagem centrada no aluno promove a motivação durante as aulas, a abordagem centrada no professor pode sugerir a diminuição da autonomia dos alunos e, conseqüentemente, um clima de aprendizagem inadequado para a melhoria da motivação.

Para Gregory e Chapman (2012), o clima de aprendizagem é considerado uma atmosfera apropriada para que os alunos possam criar vínculos afetivos no ambiente escolar, influenciando em sua motivação. Segundo os autores, o clima de aprendizagem pode ser influenciado pelo comportamento e forma de ensinar dos professores, mas também pelos atributos físicos da escola e sala de aula (limpeza, organização, iluminação e temperatura).

Quando os professores conseguem criar um clima de aprendizagem mais adequado, oferecendo apoio à autonomia dos alunos, estes expressam seus sentimentos, suas dificuldades e ideais, construindo experiências mais adequadas para “[...] edificar a sua própria construção enquanto pessoa” (MESQUITA, 2012, p. 180).

Dessa forma, um processo de ensino e aprendizagem que promova a motivação intrínseca dos alunos pode contribuir para sua autonomia. Entretanto, Ryan e Deci (2000) apontam que as atividades realizadas nas escolas têm exercido o controle dos alunos para promover o respeito a regras e normas, prejudicando o clima de aprendizagem no ambiente escolar.

Diante da importância em se avaliar o clima de aprendizagem (percepção de apoio à autonomia) dos alunos na realidade brasileira, o presente estudo teve como objetivo validar para a língua portuguesa (população brasileira) o questionário *Learning Climate Questionnaire* (LCQ), especificamente em relação à fidedignidade teste-reteste, à confiabilidade e à validade fatorial por meio da análise fatorial confirmatória do instrumento. A finalidade deste instrumento, além de facilitar o processo investigatório e contribuir na avaliação do clima de aprendizagem no âmbito escolar, possui como objetivo facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Fase 1 – Adaptação Transcultural e Validação do Instrumento

MÉTODOS

Participantes

Participaram do estudo três doutores em Psicologia do Esporte participantes do processo de adaptação e validação de conteúdo da versão na língua portuguesa e três tradutores envolvidos no processo de tradução e *back translation* e do *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) (Anexo C).

No primeiro momento, participaram 02 tradutores (de língua materna portuguesa) que realizaram a tradução para a língua portuguesa; os tradutores foram contratados de forma independente. As duas versões em língua portuguesa foram unificadas resultando na primeira versão do instrumento. A tradução reversa para o inglês (*back translation*) da versão traduzida em português foi realizada por outro tradutor. A tradução para a língua inglesa foi comparada com a versão traduzida do instrumento, sendo a semântica das questões analisadas, realizando as alterações necessárias (PAQUALI, 2010).

O *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) foi construído por Deci e Ryan (2011) para a realidade norte-americana. O LCQ possui como objetivo verificar a percepção dos alunos em relação ao apoio à autonomia de seus professores; contém 15 itens e é utilizado em situações específicas de aprendizagem, tal como uma turma em particular. As questões estão relacionadas ao apoio à autonomia realizada pelo professor durante as aulas. As pontuações são calculadas pela média das respostas. Antes da realização do cálculo da média das classificações de cada item, primeiro deve-se "inverter" a pontuação do item 13; por exemplo, se for anotado "3", será pontuado "5" (exemplo: 1 = 7, 2 = 6, 3 = 5, 4 = 4, 5 = 3, 6 = 2 e 7 = 1). Escores médios mais elevados representam um maior nível de apoio à autonomia realizada pelo professor.

Procedimentos

Para a realização dos procedimentos de validação, requereu-se dos autores a autorização para tradução e utilização destes protocolos na população brasileira. Richard Ryan, um dos autores do instrumento original, autorizou sua utilização para validação na realidade brasileira (Apêndice J). Este estudo foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos com o parecer n. 29369 (Anexo F).

Uma comissão de especialistas na área de psicologia do esporte foi convidada para participar do processo de avaliação da validade de conteúdo dos protocolos. A avaliação foi realizada por três professores doutores por meio do Coeficiente de Validade de Conteúdo para cada item do instrumento (CVCc) e para o instrumento como um todo (CVCt), conforme recomendação de Pasquali (2010). A validade de conteúdo (clareza de linguagem e pertinência prática) foi calculada com base nas respostas dos que avaliaram se a linguagem de cada item apresentava clareza para a população alvo (Apêndice H). A pertinência prática avaliou a relevância do item para populações acadêmicas que no futuro poderão participar de investigações. Para responder as questões relacionadas à clareza de linguagem e pertinência prática, foi enviada aos especialistas uma planilha com escala *likert* de um a cinco pontos (Apêndice H). As sugestões de adequação fornecidas pela comissão de especialistas foram analisadas e um estudo piloto foi realizado com 30 alunos, com o objetivo de revisar e corrigir alguns termos técnicos sugeridos.

O reteste, realizado num intervalo de 14 dias, teve como objetivo não proporcionar o efeito memória dos sujeitos do estudo, o que poderia contaminar os resultados (MARTINS, 2006).

Após a tradução para a língua portuguesa, o questionário *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) foi intitulado “Questionário de Clima de Aprendizagem”, sendo representado pela mesma sigla da língua inglesa (LCQ) (Apêndice E).

Análise dos dados

Foi analisado o Coeficiente de Validade de Conteúdo para o instrumento como um todo (CVCt). Este coeficiente possibilita verificar a concordância entre os juízes (comissão de especialistas), em que valores de *Kappa* inferiores a 0,4 são considerados baixos, entre 0,4 e 0,75 são considerados bons, e maiores que 0,75 são excelentes (COOK & BECKMAN, 2006).

RESULTADOS

Os coeficientes de validade de conteúdo para os critérios clareza de linguagem e pertinência prática na validação do LCQ apresentaram resultados pertinentes. Os resultados obtiveram questões adequadas em relação à clareza de linguagem (0,83) e pertinência prática (0,96) para a língua portuguesa a partir da compreensão dos especialistas. Os achados indicam que a tradução e adaptação da versão brasileira do LCQ podem representar relevância para avaliação do clima de aprendizagem no ambiente escolar (Tabela 1).

Tabela 1 - Coeficiente de validade de conteúdo (CVC_t) para os critérios de clareza de linguagem e pertinência prática do *Learning Climate Questionnaire* (LCQ).

Escala	CVC _t	
	Clareza de Linguagem	Pertinência Prática
Escala Total	0,83	0,96

DISCUSSÃO

A fase 1 possuía como objetivo analisar a adaptação transcultural e a validade de conteúdo do LCQ para a língua portuguesa no contexto escolar. Os valores encontrados apresentaram validade de conteúdo apropriados (COOK & BECKMAN, 2006). A estrutura final do LCQ foi unidimensional, assim como no instrumento original.

Fase 2 – Consistência Interna e Validação do Constructo LCQ

MÉTODOS

Participantes

A avaliação da consistência interna e validação do constructo do LCQ foi realizada pós a adaptação transcultural (Fase 1). A amostra foi composta por 403 alunos matriculados em 08 escolas estaduais de um município do noroeste do Paraná. Participaram 204 alunos do sexo masculino (50,62%) e 199 do sexo feminino (49,38%), sendo 252 do ensino fundamental e 151 do ensino médio (11 a 18 anos; X=14,30 anos; DP= 1,53).

A população do estudo foi dividida em quatro estratos utilizando-se o mapa de um município do noroeste do Paraná (Anexo A), composto de 48 zonas, sendo 13 zonas no estrato 1 (11 escolas), 13 zonas no estrato 2 (11 escolas), 11 zonas no estrato 3 (4 escolas) e 11 zonas no estrato 4 (3 escolas). Foram sorteadas duas zonas de cada estrato, verificando as escolas públicas existentes; um novo sorteio foi realizado quando nenhuma escola foi encontrada naquela zona; as zonas que possuíam mais do que uma escola participaram de um novo sorteio, para que somente duas escolas por estrato participassem do estudo; somaram-se 08 escolas para realização do estudo, duas por estrato.

Procedimentos

A carta convite entregue ao Núcleo Regional de Ensino autorizou a realização do estudo e o contato com diretores e supervisores das escolas. Participaram do estudo no mínimo 02 turmas de ensino fundamental ou ensino médio, em dois momentos distintos (teste e reteste). Para participação no estudo os pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os alunos manifestaram verbalmente seu desejo de participar (Apêndice A).

Análise dos Dados

Após a versão adaptada do LCQ foi verificado o *Alpha de Cronbach*. Para a Análise Fatorial Confirmatória por meio do Método de Máxima Verossimilhança (MAROCO, 2010). Foi utilizado o pacote estatístico AMOS (v. 18, SPSS) verificando as medidas de ajustamento do modelo por meio dos índices propostos por Marôco (2010): *Qui-quadrado* (χ^2), *Comparative Fit Index* (CFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI), *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) e o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). A fiabilidade compósita (FC) e a normalidade das variáveis foram avaliadas pelos coeficientes de assimetria (sk) e curtose (ku).

Nenhuma variável apresentou valores de indicadores de violações severas à distribuição normal ($sk < 3$ e $ku < 10$). A variância extraída média (VEM) por cada fator foi avaliada conforme descrito em Fornell e Larcker apud Maroco (2010). O ajustamento do modelo foi realizado a partir dos índices de modificação (superiores a 11; $p < 0.001$).

RESULTADOS

Análise Fatorial Confirmatória do LCQ

O modelo do Questionário de Clima de Aprendizagem (LCQ) ajustado a uma amostra de 403 alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas do município de Maringá-Pr revelou uma qualidade de ajustamento sofrível ($\chi^2/df=3.102$; CFI=0.921; GFI=0.912; TLI=0.908; RMSEA=0.072; $[rmsea \leq 0.05]=0.00$). Após correlacionados os erros de medidas dos itens 2 e 14 (e2; e14) foi possível obter uma boa qualidade de ajustamento ($\chi^2/df=2.103$; CFI=0.962; GFI=0.959; TLI=0.951; RMSEA=0.052; $[rmsea \leq 0.05]=0.370$ (Figura 1), apresentando os valores dos pesos fatoriais estandarizados (0,43 a 0,77) de cada um dos itens no modelo final simplificado.

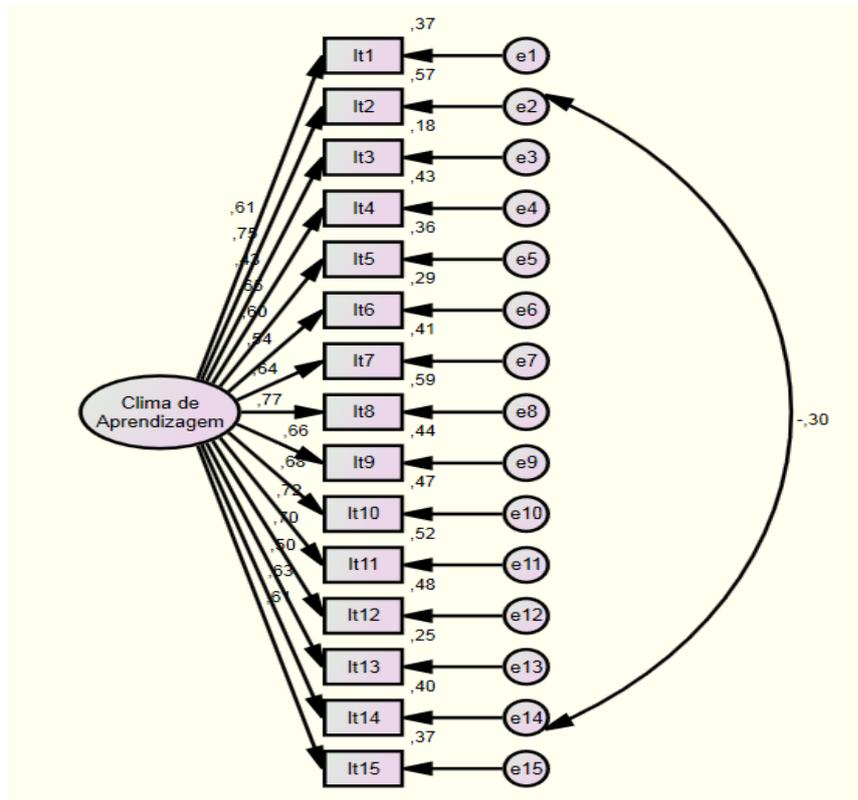


Figura 1 - Modelo unidimensional do Questionário de Clima de Aprendizagem (LCQ) ajustado a uma amostra de 403 alunos ($\chi^2/df=2.811$; CFI=0.933; GFI=0.920; TLI=0.921; RMSEA=0.067).

DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi validar para a língua portuguesa (população brasileira) o questionário *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) para o ambiente escolar. Este instrumento possui como objetivo verificar a percepção dos alunos em relação ao clima de aprendizagem em alguma disciplina específica. Os resultados obtidos após as análises psicométricas dos instrumentos, como teste-reteste, *Qui-quadrado* (χ^2), *Comparative Fit Index* (CFI), *Tucker-Lewis Índice* (TLI), *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) e o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), fiabilidade compósita (FC) e a normalidade das variáveis foram considerados apropriados.

Fase 3 – Estabilidade Temporal do LCQ

MÉTODOS

Participantes

Após a tradução e adaptação para o Português do LCQ (Fase 1) e da validação do constructo (Fase 2), 346 alunos matriculados em 08 escolas estaduais

do município de Maringá-Pr, foram selecionados por conveniência não probabilística para a análise da estabilidade temporal (teste - reteste) do instrumento. Participaram 174 alunos do sexo masculino (50,3%) e 172 do sexo feminino (49,7%), sendo 220 do ensino fundamental e 126 do ensino médio (11 a 18 anos; $X=14,28$ anos; $DP=1,50$).

Instrumento

Foi utilizado o instrumento LCQ traduzido e adaptado para a língua portuguesa na fase 1 e validado na fase 2. Contém 15 itens sendo utilizado em situações específicas de aprendizagem, tais como uma turma em particular. As questões estão relacionadas ao apoio à autonomia realizada pelo professor durante as aulas. As pontuações são calculadas pela média das respostas. Antes da realização do cálculo da média das classificações de cada item, primeiro deve-se "inverter" a pontuação do item 13; por exemplo, se for anotado "3", será pontuado "5" (exemplo: 1 = 7, 2 = 6, 3 = 5, 4 = 4, 5 = 3, 6 = 2 e 7 = 1). Escores médios mais elevados representam um maior nível de apoio à autonomia realizada pelo professor.

Procedimentos

Para a avaliação da fidedignidade teste-reteste os alunos participantes da fase 1 foram avaliados novamente com intervalo de 7 a 14 dias (PASQUALI, 2010). Para tal, foi utilizada a correlação intraclasse (ICC) para indicar a confiabilidade teste-reteste (MCDOWELL & NEWEEL, 1996). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado na fase 1.

Análise dos dados

Os dados foram avaliados com a versão do software SPSS 18.0. A estabilidade temporal foi avaliada pelo coeficiente de correlação intraclasse (R) e verificação da confiabilidade teste-reteste do instrumento.

RESULTADOS

Valores substanciais foram encontrados nos itens do LCQ (LANDIS & KOCH, 1977). Os resultados do coeficiente de correlação intraclasse (R) dos itens do LCQ ficaram entre 0,61 e 0,78, com valor médio de 0,72 (Tabela 2).

Tabela 2 - Coeficiente de correlação intraclasse (R) dos 15 itens do LCQ.

Item	R	Intervalo de Confiança (95%)
1	0,77	0,72 – 0,82
2	0,78	0,73 – 0,82
3	0,76	0,70 – 0,80
4	0,74	0,68 – 0,79
5	0,72	0,66 – 0,77
6	0,67	0,60 – 0,73
7	0,69	0,62 – 0,75
8	0,77	0,72 – 0,81
9	0,77	0,72 – 0,82
10	0,70	0,63 – 0,76
11	0,76	0,71 – 0,81
12	0,74	0,68 – 0,79
13	0,61	0,52 – 0,69
14	0,61	0,52 – 0,68
15	0,77	0,72 – 0,81
Média	0,72	

DISCUSSÃO

Todos os itens e dimensões do LCQ foram satisfatoriamente correlacionados após a realização do reteste. A análise de confiabilidade por meio do coeficiente de correlação intra-classe mostrou que os 15 itens demonstraram a confiabilidade dos valores de correlação intra-classe.

Os resultados de correlação intra-classe indicam a validade temporal do instrumento para avaliar o clima de aprendizagem. Nenhum estudo para verificar a validade temporal da escala foi encontrado na literatura até o momento.

CONCLUSÕES

Este é o primeiro estudo a mostrar evidências psicométricas para o LCQ com uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio. A versão brasileira do LCQ apresentou resultados satisfatórios na adaptação transcultural e validação do instrumento (Fase 1), Consistência Interna e Validação do Constructo LCQ (Fase 2) e Estabilidade Temporal (Fase 3), resultando em um instrumento válido e confiável com 15 itens.

A limitação do presente estudo está relacionada à distribuição geográfica da amostra: todos os sujeitos do estudo foram de um município do noroeste do Paraná. Estudos futuros devem investigar outras amostras para que os resultados possam ser comparados. Desta forma, novos estudos devem replicar as propriedades

psicométricas do LCQ para outras amostras e outras culturas a fim de confirmar a estabilidade, especificamente com análises fatoriais confirmatórias.

Finalmente, o LCQ em sua versão preliminar de 15 itens, mostrou ser uma medida confiável e precisa para uma utilização mais ampla em investigações com escolares avaliando o clima de aprendizagem durante as aulas.

REFERÊNCIAS

- BAO, X. H.; LAM, S. Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. **Child Development**, v. 79, p. 269-283, 2008.
- COOK, D. A.; BECKMAN, T. J. Current concepts in validity and reliability for psychometric instruments: theory and application. **The American Journal of Medicine**. v. 119, n. 2, p. 166. e7–166.e16, 2006.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.
- GREGORY, G. **Creating a climate for learning**. In: Gregory, G. H.; Chapman, C. Differentiated Instructional Strategies in Practice: Training, Implementation, and Supervision. 2. Ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008, p. 1-12.
- JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008.
- LANDIS J. R.; KOCH G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, v. 33, p. 159-74, 1977.
- MAROCO, J. **Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, softwares e aplicações**. Editora: Report Number, 2010.
- MARTINS, G. de A. Sobre confiabilidade e validade. **RBGN**, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 1-12, 2006.
- MESQUITA, I. **Fundar o local do desporto na escola através do modelo de educação desportiva**. In: Mesquita, I; Bento, J. Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012.
- PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre, Artmed, 2010.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, p. 68-78, 2000.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VLACHOPOULOS, S. P.; MICHAILIDOU, S. Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, v. 10, n. 3, p. 179-201, 2006.

CAPÍTULO 4

COMPETÊNCIA, AUTONOMIA E RELACIONAMENTO: COMPREENDENDO AS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RESUMO

O objetivo deste estudo foi verificar o índice de autonomia, competência e relacionamento (necessidades psicológicas básicas) dos alunos nas aulas de Educação Física ao realizar um programa de intervenção no ensino de esportes coletivos em escolares utilizando um modelo híbrido de ensino (Modelo Desenvolvimentista e Modelo de Educação Desportiva). O programa foi realizado em duas turmas do ensino fundamental. O grupo experimental foi composto de 23 alunos do 6º ano e 21 alunos do 7º ano. No grupo controle participaram duas turmas de 7º anos (n=16; n=23) e uma turma de 6º ano (n=17). Foi utilizado como instrumento de pesquisa o questionário de Necessidades Psicológicas Básicas na Educação Física Escolar (BPNES). Para análise dos dados, foi utilizada frequência absoluta e relativa, mediana e intervalo interquartil, e ao realizar as comparações entre o pré e pós-teste, foram utilizados testes não paramétricos pareados (*Wilcoxon*) e entre os grupos o teste *Kruskal Wallis*, seguido da comparação múltipla das medianas. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$. Verificou-se que os alunos do 6º ano (GE1) apresentaram índice médio de autonomia antes da realização do programa de intervenção (pré-teste), e após o programa (pós-teste) apresentaram um índice alto de autonomia, sendo significativas as diferenças entre pré e pós-teste ($p=0.006$). Os alunos do sexo masculino (GC2) apresentaram índice alto de competência no pré-teste, entretanto, após o programa de intervenção (pós-teste) apresentaram um índice médio de competência ($p=0.017$). Os alunos do sexo feminino (GE1) apresentaram índice médio de autonomia no pré-teste e após o programa de intervenção (pós-teste) apresentaram um índice alto de autonomia ($p=0.012$). Conclui-se: as alterações na motivação ocorreram nos índices de autonomia, que aumentaram no 6º ano para o sexo feminino (GE), após sua participação no programa de intervenção; no GC (sexo masculino) houve uma diminuição no índice de competência, uma vez que os alunos no pré-teste encontravam-se no índice alto, e no pós-teste se encontraram no índice médio; não houve alterações estatisticamente significativas nos índices de relacionamento dos alunos participantes do estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Necessidades Psicológicas Básicas; Programa de Intervenção; Educação Física.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar exerce grande impacto na vida dos alunos e em suas necessidades psicológicas básicas (competência, autonomia e relacionamento), pois é o primeiro momento de socialização fora do contexto familiar (DECI et al., 1981). Para tanto, é eminente a necessidade de propostas pedagógicas que possam contribuir no desenvolvimento da motivação, acolhendo os alunos e ao mesmo tempo proporcionando limites em suas ações.

Os estudos no âmbito educacional têm demonstrado que a motivação é um dos constructos mais investigados nas últimas décadas, sendo que os alunos mais motivados são aqueles que possuem as necessidades psicológicas satisfeitas. Além disso, a relação com professores que apoiem a autonomia é fundamental para que os alunos possam regular internamente seu comportamento, aumentando sua autoestima e o estabelecimento de metas (DECI et al., 1981; GROLNICK & RYAN, 1987; DECI et al., 1991; HAGGER et al., 2003; BARKOUKIS et al., 2014). Cox et al. (2008) verificaram que ao apoiar a autonomia dos alunos nas aulas de Educação Física, a motivação autodeterminada é amplamente estimulada. Por outro lado, em estudo realizado por Assor et al. (2005), verificou-se que os professores controladores, que não apoiavam a autonomia, despertavam raiva e ansiedade, dificultando o relacionamento dos alunos no ambiente escolar.

Os indivíduos se envolvem em atividades que lhes possibilitam a satisfação das necessidades psicológicas básicas desde seu nascimento, melhorando sua motivação (DECI & RYAN, 1985). Por outro lado, ao utilizar recompensas imediatas às atividades, os professores podem dificultar a motivação nas atividades desenvolvidas.

O excesso de avaliações, pressão social, vigilância e cobrança, tão comuns no ambiente escolar, dificultam o processo de motivação intrínseca. Além disso, enquanto o *feedback* positivo ajuda a manter sentimentos de competência, e, portanto, evidencia a motivação intrínseca, o *feedback* negativo, especialmente quando inserido num contexto de controle, provoca sentimento de frustração, prejudicando a motivação e dificultando o relacionamento (MOURATIDIS et al., 2008).

Buscando compreender esse processo, optou-se por utilizar como suporte teórico deste estudo a Teoria da Autodeterminação (TAD). Esta teoria possui como objetivo compreender o estado motivacional dos indivíduos em diferentes contextos, como o ambiente escolar. Na sociedade atual, a escola possui características que apresentam um ambiente de pressão e cobranças excessivas relacionadas ao desempenho dos alunos, professores e funcionários, evidenciando fortes implicações para a prática educacional (RYAN & DECI, 2009).

Ao compreender o conceito de evolução das necessidades psicológicas e suas relações com a saúde psicológica, a teoria das necessidades psicológicas básicas, uma das mini-teorias da TAD, evidencia que o bem-estar psicológico dos indivíduos se baseia na melhoria da autonomia, competência e relacionamento (DECI & RYAN, 2002).

Assim, o foco dessa investigação foi comparar o índice de autonomia, competência e relacionamento dos alunos nas aulas de Educação Física antes e após um programa de intervenção pedagógica no ensino de esportes coletivos de invasão.

MÉTODOS

Amostra

O processo de seleção das turmas participantes do programa de intervenção foi aleatório, após a apreciação e disponibilidade da escola participante. A implementação do programa foi realizada com 2 turmas (6º e 7º ano) do ensino fundamental durante dois bimestres nas aulas de Educação Física. O grupo experimental foi composto de 23 alunos do 6º ano e 21 alunos do 7º ano. Destes, 22 eram do sexo masculino e 22 do sexo feminino, sendo que aproximadamente 88% dos alunos possuíam entre 10 e 13 anos de idade. O grupo controle foi formado por uma turma de 16 alunos do 7º ano da mesma escola do grupo experimental, sendo 12 alunos do sexo masculino e 04 alunos do sexo feminino, sendo que 56,3% possuíam entre 12 e 13 anos de idade. O grupo controle formado em outra escola da mesma região participou com 17 alunos do 6º ano e 23 alunos do 7º ano. No

primeiro grupo participaram 11 alunos do sexo feminino e 07 do sexo masculino. No 7º ano foram 16 do sexo feminino e 07 do sexo masculino.

Design do estudo

O delineamento quase-experimental foi utilizado comparando os alunos que participaram do programa de intervenção (grupo experimental – GE1 e GE2) e aqueles que não participaram do programa (grupo controle – GC1, GC2 e GC3), procurando diferenciações nas variáveis relacionadas às necessidades psicológicas básicas (competência, autonomia e relacionamento). Inicialmente, foi realizada uma comparação entre todos os grupos (teste de *Kruskal-Wallis*) para verificação se havia diferenças entre os grupos; os resultados demonstraram que os grupos participantes do estudo eram semelhantes no pré-teste (antes do programa de intervenção) em relação aos índices de autonomia, competência e relacionamento. A realização do pré-teste e pós-teste dos grupos (experimental e controle) foi utilizada para verificar o grau de alteração produzido pelo programa de intervenção.

O GE1 (6º ano) foi formado por alunos que no ano anterior estudaram em escolas municipais; estes alunos ainda não haviam realizado aulas sistematizadas de esporte nas aulas de Educação Física. Os alunos do 7º ano (GE2) já haviam realizado aulas de esporte na Educação Física. O grupo controle (6º ano – GC1; 7º ano A – GC2; 7º ano B – GC3) não participou do programa de intervenção. Todos os grupos (GE1, GE2, GC1, GC2 e GC3) realizaram pré-teste (antes do programa de intervenção) e pós-teste (após o programa de intervenção). Os dados do grupo controle GC1 foram coletados na escola em que foi realizado o programa de intervenção. Os dados do grupo controle GC2 e GC3 foram coletados em escola estadual da mesma região da escola onde se realizou a intervenção pedagógica.

Instrumento

Para a avaliação das necessidades psicológicas básicas foi utilizado o questionário de Necessidades Psicológicas Básicas na Educação Física Escolar (BPNES), validado para a língua portuguesa (Capítulo 2). O BPNES possui três dimensões relacionadas às necessidades humanas básicas: autonomia (3, 6, 9 e 12), competência (questões 2, 4, 7 e 10) e relacionamento (1, 5, 8 e 11).

Procedimentos

Inicialmente, foi entregue uma carta convite à Chefia do Núcleo Regional de Maringá (Apêndice B) que autorizou a realização do estudo e o contato inicial com as escolas participantes (Apêndice C). O programa de intervenção e as coletas de dados iniciaram após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (parecer n. 236.092) (Anexo F). Os dados do BPNES foram coletados nos horários das aulas de Educação Física ou em horários previamente agendados para a realização.

Foi solicitada autorização dos responsáveis pelos alunos para participação do estudo por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice K).

Análise dos dados

Para análise estatística dos dados quantitativos, utilizou-se uma equação de ponderação adaptada do modelo utilizado por Lemos (2007) construída no programa *Microsoft Excel* (Apêndice L). O produto final dessa fórmula matemática é um índice de porcentagem que varia de -100,00% a +100,00%, ou seja, 200 pontos de variabilidade.

Os valores apresentados na escala de variabilidade da equação de ponderação do BPNES foram representados da seguinte forma: a) -100,00% a -59,99% (Índice Muito Baixo); b) -60,00% a -19,99% (Índice Baixo); c) -20,00% a +19,99% (Índice Médio); d) +20,00% a +59,99% (Índice Alto); e) +60,00% a +100,00% (Índice Muito Alto).

A análise dos dados foi realizada após a verificação de normalidade por meio do teste de *Shapiro-Wilk*. Como os dados não apresentaram normalidade, para caracterização da amostra, foi utilizada frequência absoluta e relativa, mediana e intervalo interquartil. Para comparações entre o pré e pós-teste foram utilizados testes não paramétricos pareados (*Wilcoxon*). Para comparação entre os grupos, foi utilizado o teste de *Kruskal-Wallis*, seguido da comparação múltipla das medianas. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$.

RESULTADOS

O objetivo deste estudo foi verificar o índice de autonomia, competência e relacionamento dos alunos nas aulas de Educação Física com a realização de um programa de ensino de esportes coletivos em escolares num modelo híbrido de ensino (Modelo Desenvolvimentista e Modelo de Educação Desportiva).

Tabela 1 - Comparação dos índices de autonomia, competência e relacionamento (BPNES) dos alunos participantes do programa de intervenção de ensino dos esportes coletivos (grupo experimental – GE) e do grupo controle(GC) antes (pré-teste) e após a sua realização (pós-teste).

Dimensão	Pré-teste		Pós-teste		p valor
	Mediana	(Q1-Q3)	Mediana	(Q1-Q3)	
GE1 (n=23)					
Autonomia	00,00	-50,00/37,50	37,50	00,00/62,50	0.006*
Competência	62,50	0,00/75,00	62,50	37,50/100,00	0.024*
Relacionamento	25,00	-25,00/62,50	37,50	0,00/62,50	0.109
GE2 (n=21)					
Autonomia	12,50	-12,50/50,00	00,00	-37,50/50,00	0.587
Competência	50,00	0,00/87,50	12,50	-12,50/50,00	0.084
Relacionamento	25,00	-37,50/43,75	12,50	-12,50/62,50	0.544
GC1 (n=16)					
Autonomia	6,25	-21,87/37,50	00,00	-9,37/31,25	0.145
Competência	43,75	12,50/71,87	00,00	0,00/68,75	0.293
Relacionamento	37,50	15,62/96,87	00,00	0,00/59,37	0.186
GC2 (n=17)					
Autonomia	25,00	00,00/50,00	00,00	00,00/50,00	0.636
Competência	75,00	56,25/100,00	62,50	00,00/87,50	0.113
Relacionamento	50,00	25,50/81,25	12,50	00,00/81,25	0.147
GC3 (n=23)					
Autonomia	12,50	00,00/37,50	12,50	-25,00/37,50	0.094
Competência	37,50	25,00/75,00	25,00	00,00/50,00	0.119
Relacionamento	25,00	-12,50/62,50	25,00	00,00/62,50	0.330
	p ^{aut} = 0.26; p ^{comp} = 0.34; p ^{rel} = 0.25		p ^{aut} = 0.30; p ^{comp} = 0.35; p ^{rel} = 0.28		

* Diferença significativa – $p \leq 0,05$.

Legenda: aut (autonomia); comp (competência); rel (relacionamento)

Obs (escala de variabilidade): a) -100,00% a -60,00% (Índice Muito Baixo); b) -59,99% a -20,00% (Índice Baixo); c) -20,00% a +19,99% (Índice Médio); d) +20,00% a +59,99% (Índice Alto); e) +60,00% a +100,00% (Índice Muito Alto).

Na tabela 1, verificou-se que os alunos do 6º ano (GE1) apresentaram índice médio de autonomia antes da realização do programa de intervenção, e após o programa apresentaram um índice alto de autonomia, sendo as diferenças significativas entre pré e pós-teste ($p=0.006$). Em relação à competência dos alunos, os índices foram superiores no pós-teste ($p=0.024$). Outro aspecto relevante é que todos os grupos investigados não obtiveram índices “muito baixo” ou “baixo” em nenhuma das necessidades psicológicas básicas no pré e pós-teste (Tabela 1).

Tabela 2 - Comparação dos índices de autonomia, competência e relacionamento (BPNES) dos alunos do sexo masculino participantes do programa de intervenção de ensino dos esportes coletivos (grupo experimental – GE) e do grupo controle(GC) antes (pré-teste) e após a sua realização (pós-teste).

Dimensão	Sexo Masculino				p valor
	Pré-teste		Pós-teste		
	Mediana	(Q1-Q3)	Mediana	(Q1-Q3)	
GE1 (n=11)					
Autonomia	-25,00	-62,50/25,00	00,00 ^a	00,00/50,00	0.124
Competência	50,00	-12,50/87,50	50,00	25,00/100,00	0.211
Relacionamento	50,00	-25,00/75,00	62,50	00,00/87,50	0.181
GE2 (n=11)					
Autonomia	25,00	-12,50/37,50	00,00 ^b	-25,00/50,00	0.687
Competência	50,00	25,00/87,50	37,50	00,00/87,50	0.372
Relacionamento	25,00	00,00/75,00	62,50	12,50/75,00	0.259
GC1 (n=12)					
Autonomia	6,50	-21,87/34,37	00,00 ^c	-9,37/75,00	0.683
Competência	43,75	18,75/62,50	6,25	00,00/68,75	0.405
Relacionamento	37,50	-25,00/84,37	00,00	00,00/9,37	0.503
GC2 (n=7)					
Autonomia	12,50	00,00/37,00	00,00 ^b	-25,00/00,00	0.276
Competência	75,00	62,50/100,00	00,00	00,00/87,50	0.017*
Relacionamento	62,50	50,00/87,50	00,00	00,00/37,50	0.063
GC3 (n=7)					
Autonomia	12,50	12,50/37,50	12,50 ^{ac}	00,00/37,50	0.916
Competência	25,00	25,00/37,50	25,00	00,00/37,50	0.334
Relacionamento	25,00	-12,50/75,00	12,50	12,50/100,00	1.000

* Diferença significativa – $p \leq 0,05$, sendo a= GE1 e GE3 ($p=0,01$); b= GE2 e GC2 ($p=0,02$); c= GC1 e GC3 ($p=0,01$).

Legenda: aut (autonomia); comp (competência); rel (relacionamento)

Obs (escala de variabilidade): a) -100,00% a -60,00% (Índice Muito Baixo); b) -59,99% a -20,00% (Índice Baixo); c) -20,00% a +19,99% (Índice Médio); d) +20,00% a +59,99% (Índice Alto); e) +60,00% a +100,00% (Índice Muito Alto).

Os alunos do sexo masculino (GC2) apresentaram índice alto de competência antes da realização do programa de intervenção (pré-teste), e após o programa (pós-teste) apresentaram um índice médio de competência, sendo as diferenças significativas ($p=0.017$) (Tabela 2). Houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no pré-teste em que a autonomia do GC3 (sexo masculino) apresentou valores superiores, apesar de se manter no índice médio.

Os alunos do sexo feminino (GE1) apresentaram índice médio de autonomia antes da realização do programa de intervenção, e após o programa apresentaram um índice alto de autonomia, sendo as diferenças significativas entre pré e pós-teste ($p=0.012$). O índice de competência das alunas se manteve na maior variabilidade esperada (muito alto). Em relação à competência os índices também foram superiores e se mantiveram altos ($p=0.05$). O GC3 aumentou o índice de autonomia de alto para muito alto (Tabela 3). Ao comparar os grupos, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas no pós-teste ($p^{\text{aut}}=0.01$), em que os índices de autonomia no GE1 (sexo feminino) foram superiores ao grupo controle (GC1 e GC3) ($p=0.01$).

Tabela 3 - Comparação dos índices de autonomia, competência e relacionamento (BPNES) dos alunos do sexo feminino participantes do programa de intervenção de ensino dos esportes coletivos (grupo experimental – GE) e do grupo controle(GC) antes (pré-teste) e após a sua realização (pós-teste).

Dimensão	Sexo Feminino				p valor
	Pré-teste		Pós-teste		
	Mediana	(Q1-Q3)	Mediana	(Q1-Q3)	
GE1 (n=12)					
Autonomia	12,50	-9,37/37,50	56,25 ^{ab}	37,50/71,87	0.012*
Competência	62,50	18,75/71,87	75,00	40,62/96,87	0.050*
Relacionamento	25,00	-15,62/46,87	37,50	15,62/50,00	0.283
GE2 (n=10)					
Autonomia	12,50	-18,75/65,62	00,00	-40,62/53,12	0.767
Competência	37,50	0,00/87,50	-6,25	-25,00/21,87	0.173
Relacionamento	-6,25	-65,62/40,62	-12,50	-50,00/6,25	0.952
GC1 (n=4)					
Autonomia	12,50	-31,25/46,87	00,00 ^a	-37,50/75,00	0.705
Competência	43,75	-6,25/75,00	00,00	-9,37/75,00	0.581
Relacionamento	62,50	25,00/100,00	25,00	-46,87/87,50	0.109
GC2 (n=10)					
Autonomia	43,75	00,00/65,62	50,00	00,00/53,12	0.953
Competência	81,25	43,75/100,00	75,00	43,75/87,50	0.722
Relacionamento	37,50	18,75/78,12	43,75	00,00/87,50	0.865
GC3 (n=16)					
Autonomia	12,50	00,00/37,50	00,00 ^b	-34,37/21,87	0.050*
Competência	50,00	15,62/87,50	25,00	3,12/50,00	0.175
Relacionamento	12,50	-31,25/62,50	25,00	00,00/62,50	0.186
	p ^{aut} = 0.74; p ^{comp} = 0.31; p ^{rel} = 0.22		p ^{aut} = 0.01; p ^{comp} = 0.06; p ^{rel} = 0.06		

* Diferença significativa – p≤0,05; a= GE1 e GC1 (p=0.05); b= GE1 e GC3 (p=0.05).

Legenda: aut (autonomia); comp (competência); rel (relacionamento)

Obs (escala de variabilidade): a) -100,00% a -60,00% (Índice Muito Baixo); b) -59,99% a -20,00% (Índice Baixo); c) -20,00% a +19,99% (Índice Médio); d) +20,00% a +59,99% (Índice Alto); e) +60,00% a +100,00% (Índice Muito Alto).

DISCUSSÃO

Ao verificar o índice de autonomia, competência e relacionamento dos alunos nas aulas de Educação Física, observou-se que os estudantes que haviam iniciado o segundo ciclo do ensino fundamental (GE1) aumentaram sua autonomia e competência após o programa de intervenção (Tabela 1), revelando a importância de se iniciar o segundo ciclo com atividades apropriadas, em que o aluno parece criar hábitos adequados com a prática implementada pelos professores. Por outro lado, os alunos do GE2 não demonstraram alterações significativas em suas necessidades psicológicas básicas, parecendo se sentirem mais incomodados com uma proposta diferenciada no ensino do esporte, o que parece estar relacionado ao excesso de comprometimento evidenciado durante as aulas. Investigações realizadas no contexto escolar demonstraram que proporcionar aos alunos a possibilidade de escolha normalmente aumenta a motivação intrínseca (BAO & LAM, 2008). A TAD sugere que estes aspectos podem permitir a satisfação da necessidade de autonomia, resultando em um *locus* interno de causalidade percebida e melhora da motivação intrínseca dos indivíduos pois conseguem atribuir a si mesmos as causas de seu sucesso ou fracasso.

Em uma recente meta-análise de estudos sobre o processo de escolha, verificou-se que a motivação intrínseca pode ser melhorada quando os sujeitos escolhem aquilo que desejam para sua vida, ou seja, possuem autonomia (PATALL, COOPER & ROBINSON, 2008). No caso dos alunos do GE2, a diferença nas atividades desenvolvidas em relação ao ano anterior não proporcionou escolha aos alunos, e a comparação com as atividades desenvolvidas pode não ter favorecido a motivação intrínseca dos alunos.

Quando os alunos estão em contextos sociais nos quais se sentem seguros e compreendidos, estes desejam internalizar os conhecimentos, repetindo práticas daqueles que os rodeiam, inclusive de seus professores. Quando o suporte para relações sociais são atrelados ao apoio à autonomia e competência, ocorre a integração de atividades aumentando a motivação intrínseca (RYAN & DECI, 2000). Segundo os autores, atualmente, as atividades realizadas nas escolas possuem aspectos que buscam controlar os alunos para promover o respeito às regras, que, na maioria das vezes, são elaboradas sem a participação dos alunos. A realização do programa de intervenção nas turmas investigadas não ofereceu possibilidade de escolha aos alunos, ou seja, todos tiveram que participar, pois as aulas foram realizadas durante a disciplina curricular. Assim, mesmo que durante o processo os alunos tivessem oportunidades de escolha em como realizar as tarefas, o fato de realizar as atividades e os esportes previamente definidos pelo professor pesquisador não foi suficiente para melhorar a motivação dos alunos do GE2. Entretanto, alterações nos índices de autonomia e competência no sexo feminino (tabela 3) demonstram que as meninas parecem ser mais adeptas às mudanças e novas propostas metodológicas do que o sexo masculino.

Um dos aspectos que parece ter favorecido a melhora do sentimento de competência dos alunos do GE1 esteve relacionado ao feedback proporcionado durante a realização dos programa de intervenção que foi planejado antecipadamente para realizar avaliação de caráter formativo durante as aulas, além do desenvolvimento das dimensões afetivas, cognitivas e motoras. Mouratidis et al. (2008) salienta que enquanto o feedback positivo ajuda a manter sentimentos de competência, o feedback negativo, especialmente quando inserido num contexto de controle, provoca sentimento de frustração prejudicando a motivação intrínseca.

Para aumentar a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, Rink (2010) propõe alguns princípios deveriam ser utilizados: a) os professores devem encontrar caminhos para estimular os alunos e seus comportamentos positivos; b) os alunos devem perceber a significância e os objetivos daquilo que é necessário ser aprendido; c) os professores devem usar diferentes estratégias de ensino, desafiando e proporcionando autonomia durante as atividades inovadoras (os alunos não deveriam prever o que os professores realizam nas aulas); d) os professores devem realizar atividades culminantes que permitam aos alunos demonstrar esforços e compreender que todos os indivíduos são iniciantes em algum momento, devendo estabelecer metas desafiadoras, mas realistas; e) o ambiente de aprendizagem deve ser orientado à tarefa, sendo o sucesso e fracasso controlado por cada um dos alunos. Dessa forma, ao estimular a compreensão da importância de cada conteúdo realizado, o professor pesquisador percebeu por meio das observações realizadas durante as aulas que as alunas aceitavam as atividades realizadas e assim acreditavam que estas eram realizadas de acordo com seus desejos e interesses. As alunas, ao compreenderem a importância demonstravam nos diálogos informais e na sua participação, que a sua motivação, mesmo com dificuldades na realização de cada atividade, era muito aumentada no decorrer das aulas. Além disso, os resultados demonstraram a necessidade de se iniciar novas metodologias de ensino no início do segundo ciclo, minimizando os efeitos negativos de uma prática diferenciada no decorrer do processo pedagógico.

Em estudo realizado por Taylor et al. (2008), verificou-se que os professores de Educação Física influenciaram a autodeterminação e motivação dos alunos, sendo o planejamento das aulas fundamentais na motivação dos alunos. O fato de nesta investigação, os participantes do estudo apresentarem índices médios e altos de autonomia, competência e relacionamento, tanto no GE, como no GC, evidencia o quanto as aulas de Educação Física podem contribuir na manutenção das necessidades psicológicas básicas dos alunos, e, conseqüentemente, na sua motivação. Em estudo realizado com alunos ingleses e chineses, verificou-se que houve uma melhoria na dedicação dos alunos quando o professor criava um ambiente favorável à autonomia (TAYLOR & LONSDALE, 2010). Desta forma, para Ryan e Deci (2009), os contextos sociais podem apoiar ou dificultar este processo natural para o processo de ensino e aprendizagem.

Deci et al. (1981) examinaram a motivação intrínseca dos alunos em salas de aula onde os professores foram orientados a controlar o comportamento dos alunos, utilizando recompensas e avaliações; ao contrário, outros professores foram orientados a oferecer mais possibilidades de escolha e feedback positivo. Os pesquisadores verificaram a melhoria da motivação intrínseca, a percepção de competência e a autoestima dos alunos que se sentiram mais autônomos e competentes, demonstrando que quando os professores foram mais promotores de autonomia, os alunos se tornavam mais intrinsecamente motivados, percebiam-se mais competentes e possuíam maior autoestima.

Deci et al. (1994) verificaram a quantidade de apoio à internalização a estudantes universitários que estavam trabalhando com desinteresse, ou seja, motivados extrinsecamente, observando que ao fornecer uma justificativa significativa e proporcionar a possibilidade de escolha aos alunos estes se sentiam mais motivados.

Ao analisar a percepção de suporte para as três necessidades psicológicas básicas dos alunos do ensino médio, Legault et al. (2006) demonstraram que as relações de apoio de pais, professores e amigos podem melhorar o desempenho escolar, a autoestima, evitando problemas de comportamento e intenções de abandono da escola. Segundo os autores, a compreensão da motivação no ambiente escolar pode proporcionar implicações para os currículos na Educação Física, além de facilitar a prática pedagógica dos professores.

Um aspecto a destacar é que todos os grupos investigados não obtiveram índices “muito baixo” ou “baixo” em nenhuma das necessidades psicológicas básicas no pré e pós-teste, o que poderia evidenciar que os alunos, em geral, conseguem estabelecer metas intrínsecas que satisfazem as necessidades psicológicas básicas. Ao contrário, quando os alunos estabelecem metas extrínsecas, estas necessidades não são satisfeitas. Quando isto ocorre, a aprendizagem dos alunos é mais superficial, aumentando a ansiedade e reduzindo o envolvimento e persistências nas tarefas (VANSTEENKISTE, LENS & DECI, 2006).

CONCLUSÃO

Enquanto os alunos mais jovens, que haviam iniciado o segundo ciclo do ensino fundamental (6º ano), aumentaram sua autonomia após o programa de intervenção, os alunos do 7º ano não demonstraram alterações significativas em

suas necessidades psicológicas básicas, demonstrando que o contexto pode exercer influências na motivação dos indivíduos. Além disso, o sexo feminino apresentou aumento no nível de motivação (autonomia e competência), o que não ocorreu nos alunos do sexo masculino participantes do processo de intervenção no ensino dos esportes.

Uma das limitações do estudo foi avaliar apenas as necessidades psicológicas básicas em detrimento a outras variáveis, como as metas, o ambiente social e estrutura física e material, que poderiam interferir na motivação dos alunos. Além disso, não foi possível analisar as aulas, o planejamento e modelos de ensino utilizados pelos professores das turmas do grupo controle. Sugere-se que novos estudos investiguem e correlacionem outras variáveis e procurem analisar por meio de entrevistas qualitativas e observações sistemáticas os aspectos que podem contribuir na motivação dos alunos durante as aulas de Educação Física, além de realizar investigações em outras séries ou no ensino médio.

Como implicação prática, evidencia-se a necessidade dos resultados em contribuir para o estabelecimento de um planejamento mais apropriado visando aulas de Educação Física mais voltadas aos interesses dos alunos, aumentando a sua motivação intrínseca, além de proporcionar uma avaliação do trabalho pedagógico do professor.

REFERÊNCIAS

- ASSOR, A.; KAPLAN, H.; KANAT-MAYMON, Y.; ROTH, G. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. **Learning and Instruction**, v. 15, p. 397-413, 2005.
- BAO, X. H.; LAM, S. Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. **Child Development**, v. 79, p. 269-283, 2008.
- BARKOUKIS, V.; TAYLOR, I.; CHANA, J.; NTOUMANIS, J. The relation between student motivation and student grades in physical education: A 3-year investigation. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, 2014.
- DECI, E. L.; SCHWARTZ, A. J.; SHEINMAN, L.; RYAN, R. M. An Instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal of Educational Psychology**, v. 73, p. 642-650, 1981.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.
- DECI, E.; RYAN, R. **Handbook of self-determination research**. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.
- DECI, E. L.; VALLERAND, R. J.; LUG G. PELLETIER, L. G.; RYAN, R. M. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3, p. 325-346, 1991.
- DECI, E. L.; EGHRARI, H.; PATRICK, B. C.; LEONE, D. R. Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. **Journal of Personality**, v.62, p. 119-142, 1994.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: em bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed., São Paulo: Phorte Editora, 2005.
- GROLNICK, W. S.; RYAN, R. M. Autonomy in children's learning: An experimental and individual differences investigation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 52, p. 890-898, 1987.
- HAGGER, M. S.; CHATZISARANTIS, N. L. D.; CULVERHOUSE, T.; BIDDLE, S. J. H. The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: A Trans-Contextual Model. **Journal of Educational Psychology**, n. 95, v.4, p. 784-795, 2003.
- LEGAULT, L.; GREEN-DEMERS, I.; PELLETIER, L. G. Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic motivation and social support. **Journal of Educational Psychology**, v. 98, p. 567-582, 2006.

MOURATIDIS, A.; VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; SIDERIDIS, G. D. The Motivating Role of Positive Feedback in Sport and Physical Education: Evidence for a Motivational Model. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 30, n. 2, p. 240-268, 2008.

PATALL, E. A.; COOPER, H.; ROBINSON, J. C. The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. **Psychological Bulletin**, v. 134, p. 270-300, 2008.

RINK, J. E. **Teaching physical education**. 6 ed. New York: McGraw-Hill Companies, 2010.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, p. 68-78, 2000.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning, and Well-Being. In: WENTZEL, K. R. WIGFIELD, A. **Handbook of motivation at school**. p. 171-196, 2009.

TAYLOR, I. M.; NTOUMANIS N.; STANDAGE, M. A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 30, n. 1, p. 75-94, 2008.

TAYLOR, I. M.; LONSDALE, C. Cultural Differences in the Relationships Among Autonomy Support, Psychological Need Satisfaction, Subjective Vitality, and Effort in British and Chinese Physical Education. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 32, n. 5, p. 655-673, 2010.

VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; DECI, E. L. Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. **Educational Psychologist**, n. 41, p. 19-31, 2006.

CAPÍTULO 5

PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AO APOIO À AUTONOMIA DOS PROFESSORES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar a percepção dos estudantes em relação ao apoio à autonomia dos professores nas aulas de Educação Física antes e após um programa de intervenção pedagógica no ensino dos esportes coletivos. Participaram 100 estudantes de duas escolas públicas do estado do Paraná (grupo experimental e grupo controle). Como instrumento de avaliação foi utilizado o *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) no pré e pós-teste. Para caracterização da amostra, foi utilizada frequência absoluta e relativa, mediana e intervalo interquartil. Para comparações entre o pré e pós-teste foram utilizados testes não paramétricos (*Wilcoxon*), e entre os grupos o teste *Kruskal Wallis*, seguido da comparação múltipla das medianas. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$. Os resultados demonstraram que não houve diferenças significativas entre o pré e pós-teste ao comparar os resultados da percepção de apoio à autonomia; os alunos do sexo masculino apresentaram índices inferiores de apoio à autonomia no pós-teste; no sexo feminino, os alunos mantiveram os índices de apoio à autonomia em todos os grupos. Conclui-se que os índices de apoio à autonomia encontrados apontaram uma manutenção em seus valores após o programa de intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Esporte; Autonomia; Clima de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O clima de aprendizagem, também denominado de clima motivacional, parece ser um requisito fundamental para enfrentamentos necessários à melhoria da motivação, persistência, emoções e alterações no comportamento dos estudantes no contexto educacional. Ao reconhecer estes aspectos, a comunidade educacional poderia ter um dos pontos de partida para avaliar o contexto e propor mudanças nas diretrizes educacionais. Ames (1992) verificou em seus estudos que o clima de aprendizagem possui influência no estabelecimento de metas dos estudantes. Nesse sentido, em um ambiente em que o professor oferece apoio à autonomia, o clima de aprendizagem torna-se adequado, tendo como consequência o aumento da motivação intrínseca dos estudantes. Ao contrário, quando o clima de aprendizagem é inadequado ou controlado, os professores não fornecem respostas significativas para o processo de ensino e aprendizagem.

Estudos relacionados a esta temática demonstraram que os estudantes são mais motivados, interessados e envolvidos ativamente nas tarefas quando os professores oferecem apoio às atividades desenvolvidas, demonstrando o quanto o clima de aprendizagem é fundamental no processo educativo (DECI; SCHWARTZ; SHEIMAN & RYAN, 1981).

Para Guimarães e Boruchovitch (2004) o apoio à autonomia pode ser influenciado pelas características da personalidade do professor e por habilidades adquiridas, que podem ser aprendidas ao longo dos anos de trabalho, ao conseguir se colocar no lugar do aluno, reconhecer seus sentimentos, usar linguagem não-controladora e oferecer informações para tomadas de decisão.

Reeve e Jang (2006) avaliaram os comportamentos instrucionais de apoio à autonomia e controle dos professores. Para os autores, ao promover a autonomia, o professor aprende a ouvir os estudantes, favorece sua escolha permitindo que realizem as tarefas em seus próprios caminhos e, além disso, elogia os alunos, fornecendo informações adequadas durante as aulas.

No presente estudo, ao analisar a percepção dos escolares em relação ao apoio à autonomia, foi utilizada como suporte teórico a Teoria da Autodeterminação - TAD (DECI & RYAN, 2000, 1985). No contexto educativo, a TAD tem aprofundado o conhecimento da interferência do ambiente escolar na motivação dos estudantes.

Em geral, quanto maior o envolvimento nas tarefas, mais motivado intrinsecamente o indivíduo se apresenta, sendo o lócus de causalidade interno em que as razões do envolvimento na atividade ocorrem em função de seu interesse e satisfação (DECI & RYAN, 2000; RYAN & CONNELL, 1989).

Cox et al. (2008) verificaram que ao apoiar a autonomia houve um aumento da motivação autodeterminada e melhoria no clima motivacional, melhorando a aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, em estudo realizado por Assor et al. (2005), verificou-se que os professores controladores despertaram ansiedade no comportamento dos estudantes.

Assim, embora as investigações tenham analisado a motivação dos estudantes nas aulas de Educação Física, existe uma lacuna na literatura no que se refere à percepção dos alunos em relação ao apoio à autonomia na realização de um programa de intervenção pedagógica. Nesse sentido, o presente estudo objetivou verificar a percepção dos estudantes em relação ao apoio à autonomia antes e após um programa de intervenção no ensino dos esportes coletivos nas aulas de Educação Física.

MÉTODOS

Amostra

Participaram da realização do programa de intervenção (quadro 1) duas turmas de Educação Física do ensino fundamental de ambos os sexos (6º ano = 23; 7º ano = 21). Foram realizadas 45 aulas de 50 minutos, sendo 16 aulas destinadas ao futsal, 14 aulas ao basquetebol, 14 aulas de handebol e 01 aula para avaliação final. O programa de intervenção utilizou um modelo híbrido de ensino (Modelo Desenvolvimentista e Modelo de Educação Desportiva), que possui como objetivo desenvolver os aspectos motores, afetivos e cognitivos.

A escolha das turmas foi aleatória, após a apreciação e disponibilidade da escola participante, sendo as aulas realizadas no horário das aulas de Educação Física, com a presença e autorização do professor responsável pelas turmas. Participaram ainda do grupo controle duas turmas de sétimos anos (n = 16; n = 23) e uma turma de sexto ano (n = 17), totalizando 100 sujeitos (Tabela 1).

Quadro 1 - Esquematização dos conteúdos (esportes coletivos de invasão) para o programa de intervenção pedagógica.

SÉRIE	COGNITIVO	MOTOR	AFETIVO
6º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Características dos esportes coletivos; - Ataque e defesa (direções); - Igualdade numérica; - Conceitos iniciais de inferioridade e superioridade numérica; - Tomada de decisão tática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos Desenvolvimentistas de Nível II; - Habilidades com bola (Fundamentos: a) futsal: drible, passe/recepção e chute; b) basquetebol: drible, passe e arremesso; c) handebol: drible, passe e arremesso); - Exercícios de oposição simplificada: 1X0, 2X1 e 3X2; - Exercícios semelhantes ao jogo formal (1X1, 2X2 e 3X3). - Torneios: Futsal de Trio, Basquete de Dupla e Handebol de Trio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação; - Autoconceito; - Respeito; - Responsabilidade; - Socialização; - Autoestima.
7º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Características dos esportes coletivos; - Ataque (movimentação ofensiva; papel do curinga; troca de passes); - Defesa (introdução à marcação individual); - Posicionamentos em inferioridade e superioridade numérica; - Tomada de decisão tática; - Diferenças e semelhanças entre os esportes de invasão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos Desenvolvimentistas de Nível II; - Habilidades com bola (Fundamentos: a) futsal: drible, passe e chute; b) basquetebol: drible, passe e arremesso (bandeja); c) handebol: drible, passe e arremesso com progressão); - Exercícios de oposição simplificada: 1X1, 1X1 (+1), 3X2 e 4X3; - Exercícios semelhantes ao jogo formal (3X3, 4X4 e 5X5 no handebol). - Torneios: Futsal de Trio, Basquete de Dupla e Handebol de Trio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação; - Autoconceito; - Respeito; - Responsabilidade; - Socialização; - Autoestima.

As aulas de Educação Física foram realizadas no grupo GE1 (6º ano) e GE2 (7º ano) que participaram do programa de intervenção; o grupo controle (GC1 – 7º ano, GC2 – 6º ano e GC3 – 7º ano) não participou do programa de intervenção. A maioria dos alunos participantes do estudo (40,9%) não realiza prática esportiva fora das aulas de Educação Física.

O delineamento quase-experimental foi utilizado comparando a percepção dos alunos que participaram do programa de intervenção nas aulas de Educação Física (Grupo Experimental – GE1 e GE2) com o grupo controle. Para efeito de análise dos dados, o grupo controle, envolvendo alunos que não participaram do programa, foi reorganizado em dois grupos: a) aqueles alunos que estudavam na mesma escola do GE (Grupo Controle 1 – GC1), sendo denominado de “Escola 1”; e b) alunos que estudavam em escola em que não foi realizado o programa de intervenção (Grupo Controle 2 – GC2 e GC3), sendo denominados de “Escola 2”. A realização do pré-teste e pós-teste dos grupos (experimental e controle) foi utilizada para verificar o grau de alteração na percepção dos alunos em relação ao apoio à autonomia fornecida pelos professores. Para tanto, no pré-teste os alunos avaliaram os professores de Educação Física do ano anterior; no pós-teste suas respostas foram em relação ao professor responsável pelo programa de intervenção. O estudo foi realizado somente com alunos que participaram do pré e do pós-teste.

Instrumento

Foi utilizado o LCQ, construído por Deci e Ryan (2011), e validado para a língua portuguesa (Capítulo 5). O questionário possui como objetivo verificar a percepção dos alunos em relação ao apoio à autonomia do professor durante suas

aulas. Compreende 15 itens relacionados a situações específicas de aprendizagem, tais como uma disciplina realizada por um professor em particular. As questões estão relacionadas ao apoio à autonomia realizada pelo professor durante as aulas. As pontuações são calculadas pela média das respostas. Antes da realização do cálculo da média das classificações de cada item, primeiro deve-se "inverter" a pontuação do item 13; por exemplo, se for anotado "3", será pontuado "5" (exemplo: 1 = 7, 2 = 6, 3 = 5, 4 = 4, 5 = 3, 6 = 2 e 7 = 1). Escores médios mais elevados representam um maior nível de apoio à autonomia realizada pelo professor. Após a digitação dos dados no programa *Microsoft Excel*, utilizou-se uma equação de ponderação adaptada do modelo utilizado por Lemos (2007).

A estimativa de consistência interna do questionário foi realizada no pré e pós-teste. Os valores do alfa de *Cronbach* para o questionário indicaram uma boa confiabilidade tanto no pré como no pós-teste ($\alpha = 0.81$ e $\alpha = 0.84$, respectivamente) de acordo com as recomendações de Nunally (1978).

Coleta de Dados

Inicialmente foi entregue uma carta convite à Chefia do Núcleo Regional de Maringá (Apêndice B), que autorizou a realização do estudo e o contato inicial com as escolas participantes (Apêndice C). O programa de intervenção e a coleta de dados se iniciaram após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (parecer n. 236.092) (Apêndice F). Os dados foram coletados nos horários das aulas de Educação Física ou em horários previamente agendados.

Foi solicitada autorização dos responsáveis pelos estudantes para participação do estudo através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice K).

Análise de Dados

Para análise estatística dos dados, utilizou-se uma equação de ponderação adaptada do modelo utilizado por Lemos (2007), construída no programa *Microsoft Excel* (Apêndice L). O produto final da fórmula matemática é um índice de porcentagem que varia de -100,00% a +100,00%, ou seja, 200 pontos de variabilidade.

Os valores apresentados na escala de variabilidade da equação de ponderação do LCQ foram representados da seguinte forma: a) -100,00% a -59,99% (Índice Muito Baixo); b) -60,00% a -19,99% (Índice Baixo); c) -20,00% a +19,99% (Índice Médio); d) +20,00% a +59,99% (Índice Alto); e) +60,00% a +100,00% (Índice

Muito Alto). Os índices se referem ao percentual de percepção de apoio à autonomia dos estudantes.

A análise dos dados foi realizada após a verificação de normalidade por meio do teste de *Shapiro-Wilk*. Para caracterização da amostra, foi utilizada frequência relativa. Como os dados não apresentaram normalidade, foi utilizada mediana e intervalo interquartil e testes não paramétricos pareados para realizar comparações entre o pré e pós-teste (*Wilcoxon*). Para comparação entre os grupos no pré e pós-teste, foram utilizados o teste U de *Mann-Whitney* e o teste de *Kruskal-Wallis*, seguido da comparação múltipla das medianas. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$.

RESULTADOS

Nas comparações entre os resultados da percepção de apoio à autonomia dos alunos participantes do estudo (tabela 1), verificou-se que não houve diferenças significativas entre o pré e pós-teste. Além disso, nas comparações múltiplas entre os grupos participantes do estudo, os resultados demonstraram que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos investigados no pré-teste ($p=0.29$). Por outro lado, no pós-teste encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($p=0.00$). No pós-teste, apenas o GC3 obteve índices altos de apoio à autonomia, enquanto as outras turmas obtiveram índices médios. O grupo GE2 apresentou o menor índice em relação a todos os outros grupos, com diferenças estatisticamente significativas entre: GE1 e GE2 ($p=0.00$); GE2 e GC1 ($p=0.02$); GE2 e GC2 ($p=0.00$); GE2 e GC3 ($p=0.00$).

Tabela 1 - Comparação dos índices de apoio à autonomia (LCQ) na percepção dos alunos do grupo experimental e do grupo controle no pré-teste e pós-teste.

LCQ	Pré-teste		Pós-teste		p valor
	Mediana	(Q1-Q3)	Mediana	(Q1-Q3)	
GE1 (n=23)					
Escola 1	22,21	-6,68/46,67	11,11	2,22/24,43	0.412
GE2 (n=21)					
Escola 1	00,00	-18,88/48,89	-13,32*	-33,32/8,89	0.058
GC1 (n=16)					
Escola 1	26,66	4,99/51,10	00,00	00,00/46,64	0.268
GC2 (n=17)					
Escola 2	35,55	10,00/55,55	13,33	00,00/43,32	0.068
GC3 (n=23)					
Escola 2	6,67	-4,45/37,77	24,43	13,31/51,09	0.088
		p=0.29		p=0.00	

*diferença estatisticamente significativa entre GE1 e GE2 ($p=0.00$); GE2 e GC1 ($p=0.00$); GE2 e GC2 ($p=0.00$); GE2 e GC3 ($p=0.00$).

Obs (escala de variabilidade): a) -100,00% a -60,00% (Índice Muito Baixo); b) -59,99% a -20,00% (Índice Baixo); c) -20,00% a +19,99% (Índice Médio); d) +20,00% a +59,99% (Índice Alto); e) +60,00% a +100,00% (Índice Muito Alto).

Os alunos do sexo masculino (tabela 2) não apresentaram resultados estatisticamente significativos na comparação entre pré e pós-teste nos índices de apoio à autonomia oferecida pelos professores. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos GE1/GE2, GC1, e GC2/GC3 no pré-teste ($p=0.62$) e no pós-teste ($p=0.35$) no sexo masculino.

Tabela 2 - Comparação dos índices de apoio à autonomia (LCQ) na percepção dos alunos do grupo experimental e do grupo controle (sexo masculino) no pré-teste e pós-teste.

LCQ	Sexo Masculino				p valor
	Pré-teste Mediana	(Q1-Q3)	Pós-teste Mediana	(Q1-Q3)	
GE1 e GE2 (n=22) Escola 1	27,77	00,00/48,33	00,00	-13,89/11,66	0.653
GC1 (n=12) Escola 1	17,77	1,11/42,21	00,00	00,00/42,20	0.248
GC2 e GC3 (n=14) Escola 2	26,67	-11,11/38,87	6,67	00,00/21,65	0.245
	$p = 0.62$		$p = 0.35$		

Obs (escala de variabilidade): a) -100,00% a -60,00% (Índice Muito Baixo); b) -59,99% a -20,00% (Índice Baixo); c) -20,00% a +19,99% (Índice Médio); d) +20,00% a +59,99% (Índice Alto); e) +60,00% a +100,00% (Índice Muito Alto).

Destaca-se, entretanto, que os alunos do sexo masculino não apresentaram maiores índices de percepção ao apoio à autonomia após o programa de intervenção, ao contrário, em todos os grupos os valores foram inferiores no pós-teste (tabela 2).

Tabela 3 - Comparação dos índices de apoio à autonomia (LCQ) dos alunos do grupo experimental e do grupo controle (sexo feminino), no pré-teste e pós-teste.

LCQ	Sexo Feminino				p valor
	Pré-teste Mediana	(Q1-Q3)	Pós-teste Mediana	(Q1-Q3)	
GE1 e GE2(n=22) Escola 1	-6,66	-28,89/44,33	10,00*	-23,87/24,43	0.987
GC1 (n=04) Escola 1	43,33	13,33/71,65	47,76*	9,44/69,43	0.952
GC2 e GC3 (n=26) Escola 2	20,00	4,44/44,43	31,11	12,20/51,64	0.489
	$p = 0.09$		$p = 0.00$		

* diferença estatisticamente significativa entre GE1/GE2 e GC1 ($p=0.01$);

Obs (escala de variabilidade): a) -100,00% a -60,00% (Índice Muito Baixo); b) -59,99% a -20,00% (Índice Baixo); c) -20,00% a +19,99% (Índice Médio); d) +20,00% a +59,99% (Índice Alto); e) +60,00% a +100,00% (Índice Muito Alto).

No sexo feminino, as alunas mantiveram os índices de apoio à autonomia em todos os grupos (Tabela 3). No grupo experimental GE1/GE2, as alunas encontravam-se com índice médio no pré-teste e mantiveram após o programa de intervenção; nos grupos controle GC1 e CC2/GC3, as alunas permaneceram no índice alto. Ao comparar os grupos GE1/GE2, GC1 e GC2/GC3 (Tabela 4), foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no pós-teste ($p=0.00$), sendo que as alunas do grupo controle (GC1) apresentaram maiores índices de apoio à autonomia em relação ao grupo experimental ($p=0.00$).

Tabela 4 - Comparação dos índices de apoio à autonomia (LCQ) na percepção dos alunos do grupo experimental e do grupo controle (6º ano) no pré-teste e pós-teste.

LCQ	6º ano		Pós-teste	p valor	
	Pré-teste				
	Mediana	(Q1-Q3)	Mediana	(Q1-Q3)	
GE1 (n=23)					
Escola 1	-6,66	-28,89/44,33	10,00	-23,87/24,43	0.412
GC2 (n=17)					
Escola 2	35,55	10,00/55,55	13,33	00,00/43,32	0.068
	p = 0.51		p = 0.94		

A comparação dos índices de apoio à autonomia nos alunos de 6º ano (Tabela 5) não indicou diferenças estatisticamente significativas entre o pré e pós-teste no grupo experimental (GE1) e grupo controle (GC2); os índices de apoio à autonomia no pré-teste foram mantidos no pós-teste do grupo experimental (tabela 4).

Tabela 5 - Comparação dos índices de apoio à autonomia (LCQ) dos alunos do grupo experimental e do grupo controle (7º ano) no pré-teste e pós-teste.

LCQ	7º ano		Pós-teste	p valor	
	Pré-teste				
	Mediana	(Q1-Q3)	Mediana	(Q1-Q3)	
GE2 (n=21)					
Escola 1	00,00	-18,88/48,89	-13,32 ^{ab}	-33,32/8,89	0.034*
GC1 (n=16)					
Escola 1	26,66	-4,99/51,10	00,00 ^a	00,00/46,64	0.268
GC3 (n=23)					
Escola 2	6,67	-4,45/37,77	24,43 ^b	13,31/51,09	0.088
	p = 0.31		p = 0.00		

*diferença significativa entre a = GE2 e GC1 ($p=0.01$); diferença significativa entre b = GE2 e GC3 ($p=0.00$).

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ($p=0.034$) nos índices de apoio à autonomia na comparação entre pré e pós-teste dos alunos do GE2 (Tabela 5). O programa de intervenção realizado no 7º ano (GE2) teve um efeito

estatisticamente significativo sobre o apoio à autonomia na percepção dos alunos; apesar de terem se mantido no índice médio, os valores foram inferiores no pós-teste. De acordo com a comparação múltipla realizada entre os grupos, no pós-teste o grupo controle GC3 apresentou maior percepção de apoio à autonomia (índice alto) do que os alunos do grupo experimental (GE2). Este último, entretanto, apresentou índices de apoio à autonomia inferior ao GC1.

DISCUSSÃO

O presente trabalho, ao realizar um programa de intervenção, procurou analisar a percepção dos alunos em relação aos seus professores no que se refere ao apoio à autonomia durante as aulas de Educação Física. A TAD evidencia que o apoio à autonomia pode contribuir para a melhoria da motivação e percepção de competência dos indivíduos. No ambiente escolar, os professores poderiam colaborar em uma formação mais adequada dos estudantes se soubessem fornecer apoio à autonomia de seus alunos. No âmbito da Educação Física, estudos têm demonstrado que os alunos mais motivados nas aulas participam efetivamente das atividades e acreditam em sua importância (CARREIRO DA COSTA; PEREIRA; DINIZ & PIÉRON, 1997; CERVELLÓ, 1999).

A principal conclusão que emerge desse estudo se refere ao fato de que o programa de intervenção não foi suficiente para apresentar alterações estatisticamente significativas na percepção dos alunos em relação ao apoio à autonomia oferecido pelos professores, independentemente dos grupos investigados e do sexo dos alunos. No 7º ano (grupo GE2) os valores encontrados foram inferiores no pós-teste, apresentando índices médios de apoio à autonomia. Dessa forma, conforme se avançou no nível de escolaridade, os resultados demonstraram um menor índice de apoio à autonomia dos estudantes, em que os alunos do 7º ano do grupo experimental (GE2) tiveram dificuldades em se envolver efetivamente nas atividades desenvolvidas no programa de intervenção, principalmente nas primeiras aulas, o que pode decorrer das suas experiências anteriores (Tabela 3). Porém, é necessário ressaltar que estes alunos apresentaram índice médio no pré-teste e mantiveram após o programa de intervenção, ou seja, as alterações não foram estatisticamente significativas com este tempo de intervenção.

Um dos objetivos das aulas realizadas durante o programa de intervenção foi buscar intensificar o apoio à autonomia dos estudantes, pois os estudos sobre motivação na área educacional têm mostrado que os professores que promovem o apoio à autonomia, possuem alunos que passam a regular internamente seu comportamento, aumentando sua autoestima, o estabelecimento de metas e, conseqüentemente, a sua motivação intrínseca (DECI et al., 1981; GROLNICK & RYAN, 1987; DECI et al., 1991). Entretanto, ao analisar o apoio à autonomia em função do sexo, verificou-se que a programa de intervenção não alterou a percepção dos alunos tanto para o sexo masculino (Tabela 1) quanto feminino (Tabela 2). Os índices inferiores no pós-teste para o sexo masculino podem refletir a desmotivação dos alunos durante as aulas. A literatura aponta que a falta de apoio à autonomia está fortemente correlacionada com a desmotivação dos estudantes (MAZYARI et al., 2012; SHEN et al. 2010).

As diferenças nas percepções do apoio à autonomia entre as turmas de 6º e 7º ano podem se confirmar em atividades realizadas durante o programa de intervenção. Enquanto os estudantes do 6º ano entregaram suas tarefas de casa no prazo determinado, os da 7º série somente as entregavam com pressões externas, como as notas na disciplina, o que pode ter influenciado em sua percepção diminuída após o programa de intervenção (Tabela 3). De acordo com a TAD, quando os alunos realizam atividades que consideram pouco interessantes, como as tarefas, estes são regidos por um locus de causalidade externa (DECI & RYAN, 2000). A Teoria da Causalidade das Orientações, uma das mini-teorias da TAD, descreve e analisa três tipos de orientações de causalidade: a orientação de autonomia, em que as pessoas agem por interesse e valorização de si mesmas; a orientação de controle, em que o foco está em recompensas, ganhos e aprovação, e a orientação impessoal caracterizada pela falta de motivação.

As estudantes do sexo feminino também apresentaram características muito diferenciadas em relação ao sexo masculino nos aspectos relacionados aos conteúdos do programa de intervenção (Tabela 4). A maioria das alunas parece compreender mais rapidamente a importância de sua realização, questionando, participando efetivamente e entregando as tarefas de casa no prazo determinado. Dessa forma, para a TAD, os professores deveriam demonstrar a importância de cada conteúdo e atividades desenvolvidas, de modo que os estudantes compreendam a sua necessidade em suas vidas. Durante as atividades esportivas

desenvolvidas durante o programa de intervenção, o professor identificou os benefícios psicológicos da prática esportiva, com atividades teóricas e práticas (trabalhos, testes, grupos de trabalho) sobre as características dos esportes coletivos que lhe forneciam *feedback* do trabalho realizado, estimulando o bem-estar psicológico advindo da autonomia dos sujeitos (DECI & RYAN, 2002). A melhoria da compreensão dos benefícios das aulas ao final do programa de intervenção, quando os alunos participavam nos eventos ao final de cada modalidade (torneios), levou o índice de apoio à autonomia a apresentar índices médios a altos, apesar dos índices não terem sido maiores no pós-teste.

A maior percepção de apoio à autonomia no grupo controle da escola 2 em comparação com alunos do grupo experimental e do grupo controle da escola 1 demonstrou que, na percepção dos alunos, os professores da escola 2 parecem desenvolver maior apoio à autonomia (Tabela 4). Estudos demonstram que os alunos com maior motivação são aqueles que no futuro mais praticam atividade física e os mais propensos à adesão aos hábitos esportivos durante o lazer (GRANERO-GALLEGOS et al., 2014), o que demonstra a preocupação com o estímulo aos alunos nas aulas de Educação Física.

Na atualidade, os conteúdos a serem aprendidos no ambiente escolar devem fazer sentido para os alunos, e isso se inicia no trabalho docente. Dessa forma, o apoio à autonomia e o controle da regulação decorre do comportamento dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (RYAN & DECI, 2000).

CONCLUSÃO

Apesar dos alunos não terem percebido alterações no apoio à autonomia oferecido pelos professores após o programa de intervenção, os índices encontrados apontaram uma manutenção na percepção dos alunos, mesmo nos alunos de 6º ano que vinham de outro ambiente escolar. Além disso, os alunos em geral não apresentaram índices baixos e muito baixos, ou seja, na percepção dos estudantes, os professores ofereceram apoio à autonomia (índice médio e alto) antes e após o programa de intervenção.

Assim, faz-se necessária a compreensão dos diferentes aspectos psicológicos inerentes ao contexto educacional, pois este representa o primeiro momento de socialização dos alunos, exercendo grande impacto na vida destes sujeitos, no seu comportamento e no contexto da aprendizagem.

O estudo se baseou nas respostas dos alunos, mas não foram analisados nessa investigação dados objetivos da prática pedagógica dos professores de cada turma investigada para verificar se os professores forneceram apoio à autonomia durante suas aulas. Uma das limitações do estudo está relacionada aos fatores sócio-contextuais como, por exemplo, o tempo de experiência no magistério, o sexo, a idade, as interações com a direção da escola, que não foram correlacionadas neste estudo e podem interferir no apoio à autonomia.

Em estudos futuros, sugere-se que indicadores objetivos, como observação sistemática das aulas e entrevistas com os professores, possam ser considerados.

REFERÊNCIAS

- AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, 84, p. 261-271, 1992.
- ASSOR, A.; KAPLAN, H.; KANAT-MAYMON, Y.; ROTH, G. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. **Learning and Instruction**, v. 15, p. 397-413, 2005.
- CARREIRO DA COSTA, F.; PEREIRA, P.; DINIZ, J.; Y PIERÓN, M. Motivation, perception de compétence et engagement moteur des élèves dans des classes d'éducation physique. **Revue de l'Éducation Physique**, v. 37, n. 2, p. 83-91, 1997.
- CERVELLÓ, E. M. Variables psicológicas relacionadas con la elección de tareas con diferente nivel de dificultad: implicaciones para el desarrollo de programas de entrenamiento psicológico motivacional en deporte. **Motricidad**, v. 5, p. 35-52, 1999.
- CERVELLÓ, E. M.; JIMÉNEZ, R.; DEL VILLAR, F.; RAMOS, L.; SANTOS-ROSA F. J. Goal orientations, motivational climate, equality and discipline of Spanish physical education students. **Perceptual and Motor Skills**, v. 99, p. 271-283, 2004.
- COX, A. E.; SMITH, A. L.; WILLIAMS, L. Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. **The Journal of Adolescent Health**, v. 43, p. 506-513, 2008.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, p. 227-268, 2000.
- DECI, E. L.; SCHWARTZ, A. J.; SHEINMAN, L.; RYAN, R.M. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal of Educational Psychology**, v. 73, p. 642-650, 1981.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.
- DECI, E. L.; KOESTNER, R. RYAN, R. M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. **Psychological Bulletin**, v.125, 627-668, 1999.
- GROLNICK, W. S.; RYAN, R. M. Autonomy in children's learning: an experimental and individual differences investigation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 52, p. 890-898, 1987.
- LEMOES, C. A. F. Qualidade de vida na carreira profissional de professores de educação física do magistério público estadual/RS. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PGEF0152.pdf>. Acesso em: 23 jul 2013.

GRANERO-GALLEGOS, A.; BAENA-EXTREMERA, A.; SANCHEZ-FUENTES, J. A.; MARTINEZ-MOLINA, M. Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v.14, n.2, p. 59-70, 2014.

MAZYARI, M.; KASHEF; M. M.; HASSAN, M.; AMERI, S.; ARAGHI, M. Students' Amotivation in Physical Education Activities and Teachers' Social Support. **World Applied Sciences Journal**, v. 20, n. 11, 1570-1573, 2012.

RYAN, R. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. **Journal of Personality**, v. 63,397-427, 1995.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, p. 68-78, 2000.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P. Perceived locus of causality and internalization. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 5, p. 749-761, 1989.

RYAN, R. M.; MIMS, V.; KOESTNER, R. Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 45, p. 736-750, 1983.

RYAN,R. M. Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 43,p. 450-461, 1982.

SHEN, B.; LI, W.; SUN, H.; RUKAVINA, P. B. The Influence of Inadequate Teacher-to- Student Social Support on Amotivation of Physical Education Students. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 29, n. 4, p. 417-432, 2010.

CAPÍTULO 6

DESEMPENHO MOTOR DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM PARTICIPANTES DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o desempenho motor de alunos do ensino fundamental antes e após um programa de intervenção na Educação Física escolar de um município do noroeste do Paraná. O conteúdo das aulas teve como foco principal o ensino dos esportes coletivos utilizando um modelo híbrido de ensino (Modelo Desenvolvimentista e Modelo de Educação Desportiva), sendo o pré-teste realizado no início das aulas e o pós-teste após 45 aulas. A amostra foi constituída por 85 estudantes do ensino fundamental (6º e 7º ano) com idades de 11 a 14 anos, sendo 44 do grupo experimental (22 feminino e 22 masculino) e 41 do grupo controle (27 feminino e 14 masculino), matriculados em duas escolas públicas. Para a análise de dados, utilizou-se o teste *Kolmogorov-Smirnov* para verificar a normalidade, o teste de *Wilcoxon* para comparação de momentos (pré e pós-teste) e o teste “*U*” de *Mann Whitney* para comparação dos grupos. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$. Os resultados revelaram que: os alunos do 6º ano (grupo experimental) demonstraram melhora estatisticamente significativa (p grupo= 0,021) no desempenho da habilidade de destreza manual após o programa de intervenção, quando comparado ao grupo controle; desempenho superior do grupo experimental quando comparados os resultados da destreza manual antes e após o programa de intervenção (p tempo= 0,044); ao comparar o desempenho motor dos escolares do 7º ano nos grupos experimental e controle foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no pré-teste, com melhor desempenho na habilidade de lançar e receber em que o grupo controle apresentou resultados superiores (p grupo= 0,013), quando comparados ao grupo experimental; observou-se ainda desempenho superior nas habilidades de equilíbrio para o grupo experimental do 7º ano após o programa de intervenção motora. Conclui-se que: o programa de intervenção motora proposto foi efetivo para a melhora no desempenho da habilidade motora de equilíbrio e de lançar e receber dos alunos participantes do estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Programa de Intervenção; Desempenho Motor; Estudantes.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é considerado o contexto ideal para o desenvolvimento de práticas promotoras de saúde devido à influência exercida na aquisição de valores e ao estímulo ao exercício da cidadania (BRITO; SILVA; FRANÇA, 2012). Além disso, pode promover a aquisição de habilidades motoras, o que amplia e aprimora o repertório motor das crianças, preparando-as para posterior envolvimento em habilidades motoras específicas dos esportes, danças e lutas, gerando consequências positivas sobre um estilo de vida mais ativo (GOODWAY; ROBINSON; CROWE, 2010; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Entretanto, apenas o contexto escolar não garante o desenvolvimento do indivíduo, necessitando da ação de um agente mediador que favoreça o desenvolvimento motor (KREBS, 2003). Sendo assim, as atividades de intervenção motora, desde que bem planejadas e orientadas, apresentam potencial para atuar como agente mediador do desenvolvimento efetivo do indivíduo, tanto na promoção da saúde como na ampliação e aprimoramento do repertório motor (PICK, 2004; PIFFERO, 2007; SOUZA, BERLEZE; VALENTINI, 2008; BRAGA, KREBS, VALENTINI, 2009; WEBSTER; LUCAS; ROBINSON, 2010; DRAPER et al., 2011). A intervenção motora no âmbito escolar atua como oportunidade e encorajamento para a prática motora, influenciando o indivíduo ao longo de sua vida, além de amenizar ou sanar as dificuldades de movimento que, segundo Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), podem acompanhar o indivíduo até a vida adulta prejudicando seu engajamento nas atividades físicas, o que também influenciará na sua qualidade de vida, devido ao estilo de vida sedentário.

Isto se deve ao fato de que tanto os fatores biológicos como os ambientais podem modificar o curso das mudanças, e apesar das pesquisas enfatizarem os fatores biológicos (CLARK, WHITALL, 1989), os fatores ambientais têm se mostrado determinantes para o desenvolvimento de crianças e adolescentes com um estilo de vida saudável (THOMAS, 1995; PAPALIA, OLDS, 2000).

A intervenção motora normalmente é indicada para indivíduos com *déficits* motores. Entretanto, sua finalidade é atender as principais necessidades dos alunos, promovendo a interação dinâmica entre as características do indivíduo, da tarefa e do ambiente, objetivando à ampliação do repertório motor, segundo as perspectivas da Abordagem Desenvolvimentista (GALLAHUE, OZMUN, GOODWAY, 2013). Para isso, a identificação dos pontos deficitários por meio da avaliação motora é necessária para proporcionar programas de intervenção adequados para cada população.

Nessa perspectiva, os estudos têm apontado que programas de intervenção podem influenciar em vários aspectos do desenvolvimento, sejam eles motores, cognitivos e afetivos (PICK, 2004; PIFFERO, 2007; CAMPOS et al., 2008; SOUZA; BERLEZE; VALENTINI, 2008; BRAGA et al., 2009; TSAI, 2009; CONTREIRA et al., 2010; WEBSTER; LUCAS; ROBINSON, 2010; DRAPER et al., 2011; SILVA et al., 2011; SILVA et al., 2013; COSTA et al., 2014). Entretanto, todos esses estudos citados foram realizados com crianças até 12 anos de idade, havendo uma lacuna quanto à eficácia de intervenção com alunos de idade superior.

Diante dessas informações, e considerando a relevância social dos programas de intervenção no âmbito escolar e a ausência de estudos com adolescentes com idade entre 11 a 14 anos na literatura nacional, esse estudo objetivou avaliar a influência de um programa de intervenção na Educação Física Escolar focado no Modelo Desenvolvimentista e no Modelo de Educação Desportiva sobre o desempenho motor de escolares do ensino fundamental.

MÉTODOS

Amostra

A amostra foi constituída por 85 estudantes do ensino fundamental (6º e 7º ano) com idades de 11 a 14 anos, sendo 44 do grupo experimental (22 feminino e 22 masculino) e 41 do grupo controle (27 feminino e 14 masculino), matriculadas em dois colégios públicos de um município do noroeste do Paraná.

Foram critérios para a seleção da amostra: estar matriculado no 6° ou 7° do ensino fundamental das escolas selecionadas; possuir idade entre 11 a 16 anos, não possuir diagnóstico prévio de neuropatologias e dificuldade motoras. A seleção das escolas do ensino fundamental foi por conveniência (proximidade e por ter aceitado a realização da pesquisa).

O critério de exclusão adotado foi retirar da amostra os estudantes que trocaram de turma entre o período de pré e pós-teste.

Instrumento

Foi utilizado como instrumento de pesquisa o teste M-ABC 2 (*Movement Assessment Battery for Children – Second Edition*) (HENDERSON, SUGDEN & BARNETT, 2007). Utilizou-se a bateria 3 (11 a 16 anos), composta por 08 testes, sendo 03 de destreza manual, 02 de lançar e receber, e 03 de equilíbrio (estático e dinâmico) (Anexo E). O objetivo do M-ABC 2 é avaliar o desempenho motor de crianças e jovens encontrando o escore padrão e o valor percentil que varia de 0.1 a 99.9. Estes valores representam um sistema denominado “*Traffic Light*”, que apresenta três zonas que indicam o quanto o aluno possui ou não dificuldade na realização de movimentos, ou seja, o nível de desempenho motor. Desempenhos pobres são representados por baixos escores. Na zona de perigo (*Red zone*), o aluno possui um escore total ≤ 56 (percentil abaixo de 5) representando dificuldade significativa de movimento (Desordem Coordenativa Desenvolvidamental - DCD); a zona de alerta (*Amber zone*) apresenta um *score* total entre 57 e 67 (percentil entre 5 e 15) sugerindo que a criança está “em risco” e possui dificuldade de movimento (Risco DCD); na zona verde (*Green zone*) nenhuma dificuldade de movimento é detectada (Desenvolvimento Típico - DT), e o escore total encontra-se > 67 (percentil acima de 15).

Procedimentos

O estudo caracterizou-se como quase-experimental e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Protocolo n. 236.092) (Anexo F). Inicialmente, foi obtida a autorização do Núcleo Regional de Educação do

estado do Paraná (Apêndice C) e dos responsáveis legais por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice K).

A avaliação do desempenho motor foi realizada durante as aulas de Educação Física por 8 professores de Educação Física, devidamente treinados, com experiência mínima de um ano em avaliação e diagnóstico percepto-motor. Os testes foram coletados no início do programa de intervenção (pré-teste) e após 45 aulas (pós-teste). Para a aplicação da bateria de testes, os estudantes receberam instrução verbal e demonstração de cada uma das tarefas motoras da bateria. Em caso de não compreensão por parte da criança uma nova explicação foi oportunizada. A duração da avaliação de cada criança foi com tempo médio de 25 minutos.

Programa de intervenção pedagógica

O programa de intervenção foi realizado com 2 turmas (6º e 7º ano) do ensino fundamental durante dois bimestres nas aulas de Educação Física (45 aulas de 50 minutos). Foram ministradas pela pesquisadora 16 aulas de futsal, 14 aulas de basquetebol, 14 aulas de handebol e 01 aula de avaliação final. Foi utilizada para cada modalidade a tipologia de tarefas preconizada por Rink (2010) para os jogos de invasão no Modelo Desenvolvimentista: (1) Tipo 1 – exercitação de habilidades simples sem oposição; (2) Tipo 2 – exercitação de combinação de habilidades sem oposição; (3) Tipo 3 – exercitação em situações de oposição simplificada; (4) Tipo 4 – práticas semelhantes ao jogo formal. Para o Modelo de Educação Desportiva (SIEDENTOP, 1994) evidenciou-se a aprendizagem cooperativa e inclusiva, em que os alunos trabalhavam em equipes nas quais realizaram diferentes papéis, como de jogadores, árbitros, alunos-treinadores e jornalistas. As aulas ocorreram no espaço escolar e nos horários previamente estabelecidos pela direção da escola, garantindo a validade ecológica do estudo (BRONFENBRENNER, 2011).

Análise estatística

Para a análise estatística foi utilizado o software SPSS versão 20.0. Inicialmente, verificou-se a normalidade da distribuição dos dados utilizando o teste de *Kolmogorov-Smirnov*, obtendo-se distribuição não-normal. Para a comparação entre os momentos (pré-teste e pós-teste) foi realizado o teste de *Wilcoxon*. Na comparação dos grupos (experimental e controle) utilizou-se o teste *U* de *Mann-Whitney*. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$.

RESULTADOS

Os dados iniciais dos participantes do estudo nos grupos experimental e controle são apresentados na tabela 1.

Tabela 1- Dados descritivos do 6º e 7º ano do grupo experimental e do grupo controle, antes (pré-teste) e após a realização do programa de intervenção pedagógica (pós-teste).

6º ANO	Grupo Experimental		Grupo Controle	
	M	Sd	M	Sd
Idade	11,57	0,9	11,39	0,6
Sexo	N	%	N	%
Feminino	12	52,2	11	38,9
Masculino	11	47,8	7	61,1
Total	23	100	18	100
M-ABC (Pré-teste)				
DCD	-	-	-	-
Risco DCD	3	13	3	16,7
DT	20	87	15	83,3
M-ABC (Pós-teste)				
DCD	-	-	-	-
Risco DCD	2	8,7	1	5,6
DT	21	91,3	12	66,7
7º ANO	Grupo Experimental		Grupo Controle	
	M	Sd	M	Sd
Idade	11,86	1,1	11,39	0,07
Sexo	N	%	N	%
Feminino	10	47,6	16	69,9
Masculino	11	52,4	7	30,4
Total	21	100	23	100
M-ABC (Pré-teste)				
DCD	2	9,5	2	8,7
Risco DCD	2	9,5	2	8,7
DT	17	81	19	82,6
M-ABC (Pós-teste)				
DCD	-	-	1	4,3
Risco DCD	2	9,5	2	8,7
DT	19	90,5	18	78,3

A tabela 1 apresenta inicialmente os dados descritivos demonstrando as semelhanças existentes entre os escolares do grupo experimental e do grupo controle antes da realização do programa de intervenção (pré-teste). Participaram 85 estudantes do ensino fundamental (6º e 7º ano) com idades de 11 a 14 anos, sendo 44 do grupo experimental (22 feminino e 22 masculino) e 41 do grupo controle (27 feminino e 14 masculino). A amostra do 6º ano constituiu-se em 23 alunos (grupo

experimental) e 18 alunos (grupo controle); no 7º ano participaram 21 alunos (grupo experimental) e 23 alunos (grupo controle). A seguir, em relação à classificação motora (MABC-2), foi possível verificar que para os alunos do 7º ano (grupo experimental), constatou-se que 02 escolares identificados no início do estudo (pré-teste) com DCD podem ter obtido melhorias no desempenho motor, pois após a intervenção (pós-teste) não foram identificados alunos com DCD (Tabela 1).

Os resultados do desempenho motor dos escolares do 6º ano nos grupos experimental e controle (Tabela 2) revelaram que os alunos do grupo experimental demonstraram melhora estatisticamente significativa (p grupo= 0,021) no desempenho da habilidade de destreza manual (Md=50) após a intervenção desportiva, quando comparado ao grupo controle (Md=25). Também foi verificado desempenho superior do grupo experimental quando comparados os resultados da destreza manual antes (Md=37) e após o programa de intervenção (Md=50) (p tempo= 0,044).

Tabela 2 - Comparação do 6º ano do grupo experimental e controle no pré e pós-teste, antes e após a intervenção.

MABC	Grupo Experimental	Grupo Controle	p grupo
Destreza Manual	Md (Q1; Q3)	Md (Q1; Q3)	
Pré	37 (16; 63)	50 (25; 66)	0,266
Pós	50 (25; 75)	25 (13; 37)	0,021*
p tempo	0,044*	0,202	
Lançar e Receber			
Pré	25 (9; 63)	37 (25; 75)	0,106
Pós	37 (16; 84)	37 (11; 63)	0,603
p tempo	0,086	0,475	
Equilíbrio			
Pré	50 (25; 63)	31 (14; 86)	0,524
Pós	50 (25; 91)	50 (16; 91)	0,820
p tempo	0,155	0,208	

Ao verificar os resultados da comparação do desempenho motor dos escolares do 7º ano nos grupos experimental e controle (Tabela 3) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no pré-teste, com melhor desempenho na habilidade de lançar e receber (Md=63) em que o grupo

controle apresentou resultados superiores (p grupo= 0,013), quando comparados ao grupo experimental (Md=37). No pós teste, foi encontrada diferença estatisticamente significativa na habilidade lançar e receber somente no grupo controle (p tempo= 0,016) após a intervenção, sendo observado desempenho inferior nessa habilidade depois deste período (pré teste: Md=63; pós-teste: Md=37).

Além disso, observou-se desempenho superior nas habilidades de equilíbrio para o grupo experimental após o programa de intervenção motora seguindo os pressupostos propostos do Modelo Desenvolvimentista e do Modelo de Educação Desportiva (p tempo= 0,007) (Tabela 3), indicando a efetividade desta metodologia para a melhora no desempenho dessas habilidades. Ao comparar os grupos experimental e controle, foi encontrado desempenho superior do grupo experimental nas habilidades de equilíbrio no pós-teste (p grupo=0,050).

Tabela 3 - Comparação do 7º ano do grupo experimental e controle no pré e pós-teste, antes e após a intervenção.

MABC	Grupo Experimental	Grupo Controle	p grupo
Destreza Manual	Md (Q1; Q3)	Md (Q1; Q3)	
Pré	37 (28; 75)	37 (16; 76)	0,655
Pós	50 (25; 75)	50 (25; 75)	0,817
p tempo	0,330	0,181	
Lançar e Receber			
Pré	37 (28; 50)	63 (40; 82)	0,013*
Pós	44 (25; 75)	37 (15; 69)	0,334
p tempo	0,135	0,016*	
Equilíbrio			
Pré	31 (9; 60)	25 (5; 60)	0,770
Pós	63 (40; 91)	37 (17; 57)	0,050*
p tempo	0,007*	0,799	

DISCUSSÃO

Programas de intervenção motora fundamentados a partir de distintas estratégias pedagógicas têm sido ofertados a crianças e adolescentes com e sem dificuldades motoras com a intenção de potencializar o desenvolvimento de suas habilidades motoras ou prevenir atrasos no desenvolvimento motor (VALENTINI,

2002; SOUZA; BERLEZE; VALENTINI, 2008; SILVA et al., 2013). É consenso na literatura que crianças que participam de programas de estimulação motora apresentam repertório de movimentos diversificados, que refletem de forma significativa no seu desenvolvimento motor, características essas não observadas em crianças que não participam de programas de intervenção (VALENTINI, 2002; SOUZA; BERLEZE; VALENTINI, 2008).

Nessa perspectiva, o Modelo Desenvolvimentista e o Modelo de Educação Desportiva empregados na intervenção do presente estudo teve como principal objetivo o desenvolvimento das habilidades motoras dos escolares por meio do ensino dos esportes, que, juntamente com os demais conteúdos (dança, lutas, ginástica e jogos), constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais como relevantes para as manifestações da cultura corporal e são preconizados no currículo da Educação Física escolar. Os achados a partir da aplicação desse modelo híbrido apontaram que os escolares do 6º ano do grupo experimental apresentaram desempenho superior aos do grupo controle nas habilidades de destreza manual no pós-teste, e desempenho superior nessa mesma habilidade após a realização do programa de intervenção, confirmando sua efetividade (Tabela 2).

Esses resultados são corroborados por pesquisa de Souza, Berleze e Valentini (2008), que verificaram os efeitos de um programa de educação pelo esporte com ênfase na dança para as habilidades motoras de 26 meninas gaúchas de 7 a 10 ano; neste programa, foram ofertadas habilidades esportivas e especializadas em dança num período de 10 semanas, sendo verificadas melhorias nas habilidades fundamentais e da dança (galope e passada); entretanto, diferentemente deste estudo, as melhorias foram avaliadas pelo teste de habilidades motoras grossas TGMD-2.

É importante destacar que as habilidades esportivas aplicadas no programa de intervenção do presente estudo não tiveram enfoque em tarefas semelhantes às da bateria motora MABC-2 para a destreza manual (invertendo pinos, desenho da trilha e montando triângulo), mesmo assim refletiu na melhoria da coordenação óculo-manual e manejo/controle de objetos (bola), que são exigências das habilidades motoras finas, o que pode justificar o desempenho superior nas habilidades de destreza manual dos escolares após o programa de intervenção. Estudos de intervenção para crianças com atrasos motores também reforçam os achados do presente estudo, como o desenvolvido por Valentini (2002), que verificou a influência

de uma intervenção motora de 12 semanas para crianças de 6 a 10 anos, com enfoque no desenvolvimento motor e percepção de competência física, fundamentada na metodologia da motivação orientada para a maestria. A autora evidenciou resultados estatisticamente significativos após a intervenção para o grupo experimental, com melhor desempenho nas habilidades de controle de objetos e locomotoras avaliadas pelo TGMD-2 e também na percepção de competência física dos escolares.

O estudo realizado por Costa et al. (2014) também complementa os resultados dessa pesquisa e apresenta características metodológicas semelhantes nos moldes da Educação Física desenvolvimentista. Os autores analisaram os efeitos de um programa de intervenção motora sobre o desempenho de crianças cearenses com proposta didático-pedagógica envolvendo habilidades locomotoras, estabilizadoras e manipulativas, além de jogos populares e de cooperação-oposição, durante 12 semanas. Após o programa, ocorreram melhoras nas habilidades de galope, salto com um pé, corrida lateral, rebater, quicar, receber, arremessar e rolar a bola somente para o grupo experimental. Segundo os autores, o desenvolvimento motor dos escolares foi potencializado a partir de estratégias didático-pedagógicas fomentadas por conteúdos significativos da Educação Física escolar e alertam que a baixa proficiência dos escolares pode ser decorrente da falta de estímulo na escola e fora dela.

Para os escolares do 7º ano, os resultados do programa de intervenção revelaram desempenhos superiores nas habilidades de lançar e receber para o grupo controle no pré-teste, e desempenho inferior do mesmo grupo no pós-teste, indicando que o bom desempenho dos escolares na avaliação inicial não foi mantido. Já nas habilidades de equilíbrio, o programa de intervenção mostrou-se efetivo para a melhora no desempenho dos escolares (grupo experimental); também foi encontrada diferença estatisticamente significativa nessa habilidade entre os grupos (experimental e controle), com desempenho superior apresentado pelos escolares participantes do programa (Tabela 3). Um estudo com resultados efetivos na habilidade equilíbrio com 18 semanas de intervenção foi desenvolvido por Rondon et al. (2010), verificando as contribuições de um programa de atividades rítmicas sobre o desenvolvimento motor de escolares de 8 anos de idade de ambos os sexos. Os autores observaram melhoras no desempenho de todas as habilidades mensuradas avaliadas por meio da Escala de Desenvolvimento Motor (equilíbrio,

quociente motor geral, esquema corporal). Conforme destacado pelos autores, as atividades rítmicas propostas pelo programa contribuíram para a melhora do equilíbrio à medida que estimularam atitudes, posições ou posturas que provocaram a necessidade de adaptação do corpo a fim de alcançar o equilíbrio, o que também pode justificar o bom desempenho apresentado pelos escolares do presente estudo, cujo equilíbrio foi estimulado pelas posições e deslocamentos exigidos na prática dos esportes (deslocamentos frontais, laterais, saltos).

Programas de intervenção motora para crianças com provável Desordem Coordenativa Desenvolvimental (DCD) também se mostraram efetivos na melhora no desempenho das habilidades motoras, tendo em vista que as crianças com a desordem são pouco proficientes nas atividades de cuidados pessoais e acadêmicas (TSAI et al., 2009; SILVA et al., 2013). O primeiro estudo (TSAI et al., 2009) verificou a eficácia da intervenção no controle inibitório de crianças de 9 a 10 anos com DCD na prática de tênis de mesa por meio de uma abordagem ecológica. A avaliação foi realizada por meio da bateria MABC-2 e os resultados demonstraram que a intervenção de exercícios empregados em ambiente escolar apresentou melhorias significativas nas capacidades cognitivas e funções motoras das crianças com DCD.

Ao realizar atividades em sessões individualizadas aos escolares com provável DCD de Florianópolis/SC por meio de atividades motoras e funcionais (com enfoque nas atividades de vida diária), Silva et al. (2013) ofertou variedade de estimulações motoras no programa de intervenção. Os autores identificaram melhoras significativas no desempenho das habilidades com bola, equilíbrio e desempenho motor geral dos escolares do grupo experimental. Os achados de Fernani et al. (2013) vão ao encontro dos estudos apresentados, ao aplicarem um programa de intervenção com jogos recreativos e exercícios a 28 crianças de 6 a 11 anos com dificuldades de aprendizagem e características de dificuldades motoras. Para avaliação, foi utilizada a Escala de Desenvolvimento Motor, após 6 meses, foram verificadas melhoras na organização espacial temporal e esquema corporal.

Ao atentar para as metodologias utilizadas na elaboração das atividades motoras dos estudos citados, para o período de realização dos programas e baterias utilizadas para avaliação motora, nota-se que, apesar das diferentes dimensões, todas as pesquisas apresentaram resultados efetivos dos programas de intervenção em meio escolar para a melhora no desempenho das habilidades motoras dos participantes, aprimorando seu repertório motor e competências. Ressalta-se que os

conteúdos desenvolvidos nos programas de intervenção (atividades funcionais, dança, esportes, jogos, recreação, entre outros) são relevantes para as aulas de Educação Física, contudo, podem, muitas vezes, não ser acessíveis aos professores de Educação Física na escola, seja pela falta de espaço ou apoio das escolas, inexperiência com as atividades, déficits na formação dos professores, quantidade de alunos nas turmas ou, ainda, parcerias não estabelecidas entre universidade e escolas.

CONCLUSÃO

O programa de intervenção motora proposto parece ter contribuído para melhorias significativas no desempenho motor, pois alunos que no início do programa de intervenção (pré-teste) possuíam Desordem Coordenativa Desenvolvimental (DCD), após as aulas de esporte desenvolvidas durante o programa já não possuíam DCD.

Em relação ao desempenho na habilidade de destreza manual houve melhorias após a realização do programa de intervenção motora nos alunos do 6º ano. Por outro lado, os alunos do 7º ano que realizaram o programa (grupo experimental) apresentaram melhoras nas habilidades de equilíbrio.

Desse modo, é importante destacar a necessidade e a importância do desenvolvimento de programas dessa natureza nas aulas de Educação Física, a fim de identificar possíveis casos de DCD e risco de DCD e, posteriormente, realizar as intervenções necessárias para desenvolver as habilidades desses escolares com dificuldades motoras.

Sugere-se para estudos futuros que os alunos sejam avaliados ao longo dos anos desde as séries iniciais, pois quanto mais precocemente sejam diagnosticadas crianças com DCD e risco de DCD, intervenções necessárias para que as crianças tenham um melhor desenvolvimento motor em todas suas atividades escolares e diárias poderão ser efetivadas pelo profissional de Educação Física.

Como limitações do estudo evidencia-se que algumas variáveis não foram controladas no estudo, como a maturação sexual, o estilo de vida dos escolares e atividades extraclasse.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, R. C.; KREBS, R. J.; VALENTINI, N. C.; TKAC, C. M. A influência de um programa de intervenção motora no desempenho das habilidades locomotoras de crianças com idade entre 6 e 7 anos. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 20, n. 2, p. 171-181, 2009.
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRITO, A. K. A.; SILVA, F. I. C.; FRANÇA, N. M. Programas de intervenção nas escolas brasileiros: uma contribuição da escola para a educação e saúde. **Saúde em Debate**, v. 36, n. 95, p. 624-632, 2012.
- CAMPOS, A. C.; SILVA, L. H.; PEREIRA, K.; ROCHA, N. A. C. F.; TUDELLA, E. Intervenção psicomotora em crianças de nível socioeconômico baixo. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 188-93, 2008.
- CLARK, J.E., WHITALL, J. What is motor development? The lessons of history. **Quest**, v. 1, p.183-202,1989.
- CONTREIRA, A. R.; SALLES, S. N.; SILVA, M. P.; ANTES, D. L.; KATZER, J. I.; CORAZZA, S. T. O efeito da prática regular de exercícios físicos no estilo de vida e desempenho motor de crianças e adolescentes asmáticos. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.13, n.1, 2010.
- COSTA, C. L. A.; NOBRE, G. C.; NOBRE, F. S. S.; VALENTINI, N. C. Efeito de um programa de intervenção motora sobre o desenvolvimento motor de crianças em situação de risco social na região do Cariri – CE. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 3, p. 353-364, 2014.
- DRAPER, C. E.; ACHMAT, M.; FORBES, J.; LAMBERT, E. V. Impact of a community-based program me for motor development on gross motor skills and cognitive function in preschool children from disadvantaged settings. **Early Child Development and Care**, v. 1, 2011.
- FERNANI, D. C. G. L.; PRADO, M. T. A. P.; FELL, R. F.; REIS, N. L. dos; BOFI, T. C.; RIBEIRO, E. B.; BLAKE, M. de T.; MONTEIRO, C. B. de M. Motor intervention in children with school learning difficulties. **Journal of Human Growth and Development**, v. 23, n. 2, p. 209-214, 2013.
- GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Rio Grande do Sul: AMGH Editora, 2013.

GOODWAY J. D.; ROBINSON, L. E.; CROWE, H. Gender differences in fundamental motor skill development in disadvantaged preschoolers from two geographical regions. **Research Quarterly for Exercise & Sport**. Virginia, v. 81, n. 1, p. 17-24, 2010.

HENDERSON, S.E.; SUGDEN, D. A.; BARNETT, A. L. **Movement Assessment Battery of Children-2: Examiner's manual**. Pearson Education, 2007.

KREBS, R. J. A Criança e o esporte: reflexões sustentadas pela teoria dos sistemas ecológicos. In: KREBS, R. J.; BELTRAME, T. S.; COPETTI, F.; PINTO, R. F. (Org.). **Os processos desenvolvimentais na infância**. Belém: GTR, 2003, p. 91-104.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento Humano**. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PICK, R. K. **Influência de um programa de intervenção motora inclusiva no desenvolvimento motor e social de crianças com atrasos motores**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

PIFFERO, C. M. **Habilidades motoras fundamentais e especializadas, aplicação de habilidades no jogo e percepção de competência de crianças em situação de risco**: a influência de um programa de iniciação ao tênis. 2007. 211f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RINK, J. **Teaching physical education**. 6. ed. New York: McGraw-Hill Companies, 2010.

RONDON, T. A.; BARUKI, V. L. de S.; CRUZ, K. R. A. da; MACEDO, F. de O. Atividades rítmicas e Educação Física escolar: possíveis contribuições ao desenvolvimento motor de escolares de 08 anos de idade. **Motriz**, v. 16, n. 1, p. 124-134, 2010.

SIEDENTOP, D. **Sport education: quality PE through positive sports experiences**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

SILVA, E. V. A.; CONTREIRA, A. R.; BELTRAME, T. S.; SPERANDIO, F. F. Programa de intervenção motora para escolares com indicativo de transtorno do desenvolvimento da coordenação – TDC. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 1, p. 137-50, 2011.

SILVA, E. V. A.; CONTREIRA, A. R.; NASCIMENTO, E. M. F.; CAPISTRANO, R.; BELTRAME, T. S. Intervenção motora em escolares com indicativo de transtorno do desenvolvimento da coordenação – TDC. **ConScientia e Saúde**, v. 12, n.4, p. 546-554, 2013.

SOUZA, M. C.; BERLEZE, A.; VALENTINI, N. C. Efeitos de um programa de educação pelo esporte no domínio das habilidades motoras fundamentais e

especializadas: ênfase na dança. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 19, n. 4, p. 509-519, 2008.

THOMAS, M. R. **Comparing theories of child development**. 4. ed. Pacific Grove: Books Cole, 1995.

TSAI, C. L. The effectiveness of exercise intervention on inhibitory control in children with developmental coordination disorder: Using a visuospatial attention paradigm as a model. **Research in Developmental Disabilities**, v.30, n.6, 2009.

VALENTINI, N. C. A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 16, n.1, p. 61-75, 2002.

WEBSTER, E. K.; LUCAS, W. A.; ROBINSON, L. E. Effectiveness of a student-led motor skill intervention in preschool children. **Instruction in Health and Physical Education**, 2011.

CAPÍTULO 7

ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS DE INVASÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

RESUMO

Este estudo teve como objetivo estruturar e realizar um programa de intervenção do ensino dos esportes coletivos de invasão (futsal, basquetebol e handebol) verificando sua viabilidade pedagógica no ambiente escolar. Participaram da investigação duas turmas do ensino fundamental (6º e 7º ano) de uma escola pública do estado do Paraná. O processo de intervenção pedagógica foi realizado após a elaboração do planejamento das unidades didáticas, tendo como referência os princípios do Modelo Desenvolvimentista (MD) e do Modelo de Educação Desportiva (MED), denominado de modelo híbrido. As aulas foram fotografadas e filmadas e as unidades didáticas foram previamente estruturadas a partir de lógica de dificuldade crescente. A análise dos dados considerou as informações do diário de campo e as imagens das aulas (fotografia e filmagem), por meio de narrativa pessoal e códigos de análise. As evidências demonstraram que o modelo híbrido de ensino (MD-MED) pode ser viável na realidade investigada apesar das dificuldades estruturais encontradas, compreendendo uma importante alternativa aos modelos tradicionais de ensino dos esportes coletivos.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; Escola; Esporte.

INTRODUÇÃO

As metodologias de ensino dos esportes coletivos, bem como as características dos principais modelos de ensino apresentados pela comunidade científica a respeito da técnica e tática no ensino do esporte têm demonstrado a tentativa de sistematização das aulas a partir de obras de autores de renome nacional e internacional. Apesar das inúmeras publicações com este intuito, não é possível afirmar que os avanços teóricos tenham atingido a realidade educacional brasileira. De fato, estudos publicados em periódicos científicos são muitas vezes criticados pelo excesso de teorização e, principalmente, por não atingirem a realidade educacional (COSTA, 2005).

Nas últimas décadas, investigações relacionadas à prática pedagógica dos professores de Educação Física têm destacado a falta de motivação dos estudantes para a prática esportiva (KOBAL, 1996; FOLLE; TEIXEIRA, 2012), os conteúdos abordados nas aulas e as dificuldades de sua implementação (PEREIRA; SILVA, 2004; COSTA; NASCIMENTO, 2006; MOURA; SOARES, 2014), as instalações esportivas deficientes e sua relação com a prática pedagógica (LUGUETTI et al., 2011), as dificuldades das ações pedagógicas no esporte (DAOLIO; VELOZO, 2008; VENDITTI JR; SOUZA, 2008) e a formação de professores (FOLLE; NASCIMENTO, 2010; FOLLE et al., 2014).

Dessa forma, com o intuito de fortalecer o processo de estruturação dos conteúdos esportivos no ambiente escolar e superar a perspectiva teórica apresentada anteriormente (COSTA & NASCIMENTO, 2004), realizou-se um programa de intervenção no ensino fundamental, utilizando o Modelo Desenvolvimentista de estruturação das tarefas (RINK, 2010) e o Modelo de Educação Esportiva (SIEDENTOP, 2002). Nesses modelos de ensino de esportes, o antagonismo entre a diretividade (*direct instruction*) e o cunho ecológico não impediu a adoção de modelo híbrido na intervenção pedagógica, ao reconhecer que há em ambos os modelos a preocupação do professor em fomentar a participação efetiva de todos os estudantes, além da capacidade de jogo ser desenvolvida por meio da melhoria das habilidades específicas (ensino da técnica) e do estímulo à tomada de decisão (ensino da tática) (GRAÇA & MESQUITA, 2013; MESQUITA, 2013).

Independentemente da natureza dos problemas enfrentados, as investigações têm demonstrado que a preocupação em apontar teoricamente os avanços das metodologias de ensino dos esportes (COSTA & NASCIMENTO, 2004; PAES & BALBINO, 2005; TANI et al., 2006; GRECO, 1998; TAVARES, 2013) não foi suficiente para que as novas formas de ensinar os esportes fossem implementadas no ambiente escolar, sendo uma lacuna evidenciada na implementação de programas estruturados de ensino do esporte, utilizando modelos de ensino alternativos, como o Modelo Desenvolvimentista (RINK, 2010) e o Modelo de Educação Desportiva (SIEDENTOP, 2002), realizados nesta investigação.

No MD, a valorização da estruturação do processo de instrução e o tratamento didático das tarefas são fundamentais para que os estudantes possam adquirir novas habilidades motoras (RINK, 2010). Por outro lado, no MED o principal objetivo do processo de ensino e aprendizagem é investir no potencial educativo do esporte na escola, na formação de estudantes desportivamente competentes, cultos e entusiastas (SIEDENTOP, 1994; SIEDENTOP, 2002).

Assim, o presente estudo teve como objetivo estruturar e realizar um programa de intervenção do ensino dos esportes coletivos de invasão (futsal, basquetebol e handebol) nas aulas de Educação Física por meio de um modelo híbrido de ensino, especificamente o MD e o MED.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O programa de intervenção foi realizado com duas turmas do ensino fundamental (6º ano; n=26 alunos e 7º ano; n=23 alunos), de uma escola pública do estado do Paraná. A escola participou do estudo voluntariamente e a escolha das turmas foi aleatória, sendo o programa realizado no horário das aulas de Educação Física. Foram realizadas 45 aulas de 50 minutos, com 16 aulas destinadas ao futsal, 14 aulas ao basquetebol, 14 aulas de handebol e 01 aula de avaliação final. As aulas foram filmadas e fotografadas garantindo que o programa de intervenção pudesse ser analisado posteriormente, possibilitando confiabilidade no estudo. Além disso, a permanência no ambiente escolar durante dois bimestres, conhecendo os aspectos subjetivos do contexto buscou garantir a credibilidade da investigação.

A autorização dos responsáveis para participação do estudo foi solicitada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, esclarecendo possíveis riscos das atividades desenvolvidas, além de informar sobre o processo de fotografia e filmagem das aulas. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (parecer n. 236.092).

Para possibilitar uma visão privilegiada do cenário educacional (GUBACS-COLLINS, 2007), o programa de intervenção foi realizado no primeiro semestre de 2013 por um dos investigadores, o qual foi simultaneamente o professor nas aulas de Educação Física, com a colaboração de duas estagiárias do curso de Educação Física de uma instituição de ensino superior do estado do Paraná. As unidades didáticas (futsal, basquetebol e handebol) foram elaboradas tendo como pressuposto o Modelo Desenvolvimentista (RINK, 2010) e o Modelo de Educação Desportiva (SIEDENTOP, 2002), com os objetivos das aulas devidamente estruturados (domínios motor, cognitivo e afetivo) e as tarefas previamente esquematizadas por uma lógica de dificuldade crescente.

As modalidades de futsal, basquetebol e handebol foram escolhidas por se tratarem de esportes considerados tradicionais na realidade investigada, além de possuírem características pedagógicas semelhantes (esportes coletivos de invasão). A forma de organização das tarefas foi fundamentada na progressão de estágios de exercícios utilizado no MD (Quadro 1) e no MED (Quadro 2).

Quadro 1 - Estágios de progressão de exercícios.

<p>Estágio 1 – Exercício Tipo 1 (habilidades simples sem oposição/marcação) Preocupa-se com habilidades realizadas individualmente Capacidade de controlar um objeto (bola, raquete) Ações – direcionar um objeto para um lugar com qualidade (força, nível e direção) de forma consistente, parado e em movimento. Receber ações–obter a posse do objeto indo na direção do mesmo, de qualquer nível, direção ou velocidade, parado e em movimento.</p>
<p>Estágio 2 – Exercício Tipo 2 (combinação de habilidades sem oposição/marcação) Combinação de habilidades Movimentos realizados de forma cooperativa.</p>
<p>Estágio 3 – Exercício Tipo 3 (situações de oposição simplificada) Estratégias básicas de defesa e ataque.</p>
<p>Estágio 4 – Exercício Tipo 4 (práticas semelhantes ao jogo formal) Modificar os jogos com alterações nas regras, limites, número de jogadores e posições especializadas. Jogo completo.</p>

Fonte: Adaptado de RINK (2010)

Dessa forma, os planos de aula do 6º ano e do 7º ano foram elaborados seguindo os pressupostos do MD ao apresentar critérios para a realização dos estágios de progressão dos exercícios no processo de ensino e aprendizagem: 1) possibilitar a evolução do desempenho motor dos estudantes; 2) proporcionar o máximo de atividade para todos os estudantes independentemente do nível de habilidade; 3) ser apropriado ao nível de experiência dos estudantes; e 4) integrar os aspectos motor, cognitivo e afetivo aos objetivos educacionais (Quadro 1). Para a implementação do MED, utilizou-se atividades e procedimentos metodológicos que valorizassem a afiliação dos membros das equipes, a diferenciação de papéis dos estudantes, os princípios de cooperação e responsabilidade e os benefícios dos eventos culminantes ao final de cada unidade temática (Quadro 2).

Quadro 2 - Unidades temáticas para o ensino dos esportes coletivos de invasão (futsal, basquetebol e handebol) com a utilização do Modelo de Educação Desportiva - MED).

Unidade Temática: Futsal	Unidade Temática: Basquetebol	Unidade Temática: Handebol
<ul style="list-style-type: none"> - Introdução à disciplina de Educação Física; - Conhecer os estudantes e organização das equipes; - Introdução às regras do trabalho em equipe; - Responsabilidade na realização das tarefas; - Construção do quadro de notícias; - Organização dos “papéis” dos estudantes; - Elaboração do regulamento do evento culminante com orientação; - Elaboração do “grito de guerra” da equipe; - Discussão sobre <i>fair play</i>; - Evento Culminante (3x3) e entrega de certificados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização das equipes próprios estudantes com a orientação do professor; - Introdução às regras do trabalho em equipe; - Responsabilidade na realização das tarefas; - Construção dos cartazes de divulgação; - Organização dos “papéis”; - Elaboração do regulamento do evento culminante com supervisão; - Discussão sobre <i>fair play</i>; - Evento Culminante (2X2) e entrega de certificados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização das equipes pelos próprios estudantes com a supervisão do professor; - Introdução às regras do trabalho em equipe; - Responsabilidade e a cooperação; - Organização dos “papéis”; - Elaboração do regulamento do evento culminante; - Avaliação Final - Evento Culminante (3X3) e entrega de certificados.

Embora a organização das tarefas fosse muito semelhante em todas as modalidades, as diferenciações ocorreram nos aspectos relacionados às técnicas e táticas

evidenciadas em cada esporte apresentando diferenciações entre o 6º e o 7º ano (Quadro 3).

Quadro 3 - Organização dos conteúdos (esportes coletivos de invasão) para o programa de intervenção pedagógica nos 6º e 7º anos de uma escola da rede estadual de ensino.

Séries	Motor	Cognitivo	Afetivo
6º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos Desenvolvimentistas de Nível II (grandes jogos); - Habilidades com bola (Fundamentos: a) futsal: drible, passe/recepção e chute; b) basquetebol: drible, passe e arremesso; c) handebol: drible, passe e arremesso); - Tarefas de oposição simplificada (1X0, 2X1 e 3X2); - Tarefas semelhantes ao jogo formal (1X1, 2X2 e 3X3). - Evento culminante: futsal de trio, basquete de dupla e handebol de trio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Características dos esportes coletivos; - Ataque e defesa (direções); - Igualdade numérica; - Conceitos iniciais de inferioridade e superioridade numérica; - Tomada de decisão tática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação; - Autoconceito; - Respeito; - Responsabilidade; - Socialização; - Autoestima.
7º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos Desenvolvimentistas de Nível II (grandes jogos); - Habilidades com bola (Fundamentos: a) futsal: drible, passe e chute; b) basquetebol: drible, passe e arremesso (bandeja); c) handebol: drible, passe e arremesso com progressão); - Tarefas de oposição simplificada (1X1, 1X1 (+1), 3X2 e 4X3); - Tarefas semelhantes ao jogo formal (3X3, 4X4 e 5X5 no handebol). - Evento culminante: futsal de trio, basquete de dupla e handebol de trio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Características dos esportes coletivos; - Ataque (movimentação ofensiva; papel do curinga; troca de passes); - Defesa (introdução à marcação individual); - Posicionamentos em inferioridade e superioridade numérica; - Tomada de decisão tática; - Diferenças e semelhanças entre os esportes de invasão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação; - Autoconceito; - Respeito; - Responsabilidade; - Socialização; - Autoestima.

Na análise dos dados qualitativos foram considerados os diários de campo, as imagens das aulas (fotografia e filmagem) e o depoimento informal dos estudantes (triangulação dos dados). A cada aula, registros das observações e diálogo informal foram realizados em diários de campo por meio da técnica da narrativa pessoal, que segundo Gomes (2004) se refere a histórias contadas que permite compreender a experiência holística do ser humano, realizando a reconstituição histórica da realidade em que o pesquisador se inseriu.

Os diários de campo foram realizados durante a realização do programa de intervenção pedagógica no sentido de anotar as informações de cada aula. Os registros apontavam acontecimentos e situações relevantes pelo pesquisador ao final de cada aula e após a captação das imagens (fotografia e filmagem). Para a

análise de dados foram utilizados códigos de análise para demarcar os temas por meio da comparação dos dados, procurando semelhanças, relações e diferenças (BRAUN & CLARKE, 2006), utilizando-se os seguintes passos: (1) conhecimento dos dados, anotando as ideias iniciais; (2) obtenção dos códigos iniciais, com nomenclaturas que poderiam contribuir na formação dos primeiros temas; (3) busca de novos temas, reunindo os dados relevantes para cada um deles; (4) revisão dos temas ou agrupamento em outras temáticas; (5) definição e atribuição de nomes aos temas de acordo com a fundamentação teórica do estudo; (6) produção do relatório final utilizando a literatura disponível para discussão dos dados.

Na fase inicial da análise (conhecimento dos dados) os seguintes códigos iniciais foram estabelecidos: planejamento, evento culminante, motivação, respeito, vínculos afetivos, organização didática e avaliação. Após uma análise detalhada dos temas e o agrupamento em novos temas, foram designados outros temas emergentes utilizados na apresentação dos resultados e discussões do estudo: a) Os primeiros encontros na realidade escolar; b) Aplicação dos modelos de ensino e c) Realização dos eventos culminantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os primeiros encontros na realidade escolar

Os primeiros encontros com os estudantes ocorreram para explicação do programa de intervenção e orientação das atividades propostas. As duas semanas que se seguiram foram um momento de aproximação com a realidade escolar, com muitas dificuldades evidenciadas em desencontros nos interesses da escola e dos pesquisadores. As atividades extras da escola, como avisos, reuniões, apresentações, foram realizadas, muitas vezes, durante o horário das aulas de Educação Física, dificultando o cumprimento do planejamento das aulas (Quadro 4). Entretanto, a oportunidade de utilizar as aulas de outros professores que não haviam comparecido em seus horários de aula possibilitou a realização de todas as aulas.

Quadro 4 - Características dos primeiros encontros e as conseqüências no processo de ensino e aprendizagem

	Características	Conseqüências
Aproximação com a realidade escolar e os primeiros encontros com os estudantes	Desencontros entre os interesses dos pesquisadores e os interesses da escola	Dificuldade no cumprimento do planejamento
	Aproximação dos estudantes e conhecimento dos seus interesses e necessidades	Reconhecimento da falta do gosto pela prática esportiva dos estudantes do 7º ano
	Estímulo à participação nas aulas	Compreensão do processo longo e extenuante para estimular a participação
	Reconhecimento dos estudantes pelos nomes	Melhoria do vínculo afetivo
	Falta de materiais esportivos	Busca de doações para implementação dos modelos de ensino

Conhecer os estudantes e seus interesses foi um desafio enfrentado no primeiro mês de aula. Os estudantes do 7º ano já possuíam determinada expectativa sobre aulas de Educação Física, em função dos conhecimentos adquiridos no ano anterior. Muitos queriam apenas “jogar bola” e alguns estudantes não gostavam das aulas de Educação Física e ficariam mais satisfeitos se pudessem não realizar atividade física (Quadro 4). Dois destes estudantes eram mais velhos em relação à faixa etária da turma, porque acumulavam algumas reprovações nos anos anteriores. Apesar da idade avançada, possuíam dificuldades para realização das tarefas propostas e não demonstravam motivação nas primeiras aulas ministradas. Alguns estudos apontam que a falta de motivação tem sido algo de destaque nas aulas de Educação Física (FOLLE & TEIXEIRA, 2012; KOBAL, 1996). Nesse aspecto, Graça (2013) ressalta que “o primeiro e maior dos equívocos no ensino dos jogos esportivos é tomá-los como algo não problemático, como uma atividade que interessa todas as crianças [...] que lhes proporciona experiências de trabalho em equipe e interação social gratificantes” (p. 88). Dessa forma, torna-se necessário compreender que estimular a prática dos estudantes nas aulas de Educação Física é um processo longo e extenuante no trabalho do professor (Quadro 4).

Nas primeiras semanas foi importante criar um vínculo afetivo com os estudantes. Todas as tarefas foram previamente explicadas com uma planilha de avaliação para cada atividade. Na segunda semana, os estudantes deveriam trazer material para realizar cartazes explicativos sobre os esportes coletivos, diferenciando-os dos esportes individuais. Os estudantes foram estimulados a criar um título para seus cartazes, mas a maioria dos grupos de trabalho teve dificuldade

e necessitou de muito estímulo, principalmente no momento da apresentação do material construído.

Alguns pontos são essenciais para o sucesso do trabalho em grupo: a organização e a preparação dos grupos, o desenvolvimento de competências específicas para o trabalho em grupo e a preparação do professor para organização das tarefas a serem realizadas (DUNLOSKY et al., 2012). Para criar vínculos afetivos necessários no início do processo de ensino e aprendizagem, o professor buscou reconhecer os estudantes pelo nome, chegando antes dos horários das aulas, ficando no horário do intervalo (recreio) e realizando atividades informais com os estudantes (Quadro 4).

Somente ao final da primeira unidade didática (futsal), os vínculos foram fortalecidos. Nesse momento, a professora-pesquisadora já reconhecia pelo nome a maioria dos estudantes, as atividades realizadas já ocorriam com maior êxito, mas alguns estudantes do 7º ano ainda não queriam participar das aulas. Alguns chegavam atrasados nas primeiras aulas e até se isolavam em outros ambientes. Ao identificá-los, as iniciativas de aproximação e as conversas individuais foram importantes para assegurar a participação nas aulas (Quadro 4). Ao iniciar a segunda unidade didática (basquetebol), todos os estudantes já participavam das aulas, mas algumas reflexões apontavam para a situação da Educação Física na atualidade: “[...] Se estava difícil criar vínculos afetivos com os estudantes ministrando aulas em duas turmas, o que seria dos professores que possuíam dez, quinze ou mais turmas. Mas isso não me permitia desanimar [...]” (diário de campo – semana 08).

O aumento do número e da duração das aulas para favorecer a aprendizagem dos esportes, segundo Mesquita (2013), tem sido apontado como necessidade urgente nas pesquisas realizadas, principalmente em abordagens de cunho construtivista, como o MED, em que as estratégias são diversificadas e requerem tempo substancial para a compreensão e resolução dos problemas táticos que ocorrem durante o jogo desportivo, melhorando a compreensão do aluno e favorecendo os vínculos afetivos.

Outras dificuldades foram detectadas antes do processo de intervenção: a falta de materiais pedagógicos e os problemas estruturais. A organização dos materiais é determinante nas aulas de Educação Física. As escolas públicas na realidade brasileira, em geral, têm realizado menor investimento do que as escolas

privadas (LUGUETTI, 2011). Foi disponibilizado um armário com chave para que fosse colocado o material pedagógico adquirido por meio de doações para a investigação (Quadro 4).

Aplicação dos modelos de ensino (MD-MED)

A proposta desenvolvimentista para o ensino dos jogos esportivos foi elaborada na realidade norte-americana pela professora Judith Rink, nos anos de 1990 e divulgada em diversos países, principalmente, por Mesquita e Graça (2006). Este modelo preconiza uma progressão de tarefas tratadas didaticamente pelo professor. Além da progressão, as tarefas de aprendizagem devem fornecer oportunidades para refinamento e aplicação das habilidades, com o objetivo de melhorar a capacidade de jogo dos estudantes, sendo ordenada em quatro estágios de complexidade crescente, como apresentadas no quadro 1. Enquanto a progressão se caracteriza como a possibilidade de realizar as tarefas aumentando gradativamente a dificuldade, o refinamento exige dos estudantes o aperfeiçoamento das respostas motoras bem como da análise crítica da situação de jogo, e na aplicação são selecionadas tarefas que possam ser utilizadas no contexto do jogo propriamente dito para favorecer o aumento da tomada de decisão (Quadro 5). Para Tavares e Casanova (2013), os estudantes devem aprender as habilidades em parceria com outros colegas e adversários, para compreenderem em que ponto será utilizado cada um dos fundamentos técnicos, aplicando-os no contexto do jogo.

Quadro 5 - Características da realização do modelo de ensino híbrido (MD-MED) e seus benefícios no processo de ensino e aprendizagem

	Características do MD-MED	Benefícios
Realização do modelo de ensino híbrido (MD-MED) e seus benefícios	Progressão das tarefas de aprendizagem	Organização didática
	Tarefas de refinamento	Melhoria na capacidade de jogo e tomada de decisão
	Participação do professor durante na realização das atividades	Aumento da motivação
	Estabelecimento de metas e critérios de êxito	Aumento na participação dos estudantes
	Realização de tarefas de superioridade e inferioridade numérica	Melhoria na movimentação e compreensão tática
	Realização de tarefas com a presença do curinga	Compreensão da tarefa e da ação tática ofensiva
	Realização dos eventos culminantes	Participação efetiva em diferentes papéis (jogadores, árbitros, jornalistas, fotógrafos)

Alguns estudantes possuíam muitas dificuldades em realizar movimentos que necessitavam do controle corporal. Assim, a participação do professor durante a

execução das tarefas (participando das atividades práticas com os estudantes) visava à motivação daqueles estudantes com muita dificuldade motora, possibilitando a participação e também solicitando a sua demonstração, considerando que a percepção de competência e a preparação para aprender novos movimentos facilitam a aprendizagem de habilidades motoras (GALLAHUE & DONOLLY, 2008). Por outro lado, a execução das tarefas e a participação nos jogos de handebol foram facilitadas pelo fato dos estudantes conseguirem segurar a bola. Após 17 semanas de intervenção, os estudantes estavam com menos dificuldade para organizar e realizar as atividades, assim como as tarefas mais complexas foram realizadas com êxito.

Quando a atividade de controle de bola (Tipo 1 – 1X0) foi realizada na modalidade de futsal, percebeu-se a dificuldade da maioria das crianças em realizar as tarefas. As turmas eram heterogêneas e alguns meninos se sentiam desmotivados com a facilidade desta tarefa. Foi necessário estabelecer metas diferenciadas de acordo com o nível de habilidade de cada estudante. Durante a realização de tarefas de troca de passes (Tipo 1 – 2X0), procurou-se estabelecer critérios de êxito (estabelecimento de número de passes por tempo e execução de passes consecutivos) que facilitassem a participação dos estudantes que demonstravam maior facilidade de execução (Quadro 5).

Quando o nível de motivação para realização das tarefas estava muito baixo, houve a preocupação de alterar as estratégias motivacionais, modificando-se algumas vezes as atividades propostas. Além disso, a adoção de metas e critérios de êxito (GRAÇA & MESQUITA, 2013) nas situações semelhantes ao jogo formal facilitou o processo de ensino e aprendizagem do esporte. Apesar dos estudantes demonstrarem que gostavam das aulas de Educação Física, aquelas atividades que não possuíam um critério de êxito muito bem elaborado ficavam monótonas.

Quando as tarefas envolviam grandes movimentações, as dificuldades eram ainda maiores, especialmente pela falta de controle de bola e de domínio corporal. As dificuldades e os erros, de acordo com Garganta et al. (2013), são importantes e devem integrar o processo de aprendizagem, desde que os professores sejam capazes de identificá-los para que os estudantes possam progredir durante o processo. Um aspecto a destacar é que, ao executarem as tarefas, os estudantes foram se familiarizando também com as regras da modalidade, foram ganhando autonomia para o trabalho em grupo, evitando a exclusão dos menos habilidosos.

Após as primeiras semanas, o Modelo de Educação Desportiva (MED) começava a ganhar forma: os estudantes passaram a ocupar uma posição central no processo de ensino e aprendizagem, decidindo as equipes para o evento culminante (torneio esportivo), escolhendo quem seriam os jornalistas, árbitros e fotógrafos durante o evento. Todos os estudantes participaram enquanto jogadores e organizavam o tempo de jogo de cada um para que todos participassem em igualdade de tempo (Quadro 5).

No basquetebol, as habilidades simples sem oposição (Tipo 1) e combinação de habilidades (Tipo 2) foram executadas com a participação efetiva de todos. O fato do nível de conhecimento da modalidade ser bastante homogênea (todos conheciam muito pouco da modalidade) não dificultou a realização das aulas. Além disso, a maior experiência do professor com a modalidade de basquetebol facilitou a escolha das tarefas de acordo com o nível de aprendizado dos estudantes. Graça (2013) destaca que a experiência dos professores em determinados conteúdos (conhecimento do conteúdo) facilita o processo de ensino e aprendizagem quando aliado ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Em relação ao *feedback* realizado durante as aulas, a introdução de tarefas que envolviam superioridade numérica (2X1) no futsal exigiu várias demonstrações pelo pesquisador. A quadra foi demarcada com giz, os gols foram adaptados com cones e o estudante defensor utilizava colete para se diferenciar dos atacantes. Após as primeiras tentativas, algumas metas foram estabelecidas (critérios de êxito), como o número de passes antes da tentativa do gol e o número de toques na bola. O tamanho do espaço utilizado foi aumentado progressivamente. No basquetebol, os jogos de 2X1 foram iniciados com alvos adaptados (arcos e cones), estimulando as fintas como elemento importante para a realização do passe. Nestas atividades, os estudantes ainda vivenciaram a realização de algumas regras da modalidade.

Ao realizar as tarefas de superioridade numérica utilizando meia quadra (Tipo 4), os estudantes do 6º ano tiveram muita dificuldade. Este aspecto exigiu que o professor alterasse a forma de organização destas tarefas, que tiveram que ocorrer com uma organização prévia de movimentações, na qual os estudantes “treinavam” sem bola antes do exercício, o que iria ocorrer passo a passo.

Uma das estratégias pedagógicas foi a explicação das movimentações da atividade na lousa levada para a quadra pela professora-pesquisadora. Além disso, antes de avançar o conteúdo para atividades de igualdade numérica, foi necessário realizar novamente tarefas de troca de passes (2X0 – Tipo 1) com metas de motivadoras para que os estudantes se esforçassem na execução correta do fundamento.

Ao realizar tarefas com a mesma dinâmica nas modalidades de basquetebol e handebol, aqueles estudantes mais familiarizados com as tarefas já realizadas na primeira unidade didática (futsal) tiveram maior facilidade na execução, apesar da falta de conhecimento específico destas modalidades. Os estudantes do 7º ano demonstraram maior facilidade na compreensão das tarefas, mas os critérios de êxito aumentavam o nível de envolvimento na atividade.

A execução das tarefas em situação 2X2 (Tipo 4) no futsal foi ainda mais complexa, exigindo maior habilidade motora, controle da bola e controle corporal. Para o recebimento da bola, os estudantes deveriam saber se movimentar para se desmarcar, pois a atitude defensiva foi bastante motivada pela recuperação de bola e, conseqüentemente, pela troca de posição. Para facilitar este processo, buscou-se realizar tarefas mais simples com 2 atacantes e apenas um defensor, ou seja, 1X1 (+1), denominada de curinga (GRECO, 1998). O papel de curinga foi realizado inicialmente pelo professor, facilitando a compreensão tática do exercício (Quadro 5). Ao utilizar um modelo híbrido, Hastie e Curtner-Smith (2006) verificaram que os estudantes foram capazes de compreender e valorizar os principais conceitos táticos importantes para a aprendizagem do esporte.

Em todas as modalidades foram realizadas tarefas para que os estudantes aprendessem a se movimentar para receber a bola por meio da execução de fintas, de modo que o adversário não conseguisse realizar a marcação. A realização destas tarefas exigia a organização dos estudantes em colunas ou filas, e foi facilitada diante da experiência já adquirida com tarefas semelhantes durante a aprendizagem do futsal, porém necessitava da intensiva participação do professor para definição dos papéis de cada estudante. Para facilitar o recebimento da bola pelos estudantes,

tarefas de 2X2 (+1), denominadas de estruturas funcionais (GRECO, 1998) foram realizadas com o professor executando o papel de curinga.

Importância dos eventos culminantes

Ao final de cada unidade didática foi realizado um evento culminante envolvendo a participação dos estudantes de cada série, como é proposto no MED (Quadro 6). Todas as equipes jogaram entre si e os jogos foram realizados no horário da própria aula. Apesar do caráter competitivo dos esportes coletivos ser visto com determinado preconceito por gerar “vencedores” e “vencidos”, Graça (2013) recomenda o cuidado pedagógico de que não sejam sempre os mesmos estudantes a vencer e a perder.

Quadro 6 - Características dos eventos culminantes realizados no modelo de ensino híbrido (MD-MED) e seus benefícios no processo de ensino e aprendizagem

		Características	Benefícios
Eventos Culminantes (Torneios de Futsal, basquetebol e handebol)		Organização das equipes de trabalho com a colaboração do professor	Organização, diminuição de conflitos e aumento do vínculo afetivo
		Elaboração do regulamento do primeiro evento culminante (futsal)	Opiniões divergentes, participação efetiva nas atividades e melhoria no clima de aprendizagem
		Realização de diferentes papéis (jogadores, árbitros, fotógrafos e jornalistas)	Cooperação e trabalho em equipe
		Tarefas e trabalhos teóricos relacionados aos eventos (paródia, cartazes, programação e divulgação)	Melhoria do clima de aprendizagem e do relacionamento entre os estudantes
		Elaboração do regulamento pelos próprios estudantes	Decisões coletivas e participação efetiva
		Premiação (certificados para todos)	Valorização pessoal

A realização do primeiro evento culminante, o torneio de futsal, foi fundamental para a melhoria do clima de aprendizagem e motivação dos estudantes. As responsabilidades compartilhadas e os trabalhos interligados ao evento culminante resultaram em maior aproximação entre os estudantes, tornando-se mais amigáveis entre si. Nos intervalos das aulas da escola (recreio), muitos foram tirar dúvidas, perguntar sobre os conteúdos e compartilhar problemas pessoais. O sucesso do trabalho em grupo e o envolvimento social no ensino do esporte caracterizam a organização do professor no contexto de sala de aula, nas interações entre os estudantes e no planejamento das aulas, favorecendo o clima de aprendizagem (GRAÇA, 2013) (Quadro 6). Dessa forma, a realização dos eventos culminantes motivou os estudantes a se prepararem para as atividades, inclusive um

grupo de estudantes se reuniu para aprender outros detalhes das modalidades, o que também melhorou os relacionamentos entre os pares.

Outras atividades foram realizadas durante os eventos culminantes: os estudantes fotografaram, participaram da arbitragem dos jogos e elaboraram paródias com a temática (nome) de suas equipes. Em todos os eventos culminantes foram entregues certificados para todos os participantes, inclusive aqueles que, em algum momento, não quiseram participar como jogadores, mas optaram em colaborar em outras funções (Quadro 6).

No torneio de basquete e handebol, devido à dificuldade dos estudantes, os eventos culminantes foram realizados em duplas e trios, respectivamente, tanto na 6° quanto na 7° série. Os estudantes participaram assiduamente nas atividades de arbitragem, colaborando durante as aulas. A participação na arbitragem dos jogos foi uma forma dos estudantes demonstrarem que estavam compreendendo as regras da modalidade antes desconhecidas por todos. O trabalho em equipe foi uma das preocupações norteadora da intervenção pedagógica no ensino dos esportes, proporcionando a utilização, de dinâmicas de grupo, processos de comunicação, interação social e organização coletiva, conforme sugestão de Graça (2013).

Ao organizarem os grupos para realização do torneio de basquetebol e handebol, os estudantes enfrentaram algumas dificuldades, necessitando de estímulo e apoio pedagógico para que o processo ocorresse de forma adequada e sem conflitos. Em geral, notou-se que os estudantes ficaram muito satisfeitos em escolher seus próprios grupos de trabalho. Os estudantes foram, inicialmente, estimulados a se reunirem em pequenos grupos e, em seguida, apresentar suas sugestões para elaboração dos eventos culminantes. Os estudos realizados com o MED revelaram a sua importância na inclusão dos estudantes, permitindo que estes assumam gradualmente a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a autonomia no contexto educacional (SIEDENTOP, 1994).

Apesar de a proposta implementada aumentar a autonomia dos estudantes, opiniões divergentes ocorreram e a gestão e organização do trabalho pedagógico por parte do professor foi desgastante, física e emocionalmente. Entretanto, a participação na elaboração das atividades aumentou a expectativa da tarefa, resultando na participação efetiva e motivada em todas as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de investigação sobre a implementação de um programa de intervenção pedagógica no ambiente escolar foi uma iniciativa desafiadora, principalmente pelos problemas estruturais e materiais frequentemente encontrados na rede de ensino pública estadual. Apesar das dificuldades enfrentadas, a investigação foi importante para demonstrar a possibilidade de implementação de modelos de ensino que possam favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos de invasão no ambiente escolar, além das evidências teóricas outrora apontadas.

Embora a natureza da investigação realizada não permita a generalização dos achados, as evidências encontradas auxiliam na compreensão da complexidade do ato de ensinar e na superação de métodos tradicionais de ensino do esporte, que na maioria das vezes não têm privilegiado o movimento na realização das tarefas nas aulas de Educação Física. A adoção de modelo híbrido de ensino, combinando princípios do Modelo Desenvolvimentista e o Modelo de Educação Desportiva é viável e promissora na realidade investigada. As evidências também indicam que compreende uma importante alternativa aos demais modelos tradicionalmente empregados no ensino dos esportes de cooperação e oposição.

O vínculo afetivo foi um aspecto importante para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A cada aula ministrada, as ações realizadas favoreceram a aproximação desejada nas relações professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, facilitando a realização das tarefas e o alcance dos objetivos propostos. Além de proporcionar aumento no nível de compreensão dos estudantes em relação ao ato de jogar, a proposta pedagógica implementada oportunizou a participação de todos os estudantes, inclusive daqueles que inicialmente demonstravam falta de interesse e dificuldades motoras.

Dentre as limitações do estudo, ressalta-se que os participantes foram provenientes de apenas uma escola estadual. Assim, as influências culturais de outras regiões ou escolas da rede privada de ensino poderiam tornar os resultados diferentes quando da realização da investigação. Os estudantes não possuíam uma cultura escolar do trabalho pedagógico com esportes coletivos, o que dificultou as primeiras semanas de aula. Assim, recomenda-se replicar o estudo em outros ambientes em que já se desenvolve um trabalho estruturado com o ensino dos esportes coletivos.

A continuação das investigações sobre esta temática também é recomendada para contemplar os demais níveis de ensino. Ao complementar o estudo realizado com turmas de 6º e 7º ano, busca-se uma melhor visualização de soluções práticas e de estratégias metodológicas para os problemas enfrentados durante a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, p. 77-101, 2006.

COSTA, L. C. A. da; NASCIMENTO, J. V. do. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, v.15, n.1, p. 49-56, 2004.

COSTA, L. C. A. da. **Prática pedagógica dos professores de educação física no ensino fundamental**. 2005. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UFSC, Florianópolis, 2005.

COSTA, L. C. A. da; NASCIMENTO, J. V. do. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 17, n. 2, p. 161-168, 2006.

DAOLIO, J.; VELOSO, E. L. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 9-16, 2008.

DUNLOSKEY, J.; RAWSON, K.; MARCH, E.; NATHAN, M.; WILLINGHAM, D. Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. **Science Psychology**, v. 14, n. 1, p. 4-58, 2012.

FOLLE, A.; TEIXEIRA, F. A. Motivação de escolares das séries finais do ensino fundamental nas aulas de Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, n. 1, p. 37-44, 2012.

FOLLE, A.; FARIAS, G.; BOSCATTO, J. D. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 25-49, 2009.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. do. Trajetória docente em Educação Física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 507-523, 2010.

GALLAHUE, D.; DONNELLY, F. C. **Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

GARGANTA, J.; GUILHERME, J.; BARREIRA, D.; BRITO J.; REBELO, A. **Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol**. In: TAVARES, F. Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar. Porto: FADEUP, 2013, p. 55-72.

GOMES, A. R. C. **A narrativa pessoal enquanto instrumento de investigação e autoconhecimento**. Lisboa: Saúde e Sá Artes Gráficas, 2004.

GRAÇA, A. Os contextos sociais do ensino e aprendizagem dos jogos desportivos coletivos. In: NASCIMENTO, J. V. do; RAMOS, V.; TAVARES, F. **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013, p. 79-102.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In: TAVARES, F. **Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar**. Porto: FADEUP, 2013, p. 9-54.

GRECO, P. J. **Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

GUBACS-COLLINS, K. Implementing a tactical approach through action research. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.12, n. 2, p. 105-26, 2007.

HASTIE, P.; CURTNER-SMITH, M. Influence of a hybrid Sport Education: Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 11, n. 1, p. 1-27, 2006.

KOBAL, M. C. **Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física**. 1996. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 1996.

LUGUETTI, C. N.; BASTOS, F. da C.; BOHME, M. T. S. Gestão de práticas esportivas escolares no ensino fundamental no município de Santos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 2, p. 237-249, 2011.

MESQUITA, I. Perspectiva Construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In: NASCIMENTO, J. V. do; RAMOS, V.; TAVARES, F. **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013, p. 103-132.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 269-283.

MOURA, D. L.; SOARES, A. J. G. Cultura e Educação Física: uma análise etnográfica de duas propostas pedagógicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 687-709, 2014.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2005.

PEREIRA, F. M.; SILVA, A. C. Sobre os conteúdos da Educação Física no Ensino Médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**, v.15, n.2, p.67-77, 2004.

RINK, J. **Teaching physical education**. 6 ed. New York: McGraw-Hill Companies, 2010.

SIEDENTOP, D. **Sport education: quality PE through positive sports experiences**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

SIEDENTOP, D. Sport education: a retrospective. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 21, n. 4, p. 409-418, 2002.

TANI, G; BENTO, J. O; PETERSEN, R. **Pedagogia do esporte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

TAVARES, F. **Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar**. Porto: FADEUP, 2013.

TAVARES, F.; CASANOVA, F. A atividade decisional do jogador nos jogos desportivos coletivos. In: TAVARES, F. **Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar**. Porto: FADEUP, 2013, p. 55-72.

VENDITTI JR, R.; SOUSA, M. A. Tornando o “jogo possível”: reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem esportiva. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 47-58, 2008.

CAPÍTULO 8

DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA E *EXPERTISE* DESPORTIVA A PARTIR DE UM MODELO HÍBRIDO CONSIDERANDO AS PERCEPÇÕES DO PROFESSOR E DOS ALUNOS

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar o desenvolvimento da competência e *expertise* desportiva a partir de um modelo híbrido (Modelo Desenvolvemental - MD) e (Modelo de Educação Desportiva - MED), verificando as percepções do professor e dos alunos em relação à autonomia, ao *fair play* e compreensão das habilidades técnicas e ações táticas do jogo. Os participantes foram alunos do 6º ano do ensino fundamental (n=23 alunos; 11,5 anos \pm 0, 98), estudantes de uma escola pública do estado do Paraná, localizada na região sul do Brasil. O programa intervenção pedagógica foi realizado em 45 aulas com os conteúdos de esportes coletivos de invasão (futsal, basquetebol e handebol). Para a coleta de dados foram utilizados: filmagem das aulas e diários de campo. Os resultados demonstraram que os alunos possuíam um potencial elevado na autonomia ao promoverem atividades de cooperação e *fair play*; a compreensão dos principais conceitos táticos e melhoria nas habilidades motoras de passe, recepção e drible foram relatados pelos alunos; as elevadas exigências na organização e gestão foram reconhecidas pelos participantes. Finalmente, a implementação do modelo híbrido (MD-MED) permitiu a percepção da competência e da *expertise* desportiva, e a motivação pelo esporte devido ao desenvolvimento técnico e tático dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Esporte Coletivo; Modelo Desenvolvemental; Modelo de Educação Desportiva.

INTRODUÇÃO

A democratização do esporte consolidou a importância do seu valor educativo, seja no ambiente escolar, em clubes, projetos esportivos e demais instituições. Os modelos de ensino implementados na atualidade buscam encontrar sua legitimidade visando ao caminho mais adequado para que os alunos assumam gradualmente a responsabilidade pelas próprias aprendizagens, passando a ser o centro de todo o processo (DAOLIO & VELOZO, 2008; MESQUITA et al., 2012; PEREIRA & SILVA, 2004; PEREIRA et al., 2013; PERLMAN & KARP, 2010; VENDITTI & SOUZA, 2008).

O Modelo de Educação Desportiva (MED) é um modelo que procura oferecer aspectos de renovação no ensino dos jogos na escola, investindo em seu potencial educativo, na formação de alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas (MESQUITA, 2012; MESQUITA & GRAÇA, 2009; SIEDENTOP, 1994; SIEDENTOP, 2002). Neste modelo, os alunos são o centro do processo de ensino, realizando as tarefas em equipes com objetivo de desenvolver o sentimento de afiliação, desempenhando diferentes papéis (jogadores, árbitros, jornalistas e dirigentes). Além disso, no final de cada época esportiva são realizados eventos culminantes, uma festividade desportiva, em que são entregues os prêmios, entre os quais se destacam o de rendimento esportivo, o de *fair-play*, o de cooperação e participação, entre outros definidos pelo professor (MESQUITA et al., 2014).

Ao longo dos anos, o MED foi alvo de várias publicações científicas, permitindo afirmar que se trata de um modelo consolidado, principalmente no âmbito do desenvolvimento das competências afetivas e sociais (COELHO et al., 2014; GRANT, 1992; MESQUITA & GRAÇA, 2009), pela valorização da cooperação e da inclusão (PEREIRA & SILVA, 2004; PEREIRA et al., 2013) e do suporte ao apoio da autonomia dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (PERLMAN & KARP, 2010). Nesse sentido, os modelos de ensino realizados neste estudo, como o Modelo Desenvolvimental (MD) e o Modelo de Educação Desportiva (MED), buscam evidenciar orientações educacionais e princípios teóricos na atuação pedagógica dos professores de modo a viabilizar este processo dinâmico no programa de intervenção pedagógica realizado nas aulas de Educação Física.

Os estudos sobre o impacto do MED nos resultados de aprendizagem de habilidades motoras dos alunos ainda são escassos (HASTIE et al., 2011). Esta questão é particularmente importante dado que a aprendizagem motora é um dos objetivos centrais da Educação Física, o que significa que a tarefa motora não pode ser subestimada durante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Mesquita (2012), apesar da importância dos valores efetivados pelo MED, a Educação Física alcança o seu significado educacional ao desenvolver a competência e desempenho motor dos alunos. Além disso, são inúmeros os questionamentos de pesquisadores sobre a aprendizagem das habilidades motoras no contexto de ensino do MED (ALEXANDER & LUCKMAN, 2001; WALLHEAD & O'SULLIVAN, 2005), pois os resultados dos estudos apresentam respostas ambíguas sobre a melhoria dos alunos no aspecto motor. Por outro lado, os estudos realizados com o MED revelaram a sua importância, tanto na humanização do esporte quanto na inclusão dos alunos, permitindo que estes assumam gradualmente a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a autonomia e a cooperação no contexto educacional (SIEDENTOP, 1994).

No Modelo Desenvolvimental (MD) ocorre a valorização da estruturação do processo de instrução, decorrendo do entrelaçamento da matéria de ensino com os princípios didáticos. Para Mesquita e Graça (2009), o tratamento didático é crucial para o desenvolvimento instrucional e eficaz do conteúdo. Rink (2010), em relação ao MD, apresenta as tipologias de tarefas em complexidade crescente, na qual o objetivo primordial é que os alunos possam adquirir novas habilidades motoras.

Dado que a investigação tem evidenciado a menor vantagem do recurso de modelos isolados (não híbridos), devido a não contemplarem todos os aspectos relacionados com a formação de crianças e jovens, neste estudo, pretendeu-se tirar vantagem do MD, pelo enfoque do tratamento didático do conteúdo dos jogos de invasão, e do MED, pela valorização da aprendizagem em equipe e pela presença da competição (MESQUITA et al., 2012). O estudo buscou realçar o exame minucioso de uma prática profissional centrado numa abordagem de ensino que ofereça lugar de importância aos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Os investigadores também consideram a necessidade de estudos longitudinais, ou seja, que analisem os modelos de ensino para além de uma unidade temática (HASTIE et al.; WALLHEAD & O’SULLIVAN, 2005). No entanto, até o presente momento, não se encontrou nenhum estudo que tenha examinado a implementação de modelos híbridos em várias épocas desportivas (HASTIE et al., 2011). Na realidade brasileira, as épocas podem ser considerados um período determinado, como um bimestre ou trimestre, o que depende do planejamento realizado para as aulas.

Ao utilizar um modelo híbrido no ensino dos jogos desportivos coletivos em três épocas desportivas (futsal, basquetebol e handebol), este estudo teve como objetivo analisar a competência e compreensão tática a partir de um modelo híbrido ao realizar um programa de intervenção pedagógica.

METODOLOGIA

Participantes

Os participantes de estudo foram alunos do 6º ano do ensino fundamental (n=23 alunos; 11,5 anos \pm 0, 98), de uma escola pública do estado do Paraná, localizada na região sul do Brasil. Os alunos eram provenientes de escolas municipais, sem qualquer prévia experiência com pedagogias envolvendo um dos dois modelos (MD-MED). Os nomes dos alunos utilizados na apresentação dos resultados são fictícios, não identificando os participantes do estudo.

Os alunos participaram do estudo voluntariamente, sendo solicitada a autorização para os responsáveis por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice K). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos de uma instituição de ensino do estado do Paraná em 2013 (parecer n. 236.092) (Anexo F).

Estrutura do Programa de Intervenção Pedagógica

Neste estudo foi realizado um programa de intervenção pedagógica, utilizando o Modelo Desenvolvidor (MD) e o Modelo de Educação Desportiva (MED), sendo assim denominado de modelo híbrido de ensino (MESQUITA et al., 2012).

As modalidades de futebol de salão, basquetebol e handebol foram escolhidas por se tratarem de esportes culturalmente enraizados na realidade investigada, além de possuírem características comuns no contexto dos jogos desportivos coletivos, o que é pronunciador da existência de transferência de aprendizagem de uma modalidade para outra. As suas semelhanças estruturais podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem destas modalidades, quando ensinadas de forma apropriada (MUSCH et al., 2002).

Em relação ao nível dos conteúdos de ensino, estes obedeceram a uma lógica de complexidade crescente, efetivada ao longo de 45 aulas, utilizando para cada modalidade a tipologia de tarefas preconizada por Rink (2010) para os jogos de invasão: (1) Tipo 1 – exercitação de habilidades simples sem oposição; (2) Tipo 2 – exercitação de combinação de habilidades sem oposição; (3) Tipo 3 – exercitação em situações de oposição simplificada; (4) Tipo 4 – práticas semelhantes ao jogo formal. Como se pode verificar, o programa de intervenção pedagógica comportou 45 aulas de 50 minutos, com 16 aulas destinadas ao futsal, 14 aulas ao basquetebol, 14 aulas de handebol e 01 aula de avaliação final.

A tabela 1 apresenta a unidade temática para o ensino dos esportes coletivos (futsal, basquetebol e handebol) inicialmente pelo recurso à tipologia de tarefas de Rink (2010). Inicialmente, foi priorizada a execução de exercícios menos complexos (situações de tipo 1) em cada esporte (futsal, basquetebol e handebol), passando gradualmente para situações de complexidade crescente (tipo 2, 3 e 4). Não obstante, os exercícios terem sido realizados seguindo esta lógica de progressão, a sua utilização não obedeceu a uma hierarquia rígida, sendo alterada esta sequência sempre que as situações concretas de ensino e aprendizagem assim o exigiram. Perante esta decisão, pretendeu-se atribuir a sequência didática na progressão dinâmica com articulação vertical e horizontal (MESQUITA & GRAÇA, 2019). Ainda foram utilizados os conceitos de refinamento e aplicação.

Por sua vez, os desígnios do MED apelaram à inclusão e à competição, enquanto vetores determinantes da aprendizagem. De fato, eles permitem a aprendizagem cooperativa em equipes nas quais os alunos realizaram diferentes papéis, como de jogadores, árbitros, alunos-treinadores e jornalistas (SIEDENTOP, 2002).

Quadro 1 - Unidade temática para o ensino dos esportes coletivos de invasão (futsal, basquetebol e handebol) com a utilização de um modelo híbrido (Modelo Desenvolvimental - MD e Modelo de Educação Desportiva - MED).

Aulas	Componentes do MD	Componentes do MED
Unidade Temática: Futebol de Salão (Futsal)		
1-2	Introdução à disciplina de Educação Física	Introdução à disciplina de Educação Física;
3-4	Avaliação diagnóstica (inicial);	Conhecer os alunos; Organização das equipes;
5-6	Jogos Simplificados;	Introdução às regras do trabalho em equipe;
7-8	Exercícios Tipo 1 (passe/recepção); Exercícios Tipo 2 (passe e drible);	Responsabilidade na realização das tarefas; Construção do quadro de notícias;
9-10	Exercícios Tipo 3 (2X1); Exercícios Tipo 4 (1X1);	Organização dos “papéis” dos alunos;
11-12	Exercícios Tipo 1 (passe); Exercícios Tipo 2 (passe e chute);	Elaboração do regulamento do evento culminante;
13-14	Exercícios Tipo 3 (2X1); Exercícios Tipo 4 (3X3);	Elaboração do “grito de guerra” da equipe; Discussão sobre <i>fair play</i> ;
15-16	Evento Culminante – Torneio de Futsal 3X3. Entrega de certificados.	
Unidade Temática: Basquetebol		
17-18	Jogos Simplificados;	Organização das equipes próprios alunos com a orientação do professor;
19-20	Habilidades com bola (jogos pré-desportivos);	Introdução às regras do trabalho em equipe;
21-22	Exercícios Tipo 1 (arremesso); Exercícios Tipo 2 (drible, passe e arremesso);	Responsabilidade na realização das tarefas; Construção do quadro de notícias;
23-24	Exercícios Tipo 3 (2X1); Exercícios Tipo 4 (2X2);	Organização dos “papéis”;
25-26	Exercícios Tipo 1 (bloqueio de rebote); Exercícios Tipo 2 (rebote, passe e arremesso);	Elaboração do regulamento do evento culminante;
27-28	Exercícios Tipo 3 (3X2); Exercícios Tipo 4 (3X3);	Elaboração do “grito de guerra” da equipe; Discussão sobre <i>fair play</i> ;
29-30	Evento Culminante – Torneio de Basquetebol 2X2. Entrega de certificados;	
Unidade Temática: Handebol		
31	Jogos Simplificados	Organização das equipes pelos próprios alunos com a supervisão do professor.
32-33	Habilidades com bola (jogos pré-desportivos).	Introdução às regras do trabalho em equipe
34-35	Exercícios Tipo 1 (arremesso); Exercícios Tipo 2 (drible, passe e arremesso);	Responsabilidade na realização das tarefas; Construção do quadro de notícias;
36-37	Exercícios Tipo 3 (2X1); Exercícios Tipo 4 (2X2);	Organização dos “papéis”;
38-39	Exercícios Tipo 1 (arremesso com progressão); Exercícios Tipo 2 (drible, passe e arremesso com progressão);	Elaboração do regulamento do evento culminante;
40-41	Exercícios Tipo 3 (3X2); Exercícios Tipo 4 (4X4);	Elaboração do “grito de guerra” da equipe; Discussão sobre <i>fair play</i> ;
42-44	Evento Culminante – Torneio de Handebol 3X3; Entrega de certificados;	
45	Avaliação final.	

Coleta de dados

Nesta investigação utilizou-se a perspectiva denominada “*teacher research*” (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1993, p. 23), com o objetivo de examinar as práticas profissionais do professor pesquisador durante o ensino dos esportes coletivos de invasão a partir de um modelo híbrido. Em particular, objetivou-se descortinar o modo como se desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem e o modo que as estratégias foram utilizadas para resolver os problemas provenientes da prática.

Para a coleta de dados foram utilizados: filmagem das aulas em sistema de áudio e vídeo e diários de campo (Apêndice O). A filmagem das aulas permitiu reter com objetividade os depoimentos, além de acoplar e analisar a voz dos participantes. Os diários de campo foram realizados no decorrer da implementação do programa de intervenção pedagógica no sentido de captar informações importantes de cada aula. Foram registrados diariamente os acontecimentos e situações consideradas relevantes pelo professor após o decurso das aulas.

Análise de dados

A análise de dados foi realizada por meio da análise temática fornecendo relatos detalhados conforme sugerido por Braun e Clarke (2006). Foram utilizados códigos de análise para demarcar os temas por meio da comparação dos dados, procurando semelhanças, relações e diferenças. Para a metodologia proposta por Braun e Clarke (2006), utilizaram-se os seguintes passos: (1) Conhecimento dos dados, anotando as ideias iniciais; (2) Obtenção dos códigos iniciais, com nomenclaturas que poderiam contribuir na formação dos primeiros temas; (3) Busca de novos temas, reunindo os dados relevantes para cada um deles; (4) Revisão dos temas ou agrupamento em outras temáticas; (5) Definição e atribuição de nomes aos temas de acordo com a fundamentação teórica do estudo; (6) Produção do relatório final utilizando a literatura disponível para discussão dos dados.

Conforme sugerido por Gibson e Brown (2009), foram desenvolvidos aspectos da estrutura de codificação dos dados coletados a partir dos interesses analíticos do pesquisador. Os temas estabelecidos na fase inicial da análise de dados foram os seguintes: planejamento, afiliação, evento culminante, equidade, respeito, motivação, autonomia, vínculos afetivos, organização didática, tipologia das tarefas, critérios de êxito e avaliação. No entanto, após uma análise detalhada dos temas estabelecidos de acordo com a fundamentação teórica e os objetivos do estudo,

foram designados outros temas emergentes, nomeados a seguir: a) desenvolvimento da autonomia e responsabilidade, b) desenvolvimento da capacidade de cooperação e *fair play*; e c) desenvolvimento da compreensão e *performance* do jogo.

RESULTADOS

Desenvolvimento da autonomia e responsabilidade

No início do programa de intervenção pedagógica, na primeira unidade temática (futsal), os alunos eram muito dependentes da opinião e das respostas do professor. Questões como: “O que eu faço?”, “Para qual coluna eu vou agora?”, “Posso pegar os coletes?”, “A que horas vamos jogar?”, foram recorrentes nas primeiras aulas.

No sentido de apoiar os alunos para uma prática que deveria ser gradualmente realizada de forma mais autônoma, foi utilizada a estratégia de explicação do exercício questionando em seguida para desenvolver a reflexão e compreensão da informação recebida, conforme depoimento do professor:

“Eu explicava os objetivos das atividades e a importância do que estávamos realizando no início de cada aula para todos os alunos [...] na metade da aula, quando Caio (10 anos) perguntou a que horas ia ser o jogo [...] o chamei em particular e disse: você deve entender que estamos jogando o tempo todo [...]. Os alunos foram aos poucos percebendo que estavam realizando jogos reduzidos e foram compreendendo cada tarefa executada (diário de campo - aula 7).

Paralelamente, os alunos não demonstravam interesse pelas atividades realizadas no início da primeira unidade temática (futsal). Nos exercícios de habilidades simples sem oposição (tipo 1), Marcos (11 anos) realizava o exercício com os braços cruzados. O professor questionou-o: “*Marcos, porque está de braços cruzados? [...] e ele disse: “Eu já falei naquela ficha (ficha de identificação entregue na primeira aula) que não gosto de futebol”* (diário de campo - aula 7).

Face à falta de interesse na participação nas aulas, e sendo este aspecto basilar para gerar nos alunos comportamentos autônomos e responsáveis, foram introduzidos critérios de êxito centrados nos aspectos competitivos, pois na primeira unidade temática (futsal), os alunos não conseguiam desenvolver as funções relacionadas ao MED:

“Ao realizar o passe em dupla, os alunos tinham como critério de êxito, realizar três toques para chegar ao gol (do fundo da quadra até a meta); como as metas estavam definidas previamente os alunos realizavam os exercícios com o foco no objetivo, demonstrando interesse [...] assim, com a realização dos critérios de êxito, todos participaram da aula” (diário de campo - aula 11).

Em concomitância, foi promovido o diálogo entre os alunos acerca da tarefa e seu significado, incluindo os objetivos de forma a comprometê-los e, conseqüentemente, aumentar a sua autonomia. Assim, ao realizar as tarefas os alunos deveriam *“[...] refletir sobre as vantagens e desvantagens de cada tipo de chute [...]”* (diário de campo - aula 11). No final da primeira unidade temática (futsal), os alunos demonstravam menos dependência do professor, devido a compreenderem melhor o significado das tarefas. No final do programa de intervenção pedagógica, a autonomia e responsabilidade foram evidenciadas no comportamento, nas atitudes e no comprometimento, principalmente durante os eventos culminantes.

A dependência do professor no início das aulas foi aos poucos diminuindo, contribuindo para a compreensão das ações pedagógicas e da execução das tarefas motoras com menor complexidade. A possibilidade dos alunos se envolverem em funções de arbitragem, treinadores e jogadores foram melhorando a partir da segunda unidade temática (basquetebol), fruto do maior envolvimento na aula. Para o efeito, contribuiu a premiação por parte do professor para o melhor desempenho de todos os papéis desenvolvidos. Maria (11 anos) realça o prazer que possui em realizar estas funções e da autonomia dada pela professora na realização das tarefas: *“a professora deixa a gente revezar na arbitragem, assim [...] deixa a gente treinando [...] passa as tarefas pra gente e se a gente não consegue, ela vem e ajuda”* (diário de campo - aula 16).

Na segunda unidade temática (basquetebol), no sentido de permitir ao aluno-treinador e seus colegas terem maior autonomia perante situações de difícil realização, foram introduzidas variantes de realização da tarefa, com recurso de materiais que permitiram aos alunos não só compreenderem melhor a atividade, como obterem êxito:

“Ao realizar a ação de defensores, ficando entre o atacante a meta (gol), utilizei uma corda de aproximadamente dez metros que foi amarrada no centro do gol; o jogador atacante deveria segurar a corda que ficava totalmente estendida; o defensor também segurava a corda a um metro do

atacante (de costas para o gol), e quando este se movimentava o defensor o acompanhava ficando sempre entre o atacante (que segurava a corda) e o gol [...] com os materiais utilizados na atividade os alunos a realizaram com maior autonomia, se sentindo mais satisfeitos com a tarefa realizada” (diário de campo - aula 23).

Na terceira unidade temática (handebol), em que os alunos conseguiram compreender as suas funções, principalmente nas tarefas mais simples evidenciadas pelo recurso das formas simplificadas de jogo, com a inclusão de jogos temáticos, o gosto e entusiasmo pelo esporte se refletiram. Os alunos conseguiam realizar os exercícios, participavam de todas as aulas e se sentiam capazes de resolver problemas sem a intervenção do professor.

A falta de envolvimento no primeiro evento culminante por grande parte dos alunos demonstrava falta de comprometimento com a atividade (diferentes papéis), não acatando a responsabilidade e o comprometimento com o seu próprio desempenho.

A participação dos alunos na execução das tarefas, o respeito às regras e a maior capacidade na organização das atividades foi observada a partir da segunda unidade temática, quando Marcia (10 anos) disse: *“Professora hoje posso ajudar na arbitragem? Deixa eu apitar [...] já aprendi as regras do basquetebol”* (diário de campo - aula 22).

A conscientização por parte dos alunos, de seus direitos e deveres, foi aumentando da primeira para a terceira unidade temática, resultante da maior responsabilidade de cada um deles pelas tarefas a desempenhar e da autonomia crescente no desempenho das tarefas. Os alunos que não realizaram os papéis (árbitro, fotógrafo, jogador, jornalista, treinador) durante o evento de basquetebol, foram interrogados pelo professor: *“Vocês acham que devem receber o certificado de participação, já que não participaram da maioria das funções?”* Os alunos que não participaram expressaram perante todos os colegas de turma que acreditavam que não poderiam recebê-los, pois não haviam se esforçado o suficiente: *“[...] percebi naquele momento, que alguns alunos não ficaram satisfeitos, mas acataram a decisão da maioria, demonstrando comportamento ético e responsabilidade perante os colegas [...]”* (diário de campo - aula 30).

Desenvolvimento da cooperação e *fair play*

Diante das dificuldades demonstradas pelos alunos no trabalho em equipe no início do programa de intervenção pedagógica, algumas estratégias foram estabelecidas. A dificuldade para se trabalhar em equipe não era somente de cunho disciplinar, mas de lógica organizacional (hábito de ouvir, preparação do exercício, separação das equipes). Ao perceber estas dificuldades logo no início do programa de intervenção, o professor optou por um estilo de ensino mais diretivo, tanto em nível instrucional, como na gestão e organização da aula: a quadra deveria estar limpa com as demarcações no chão; os cones, as bolas, e todos os materiais utilizados deveriam estar no local que seriam utilizados:

“Foi muito difícil solicitar que os alunos ajudassem outros alunos na realização das tarefas. A princípio os alunos não conseguiam ver além de si mesmos durante as aulas, tanto que o papel de ter algum líder na equipe não foi aceito pela maioria dos alunos. Então a cada aula escolhiam um líder em suas equipes” (diário de campo - aula 10).

A gestão da aula e a comunicação foram importantes para que o trabalho em equipe ocorresse de maneira adequada: *“Enquanto eu falar, ninguém fala, e quando as bolas estiverem com vocês, elas (as bolas) também não falam [...] bola parada, é sinal que eu vou falar, só eu vou falar”* (diário de campo - aula 5).

A organização das equipes foi fundamental para o programa de intervenção e, apesar do tempo considerável que ocupava nas primeiras aulas de cada unidade temática, foi importante para que os alunos iniciassem o sentimento de afiliação e a necessidade de trabalhar em equipe:

“Reuni os alunos na sala de aula, e mesmo ainda sem saber seus nomes e as habilidades de cada um na modalidade de futsal, fomos elencando cada um deles para uma equipe. Achei que naquele momento não deveríamos deixar que eles escolhessem suas equipes, e isso causou desconforto em muitos alunos que não desejavam participar de certos grupos. Fiz então um acordo, em que eles poderiam trocar de equipes, desde que encontrassem outro aluno que desejasse efetuar a troca. Os alunos concordaram com a estratégia, e todos já sabiam quais seriam os diferentes papéis que deveriam ser cumpridos” (diário de campo - aula 4).

Com o objetivo de aumentar a capacidade de cooperar e aceitar as normas de funcionamento das atividades, ou seja, o *fair play*, foram construídas algumas regras de conduta em conjunto com os alunos, melhorando as questões

disciplinares. No que se refere a estas questões, na segunda unidade temática (basquetebol), mais responsáveis com a realização das tarefas, os alunos reavaliaram suas equipes sem conflitos; decidiram algumas alterações, justificando que os grupos ficariam mais homogêneos. O depoimento de Claudia (10 anos) demonstrou a nova perspectiva da turma: *“Se o importante não é ganhar, mas tentar jogar melhor, não vamos nos preocupar com quem é melhor ou pior”* (diário de campo - aula 18).

No sentido de incrementar os vínculos afetivos com os alunos, logo na primeira unidade temática (futsal) foram utilizados momentos informais para aumentar a cumplicidade e o compromisso entre todos:

“[...] em momentos em que eu os encontrava no recreio, na biblioteca ou nos corredores da escola, conversava sobre as atitudes que tiveram. Os diálogos informais eram muito interessantes; aqueles alunos indisciplinados e por vezes agressivos nesta situação eram crianças educadas e afetivas. Pediam desculpas e diziam que aquilo não ocorreria mais. E foi isso que realmente foi acontecendo [...]” (diário de campo - aula 13).

No basquetebol, logo no início da segunda unidade temática, *“[...] a minha participação nas aulas como jogadora, ocorreu no sentido de ajudar os alunos a compreenderem a importância de cooperar no jogo”*, de se ajudarem mutuamente e cumprirem as decisões dos árbitros, fortalecendo o trabalho em equipe e o *fair play*:

“[...] os alunos puderam visualizar como deveriam realizar as orientações de seus colegas, falando uns com os outros e cooperando com suas equipes [...] jogar com os alunos foi muito prazeroso; a motivação dos alunos com a minha participação favoreceu a sua atenção e compreensão em relação às orientações” (diário de campo - aula 23).

Ao desenvolver o papel de aluno-treinador, os alunos sentiram a satisfação de exercer o papel de líderes, como se pode perceber no depoimento de Claudia: *“[...] eu gostei de ser técnica, acho que quero ser professora de Educação Física”* (diário de campo - aula 35). O respeito dos outros alunos pelos alunos-treinadores foi sendo adquirido paulatinamente, principalmente devido à dificuldade que sentiram na execução de suas tarefas.

A elevada ênfase nos resultados competitivos por parte dos alunos foi percebida pelo professor, tentando desde o início das aulas se preocupar com a

cooperação dos alunos, no sentido de estimular a ajuda entre os colegas e no respeito pelos aspectos essenciais evidenciados no *fair play*.

Na segunda unidade temática (basquetebol), o resultado das estratégias de cooperação implementadas na primeira unidade temática começou a ser demonstrado. Na realização de habilidades simples sem oposição (tipo 1) e combinação de habilidades (tipo 2), todos os alunos participaram com muita motivação e ajudavam uns aos outros nas tarefas realizadas; nos exercícios de drible, os alunos se ajudavam, e questionavam sobre o modo mais fácil de realização das tarefas. Foram introduzidos especificamente alguns critérios de êxito na realização das tarefas, indutores da cooperação, como a definição do número de passes e o número de dribles antes de tentar a cesta:

“[...] cada equipe foi organizada em mini-quadras para realização de jogos de 2X1 (tipo 4); o objetivo da tarefa foi realizar passes rápidos para colocar a bola no alvo que foi determinado pelos alunos. O professor definiu as mini-quadras com distribuição de cones numerados; na sala de aula cada equipe foi informada o local de sua mini-quadra” (diário de campo - aula 23).

O incremento da cooperação no seio de cada equipe fez-se sentir no desenvolvimento da afiliação, o qual teve seu ponto máximo no evento da terceira unidade temática (handebol). Os alunos questionavam sobre os conteúdos e se esforçavam, sentindo maior facilidade de trabalhar em grupo, como pode ser observado no depoimento de José (11 anos): *“[...] agora a gente tá aprendendo jogar de verdade, as regras, os modos de preparo, essas coisas [...] a atividade no espaço do quadrado que a gente fez, tudo isso faz a gente ajudar mais os outros” (diário de campo - aula 37).*

Desenvolvimento da compreensão e *performance* do jogo

No sentido de incrementar a compreensão e a *performance* do jogo foram realizados sistemas de *accountability* no início da primeira unidade temática (futsal), no sentido dos alunos compreenderem os elementos estruturais essenciais do jogo, evidenciando a ligação entre o ataque e a defesa para que pudessem participar do processo de tomada de decisão:

“Estabeleci situações nas tarefas com várias exigências, como a realização de um número de passes específicos antes de realização do drible (accountability). Foi necessário estabelecer metas diferenciadas de acordo

com o nível de habilidade motora de cada aluno. Durante a realização de tarefas de troca de passes (habilidades simples sem oposição – tipo 1) procurou-se estabelecer critérios de êxito que motivassem a participação dos alunos [...] como o estabelecimento de número de passes por tempo e execução de passes consecutivos definidos a priori” (diário de campo - aula 7).

Os critérios de êxito foram utilizados de formas adaptadas ao nível da habilidade dos alunos, facilitando sua compreensão:

“[...] foi necessário que os alunos compreendessem como fazer o movimento, mas também entender o “porquê” de realizar o exercício daquela forma [...] enquanto alguns alunos realizam vinte passes consecutivos outros realizavam um número menor [...] fui percebendo aqueles que podiam executar mais e os que podiam menos” (diário de campo - aula 8).

A inclusão dos critérios de êxito ao nível dos fundamentos táticos contribuiu para que os alunos começassem a “ler o jogo” e a perceber a sua lógica:

“Os alunos foram separados em dois grandes grupos; cada grupo em um dos lados da quadra, organizados em três colunas no centro e duas no fundo; os alunos que estavam na coluna central realizaram o ataque trocando passes rápidos (dois defensores marcavam três atacantes). Era necessário que os alunos conseguissem ler o jogo buscando espaços ofensivos para chutar para o gol” (diário de campo - aula 13).

A estratégia para que os alunos conseguissem “ler” o jogo foi a modelação do regulamento:

“(...) nos jogos de igualdade numérica os alunos deveriam jogar em espaços determinados. Dividi cada metade da quadra com fita adesiva em quatro espaços iguais. Durante o exercício 3X3 (tipo 4) não era permitido que mais do que dois alunos atacantes ocupassem o mesmo espaço (quadrado). Por isso, chamamos esse jogo de “jogo de quadrado” (diário de campo - aula 13).

Nos exercícios que envolviam práticas semelhantes ao jogo formal (futsal), algumas dificuldades foram manifestadas pelos estudantes para compreender a importância da troca de passes rápidos em superioridade numérica. A modelação regulamentar e a informação dos critérios de êxito facilitaram a compreensão das ações desenvolvidas:

“Nos exercícios de 2X1 (tipo 4) a quadra foi demarcada com giz em vários espaços, os gols foram adaptados com cones colocados a 2 metros de distância um do outro e o aluno defensor utilizava camisas para se

diferenciar dos atacantes. Após as primeiras tentativas foram estabelecidos critérios de êxito, como o número de passes antes da tentativa do gol e o número de toques na bola antes de tentar o gol, evitando que somente o aluno mais habilidoso realizasse o exercício [...] a seguir foram realizados exercícios na meia quadra em que os alunos jogavam por um tempo determinado ou até que fizessem pontos” (diário de campo - aula 13).

Na segunda unidade temática (basquetebol) os alunos apresentaram dificuldades na realização das tarefas com o incremento da complexidade tática. A demonstração foi utilizada como estratégia para visualização do exercício como um todo, atendendo à sua lógica e organização:

“[...] grupos de alunos realizavam fintas para receber a bola (02 laterais e 01 pivô no ataque) e um dos laterais deveria receber a bola e esperar cruzamento para executar um novo passe; a presença dos defensores, e a dificuldade motora dos alunos era uma limitação para a realização da tarefa, necessitando de demonstração de alguns alunos” (diário de campo - aula 23).

Na última unidade temática (handebol), os alunos revelaram menos dificuldades em relação à utilização do espaço, e já compreendiam quando perdiam a posse de bola: *“Eu ou algum aluno apitava e os alunos paravam [...] e já reconhecendo que haviam feito algo de errado em relação à utilização do espaço [...] entregavam a bola ao adversário” (diário de campo - aula 36).*

O jogo formal começou a ter fluência na terceira unidade temática, ou seja, não parava a todo o momento, pois as habilidades motoras (drible, passe e recepção) eram realizadas com maior facilidade; os exercícios foram executados com a preocupação de que todos participassem. Após a demonstração, os alunos se sentiam competentes e motivados com a tarefa:

“[...] para facilitar a compreensão dos alunos, os exercícios foram realizados com uma organização prévia, na qual “treinavam” sem bola os movimentos que seriam realizados, com os defensores realizando a defesa mais afastada (sombra) [...]” (diário de campo - aula 36).

Após a realização desta estratégia de simulação do exercício, a maioria dos alunos realizou as tarefas com maior facilidade, principalmente por dois motivos: 1) reconheciam a organização e forma de execução do exercício, bastava o professor dizer: *“2X1 em meia quadra, quem faz o gol continua atacando”*, e a maioria dos alunos já conseguia se organizar mais rapidamente; 2) a presença de outros

membros da equipe ajudando na correção das tarefas também facilitava a execução, pois os alunos já compreendiam as ações que deviam ser realizadas.

Com o aumento do número de informações ao longo do programa de intervenção pedagógica, foi necessário que o professor fornecesse novamente instrução direta no início do exercício: *Marcia, para outra fila, Marcos agora você vai marcar, Carlos pegue a bola e vá para tal coluna [...]*. A complexidade dos exercícios, o número de colunas e a troca de posição dificultavam a tarefa, mas faziam os alunos exercitar o raciocínio e tomada de decisão. Aos poucos, na mesma aula, realizavam as tarefas sem tanta influência e dependência do professor:

“[...] os alunos ficaram organizados em duas colunas no centro da quadra de frente para o gol; uma coluna foi formada no fundo da quadra (jogadores de defesa); os dois primeiros de cada fila deveriam trocar passes rápidos para e tentar o gol; o exercício foi realizado em ambos os lados da quadra; os alunos deveriam trocar de fila no sentido anti-horário [...] o grande número de informações dificultava sua realização, mas as informações (instrução direta) foram facilitando sua execução [...] os alunos demoravam a se adaptar a exercícios mais complexos” (diário de campo - aula 37).

Nas aulas finais do programa de intervenção pedagógica, o professor, muitas vezes, não fornecia correção alguma durante um determinado tempo. A consequência desta estratégia era proporcionar a “desorganização” do exercício, causando um momento de reflexão sobre o que cada aluno havia executado. O questionamento sobre suas ações incorretas provocava a compreensão do jogo e melhoria no desempenho dos alunos, conseqüentemente, ao se sentirem competentes, os alunos também se sentiam mais motivados com as aulas.

As estratégias para compreensão do jogo combinadas com a modelação do regulamento facilitaram o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de contribuírem para que ao final do programa de intervenção pedagógica os alunos pudessem responder diversos questionamentos: “O que posso fazer quando estou com a posse de bola?”, “Qual o melhor momento para se tentar fazer um gol ou a cesta?”, “Porque devo defender entre o atacante e a meta?”, “O que faço depois que minha equipe faz uma tentativa de gol ou cesta?”. Estas questões fizeram parte de uma avaliação realizada com os alunos ao final do programa, em que todos acertaram acima de 70% das questões, revelando a compreensão das ações desenvolvidas, com se pode observar em suas respostas:

“[...] posso arremessar, passar, bater a bola. O melhor momento é quando estou livre, sem ninguém me marcando. Se eu não me colocar entre o atacante e o gol ele vai ficar livre. Quando meu time faz o gol eu tenho que voltar para fazer a defesa! [...] Estas foram as principais respostas dos alunos na avaliação realizada” (diário de campo - aula 45).

DISCUSSÃO

Este estudo pretendeu examinar as percepções do professor e dos alunos quanto ao desenvolvimento da competência e da *expertise* desportiva e, concomitantemente, as estratégias utilizadas ao se realizar um programa de intervenção pedagógica utilizando um modelo híbrido (MD-MED).

A utilização de estratégias de ensino para o apoio à autonomia ofereceu maior liberdade na tomada de decisão ao longo do processo de ensino, na realização de atividades que necessitavam da colaboração dos alunos e execução de exercícios que facilitavam a realização de tarefas motoras. Ao realizar os exercícios, o questionamento sobre o significado de cada movimento possibilitou a reflexão sobre as tarefas.

No tocante ao processo de cooperação dos alunos, foi determinante a realização do trabalho em equipe. Para o *fair play*, o estímulo ao respeito às regras e a participação no processo de desenvolvimento das atividades, organização das equipes e nas ações realizadas para os eventos culminantes também colaboraram para a cooperação entre os alunos.

As dificuldades inerentes ao início do programa de intervenção obtiveram grandes melhorias quando foram realizadas ações didáticas voltadas à gestão da aula, o estabelecimento de regras de conduta e estabelecimento de rotinas durante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Pereira et al. (2013) o compromisso do professor durante as aulas e a responsabilidade dos alunos nas tarefas realizadas podem contribuir para que se alcance maior êxito nas tarefas.

A dependência evidenciada pelos alunos fez com que o professor utilizasse em muitas aulas a instrução direta (informações claras e precisas, regras e rotinas de gestão e ação dos alunos) explicando aos alunos os objetivos e importância de cada aula, conferindo significados às tarefas realizadas (MESQUITA & GRAÇA, 2009; RINK, 2010).

Tal intervenção do professor resultou numa maior compreensão das tarefas, o que implicou maior capacidade de autonomia e desenrolar de atividades

desenvolvidas em grupo. A cobrança de critérios de êxito, tanto centrados no conteúdo como na modelação do regulamento aumentou a responsabilidade dos alunos e a competência ofensiva (tanto para os elementos táticos como a *performance* do jogo), o que possibilitou maior responsabilidade e comportamento ético dos alunos, principalmente a partir da segunda unidade temática.

Os critérios de êxito, quando elaborados pelos alunos, auxiliam na melhoria da competência e aumento da motivação e entusiasmo durante os jogos (MESQUITA & GRAÇA, 2009). Além disso, os critérios de êxito preconizam sistemas de *accountability* formais utilizados enquanto estratégia de responsabilidade dos alunos (HASTIE & SAUNDERS, 1992; PEREIRA et al., 2013; TOUSINGNANT & SIEDENTOP, 1983). Hastie (2000), ao analisar o contexto ecológico do MED, aponta que estes resultados podem ser explicados porque a incorporação do sistema de *accountability*, utilizando pontuação e metas, facilita a execução das tarefas dos alunos e suas equipes. Este estudo corrobora as vantagens do sistema de *accountability*, nomeadamente no controle da realização das tarefas, a partir de estratégias de regulação das atividades, como anotações do professor e metas definidas *a priori*, o que implicou incremento da proficiência dos alunos e seu comprometimento (HASTIE, 2000).

O incentivo para a cooperação foi conferido pela afiliação e espaço de decisão para aqueles com maior dificuldade motora e também para os alunos que no início do programa de intervenção não gostavam da prática desportiva. Esta participação mais equitativa teve eco no *fair play*. Ao possibilitar a participação de todos os alunos nas aulas, apoiando a sua execução nas tarefas e o incremento da ajuda entre os pares, o professor percebeu o entusiasmo dos alunos (SIEDENTOP, 1994).

A aplicação do MD fez sentir, em particular nas ações de complexidade crescente, nos problemas criados pela prática dos jogos. Da primeira para a terceira unidade temática verificou-se uma maior compreensão dos elementos táticos elementares (passar a bola para os colegas em melhor situação de ataque, trocar passes rapidamente, marcar entre o atacante e a meta, voltar para defender quando perdesse a posse de bola) e do aperfeiçoamento técnico, principalmente do passe, recepção e drible.

Esta progressão de tarefas simples para mais complexas (do tipo 1 para o tipo 4) pela vivência de modelação de forma sequenciada permitiu que os alunos

com maior dificuldade motora, a partir da segunda unidade temática (basquetebol), começassem a demonstrar maior capacidade técnica e tática (facilidade na troca de passes, escolha do melhor momento para execução do passe, movimentar-se para receber o passe). Hastie e Curtner-Smith (2006), utilizando um modelo híbrido, verificaram que os alunos foram capazes de compreender e valorizar os principais conceitos táticos importantes para a aprendizagem do esporte, o que demonstra a vantagem da utilização de modelos híbridos que priorizam o tratamento didático do conteúdo, como é o caso da união entre MD e MED, convocando o aumento de aprendizagem, que se revelam na equidade e inclusão dos alunos (MESQUITA et al., 2014).

Um dos recursos pedagógicos utilizados a partir da segunda unidade temática (basquetebol) foi a realização de questionamento aos alunos, nomeadamente os auxiliando na compreensão das suas dificuldades, sendo o erro considerado matéria para se vivenciar. Segundo Mesquita e Graça (2009), o erro neste âmbito não é considerado uma ameaça pessoal às pessoas, mas sim uma oportunidade para a melhoria da aprendizagem e encorajamento dos alunos à participação, evitando as ações punitivas.

Os eventos culminantes propostos pelo MED foram momentos importantes para que os alunos se auto avaliassem, verificando seu desempenho esportivo (número de vitórias, número de derrotas, número de pontos e *fair play*), facilitando a inclusão dos alunos com maior dificuldade (MESQUITA et al., 2014). Na primeira unidade temática (futsal), os alunos realizavam estas ações com receio, pois não era comum que fossem avaliados por todas as atividades desenvolvidas. Mas a partir da segunda unidade temática (basquetebol), os alunos passaram a considerar estas e outras ações como a autoavaliação, elementos comuns do processo de ensino e aprendizagem do esporte.

A investigação centrada nos modelos de ensino deve contemplar a avaliação do impacto da formação de professores, especificamente para o ensino centrado no aluno, dado que esta abordagem exige elevada capacidade de gestão e conhecimento do conteúdo por parte do professor de forma a transmitir aos alunos-treinadores os aspectos de gestão, organização e instrução necessários para que se efetive o desenvolvimento do trabalho em equipe. Questões relacionadas com a instrução e o domínio do conteúdo emergem como problemas frequentes na

aplicação de modelos de ensino, contudo deveriam integrar os currículos de licenciatura em Educação Física.

O valor educacional do modelo híbrido (MD-MED), sobretudo no sentimento de afiliação dos alunos, foi apontado pelos participantes como um dos aspectos positivos neste programa de intervenção pedagógica, pois a motivação pelo esporte garantiu a inclusão de todos os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos futuros poderiam focar na investigação da interação entre outros modelos de ensino, ou ainda na formação de professores e acompanhamento dos resultados da implementação dos modelos de ensino dos esportes coletivos em várias épocas desportivas.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, K.; LUCKMAN, J. Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. **European Physical Education Review**, v. 7, n. 3, p. 243-267, 2001.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, p. 77-101, 2006.
- COCHRAN-SMITH M.; LYTTLE, S. L. **Inside/outside: teacher research and knowledge**. New York: Teachers College Press, 1993.
- COELHO, I.; FARIAS, C.; SANTOS, D.; ROLIM, R.; MESQUITA, I. Ensinar e aprender o atletismo com o Modelo de Educação Desportiva: Relatos de uma professora e dos seus alunos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 12, n. 1, p. 13-30, 2012.
- DAÓLIO, J.; VELOSO, E. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n.1, p. 9-16, 2008.
- GIBSON, W.; BROWN, A. Working with qualitative data. London: Sage.
- GRANT, B. C. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary schools. **Quest**, v. 44, p. 304-316, 2009.
- HASTIE, P. An ecological analysis of a sport education season. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 19, n. 3, p. 355-373, 2000.
- HASTIE, P.; CALDERÓN, A.; PALAO, J.; ORTEGA, E. Quantity and quality of practice: interrelationships between task organization and student skill level in physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 82, p. 784-787, 2011.
- HASTIE, P.; CURTNER-SMITH, M. Influence of a hybrid Sport Education: Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 11, n. 1, p. 1-27, 2006.
- HASTIE, P.; SAUNDERS, J. A study of task systems and accountability in an elite junior sports setting. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 11, p. 377-378, 1992.
- MESQUITA, I. **Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva**. In: Mesquita I, Bento JO (eds.). Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, p. 177-206, 2012.
- MESQUITA, I.; FARIAS, C.; HASTIE, P. The impact of a hybrid sport education: invasion games competence model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. **European Physical Education Review**, v. 18, n. 2, p. 205-219, 2012.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A. **Modelos instrucionais no ensino do desporto**. In: Rosado A, Mesquita I (Org.). *Pedagogia do Desporto: Edições FMH*, 2009, p. 39-68.

MESQUITA, I.; PEREIRA, C.; ARAÚJO, R.; FARIAS, C.; SANTOS, D.; MARQUES, R. Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 1-14, 2014.

MUSCH, E.; MERTENS, B.; TIMMERS, E.; MERTENS, T.; GRAÇA, A.; TABORSKY, F.; REMY, C.; DE CLERCQ, D.; MULTAEL, M.; VONDERLYNCK, V. An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball. **The 7th Annual Congress of the European College of Sport Science**; Athens, Greece, 2002.

PEREIRA, F. M.; SILVA, A. Sobre os conteúdos da educação física no ensino médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 15, n. 2, p. 67-77, 2004.

PEREIRA, J.; MESQUITA, I.; ARAÚJO, R.; ROLIM, R. Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 13, p. 29-43, 2013.

PERLMAN, D.; KARP, G. A self-determined perspective of the sport education model. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 15, n. 4, p. 401-418, 2010.

RINK, J. **Teaching physical education**. 6 ed. New York: McGraw-Hill Companies, 2010.

SIEDENTOP, D. **Sport education: quality PE through positive sports experiences**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

SIEDENTOP, D. Sport education: a retrospective. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 409-418, 2002.

TOUSIGNANT, M.; SIEDENTOP, D. A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 3, n.1, p. 47-57, 1983.

VENDITTI JR, R.; SOUZA, M. Tornando o “jogo possível”: reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem esportiva. **Revista Pensar a Prática**, v.11, p.47-58, 2008.

WALLHEAD, T.; O’SULLIVAN, M. Sport education: physical education for the new millennium? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.10, p.181-210, 2005.

CAPÍTULO 9

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese possibilitou a implementação de um programa de ensino de esportes coletivos de invasão a partir de um modelo híbrido (Modelo Desenvolvimentista e Modelo de Educação Desportiva) e avaliação de aspectos psicológicos e motores dos participantes do estudo. As investigações poderão ser ampliadas por profissionais e pesquisadores que busquem o desenvolvimento da Educação Física escolar.

A validação dos questionários *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES) e do *Learning Climate Questionnaire* (LCQ) contribui na análise do nível de motivação no ambiente escolar e no estímulo às investigações na área, promovendo, em última instância, a análise da prática pedagógica do professor.

Quanto ao nível de motivação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento) dos alunos que participaram do programa de intervenção pedagógica, as evidências encontradas na investigação demonstrou que o contexto pode exercer influências na motivação dos escolares. Verificou-se que os alunos que haviam iniciado o segundo ciclo do ensino fundamental (6º ano) no início do programa, apresentaram melhoras no índice de autonomia, sendo significativas as alterações verificadas após o programa de intervenção. Os alunos do sexo masculino (GC2) apresentaram índice alto de competência no pré-teste, entretanto, após o programa de intervenção apresentaram um índice médio de competência. Os alunos do sexo feminino (GE1) apresentaram índice médio de autonomia no pré-teste e após o programa de intervenção (pós-teste) apresentaram um índice alto de autonomia. Assim, a hipótese H1 pode ser aceita parcialmente, pois nem todos os grupos apresentaram evolução em todas as necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento).

Entretanto, é fundamental a inserção de programas de ensino que favoreçam o hábito da prática de atividades físicas por meio do esporte no início dos ciclos de ensino (6º anos) em que a motivação parece ser aumentada. Quando os alunos já estão acostumados com outros conteúdos, ou com aulas desenvolvidas sem uma

metodologia apropriada, parece que as mudanças oferecidas não provocam aumento na motivação dos alunos, como ocorreu com o 7º ano.

Com relação a análise da percepção dos alunos em relação ao apoio à autonomia (clima de aprendizagem) dos professores nas aulas de Educação Física, os resultados demonstraram que não houve diferenças significativas entre o pré e pós-teste ao comparar os resultados, tanto do grupo experimental e como do controle, sendo que no sexo feminino os resultados apontaram uma manutenção em seus valores de autonomia após o programa de intervenção, rejeitando-se a hipótese H2. Assim, os alunos de modo geral, não perceberam alterações no clima de aprendizagem durante a realização do programa. Como os alunos participaram do programa durante as aulas de Educação Física, parece que o fato de não escolherem as modalidades esportivas que seriam realizadas durante a intervenção, pode ter influenciado na percepção de que os professores não lhe forneceram apoio à autonomia, influenciando nos resultados relacionados ao clima de aprendizagem, pois estes focam ostensivamente na possibilidade de escolha dos escolares.

No que se refere a análise do desempenho motor de alunos participantes do estudo, os resultados demonstraram melhora estatisticamente significativa no desempenho da habilidade de destreza manual após o programa de intervenção dos alunos do 6º ano (grupo experimental), quando comparado ao grupo controle; além disso, ao comparar o desempenho motor dos escolares do 7º ano nos grupos experimental e controle foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no pré-teste, com melhor desempenho na habilidade de lançar e receber em que o grupo controle apresentou resultados superiores, quando comparados ao grupo experimental; observou-se ainda desempenho superior nas habilidades de equilíbrio para o grupo experimental do 7º ano após o programa de intervenção motora. Assim, a hipótese H3 deve ser aceita parcialmente. No futuro, testes mais específicos para avaliação das habilidades motoras para avaliação de intervenções no esporte poderão ser utilizadas em estudos semelhantes.

O estudo atingiu seu objetivo ao analisar as potencialidades de um modelo híbrido (MD-MED) no ensino dos esportes, colaborando com o desenvolvimento psicológico e com a aprendizagem motora dos alunos. Mesmo que as alterações com o programa de intervenção ainda sejam iniciais, os processos motivacionais de natureza intrínseca e extrínseca devem continuar sendo estudados, pois estes

colaboram no estabelecimento de metas e na promoção da autonomia dos alunos no contexto escolar.

A implementação deste programa foi uma iniciativa desafiadora, principalmente pelos problemas estruturais e materiais frequentemente encontrados na rede de ensino pública estadual. Apesar das dificuldades enfrentadas, a investigação foi importante para demonstrar a possibilidade de implementação de modelos de ensino que possam favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos de invasão no ambiente escolar. É importante ressaltar que as dificuldades ocorreram até o momento que os vínculos afetivos entre professor e alunos fossem fortalecidos. Além disso, a falta de hábito de práticas motoras e atividades físicas dos escolares investigados foram superadas com paciência e insistência da pesquisadora. Estes aspectos foram ainda mais relevantes no 7º ano, quando os alunos preferiam utilizar seus celulares do que correr, saltar e até jogar.

Ainda é necessário muito trabalho para que a escola valorize a Educação Física enquanto disciplina escolar. A prática pedagógica inovadora dos professores, seu comprometimento e envolvimento durante as aulas e ainda uma formação inicial que evidencie o ensino dos esportes para além dos modelos tradicionais de ensino dos esportes, poderiam favorecer este processo de valorização. Assim, os professores poderiam ter acesso a melhores materiais e equipamentos esportivos, seriam mais valorizados e conseguiriam melhores resultados a partir de sua prática pedagógica, possibilitando o gosto por atividades físicas e esportivas tão necessárias na sociedade atual, marcada pelo sedentarismo e doenças associadas.

As evidências encontradas nos diversos estudos realizados nesta tese poderão auxiliar na compreensão da complexidade do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, além de evidenciar a possibilidade de métodos alternativos no ensino do esporte nas aulas de Educação Física.

Sugere-se que investigações futuras com a implementação de modelos híbridos, especificamente o Modelo Desenvolvimentista e o Modelo de Educação Desportiva, possam ser realizados em realidades diferenciadas (escolas privadas e outras séries) em estudos longitudinais, colaborando para valorização e manutenção da Educação Física escolar. Além disso, recomenda-se a utilização de instrumentos válidos e fidedignos que possam avaliar o nível de autonomia, competência e relacionamento dos escolares diante da utilização de diferentes metodologias de ensino dos esportes.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A - Escolas estaduais de Maringá (estratos)

Estrato 1		
Alfredo Moises Maluf, C.E E.F.M	R Arlindo Marquezini, 879	Zona 30
Colégio de Aplicação Pedagógica	Av. Colombo, 5790	Zona 7
CEEBJA - Manoel R. da Silva	R Paranaguá, 430	Zona 7
Dirce de A Maia, E.E E.F	R Sen Accioly Filho,197	Zona 21
Elvira B. dos Santos, E.E EF	R Carlos Chagas,2053	Zona 6
Gastão Vidigal, Dr C.E EFM	R Libero Badaro,252	Zona 7
Inst Ed Est Maringá - E F M	R Martim Afonso,50	Zona 1
Ipiranga, E E – EF	R Campos Sales, 953	Zona 7
José G. Braga, C.E Dr – EF	Av 19 de Dezembro, 8	Zona 6
Santa M. Goretti, CE EFM	R Quintino Bocaiuva, 979	Zona 7
Vital Brasil, CE EFM	R Marechal Deodoro, 865	Zona 7
Estrato 2		
Adaile M. Leite, C.E EFM	R Armando Crippa, 735 Jd Liberdade	Zona 36
Branca M. Fernandes, C.E E.F.M	Av Tuiuti, 1197	Zona 23
Caxias, Duque de C.E EFM	R Mal Masc Moraes, 925	Zona 24
João de F. Pioli, C.E EFM	R Guatemala, 346	Zona 23
Marco A Pimenta, EE – EF	R Jose Bulla, 187	Zona 26
Rodrigues Alves, CE EFM	Av Morangueira, 880	Zona 29
Sílvio M. Barros, CE EFM	R Ivens L Pacheco, 266	Zona 43
Tancredo de A Neves, CE EFM	Av Tuiuti - Quadra 46, s/n	Zona 37
Tânia V. Ferreira, CE EFM	R M ^a Pauli Palma - Q 261	Zona 36
Theobaldo M. Santos, CE EFM	R Barroso, 787	Zona 3
Unidade Polo, CE EFM	Av Sophia Rasgulaeff, 885	Zona 24
Estrato 3		
Alberto J. Byington Jr C.E E.F.M	R Saint Hilaire, 1318	Zona 5
Juscelino K. Oliveira, C.E EFM	Av Luiz Teix. Mendes, 3075	Zona 5
Parque Itaipu, EE – EF	R Piapara, 150	Zona 47
Tomaz E de A Vieira, CE EFM	R das Tipuanas, 621	Zona 44
Estrato 4		
Brasílio Itibere, C.E E.F.M	R Arion R de Campos, 885	Zona 2
João XXIII, C.E EFM	Av Monteiro Lobato, 695	Zona 8
Vinícius de Moraes, CE EFM	R Ataulfo Alves, s/n	Zona 25

ANEXO B – The Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES)

Instructions: The following sentences refer to your overall experiences in exercise as opposed to any particular situation. Using the 1-5 scale below, please indicate the extent to which you agree with these statements by circling one number for each statement. I don't agree at all. I agree a little bit I somewhat agree I agree a lot. I completely agree.

	I don't agree at all	I agree a little bit	I somewhat agree	I agree a lot	I completely Agree
	1	2	3	4	5
1. I feel comfortable with the people I exercise	1	2	3	4	5
2. I feel I have made a lot of progress in relation to the goal I want to achieve.	1	2	3	4	5
3. The way I exercise is in agreement with my choices and interests.	1	2	3	4	5
4. I feel I perform successfully the activities of my exercise program.	1	2	3	4	5
5. My relationships with the people I exercise with are very friendly.	1	2	3	4	5
6. I feel that the way I exercise is the way I want to.	1	2	3	4	5
7. I feel exercise is an activity which I do very well.	1	2	3	4	5
8. I feel I have excellent communication with the people I exercise with.	1	2	3	4	5
9. I feel that the way I exercise is a true expression of who I am.	1	2	3	4	5
10. I am able to meet the requirements of my exercise program.	1	2	3	4	5
11. My relationships with the people I exercise with are close.	1	2	3	4	5
12. I feel that I have the opportunity to make choices with regard to the way I exercise.	1	2	3	4	5

ANEXO C – Learning Climate Questionnaire (LCQ)

This questionnaire contains items that are related to your experience with your instructor in this class. Instructors have different styles in dealing with students, and we would like to know more about how you have felt about your encounters with your instructor. Your responses are confidential. Please be honest and candid.

1. I feel that my instructor provides me choices and options.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			Neutral	strongly agree		
2. I feel understood by my instructor.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			Neutral	strongly agree		
3. I am able to be open with my instructor during class.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			Neutral	strongly agree		
4. My instructor conveyed confidence in my ability to do well in the course.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			Neutral	strongly agree		
5. I feel that my instructor accepts me.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			Neutral	strongly agree		
6. My instructor made sure I really understood the goals of the course and what I need to do.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			Neutral	strongly agree		
7. My instructor encouraged me to ask questions.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			Neutral	strongly agree		
8. I feel a lot of trust in my instructor.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			Neutral	strongly agree		
9. My instructor answers my questions fully and carefully.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			Neutral	strongly agree		
10. My instructor listens to how I would like to do things.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			Neutral	strongly agree		
11. My instructor handles people's emotions very well.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			Neutral	strongly agree		
12. I feel that my instructor cares about me as a person.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			Neutral	strongly agree		
13. I don't feel very good about the way my instructor talks to me.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			Neutral	strongly agree		
14. My instructor tries to understand how I see things before suggesting a new way to do things.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			Neutral	strongly agree		
15. I feel able to share my feelings with my instructor.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			Neutral	strongly agree		

ANEXO D – Parecer Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Universidade Estadual de Maringá

PROJETO DE PESQUISA

Título: VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS "BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS IN EXERCISE SCALE (BPNES)" E "THE LEARNING CLIMATE QUESTIONNAIRE"(LCQ)
 Área Temática:

Pesquisador: LUCIANE CRISTINA ARANTES DA COSTA

Versão: 1

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

CAAE: 02249512.2.0000.0104

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 29369

Data da Relatoria: 07/05/2012

Apresentação do Projeto:

O projeto em questão trata de traduzir, adaptar e validar dois importantes instrumentos de avaliação psicométrica do comportamento estudantil: Basic Psychological Needs In Exercise Scale (BPNES) e The Learning Climate Questionnaire (LCQ). Esses instrumentos são largamente utilizados em escala internacional para estudos relacionados as áreas da psicologia da educação e do esporte, sendo portanto importante para estudos na Educação Física.

Após a tradução e adaptação (autorizada pelos autores dos instrumentos), os questionários, serão aplicados a 200 alunos (sendo 50 de cada ano) devidamente matriculados, que realizam as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), em escola estadual no município de Maringá-Pr, e cujos pais ou responsáveis assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados serão tratados estatisticamente e analisados por um comitê de doutores especialistas na Psicologia do Esporte, para posterior validação.

Objetivo da Pesquisa:

Validar os protocolos "Basic Psychological Needs In Exercise Scale (BPNES)" e "The Learning Climate Questionnaire (LCQ)" para a população paranaense;

Objetivo Secundário:

- Fazer uma dupla tradução do Basic Psychological Needs In Exercise Scale (BPNES) e do The Learning Climate Questionnaire (LCQ) para a população paranaense; - Verificar a validade dos itens do BPNES e LCQ quanto a clareza, pertinência e dimensão teórica por meio do parecer de juízes especificamente designados; - Avaliar a fidedignidade do BPNES e LCQ para a população paranaense por meio de teste-reteste; - Realizar a Análise Fatorial Confirmatória do BPNES e LCQ para a população paranaense.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos, a pesquisadora informa no projeto que "O pesquisador deverá minimizar qualquer tipo de risco no estudo, principalmente no que se refere ao anonimato dos sujeitos do estudo". Porém tal garantia não é informada no TCLE.

Quanto aos benefícios, o protocolo estabelece que: "Esses instrumentos possibilitarão a identificação da motivação dos alunos e do clima de aprendizagem durante as aulas de Educação Física, podendo os profissionais da área da Educação Física e Psicologia utilizarem-se da aplicação deste instrumento em suas práticas. No entanto, os alunos não terão benefícios diretos com essa pesquisa."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão demonstra relevância científica, em função dos potenciais benefícios passíveis de serem auferidos à área da Educação. O delineamento se mostra adequado aos objetivos propostos. A formação e capacitação da equipe é compatível à condução do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O cronograma de execução foi apresentado, prevendo uma duração total do estudo de doze meses a partir da liberação dos trâmites legais. O orçamento do estudo, totalizará R\$ 978,00, a ser subsidiado pela pesquisadora. No projeto foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dirigido diretamente aos pais e responsáveis dos sujeitos da pesquisa, convidando-os para participar do

projeto, com uma breve descrição do projeto, esclarecendo que a participação é voluntária, podendo os participantes recusar-se ou desistir de participar a qualquer momento sem ônus ou prejuízo, sendo garantido o sigilo e confidencialidade. Não informa a possibilidade de riscos ou desconfortos, tampouco informa quanto aos benefícios, diretos e indiretos.

Consta também, a autorização dos autores dos instrumentos a serem utilizados na pesquisa e autorização do Núcleo Regional de Educação de Maringá para coleta dos dados nas escolas da rede municipal.

Recomendações:

Em próximas submissões, recomenda-se que seja informado que "não são previstos riscos ou desconfortos INACEITÁVEIS na participação no estudo", devendo tal informação constar do campo específico de ponderação entre riscos e benefícios do projeto, como também, do termo de consentimento.

Da mesma forma, quando o protocolo não prever benefícios diretos aos sujeitos do estudo, tal informação deverá ser devidamente EXPLICITADA no projeto e no TCLE!

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Face o exposto, tendo em vista o processo de análise do protocolo à luz da normativa ética vigente, e considerando que as recomendações supra-relacionadas não se configuram óbices éticos, podendo ser adequados sem a necessidade de nova submissão, este comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos se manifesta por aprovar o protocolo em tela.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Face o exposto, tendo em vista o processo de análise do protocolo à luz da normativa ética vigente, este comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos se manifesta por aprovar o protocolo em tela.

ANEXO E – Teste M-ABC 2

BATERIA 3 (11-16 anos)

Material Necessário

Fornecidos no Kit

Materiais comuns para todas as idades (bandas)

Cronômetro
Fita métrica
Fita colorida
Tapete azul para mesa

Materiais específicos para esta idade (banda)

Formulário de registro com desenho
01 caneta vermelha (fina) específica (BIC Atlantis)
12 pinos amarelos/vermelhos
Base azul para colocação dos pinos
6 tiras amarelas
6 porcas soltas
6 parafusos soltos
2 pranchas de equilíbrio
Bola de tênis
Alvo de parede vermelho
6 tapetes: 3 azuis, 3 amarelos e 1 azul com alvo vermelho



ANEXO F – Parecer Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NO CONTEXTO ESPORTIVO NO CLIMA DE APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO MOTOR DOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: LUCIANE CRISTINA ARANTES DA COSTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13422813.2.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 236.092

Data da Relatoria: 11/03/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de estudo de cunho experimental pelo qual será investigada a influência de um programa de intervenção pedagógica no contexto esportivo no clima de aprendizagem, nível de motivação e desempenho motor dos alunos de Educação Física no ensino fundamental. Os conteúdos esportivos (futsal, basquetebol e handebol) serão sistematizados utilizando-se a Abordagem Desenvolvimentista.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar a influência de um programa de intervenção no contexto esportivo no clima de aprendizagem, motivação e desempenho motor dos alunos de Educação Física no ensino fundamental.

Objetivos Secundários: Identificar e comparar o clima de aprendizagem, os níveis de motivação e desempenho motor dos alunos de Educação Física do Ensino Fundamental considerando gênero e idade; Elaborar e implementar uma proposta de intervenção de conteúdos esportivos para Educação Física do Ensino Fundamental (6º e 7º ano) embasada na Abordagem Desenvolvimentista; Verificar o efeito do programa de intervenção de conteúdos esportivos no nível de motivação, clima de aprendizagem e desempenho motor dos alunos de Educação Física do Ensino Fundamental;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos para os participantes da implementação da proposta pedagógica são aqueles relacionados à prática da atividade física (lesões, contusões, entorses).

Benefícios: A realização de um programa de intervenção pedagógica de ensino dos esportes com base na Abordagem Desenvolvimentista pode contribuir para o planejamento das aulas e organização dos conteúdos esportivos realizado pelos professores de Educação Física, proporcionando aulas mais interessantes e motivantes para os alunos, beneficiando tanto nos aspectos motores, como nos aspectos cognitivos e afetivos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa caracterizar-se-á como experimental; o pesquisador tentará ajustar o delineamento para ambientes mais semelhantes à realidade, controlando as ameaças à validade interna (THOMAS e NELSON, 2002). Utilizar-se-á este delineamento comparando os alunos que participaram da proposta de intervenção pedagógica (grupo experimental: G1 e G2) e aqueles que não participaram da proposta de intervenção (grupo controle: G3 e G4), procurando diferenciações nas variáveis relacionadas ao clima de aprendizagem, às necessidades humanas básicas (competência, autonomia e relacionamento) e ao desempenho motor. Realizar-se-á pré-teste e pós-teste dos grupos (controle e experimental), determinando o grau de alteração produzido pelo tratamento (Intervenção pedagógica). Será realizado ainda um estudo de cunho descritivo-exploratório (THOMAS e NELSON, 2002) que terá como objetivo avaliar a proposta de intervenção pedagógica, descrevendo e analisando as características dos sujeitos. Participantes do Estudo A Implementação da proposta de intervenção será realizada com 2 turmas (6º e 7º ano) do ensino fundamental de ambos os sexos, sendo aproximadamente 40 alunos em cada série (G1 e G2). Farão parte do grupo controle, alunos de 6º e 7º ano que não participarem da proposta de intervenção pedagógica (G3 e G4) (Figura 6). A escolha da escola será intencional, sendo a mesma previamente convidada a fazer parte do estudo. Entretanto, a escolha das turmas será aleatória. Será solicitada autorização aos pais ou responsáveis dos alunos através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice J). Procedimentos Metodológicos O processo de intervenção pedagógica será realizado pela professora pesquisadora que será acompanhada pelo professor responsável pela turma. As aulas serão realizadas nos horários previamente disponibilizados pela escola participante. O plano de unidade será elaborado embasado na Abordagem Desenvolvimentista com os objetivos das aulas devidamente estruturados (domínios motor, cognitivo e afetivo) (Figura 6). Serão ministrados conteúdos esportivos/esportes de invasão (Futsal, Basquetebol, Handebol). As modalidades esportivas (Futsal, Basquetebol, Handebol) foram escolhidas por se tratarem de

esportes considerados tradicionais na realidade investigada, além de possuírem características pedagógicas semelhantes (esportes coletivos/jogos de invasão). A forma de organização das atividades e exercício tem como fundamento a realização de Estágios de Exercícios (RINK, 2010). Desta forma, a organização dos exercícios será muito semelhante em todas as modalidades; as diferenciações ocorrem nos aspectos relacionados às técnicas e táticas evidenciadas em cada esporte. Os jogos utilizados nos estágios 3 e 4 deverão reduzir o número de alunos, utilizando algumas regras semelhantes às regras oficiais, além de estimular estratégias utilizadas nos esportes institucionalizados. Os planos de aula do 6º ano (Apêndice K) e do 7º ano (Apêndice L) foram elaborados seguindo os pressupostos propostos por Rink (2010) ao apresentar critérios para processo de ensino aprendizagem na abordagem desenvolvimentista; estes critérios devem: 1) possibilitar a evolução do desempenho motor dos alunos; 2) proporcionar o máximo de atividade para todos os alunos independente do nível de habilidade; 3) ser apropriado ao nível de experiência dos alunos; e 4) integrar os aspectos motor, cognitivo e afetivo nos objetivos educacionais. Para a avaliação da motivação e do clima de aprendizagem serão utilizados os protocolos: a) Questionário do Clima de Aprendizagem (LCQ); b) Necessidades Básicas na Educação Física Escolar (BPNES) (Anexo A) e c) Teste M-ABC 2.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla os tópicos referentes aos possíveis riscos e garantias ao sujeito de pesquisa. Apresenta orçamento com a informação de que serão suportados com recursos do próprio pesquisador. Apresenta autorizações dos locais onde serão coletados os dados.

Recomendações:**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Faço o exposto e considerando a apreciação do protocolo à luz da normativa ética vigente, este Comitê de Ética em pesquisa se manifesta pela aprovação do protocolo em tela.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA “NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS” E “CLIMA DE APRENDIZAGEM”.

Caro Pai ou responsável:

Gostaríamos de convidar seu filho (a) a participar da pesquisa acima citada, realizada pela Profª Ms. Luciane Cristina Arantes da Costa e coordenada pela Profª Dra. Lenamar Fiorese Vieira do Departamento de Educação Física, da Universidade Estadual de Maringá. Esse estudo tem por objetivo validar instrumentos de pesquisa que possam colaborar com a análise da motivação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Farão parte do estudo alunos que participam das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho (a) é totalmente voluntária, isenta de qualquer despesa ou ressarcimento decorrente do estudo, podendo você recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. As informações obtidas serão usadas somente para fins desta pesquisa e tratadas com sigilo, de modo a preservar a identidade de seu filho (a). Esse termo deverá ser preenchido em duas vias, sendo uma delas assinada e entregue a você.

Antecipadamente gratos, colocamo-nos a sua disposição.

Eu, Luciane Cristina Arantes da Costa, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo.

Endereço Profissional: Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Educação Física – Av. Colombo, 5790 – Jardim Universitário – Maringá-PR. Telefone: (44) 3011-1347. Email: lcacosta@uem.br

Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito

Eu, _____, RG: _____ declaro ter sido informado e concordo que meu filho _____ participe, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Biblioteca Central – Campus Central – Telefone: (44) 3011-4444.

APÊNDICE B – Carta Convite ao Núcleo Regional de Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Programa de Pós-Graduação Associado UEM-UEL



Ilma. Sra.

MARIA INES TEIXEIRA BARBOSA

Chefe do Núcleo Regional de Educação de Maringá- Pr

Prezada Senhora

Estamos realizando uma pesquisa intitulada: **INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NO CONTEXTO ESPORTIVO NO CLIMA DE APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO MOTOR DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**. Esse estudo tem por objetivo investigar a influencia de um programa de intervenção com o conteúdo esportivo.

Para tanto, solicitamos de vossa senhoria autorização para que a doutoranda **Luciane Cristina Arantes da Costa**, aluna regular do Curso de Pós-graduação Associado UEM/UEL a realizar a coleta de dados nas escolas estaduais de 6º ao 9º ano do município de Maringá.

A permanência do investigador nas dependências da escola não afetará o desenvolvimento das atividades escolares. Além disso, as informações coletadas serão mantidas em sigilo, bem como o anonimato das escolas e professores envolvidos.

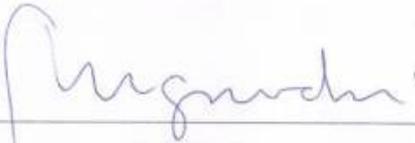
Certos de contarmos com a vossa colaboração para realizarmos essa investigação, agradecemos a atenção dispensada e colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: luarantescosta@gmail.com).

Atenciosamente

Prof. Dr. José Luis Lopes Vieira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

APÊNDICE C – Termo de Autorização de Pesquisa

Venho por meio deste, autorizar a professora doutoranda LUCIANE CRISTINA ARANTES DA COSTA a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado **“INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NO CONTEXTO ESPORTIVO NO CLIMA DE APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO MOTOR DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL”**, nas escolas estaduais do município de Maringá. Declaro para os devidos fins, que estou ciente de que o pesquisador é discente do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEM/UEL, em nível de Doutorado, orientado pela Profª Dra. Lenamar Fiorese Vieira, e estará desenvolvendo atividades de pesquisa no âmbito desta instituição. Caso necessário, a qualquer momento o pesquisador poderá ter o termo de autorização cancelado, se comprovada atividades que causem algum prejuízo para esta instituição.



Assinatura

Maria Marlene A. G. Mochi
Assistente Técnico - NRE de Maringá
Decreto 1.174/2011

Núcleo Regional de Educação de Maringá
AV. CARNEIRO LEAO, 92 - CEP 87014-010
FONE: (44) 3218-7100 / FAX: (44) 3218-7143

APÊNDICE D – Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício (BPNES)

Instruções: As seguintes frases se referem a sua experiência ao realizar exercícios. Utilizando a escala de 1 a 5, **por favor indique** até que ponto você concorda com estas afirmações, **circulando** um número para cada item: **1.** Eu não concordo_em tudo; **2.** Concordo_um pouco; **3.** Eu_concordo_parcialmente; **4.** Eu concordo_muito; **5.** Eu concordo completamente.

Nas minhas aulas de Educação Física quando faço exercícios:	Não concordo	Concordo um pouco	Concordo parcialmente	Concordo muito	Concordo completamente
1. Eu me sinto bem com as pessoas que faço exercício.	1	2	3	4	5
2. Eu sinto que tenho feito muito progresso em relação aos objetivos que quero alcançar.	1	2	3	4	5
3. A maneira que eu faço exercício está de acordo com as minhas escolhas e interesses.	1	2	3	4	5
4. Eu sinto que desempenho com sucesso os exercícios nas aulas de Educação Física.	1	2	3	4	5
5. Meus relacionamentos com as pessoas que faço exercício são muito amigáveis.	1	2	3	4	5
6. Eu sinto que o jeito que faço exercícios é da maneira que quero.	1	2	3	4	5
7. Eu sinto que o exercício é uma atividade que eu faço muito bem.	1	2	3	4	5
8. Eu sinto que tenho excelente comunicação com as pessoas que faço exercício.	1	2	3	4	5
9. Eu sinto que a maneira que faço exercícios expressa verdadeiramente quem eu sou.	1	2	3	4	5
10. Eu sou capaz de atender as exigências dos exercícios realizados nas aulas de Educação Física.	1	2	3	4	5
11. Meus relacionamentos com as pessoas que faço exercício são bastante próximos.	1	2	3	4	5
12. Eu sinto que tenho uma oportunidade de fazer escolhas com relação ao jeito que faço exercício.	1	2	3	4	5

APÊNDICE E – Questionário de Clima de Aprendizagem (LCQ)

Este questionário contém itens que estão relacionados a sua experiência com seu professor de Educação Física. Os professores têm estilos diferentes de lidar com os alunos. Assim, gostaríamos de saber mais sobre como você se sentiu durante o processo de ensino e aprendizagem com seu professor. Suas respostas são confidenciais. Por favor, preencha com muita franqueza.

1. Eu sinto que meu professor me oferece escolhas e opções.

1	2	3	4	5	6	7
Realmente discordo			neutro			Realmente concordo

2. Eu sinto que meu professor me compreende.

1	2	3	4	5	6	7
Realmente discordo			neutro			Realmente concordo

3. Eu sou capaz de me expressar com meu professor durante as aulas (falar o que penso).

1	2	3	4	5	6	7
Realmente discordo			neutro			Realmente concordo

4. Meu professor mostrou confiança na minha capacidade de ter bom desempenho nas aulas.

1	2	3	4	5	6	7
Realmente discordo			neutro			Realmente concordo

5. Eu sinto que meu professor me aceita.

1	2	3	4	5	6	7
Realmente discordo			neutro			Realmente concordo

6. Meu professor se certifica se entendi os objetivos da aula e o que eu tenho que fazer.

1	2	3	4	5	6	7
Realmente discordo			neutro			Realmente concordo

7. Meu professor me encorajou a fazer perguntas.

1	2	3	4	5	6	7
Realmente discordo			neutro			Realmente concordo

8. Eu sinto muita confiança no meu professor.

1	2	3	4	5	6	7
Realmente discordo			neutro			Realmente concordo

9. Meu professor responde minhas perguntas de forma completa e cuidadosa.

1	2	3	4	5	6	7
Realmente discordo			neutro			Realmente concordo

10. Meu professor escuta como eu gostaria de fazer as coisas.

1	2	3	4	5	6	7
Realmente discordo			neutro			Realmente concordo

11. Meu professor lida muito bem com as emoções das pessoas.

1	2	3	4	5	6	7
Realmente discordo			neutro			Realmente concordo

12. Eu sinto que meu professor se preocupa comigo como pessoa.

1	2	3	4	5	6	7
Realmente discordo			neutro			Realmente concordo

13. Eu não me sinto muito bem com a maneira que meu professor fala comigo.

1	2	3	4	5	6	7
Realmente discordo			neutro			Realmente concordo

14. Meu professor tenta compreender como eu percebo as coisas, antes de sugerir uma nova maneira de fazê-las.

1	2	3	4	5	6	7
Realmente discordo			neutro			Realmente concordo

15. Me sinto capaz de compartilhar/dividir meus sentimentos com meu professor.

1	2	3	4	5	6	7
Realmente discordo			neutro			Realmente concordo

APÊNDICE F – Carta Convite aos Especialistas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Programa de Pós-Graduação Associado UEM-UEL



Ilma. Sr. (a)

Estamos realizando uma pesquisa intitulada: **VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS “BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS IN EXERCISE SCALE (BPNES)” E “THE LEARNING CLIMATE QUESTIONNAIRE (LCQ)”**. Esta investigação tem por objetivo validar estes instrumentos de pesquisa.

Para tanto, solicitamos a vossa colaboração na avaliação do conteúdo dos questionários apresentados em anexo, para que a doutoranda **Luciane Cristina Arantes da Costa**, aluna regular do Programa de Pós-graduação Associado UEM/UEL, possa dar continuidade ao processo de validação.

Acredita-se que esses instrumentos possibilitarão a identificação da motivação dos alunos e do clima de aprendizagem nas aulas de Educação Física, podendo os profissionais da área da Educação Física e Psicologia utilizarem-se da aplicação destes instrumentos.

Certos de contarmos com a vossa colaboração para realizarmos essa investigação, agradecemos a atenção dispensada e colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: lenamarfiorese@gmail.com).

Atenciosamente

Profa. Dra. Lenamar Fiorese Vieira
Orientadora

APÊNDICE G – Avaliação de Conteúdo do BPNES

ITENS	CLAREZA DE LINGUAGEM	PERTINÊNCIA	DIMENSÃO AVALIADA
Item 01	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5	Autonomia/Competência/Relacionamento
Item 02	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5	Autonomia/Competência/Relacionamento
Item 03	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5	Autonomia/Competência/Relacionamento
Item 04	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5	Autonomia/Competência/Relacionamento
Item 05	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5	Autonomia/Competência/Relacionamento
Item 06	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5	Autonomia/Competência/Relacionamento
Item 07	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5	Autonomia/Competência/Relacionamento
Item 08	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5	Autonomia/Competência/Relacionamento
Item 09	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5	Autonomia/Competência/Relacionamento
Item 10	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5	Autonomia/Competência/Relacionamento
Item 11	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5	Autonomia/Competência/Relacionamento
Item 12	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5	Autonomia/Competência/Relacionamento

Legenda: (1) “pouquíssima pertinência/clareza” até (5) “muitíssima pertinência/clareza” (5)

Orientações quanto ao preenchimento:

- “Clareza de linguagem”: cada uma das questões traduzidas apresenta linguagem clara para poder ser entendida pela população que responderá o questionário;
- “Pertinência”: cada uma das questões dos questionários são pertinentes quando relacionadas à teoria motivação no esporte.

Outras Considerações:

APÊNDICE H - Avaliação de Conteúdo do LCQ

ITENS	CLAREZA DE LINGUAGEM	PERTINÊNCIA
Item 01	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Item 02	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Item 03	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Item 04	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Item 05	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Item 06	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Item 07	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Item 08	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Item 09	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Item 10	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Item 11	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Item 12	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Item 13	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Item 14	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5
Item 15	1 / 2 / 3 / 4 / 5	1 / 2 / 3 / 4 / 5

Legenda: (1) “pouquíssima pertinência/clareza” até (5) “muitíssima pertinência/clareza” (5)

Orientações quanto ao preenchimento:

- “Clareza de linguagem”: cada uma das questões traduzidas apresenta linguagem clara para poder ser entendida pela população que responderá o questionário;
- “Pertinência”: cada uma das questões dos questionários são pertinentes quando relacionadas à teoria motivação no esporte.

Outras Considerações:

APÊNDICE I - Autorização para utilização do BPNES

CONTACT US - RESEARCH PRO-SPORT GROUP, BRAZIL - luarantescosta@gmail.com - Gmail - Windows Internet Explorer

https://mail.google.com/mail/?tab=wm#inbox

+Você Pesquisar Imagens Mapas Play ^{NOVO} YouTube Notícias Gmail Docs Agenda Mais ▾

Google

Gmail ▾

ESCREVER

Entrada (208)

Com estrela

Importante

Enviados

Rascunhos (34)

congresso

Bate-papo

Pesquisar pessoas...

Luciane Costa

Invisível ▾

Você está invisível.
Ficar visível

Chamar telefone

marcus mizoguchi

Verônica Müller

Joao Ricardo Nickenig...

Dear Professor Symeon Vlachopoulos

I am a teacher research, member of the Research Pro-Sport Group, State University of Maringa, Brazil.

I'm interested in doing the validation for the brazilian population of the questionnaire "The Basic Psychological Needs in Exercise Scale".

I would like to know legal procedures for authorization of this process.

Thank you.

Luciane Cristina Arantes da Costa
Research Pro-Sport Group

Symeon Vlachopoulos vlachop@phed-sr.auth.gr 01/10/11 ☆ ↶ ▾

para mim ▾

inglês > português Visualizar mensagem traduzida Sempre traduzir: inglês

Dear Luciane

Thank you for your interest in translating and validating the "Basic Psychological Needs in Exercise Scale" for the Brazilian population. There is not any licence in relation to the scale, so you can simply translate and validate it in Brazilian.

As the author of the scale, at the moment, I know that it has been translated and is under validation in Portuguese and Spanish. I do not know if these languages cover the Brazilian population or not.

I have attached the scale development article where the scale items appear in English to be easily understood. If you decide to proceed with this project, I would be happy to let me know about progress and to provide my support wherever needed.

Best of luck with your research efforts

Symeon Vlachopoulos

APÊNDICE J - Autorização para utilização do LCQ

The screenshot shows a Gmail inbox in Internet Explorer. The browser's address bar shows the URL: <https://mail.google.com/mail/?tab=wm#search>. The Gmail interface includes a search bar, navigation links (Pesquisar, Imagens, Mapas, Play, YouTube, Notícias, Gmail, Docs, Agenda, Mais), and a sidebar with folders like 'Entrada (208)', 'Rascunhos (34)', and 'Bate-papo'. The main content area displays an email from Luciane Cristina Arantes da Costa to Richard Ryan, dated 16/09/11. The email text is as follows:

Dear Professor Richard Ryan
 I am a teacher research, member of the Research Pro-Sport Group, State University of Maringa, Brazil.
 I'm interested in doing the validation for the brazilian population of the questionnaire The Learning Climate Questionnaire (LCQ).
 I would like to know legal procedures for authorization of this process.
 Thank you.

Luciane Cristina Arantes da Costa
 Research Pro-Sport Group

The reply email from Richard Ryan is also visible, dated 16/09/11. The text of the reply is:

Luciane
 Thanks for your inquiry. If your intent is only for academic research purposes you are free to use, adapt or translate this measure from the SDT website. Please keep us posted on results. If you have any commercial use in mind there is a separate procedure. Let me know if that obtains.

Good luck with the project
 Richard

APÊNDICE K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO NO CONTEXTO ESPORTIVO NO CLIMA DE APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO MOTOR DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Caro responsável:

Gostaríamos de convidar seu filho (a) a participar da pesquisa acima citada, realizada pela Profª Ms. Luciane Cristina Arantes da Costa e coordenada pela Profª Dra. Lenamar Fiorese Vieira do Departamento de Educação Física, da Universidade Estadual de Maringá. Esse estudo tem por objetivo investigar a influencia de um programa de intervenção com o conteúdo esportivo.

Farão parte do estudo alunos que participam das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. Os participantes do estudo devem estar cientes que os riscos para os participantes da implementação do programa são aqueles relacionados à prática da atividade física, como lesões, contusões e entorses; entretanto, os benefícios das atividades físicas nas aulas de Educação Física nos aspectos motores, cognitivos e afetivos são muito relevantes.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho (a) é totalmente voluntária, isenta de qualquer despesa ou ressarcimento decorrente do estudo, podendo você recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. As informações obtidas serão usadas somente para fins desta pesquisa e tratadas com sigilo, de modo a preservar a identidade de seu filho (a). Esse termo deverá ser preenchido em duas vias, sendo uma delas assinada e entregue a você.

Antecipadamente gratos, colocamo-nos a sua disposição.

Eu, Luciane Cristina Arantes da Costa, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo.

Endereço Profissional: Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Educação Física – Av. Colombo, 5790 – Jardim Universitário – Maringá-PR. Telefone: (44) 3011-1347. Email: lcacosta@uem.br

Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito

Eu, _____, RG: _____ declaro ter sido informado e concordo que meu filho _____ participe, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Biblioteca Central – Campus Central – Telefone: (44) 3011-4444.

APÊNDICE L

Equação de ponderação utilizada nas dimensões para o BPNES.

Autonomia

$$=(SE(Questão3=1;-100;0)+SE(Questão3=2;50;0)+SE(Questão3=4;50;0)+SE(Questão3=5;100;0)+SE(Questão6=1;-100;0)+SE(Questão6=2;-50;0)+SE(Questão6=4;50;0)+SE(Questão6=5;100;0)+SE(Questão9=1;-100;0)+SE(Questão9=2;-50;0)+SE(Questão9=4;50;0)+SE(Questão9=5;100;0)+SE(Questão12=1;-100;0)+SE(Questão12=2;-50;0)+SE(Questão12=4;50;0)+SE(Questão3=5;100;0))/4$$

Competência

$$=(SE(Questão2=1;-100;0)+SE(Questão2=2;-50;0)+SE(Questão2=4;50;0)+SE(Questão2=5;100;0)+SE(Questão4=1;-100;0)+SE(Questão4=2;-50;0)+SE(Questão4=4;50;0)+SE(Questão4=5;100;0)+SE(Questão7=1;-100;0)+SE(Questão7=2;-50;0)+SE(Questão7=4;50;0)+SE(Questão7=5;100;0)+SE(Questão10=1;-100;0)+SE(Questão10=2;-50;0)+SE(Questão10=4;50;0)+SE(Questão10=5;100;0))/4$$

Relacionamento

$$=(SE(Questão1=1;-100;0)+SE(Questão1=2;-50;0)+SE(Questão1=4;50;0)+SE(Questão1=5;100;0)+SE(Questão5=1;-100;0)+SE(Questão5=2;-50;0)+SE(Questão5=4;50;0)+SE(Questão5=5;100;0)+SE(Questão8=1;-100;0)+SE(Questão8=2;-50;0)+SE(Questão8=4;50;0)+SE(Questão8=5;100;0)+SE(Questão11=1;-100;0)+SE(Questão11=2;-50;0)+SE(Questão11=4;50;0)+SE(Questão11=5;100;0))/4$$

Equação de ponderação utilizada para o LCQ.

$$=(SE(B2=1;-100;0)+SE(B2=2;-66,6;0)+SE(B2=3;-33,3;0)+SE(B2=5;33,3;0)+SE(B2=6;66,6;0)+SE(B2=7;100;0)+SE(C2=1;-100;0)+SE(C2=2;-66,6;0)+SE(C2=3;-33,3;0)+SE(C2=5;33,3;0)+SE(C2=6;66,6;0)+SE(C2=7;100;0)+SE(D2=1;-100;0)+SE(D2=2;-66,6;0)+SE(D2=3;-33,3;0)+SE(D2=5;33,3;0)+SE(D2=6;66,6;0)+SE(D2=7;100;0)+SE(E2=1;-100;0)+SE(E2=2;-66,6;0)+SE(E2=3;-33,3;0)+SE(E2=5;33,3;0)+SE(E2=6;66,6;0)+SE(E2=7;100;0)+SE(F2=1;-100;0)+SE(F2=2;-66,6;0)+SE(F2=3;-33,3;0)+SE(F2=5;33,3;0)+SE(F2=6;66,6;0)+SE(F2=7;100;0))/5$$

$$=(SE(G2=1;-100;0)+SE(G2=2;-66,6;0)+SE(G2=3;-33,3;0)+SE(G2=5;33,3;0)+SE(G2=6;66,6;0)+SE(G2=7;100;0)+SE(H2=1;-100;0)+SE(H2=2;-66,6;0)+SE(H2=3;-33,3;0)+SE(H2=5;33,3;0)+SE(H2=6;66,6;0)+SE(H2=7;100;0)+SE(I2=1;-100;0)+SE(I2=2;-66,6;0)+SE(I2=3;-33,3;0)+SE(I2=5;33,3;0)+SE(I2=6;66,6;0)+SE(I2=7;100;0)+SE(J2=1;-100;0)+SE(J2=2;-66,6;0)+SE(J2=3;-33,3;0)+SE(J2=5;33,3;0)+SE(J2=6;66,6;0)+SE(J2=7;100;0)+SE(K2=1;-100;0)+SE(K2=2;-66,6;0)+SE(K2=3;-33,3;0)+SE(K2=5;33,3;0)+SE(K2=6;66,6;0)+SE(K2=7;100;0))/5$$

$$=(SE(L2=1;-100;0)+SE(L2=2;-66,6;0)+SE(L2=3;-33,3;0)+SE(L2=5;33,3;0)+SE(L2=6;66,6;0)+SE(L2=7;100;0)+SE(M2=1;-100;0)+SE(M2=2;-66,6;0)+SE(M2=3;-33,3;0)+SE(M2=5;33,3;0)+SE(M2=6;66,6;0)+SE(M2=7;100;0)+SE(O2=1;-100;0)+SE(O2=2;-66,6;0)+SE(O2=3;-33,3;0)+SE(O2=5;33,3;0)+SE(O2=6;66,6;0)+SE(O2=7;100;0)+SE(P2=1;-100;0)+SE(P2=2;-66,6;0)+SE(P2=3;-33,3;0)+SE(P2=5;33,3;0)+SE(P2=6;66,6;0)+SE(P2=7;100;0)+SE(N2=1;-100;0)+SE(N2=2;-66,6;0)+SE(N2=3;-33,3;0)+SE(N2=5;33,3;0)+SE(N2=6;66,6;0)+SE(N2=7;100;0))/5$$

APÊNDICE M – Planos de Aula 6º ano

PLANO DE AULA - SEMANA 1

CONTEÚDO

Introdução à disciplina de Educação Física;
Apresentação e organização do trabalho pedagógico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer os objetivos e a forma de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos;
- Conhecer os principais aspectos regulamentares das modalidades futsal, basquete e handebol;
- Apresentar e analisar as principais semelhanças entre os esportes de invasão;
- Aprender a avaliar a própria participação e a participação do colega nos esportes de invasão*;
- Realização dos testes motores e psicológicos.

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo:	Motor:	Afetivo:
Quais são as características básicas destes esportes? Quais regras são conhecidas? Quais os esportes de invasão?	Análise das diferentes modalidades esportivas e suas características;	Trabalho em grupo; cooperação;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal:

Iniciar a aula questionando aquilo que os alunos já conhecem sobre os esportes coletivos; apresentar vídeos/imagens sobre os esportes coletivos.

2ª Parte:

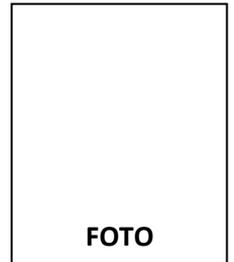
O professor apresentará as principais características dos esportes coletivos;
Os alunos serão distribuídos em grupos e deverão pensar num jogo que conhecem; em seguida deverão escrever as regras desse jogo e reconhecer as características do jogo de invasão;
Entrega da ficha com dados de identificação dos alunos.

RECURSOS

- 10 cartolinas;
- 10 pincéis atômicos.

AVALIAÇÃO

Cada grupo deverá apresentar o jogo e as regras que foram descritas;

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome: _____

Série: _____ **Turma:** _____

Sexo: () Masc. () Fem.

Data de nasc.: _____ **Idade:** _____ anos

e-mail: _____

Escola do ano anterior: _____

Municipal () **Estadual** () **Particular** ()

Pratica esporte fora da aula de Educação Física? () Sim () Não

Caso sim, nomear e apontar o número de horas na semana e se possui acompanhamento de professor de Educação Física.

Esporte 1: _____ () até 2 horas semanais (...) 3 a 4 horas semanais
 () 5 horas semanais ou mais. Quantas horas? _____
 () com professor () sem professor

Esporte 2: _____ () até 2 horas semanais (...) 3 a 4 horas semanais
 () 5 horas semanais ou mais. Quantas horas? _____
 () com professor () sem professor

Esporte 3: _____ () até 2 horas semanais (...) 3 a 4 horas semanais
 () 5 horas semanais ou mais. Quantas horas? _____
 () com professor () sem professor

Relatar se possui algum tipo de dificuldade, necessidade especial ou doença.

Outros comentários:

PLANO DE AULA - SEMANA 2

CONTEÚDO

Avaliação diagnóstica: Clima de Aprendizagem, Necessidades Psicológicas Básicas e Desempenho Motor.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Responder os questionários e realizar a bateria de testes;
- Organização das equipes de trabalho.

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Compreender a importância da realização dos testes?	Motor: Realização dos testes;	Afetivo: Respeitar as regras estabelecidas durante a realização dos testes;
--	---	---

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal:

Iniciar a aula apresentando os objetivos de cada teste/questionários e a importância da sua realização.

2ª Parte:

Formar dois grupos; um dos grupos permanecerá na sala de aula preenchendo os questionários (LCQ e BPNES); o outro grupo irá para a quadra desportiva para realização do M-ABC; Reunir os alunos e organizar as equipes de trabalho.

RECURSOS

- Questionários impressos;
- Fichas para preenchimento do M-ABC;
- Bateria do teste M-ABC.

AVALIAÇÃO

- Analisar a participação dos alunos;

PLANO DE AULA - SEMANA 3

CONTEÚDO

Habilidades com bola (Jogos Desenvolvimentistas de Nível II - **futsal**) - Jogos Simplificados; Introdução das regras do trabalho em equipe e regras do jogo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Participar de jogos pré-desportivos com características semelhantes ao futsal;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Quais as características do jogo competitivo?	Motor: Participar de jogos competitivos; alterar as regras;	Afetivo: Respeitar as regras estabelecidas; responsabilidade;
--	---	---

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal:

Iniciar a aula apresentando as características dos jogos competitivos.

2ª Parte:

Iniciar dividindo a turma em dois grandes grupos: um dos grupos deverá receber coletes de identificação; o jogo será realizado com os alunos em duplas; algumas regras serão semelhantes às regras do futsal: objetivo do jogo (realizar o gol); faltas (proibido empurrar ou agredir fisicamente o adversário); serão colocadas outras metas de 1,5 m (gols) nas laterais e no fundo da quadra; não haverá goleiros; os alunos deverão subdividir a quadra em oito quadros; os alunos serão estimulados a observar quantas duplas estão nos quadros; o professor estabelecerá metas quanto ao número de alunos em cada quadro (diminuindo o número de alunos paulatinamente; o número de bolas poderá ser aumentado. Solicitar sugestões para alteração das regras do jogo; jogar com as regras sugeridas; trabalhar as

responsabilidades individuais;

RECURSOS

- 03 bolas de futsal.
- giz

AVALIAÇÃO

Solicitar aos alunos que tragam 03 regras oficiais da modalidade para a próxima aula.

PLANO DE AULA - SEMANA 4

CONTEÚDO

Exercícios Tipo 1 (passe e recepção, drible-condução); Exercícios Tipo 2 (combinação de habilidades sem oposição);
Tarefas de Exercitação;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer as características das principais formas de condução e passe;
- Realizar exercícios que envolvam a realização do fundamento condução e do fundamento passe/recepção;
- Realizar exercícios que envolvam a realização dos fundamentos condução, passe e chute de forma combinada;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo:	Motor:	Afetivo:
Quando utilizar estes fundamentos?	Realizar diferentes formas de conduzir, passar e chutar a bola;	Cumprir os critérios de êxito estabelecidos; Responsabilidade na realização das tarefas;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal:

Explicar as principais características desses fundamentos e sua utilidade durante o jogo.

2ª Parte:

1. Cada aluno deverá estar com uma bola e realizar a sua condução em diferentes sentidos e direções (04 cones serão distribuídos em retângulo e os alunos se deslocarão no sentido horário e anti-horário num tempo pré-determinado ou escolhido pelos alunos); 2. Colocar 08 cones distribuídos aleatoriamente entre os cones do retângulo para que os alunos possam conduzir a bola entre os mesmos (a cada minuto questionar aos alunos quantos cones conseguiu driblar, solicitando que superem a marca); 3. Solicitar que os alunos que conhecem uma forma “diferente” de domínio de bola demonstrem para que os outros alunos possam “imitar” (premiar a melhor imitação*); 4. Cada dois alunos com uma bola deverão trocar passes (aumentar a distância paulatinamente; utilizar pé direito e esquerdo; estimular trocas consecutivas); 5. Trocar passes e chutar para o gol (duplas se organizam no centro da quadra); 6. Organizar três colunas no fundo da quadra (dois lados); realizar o exercício de um lado para o outro da quadra de forma alternada; após trocar passes até o centro da quadra o aluno que está no centro deverá driblar ultrapassando um cone e chutar para o gol (variação: passar para o aluno da lateral e este chuta para o gol);
2. Construção do quadro de notícias sobre o processo de aprendizagem do esporte; combinar com os alunos qual prêmio seria interessante para a turma; ex: incentivar que um quadro com notícias seja realizado na escola e sejam divulgadas as melhores participações na aula;

RECURSOS

- 35 bolas (futsal, borracha, etc);
- 10 cones.

AVALIAÇÃO

Verificar as regras oficiais que os alunos trouxeram, quais delas podem estar relacionadas com estes fundamentos; solicitar que os alunos elaborem estratégia de jogo para jogar em superioridade numérica;

PLANO DE AULA - SEMANA 5

CONTEÚDO

Exercícios Tipo 3 (habilidades com oposição simplificada – 1X0 e 2X1); Exercícios Tipo 4 (práticas

semelhantes ao jogo formal – 1X1);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Jogar em superioridade e igualdade numérica;
- Realizar mini-jogos (1X1);
- Realizar jogos de contra-ataque 2X1;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Verificar a diferença entre superioridade e inferioridade numérica; Qual a direção do ataque e da defesa?	Motor: Realizar mini-jogos; estabelecer regras para os mini-jogos;	Afetivo: Trabalhar em grupo; cooperação e socialização; decidir as responsabilidades de cada integrante (papéis)
---	--	--

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal:

Explicar a importância de participação nos grupos em diferentes tipos de conhecimentos e papéis (fotografia, vídeo, divulgação, jogador, árbitro, música, etc); decidir o nome de cada grupo; estabelecimento de regras para realização dos “mini-jogos”.

2ª Parte:

1. Cada grupo deverá trabalhar em subgrupos e criar um exercício para melhorar a execução do drible; 2. Cada subgrupo será organizado em mini-quadras para realização de jogos de 2X1; 3. Após a experimentação inicial reunir os alunos e apontar critérios de êxito para realização da atividade: a) estabelecer o alvo; b) definir o número de toques na bola antes do passe e c) definir o número de passes entre as duplas; 4. Jogar 1X1 nas mini-quadras; 5. Após a experimentação inicial reunir os alunos e apontar critérios de êxito para realização da atividade: a) fazer finta para receber a bola simulando a posição de dois alas; (variação: realizar a mesma atividade como um dos defensores sendo substituídos por um cone facilitando a execução da finta e recebimento da bola);

RECURSOS

- 20 bolas (futsal, borracha, etc);
- 20 coletes.

AVALIAÇÃO

Os alunos deverão demonstrar a realização de 2X1 (meia-quadra). Solicitar que os alunos realizem a filmagem dessa atividade.

PLANO DE AULA - SEMANA 6

CONTEÚDO

Exercícios Tipo 1 (passe/recepção e chute); Exercícios Tipo 2 (passe e chute);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar exercícios que envolvam a realização do fundamento passe/recepção e chute;
- Realizar exercícios que envolvam a realização dos fundamentos passe e chute de forma combinada;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Quando utilizar estes fundamentos? (tomada de decisão)	Motor: Realizar diferentes formas de passar e chutar a bola;	Afetivo: Cumprir os critérios de êxito estabelecidos; responsabilidade;
---	--	---

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal:

Observar a filmagem da atividade de 2X1 e verificar com os alunos o que deve ser corrigido nos fundamentos.

2ª Parte:

1. Colocar 10 cones distribuídos aleatoriamente na quadra para que os alunos possam driblar entre os mesmos (a cada minuto questionar aos alunos quantos cones conseguiu driblar, solicitando que superem a marca da aula anterior); 2. Três a três trocar passes e chutar para o gol (trios se organizam no final da quadra; variação: executar o “oito” ficando próximo o suficiente para efetuar somente dois toques na bola – recepção e toque); 3. Após trocar passes até o meio da quadra, o aluno que está no centro deverá driblar ultrapassando um cone passar para o aluno da lateral, este recebe a bola e passa para o outro aluno chutar para o gol;

2. Os alunos deverão contribuir na elaboração do regulamento do evento culminante; a partir de um regulamento apresentado pelo professor, as equipes deverão sugerir novas regras, apresentando as sugestões.

RECURSOS

- 20 bolas (futsal, borracha, etc);
- 10 cones.

AValiação

Jogo dos passes: qual dupla consegue passar mais bolas consecutivas sem perder o controle de bola?

PLANO DE AULA - SEMANA 7**CONTEÚDO**

Exercícios Tipo 3 (habilidades com oposição simplificada – 2X1); Exercícios Tipo 4 (práticas semelhantes ao jogo formal – 3X3).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar mini-jogos (2X1);
- Fintar para receber a bola;
- Realizar jogos de 3X3;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS**Cognitivo:**

Verificar a importância da troca de passes em situação de superioridade numérica.

Motor:

Realizar exercícios de troca de passes rápidos; executar fintas;

Afetivo:

Respeito aos critérios de êxito estabelecidos;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS**1ª Parte:****Exposição verbal:**

Apresentar os objetivos da aula.

2ª Parte:

Organizar grupos de 03 alunos: 1. Realizar 2X1 (bobinho) – trocar o defensor a cada 30 segundos ou quando o defensor recuperar a bola; Organizar grupos de 05 alunos: 2. trocar os defensores a cada 30 segundos ou quando um dos defensores recuperar a bola; 3. Grupos de 3 alunos, realizar fintas (simulação) para receber a bola (02 alas e 01 pivô); variação: ao receber segurar a bola e esperar cruzamento para passar a bola; 4. Organizar os grupos de trabalho (07 ou 08 alunos) e realizar jogos de três contra três;

2. Elaboração do “grito de guerra” da equipe; Discussão sobre *fair play*;

RECURSOS

- 14 bolas;
- 05 jogos de coletes;

AValiação

Solicitar aos grupos de trabalho a organização das equipes para participação do Torneio de Trio de Futsal;

PLANO DE AULA - SEMANA 8**CONTEÚDO**

- Torneio de Futsal de trio;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Participar de torneio de futsal desempenhando diferentes papéis (fotografia, vídeo, divulgação, premiação, jogador, árbitro, etc);

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS**Cognitivo:**

Qual a importância do envolvimento em todas as funções;

Motor:

Realizar o torneio;

Afetivo:

Trabalhar em grupo; autoestima;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS**1ª Parte:**

Exposição verbal: Iniciar a aula explicando a forma de organização e o cumprimento das regras estabelecidas;

2ª Parte:

Torneio de trio (sistema de rodízio);

RECURSOS

- 04 bolas;
- 05 jogos de coletes (para cada grupo de trabalho);

AVALIAÇÃO

Questionar os alunos sobre a participação no torneio de trio;
Entrega dos certificados.

PLANO DE AULA - SEMANA 9**CONTEÚDO**

Jogos simplificados

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar jogos de 2X1 e 3X2;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS**Cognitivo:**

Como posicionar os atacantes em superioridade numérica?

Motor:

Participar de mini-jogos competitivos;

Afetivo:

Respeitar as regras estabelecidas na organização das equipes;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS**1ª Parte:****Exposição verbal:**

Iniciar a aula apresentando a importância dos atacantes roçar passes rápidos em superioridade numérica.

2ª Parte:

Cada equipe se organizará em trios que participarão de mini-jogos; numa meia-quadra jogos de 2X1 e em outra jogos de 3X2;

Solicitar sugestões para alteração das regras do jogo; jogar com as regras sugeridas;

Organização das equipes próprios alunos com a orientação do professor;

RECURSOS

- 03 bolas de basquetebol.

AVALIAÇÃO

Solicitar aos alunos que apresentem as principais dificuldades encontradas.

PLANO DE AULA - SEMANA 10**CONTEÚDO**

Jogos pré-desportivos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Participar de jogos pré-desportivos com especificidades do basquetebol;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Como posicionar os defensores?	Motor: Participar de jogos competitivos;	Afetivo: Respeitar as regras estabelecidas na organização das equipas;
---	--	--

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal:

Iniciar a aula apresentando a importância dos defensores nos jogos competitivos.

2ª Parte:

Iniciar dividindo a turma em dois grandes grupos: um dos grupos deverá receber coletes de identificação; o jogo será realizado com algumas regras serão semelhantes às regras do basquetebol: objetivo do jogo (realizar a cesta); faltas (proibido empurrar ou agredir fisicamente o adversário); serão colocadas outras metas (cestas) nas laterais e no fundo da quadra; a quadra será subdividida em oito quadros; os alunos serão estimulados a observar quantos alunos estão nos quadros; o professor estabelecerá metas quanto ao número de alunos em cada quadro (diminuindo o número de alunos) paulatinamente; variação: o número de bolas poderá ser aumentado; estabelecer o número de passes; Introdução às regras do trabalho em equipe;

RECURSOS

- 03 bolas de basquetebol.

AVALIAÇÃO

Solicitar aos alunos que tragam 03 regras oficiais da modalidade para a próxima aula.

PLANO DE AULA - SEMANA 11

CONTEÚDO

Exercícios Tipo 1 (domínio de bola, drible e arremesso); Exercícios Tipo 2 (combinação de habilidades sem oposição);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer as características dos principais dribles e arremessos;
- Realizar exercícios que envolvam a realização dos fundamentos drible, passe e arremesso de forma combinada;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Quando utilizar estes fundamentos?	Motor: Realizar diferentes formas de driblar, passar e arremessar;	Afetivo: Cumprir os critérios de êxito estabelecidos;
---	--	---

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal:

Questionar sobre aquilo que os alunos conhecem do basquetebol; relatar as principais regras da modalidade.

2ª Parte:

1. Correr na quadra sobre as linhas do basquetebol conhecendo as linhas demarcatórias; 2. Dividir a turma em dois grandes grupos; um dos grupos ficará no fundo da quadra e o outro no meio da quadra; cada dupla trocará de lugar realizando habilidades com a bola, experimentando diferentes maneiras de dominar a bola (lançar para o alto e recuperar, passar por detrás do corpo, por entre as pernas); 3. Realizar duas colunas, uma de frente para cada garrafão; os alunos com bola realizarão o drible na área demarcada (garrafão) tentando tirar a bola do companheiro; aqueles que perderem a bola deverão ir para a fila, enquanto o primeiro entra para realizar o exercício; 4. Cada dois alunos com uma bola deverão trocar passes (aumentar a distância paulatinamente sem que a bola caia no chão); 5. Organizar três colunas no fundo da quadra (dois lados); realizar o exercício de um lado para o outro da quadra de forma alternada; após trocar passes até o centro da quadra o aluno que está no centro deverá driblar ultrapassando um cone e arremessar para a cesta (variação: passar para o aluno da lateral e este arremessa);

RECURSOS
- 35 bolas (basquetebol, borracha, etc); - 10 cones.

AVALIAÇÃO
Verificar as regras oficiais que os alunos trouxeram, quais delas podem estar relacionadas com estes fundamentos; solicitar que os alunos elaborem estratégia de jogo para jogar em superioridade numérica;

PLANO DE AULA - SEMANA 12

CONTEÚDO
Exercícios Tipo 3 (habilidades com oposição simplificada – 2X1); Exercícios Tipo 4 (práticas semelhantes ao jogo formal – 2X2);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Jogar em superioridade e igualdade numérica; - Realizar jogos de contra-ataque 2X1; - Estruturar exercícios de 2X2;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Verificar a diferença entre superioridade e inferioridade numérica; Qual a distância entre atacante e defensor?	Motor: Realizar mini-jogos; estabelecer regras para os mini-jogos;	Afetivo: Trabalhar em grupo; cooperação e socialização;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS
<p><i>1ª Parte:</i> Exposição verbal: Organizar grupos de trabalho (03 a 04 alunos). Os grupos podem ser diferentes da organização anterior; os grupos de trabalho deverão ter um nome; estabelecimento de regras para realização dos “mini-jogos”.</p> <p><i>2ª Parte:</i> 1. Cada grupo deverá trabalhar em subgrupos e criar um exercício para melhorar a execução do drible; 2. Cada subgrupo será organizado em mini-quadras de 5mx5m para realização de jogos de 2X1; o objetivo é trocar passes rápidos para colocar a bola na meta (arco) que estará distribuído no chão; 3. Após a experimentação inicial reunir os alunos e apontar critérios de êxito para realização da atividade: a) estabelecer o alvo; b) definir o número de passes antes de buscar o alvo e c) definir o número de dribles ou proibir; 4. Jogar 2X2 nas mini-quadras; 5. Após a experimentação inicial reunir os alunos e apontar critérios de êxito para realização da atividade: a) fazer finta para receber a bola simulando a posição de um ala e um armador; 6. Organização dos “papéis” de cada aluno.</p>

RECURSOS
- 20 bolas (basquetebol, borracha, etc); - 20 coletes.

AVALIAÇÃO
Os alunos deverão demonstrar a realização de 2X2 (meia-quadra). Solicitar que os alunos realizem a filmagem dessa atividade.

PLANO DE AULA - SEMANA 13

CONTEÚDO
Exercícios Tipo 1 (rebote, passe e arremesso); Exercícios Tipo 2 (passe e arremesso);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Realizar exercícios que envolvam a realização do fundamento passe e arremesso; - Realizar exercícios que envolvam a realização dos fundamentos rebote, passe e arremesso de forma combinada;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Quando usar estes fundamentos?	Motor: Realizar posicionamento para rebote; Realizar diferentes formas de passe e arremesso;	Afetivo: Cumprir os critérios de êxito estabelecidos; responsabilidade e organização para criação do regulamento.

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS
<p>1ª Parte:</p> <p>Exposição verbal: Utilizar a mini-quadra (prancheta) para explicação das atividades.</p>
<p>2ª Parte:</p> <p>1. Colocar 10 cones distribuídos aleatoriamente na quadra para que os alunos possam driblar entre os mesmos (a cada minuto questionar aos alunos quantos cones conseguiu driblar, solicitando que superem a marca da aula anterior); 2. Três a três trocar passes e arremessar; 3. Após trocar passes até o meio da quadra, o aluno que está no centro deverá driblar ultrapassando um cone e passar para o aluno da lateral; este recebe a bola e passa para o outro aluno arremessar; 2. Elaboração do regulamento do evento culminante utilizando o regulamento do evento de futsal como base;</p>

RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - 20 bolas (basquete, handebol, borracha, etc); - 10 cones.

AVALIAÇÃO
Reunir o grupo e questionar sobre as principais dificuldades.

PLANO DE AULA - SEMANA 14

CONTEÚDO
Exercícios Tipo 3 (habilidades com oposição simplificada – 3X2); Exercícios Tipo 4 (práticas semelhantes ao jogo formal – 3X3).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar mini-jogos (2X1); - Fintar para receber a bola; - Realizar jogos de 3X3;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Verificar a importância da troca de passes em situação de superioridade numérica.	Motor: Realizar exercícios de troca de passes rápidos; executar fintas;	Afetivo: Respeito aos critérios de êxito estabelecidos;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS
<p>1ª Parte:</p> <p>Exposição verbal: Explicar os objetivos da aula; demonstrar no quadro negro situações que envolvem superioridade/ inferioridade e igualdade numérica.</p>
<p>2ª Parte:</p> <p>Organizar grupos de 03 alunos: 1. Realizar 2X1 (bobinho) – trocar o defensor a cada 30 segundos ou quando o defensor recuperar a bola; Organizar grupos de 05 alunos: 2. Realizar 3X2 (bobinho) – trocar os defensores a cada 30 segundos ou quando um dos defensores realizar a recuperação a bola; 3. Grupos de 3 alunos, realizar fintas (simulação) para receber a bola (01 armador e 02 alas); variação: ao receber segurar a bola e esperar cruzamento para passar a bola; 4. Organizar os grupos de trabalho (07 ou 08 alunos) e realizar jogos de três contra três e quatro contra quatro. Elaboração do “grito de guerra” da equipe;</p>

RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - 14 bolas; - 05 jogos de coletes;

AVALIAÇÃO

Discussão sobre <i>fair play</i> durante as aulas.
--

PLANO DE AULA - SEMANA 15

CONTEÚDO

- Torneio de Basquetebol de dupla.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Participar de torneio de basquetebol desempenhando diferentes papéis (fotografia, vídeo, divulgação, premiação, jogador, árbitro, etc);

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Qual a importância do envolvimento em todas as funções;	Motor Realizar o torneio;	Afetivo: Trabalhar em grupo; autoestima;
--	-------------------------------------	--

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

<i>1ª Parte:</i>

Exposição verbal: Iniciar a aula explicando a forma de organização e o cumprimento das regras estabelecidas;

<i>2ª Parte:</i>

Torneio de basquetebol de dupla (sistema de rodízio);

RECURSOS

- 04 bolas de basquetebol;
- 05 jogos de coletes (para cada grupo de trabalho);

AVALIAÇÃO

Questionar os alunos sobre a participação no torneio de basquetebol. Entrega dos certificados de participação.

PLANO DE AULA - SEMANA 16

CONTEÚDO

Jogos Simplificados-Handebol.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar jogos 3X2 (superioridade numérica).
--

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Compreender os conceitos de superioridade numérica;	Motor: Participar de jogos competitivos; alterar as regras;	Afetivo: Respeitar as regras estabelecidas; Organizar as equipes de trabalho.
--	---	---

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

<i>1ª Parte:</i>

Exposição verbal:

Iniciar a aula apresentando a importância de uma melhor ocupação do espaço nos jogos competitivos.
--

<i>2ª Parte:</i>

Organização das equipes pelos próprios alunos com a supervisão do professor; Realização de jogos 3X2 meia quadra;
--

RECURSOS

- 02 bolas de handebol.

AVALIAÇÃO

Solicitar aos alunos que apresentem as principais dificuldades encontradas;

PLANO DE AULA - SEMANA 17

CONTEÚDO		
Habilidades com bola (Jogos Desenvolvimentista de Nível II).		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		
- Participar de jogos com especificidades do handebol;		
DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Como ocupar melhor os espaços na quadra? Relacionar o papel do atacante e do defensor.	Motor: Participar de jogos competitivos; alterar as regras;	Afetivo: Respeitar as regras estabelecidas;
PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS		
1ª Parte: Exposição verbal: Iniciar a aula apresentando a importância de uma melhor ocupação do espaço nos jogos competitivos.		
2ª Parte: Jogo dos 10 passes; Dividir o grupo em 03 equipes; cada grupo terá um espaço para evitar aglomeração; utilizar os quadrados (desenhados na quadra);		
RECURSOS		
- 03 bolas de handebol.		
AVALIAÇÃO		
Solicitar aos alunos que tragam 03 regras oficiais da modalidade para a próxima aula.		

PLANO DE AULA - SEMANA 18

CONTEÚDO		
Exercícios Tipo 1 (drible e arremesso); Exercícios Tipo 2 (combinação de habilidades sem oposição);		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		
- Conhecer as características dos principais dribles e arremessos; - Realizar exercícios que envolvam a realização dos fundamentos drible, passe e arremesso de forma combinada;		
DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Quando usar estes fundamentos?	Motor: Realizar diferentes formas de driblar, passar e arremessar;	Afetivo: Cumprir os critérios de êxito estabelecidos; responsabilidade.
PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS		
1ª Parte: Exposição verbal: Introduzir a modalidade, suas principais regras, objetivo do jogo, linhas demarcatórias, cobrança de lateral, cobrança de falta e 7 metros.		
2ª Parte: 1. Os alunos se organizarão em grupos de três ou quatro alunos distribuídos pela quadra; o grupo ficará em coluna, um atrás do outro, segurando no quadril do companheiro; o objetivo será proteger o último aluno da fila em posição defensiva do aluno que se colocará a frente com a meta de tocar as costas do último da fila (pega o rabo do jacaré); 2. Os alunos estão distribuídos pela quadra, dois a dois com uma bola; um dos alunos jogará a bola para cima e seu companheiro saltará para receber a bola; 3. Dois a dois, trocar passes e aumentar a distância progressivamente realizando passe de ombro (esquerda e direita) 4. Cada dois alunos com uma bola, deverão trocar passes em movimento sem que a bola caia no chão; 5. Cada aluno deverá estar com uma bola e deverá tentar acertar um alvo (cone) que estará a 5 passos de distância (acertar o cone – 01 ponto; derrubar o cone – 02 pontos); 6. Organizar duas colunas no fundo da quadra (dois lados); realizar o exercício de um lado para o outro da quadra de forma alternada; após trocar passes até o centro da quadra o aluno que está no centro deverá driblar ultrapassando um cone e realizar o arremesso; 7. Construção do quadro de notícias;		

RECURSOS
- 35 bolas (handebol, borracha, etc); - 10 cones.

AVALIAÇÃO
Verificar as regras oficiais que os alunos trouxeram, quais delas podem estar relacionadas com estes fundamentos; solicitar que os alunos elaborem estratégia de jogo para jogar em superioridade numérica;

PLANO DE AULA - SEMANA 19

CONTEÚDO
Exercícios Tipo 3 (habilidades com oposição simplificada – 2X1); Exercícios Tipo 4 (práticas semelhantes ao jogo formal – 2X1);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Jogar em superioridade numérica; - Realizar mini-jogos (2X1); - Realizar jogos de contra-ataque 2X1;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Compreender o posicionamento da defesa individual; Elaborar estratégias para superar o adversário;	Motor: Realizar fintas para desmarcação e movimentações de bola com passes rápidos; reconhecer os espaços para arremesso sem invasão da área;	Afetivo: Trabalhar em grupo;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS
<p><i>1ª Parte:</i> Exposição verbal: Organizar os alunos em um dos lados da quadra, próximos à linha de 9 metros. Explicar o posicionamento defensivo que deverá ser utilizado (ficar entre o atacante e o gol).</p> <p><i>2ª Parte:</i> 1. Demonstrar o posicionamento defensivo (defesa individual) com a utilização de uma corda que fica amarrada no gol e é segura pelo atacante que se movimenta ao longo da linha dos 9 metros. O defensor acompanha a linha ficando entre o atacante e o gol; 2. Cada subgrupo será organizado em 4 mini-quadras para realização de jogos de 2X1; cones serão colocados delimitando os espaços das quatro mini-quadras; um dos atacantes deverá cobrar o lateral colocando o pé na linha e seu companheiro deverá se desmarcar para receber a bola; após o passe os atacantes passam a jogar em contra-ataque (2X1) em direção ao gol; 3. Os alunos ficarão em duas colunas no centro da quadra de frente para o gol; uma coluna será formada no fundo da quadra (jogadores de defesa); os dois primeiros de cada fila deverão trocar passes rápidos para jogar 2X1 (meia-quadra) e tentar o gol; obs: o exercício deverá ser realizado em ambos os lados da quadra; os alunos deverão trocar de fila no sentido anti-horário.</p>

RECURSOS
- 04 bolas (handebol, borracha, etc); - 10 cones.

AVALIAÇÃO
Os alunos deverão demonstrar a realização de 2X1 (meia-quadra). Solicitar que os alunos elaborem no mínimo uma sugestão pra realização do torneio de handebol.

PLANO DE AULA - SEMANA 20

CONTEÚDO
Exercícios Tipo 1 (arremesso com progressão); Exercícios Tipo 2 (passe e arremesso parado e com progressão);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar exercícios que envolvam a realização do fundamento passe;
- Realizar exercícios que envolvam a realização dos fundamentos passe e arremesso (com progressão) de forma combinada;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Quando usar estes fundamentos?	Motor: Realizar diferentes formas de driblar, o passar e arremessar;	Afetivo: Cumprir os critérios de êxito estabelecidos; responsabilidade;
---	--	---

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

<p><i>1ª Parte:</i> Exposição verbal: Observar a filmagem da atividade de 2X2 e verificar com os alunos o que deve ser corrigido nos fundamentos.</p>
<p><i>2ª Parte:</i> 1. Colocar 10 cones distribuídos aleatoriamente na quadra para que os alunos possam driblar entre os mesmos (a cada minuto questionar aos alunos quantos cones conseguiram driblar, solicitando que superem a marca da aula anterior); 2. Três a três trocar passes e arremessar (trios se organizam no final da quadra; variação: executar o “oito” ficando próximo o suficiente para efetuar o passe); 3. Após trocar passes até o meio da quadra, o aluno que está no centro deverá driblar ultrapassando um cone passar para o aluno da lateral, este recebe a bola e passa para o outro aluno arremessar;</p>

RECURSOS

- 20 bolas (handebol, borracha, etc);
- 10 cones.

AVALIAÇÃO

Jogo dos passes: qual dupla consegue arremessar mais bolas consecutivas sem cometer erros?

PLANO DE AULA - SEMANA 21

CONTEÚDO

Exercícios Tipo 3 (habilidades com oposição simplificada – 2X1); Exercícios Tipo 4 (práticas semelhantes ao jogo formal – 2X2).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar mini-jogos (2X1 e 2X2);

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Verificar a importância da troca de passes em situação de superioridade numérica; compreender as diferenças ao jogar em igualdade.	Motor: Realizar exercícios de troca de passes rápidos;	Afetivo: Respeito aos critérios de êxito estabelecidos;
---	--	---

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

<p><i>1ª Parte:</i> Exposição verbal: Apresentar os objetivos da aula;</p>
<p><i>2ª Parte:</i> Organizar grupos de 03 alunos: 1. Realizar 2X1 (bobinho) – trocar o defensor a cada 30 segundos ou quando o defensor recuperar a bola; Organizar grupos de 05 alunos: 2. Realizar 3X2 (bobinho) – trocar os defensores a cada 30 segundos ou quando um dos defensores realizarem a recuperação da bola; 3. Grupos de 3 alunos, realizar fintas (simulação) para receber a bola (02 alas e 01 pivô); variação: ao receber segurar a bola e esperar cruzamento para passar a bola; 4. Organizar os diferentes “papéis” de cada aluno;</p>

RECURSOS

- 14 bolas;

- 05 jogos de coletes;

AVALIAÇÃO

Discussão final sobre as principais dificuldades encontradas;

PLANO DE AULA - SEMANA 22

CONTEÚDO

- Exercícios Tipo 1 (arremesso com progressão); Exercícios Tipo 2 (drible, passe e arremesso com progressão);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar arremesso com progressão;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Como realizar arremesso com progressão;	Motor: Realizar o arremesso;	Afetivo: Trabalhar em grupo;
--	--	--

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal: Solicitar a elaboração do regulamento do evento culminante;

2ª Parte:

Cada equipe de trabalho organizará seus grupos para realizar o arremesso em progressão após a explicação inicial de um dos alunos de cada grupo;
Assistir vídeos de arremessos;
Organizar as equipes em quatro mini-quadras com gols adaptados com cones: realizar troca de passes 2 a 2, realização de drible e arremesso.

RECURSOS

- 04 bolas;
- 05 jogos de coletes (para cada grupo de trabalho);

AVALIAÇÃO

Apresentar as principais dificuldades encontradas.

PLANO DE AULA - SEMANA 23

CONTEÚDO

- Torneio de Handebol.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Participar de torneio de handebol desempenhando diferentes papéis (fotografia, vídeo, divulgação, premiação, jogador, árbitro, etc);

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Qual a importância do envolvimento em todas as funções;	Motor: Realizar o torneio;	Afetivo: Trabalhar em grupo; autoestima;
--	--------------------------------------	--

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal: Iniciar a aula explicando a forma de organização e o cumprimento das regras estabelecidas;

2ª Parte:

Torneio de handebol 3X3 (sistema de rodízio);

RECURSOS

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - 04 bolas; - 05 jogos de coletes (para cada grupo de trabalho); |
|---|

AVALIAÇÃO

<p>Questionar os alunos sobre a participação no torneio de handebol; Entrega dos certificados</p>

PLANO DE AULA - SEMANA 24

CONTEÚDO

Avaliação Final (Clima de Aprendizagem, Necessidades Psicológicas Básicas e Desempenho Motor).
--

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- | |
|--|
| - Responder os questionários e realizar a bateria de testes. |
|--|

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
------------------------	--	--

<p>Cognitivo: Compreender a importância da realização dos testes?</p>	<p>Motor: Realização do pós-teste;</p>	<p>Afetivo: Respeitar as regras estabelecidas durante a realização dos testes;</p>
--	---	---

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS
--

<p><i>1ª Parte:</i></p>

<p>Exposição verbal:</p>

Iniciar a aula apresentando os objetivos de cada teste/questionários e a importância da sua realização.

<p><i>2ª Parte:</i></p>

Formar dois grupos; um dos grupos permanecerá na sala de aula preenchendo os questionários (LCQ e BPNES); o outro grupo irá para a quadra desportiva para realização do M-ABC;
--

RECURSOS

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Questionários impressos; - Fichas para preenchimento do M-ABC; - Bateria do teste M-ABC. |
|--|

AVALIAÇÃO

- | |
|---------------------------------------|
| - Analisar a participação dos alunos; |
|---------------------------------------|

APÊNDICE N – Planos de Aula 7º ano

PLANO DE AULA - SEMANA 1

CONTEÚDO		
Apresentação e organização do trabalho pedagógico.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os objetivos e a forma de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos; - Conhecer os principais aspectos regulamentares das modalidades futsal, basquete e handebol; - Apresentar e analisar as principais semelhanças entre os esportes de invasão; - Aprender a avaliar a própria participação e a participação do colega nos esportes de invasão. 		
DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
<p>Cognitivo: Quais são as características básicas destes esportes? Quais regras são conhecidas? Quais os esportes de invasão?</p>	<p>Motor: Análise das diferentes modalidades esportivas e suas características;</p>	<p>Afetivo: Trabalho em grupo; cooperação e autoconceito;</p>
PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS		
<p><i>1ª Parte:</i> Exposição verbal: Iniciar a aula questionando aquilo que os alunos já conhecem sobre os esportes coletivos; apresentar vídeos/imagens sobre os esportes coletivos.</p>		
<p><i>2ª Parte:</i> O professor apresentará as principais características dos esportes coletivos; Os alunos serão distribuídos em grupos e deverão pensar num jogo que conhecem, escrever as regras desse jogo e estabelecer se este jogo é de invasão; Criar fichas de avaliação do processo de aprendizagem; Entrega da ficha com dados de identificação dos alunos.</p>		
RECURSOS		
<ul style="list-style-type: none"> - 10 cartolinas; - 10 pincéis atômicos. 		
AVALIAÇÃO		
Cada grupo deverá apresentar o jogo/esporte e as regras que foram descritas;		

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

FOTO
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Série: _____ Turma: _____

Sexo: () Masc. () Fem.

Data de nasc.: _____ Idade: _____ anos

e-mail: _____ Fone: _____

Escola do ano anterior: _____

Municipal () Estadual () Particular ()

Prática esporte fora da aula de Educação Física? () Sim () Não

Caso sim, nomear e apontar o número de horas na semana e se possui acompanhamento de professor de Educação Física.

Esporte 1: _____ () até 2 horas semanais (...) 3 a 4 horas semanais
 () 5 horas semanais ou mais. Quantas horas? _____
 () com professor () sem professor

Esporte 2: _____ () até 2 horas semanais () 3 a 4 horas semanais
 () 5 horas semanais ou mais. Quantas horas? _____
 () com professor () sem professor

Esporte 3: _____ () até 2 horas semanais () 3 a 4 horas semanais
 () 5 horas semanais ou mais. Quantas horas? _____
 () com professor () sem professor

Relatar se possui algum tipo de dificuldade, necessidade especial ou doença.

Outros comentários:

PLANO DE AULA - SEMANA 2

CONTEÚDO
Avaliação do Clima de Aprendizagem, Necessidades Psicológicas Básicas e Desempenho Motor.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Responder os questionários e realizar a bateria de testes.

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Compreender a importância da realização dos testes ?	Motor: Realização dos testes;	Afetivo: Respeitar as regras estabelecidas durante a realização dos testes;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS
<i>1ª Parte:</i> Exposição verbal: Iniciar a aula apresentando os objetivos de cada teste/questionários e a importância da sua realização.
<i>2ª Parte:</i> Formar dois grupos.; um dos grupos permanecerá na sala de aula preenchendo os questionários (LCQ e BPNS); o outro grupo irá para a quadra desportiva para realização do M-ABC;

RECURSOS
- Questionários impressos; - Fichas para preenchimento do M-ABC; - Bateria do teste M-ABC.

AVALIAÇÃO
- Analisar a participação dos alunos;

PLANO DE AULA - SEMANA 3

CONTEÚDO
Habilidades com bola (Jogos Desenvolvimentistas de Nível II - futsal).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Participar de jogos pré-desportivos com características semelhantes ao futsal;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Quais as características do jogo competitivo?	Motor: Participar de jogos competitivos; alterar as regras;	Afetivo: Respeitar as regras estabelecidas; responsabilidade;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS
<i>1ª Parte:</i> Exposição verbal: Iniciar a aula apresentando as características dos jogos competitivos.
<i>2ª Parte:</i> Iniciar dividindo a turma em dois grandes grupos: um dos grupos deverá receber coletes de identificação; o jogo será realizado com os alunos em duplas; algumas regras serão semelhantes às regras do futsal: objetivo do jogo (realizar o gol); faltas (proibido empurrar ou agredir fisicamente o adversário); serão colocadas outras metas de 1,5 m (gols) nas laterais e no fundo da quadra; não haverá goleiros; os alunos realizarão a subdivisão da quadra em quadros; os alunos serão estimulados a observar quantas duplas estão nos quadros; o professor estabelecerá metas quanto ao número de alunos em cada quadro (diminuindo o número de alunos) paulatinamente; o número de bolas poderá ser aumentado. Solicitar sugestões para alteração das regras do jogo; jogar com as regras sugeridas.

RECURSOS
- 03 bolas de futsal.

AVALIAÇÃO
Solicitar aos alunos que tragam 03 regras oficiais da modalidade para a próxima aula.

PLANO DE AULA - SEMANA 4

CONTEÚDO
Exercícios Tipo 1 (dribles, passe e chute); Exercícios Tipo 2 (combinação de habilidades sem oposição);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Realizar exercícios que envolvam a realização dos fundamentos drible/passe/recepção; - Realizar exercícios que envolvam a realização dos fundamentos drible, passe e chute de forma combinada;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Quando usar estes fundamentos?	Motor: Realizar diferentes formas de driblar, passar e chutar a bola;	Afetivo: Cumprir os critérios de êxito estabelecidos; responsabilidade;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS
<p><i>1ª Parte:</i> Exposição verbal: Apresentar vídeos dos principais tipos de dribles e passes utilizados por atletas; explicar as principais características desses fundamentos e sua utilidade durante o jogo.</p> <p><i>2ª Parte:</i> 1. Colocar 10 cones distribuídos aleatoriamente na quadra para que os alunos possam conduzir a bola entre os mesmos (a cada minuto questionar aos alunos quantos cones conseguiram driblar, solicitando que superem a marca); 2. Cada dois alunos com uma bola, deverão trocar passes (aumentar a distância paulatinamente; utilizar pé direito e esquerdo; estimular trocas consecutivas); 3. Trocar passes tocando o menos vezes possível na bola (variação: se deslocar na quadra); 4. Trocar passes 2 a 2 e chutar para o gol (duplas se organizam no centro da quadra); 5. Organizar três colunas no fundo da quadra (dois lados); realizar o exercício de um lado para o outro da quadra de forma alternada; após trocar passes até o centro da quadra o aluno que está no centro deverá driblar ultrapassando um cone e chutar para o gol (variação: passar para o aluno da lateral e este chuta para o gol);</p>

RECURSOS
- 35 bolas (futsal, borracha, etc); - 10 cones.

AVALIAÇÃO
Verificar as regras oficiais que os alunos trouxeram, quais delas podem estar relacionadas com estes fundamentos; solicitar que os alunos elaborem estratégia de jogo para jogar em superioridade numérica;

PLANO DE AULA - SEMANA 5

CONTEÚDO
Exercícios Tipo 3 (habilidades com oposição simplificada – 3X2 e 4X3); Exercícios Tipo 4 (práticas semelhantes ao jogo formal – 3X3 e 4X4);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Jogar em superioridade e igualdade numérica; - Realizar mini-jogos (3X2 e 4X3); - Realizar jogos de contra-ataque; - Realizar movimentação ofensiva nas situações de igualdade numérica; - Marcar individualmente;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Verificar a diferença entre	Motor: Realizar mini-jogos; estabelecer	Afetivo: Trabalhar em grupo; cooperação e

superioridade e inferioridade numérica; Qual a direção do ataque e da defesa?	regras para os mini-jogos;	socialização;
--	----------------------------	---------------

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal:

Organizar grupos de trabalho (07 a 08 alunos). Explicar a importância de organizar grupos com alunos com diferentes tipos de conhecimentos e gostos diferenciados (fotografia, vídeo, divulgação, jogador, árbitro, música, etc); os grupos de trabalho deverão ter um nome; estabelecimento de regras para realização dos “mini-jogos”.

2ª Parte:

1. Cada subgrupo será organizado em mini-quadras para realização de jogos de 3X2 e 4X3; 2. Após a experimentação inicial reunir os alunos e apontar critérios de êxito para realização da atividade: a) estabelecer o alvo; b) definir o número de toques na bola antes do passe e c) definir o número de passes entre as duplas; 3. Jogar 3X3 nas mini-quadras; 5. Após a experimentação inicial reunir os alunos e apontar critérios de êxito para realização da atividade: a) fazer finta para receber a bola simulando a posição de dois alas; (variação: realizar a mesma atividade como um dos defensores sendo substituídos por um cone facilitando a execução da finta e recebimento da bola; jogar 4X4);

RECURSOS

- 20 bolas (futsal, borracha, etc);
- 20 coletes.

AVALIAÇÃO

Os alunos deverão demonstrar a realização de 3X3 (meia-quadra) e as estratégias realizadas no ataque e na defesa. Solicitar que os alunos realizem a filmagem dessa atividade.

PLANO DE AULA - SEMANA 6

CONTEÚDO

Exercícios Tipo 3 (habilidades com oposição simplificada – 1X1 e 1X1+1); Exercícios Tipo 4 (práticas semelhantes ao jogo formal – 2X2 e 3X3);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar atividades de 1X1;
- Compreender a colaboração do curinga (+1);
- Realizar mini-jogos (2X2 e 3X3);

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Como o “curinga” pode ajudar no ataque?	Motor: Realizar ataque e defesa (individual);	Afetivo: Cumprir os critérios de êxito estabelecidos; cooperação;
--	---	---

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal:

Apresentar os objetivos da aula.

2ª Parte:

1. Cada dois alunos um uma bola, deverão escolher uma meta em algum local da quadra e jogar 1X1; os alunos deverão estabelecer quando ocorrerá a troca de funções (ataque e defesa); 2. Organizar grupo de quatro alunos: um atacante, um defensor, um curinga e um árbitro; trocar as funções a cada ataque; 3. As equipes de trabalho deverão se reunir e escolher uma meta/gol (anotar num papel sulfite) e jogar 2X2; criar estratégias de movimentação ofensiva; 4. Realizar a atividade na quadra toda; critério de êxito: trocar “X” passes antes de tentar o gol; realizou o gol continua atacando.

RECURSOS

- 20 bolas (futsal, borracha, etc);
- 10 cones.

AVALIAÇÃO

Apontar as dificuldades encontradas.

PLANO DE AULA - SEMANA 7

CONTEÚDO

Exercícios Tipo 3 (habilidades com oposição simplificada – 3X2 e 4X3); Exercícios Tipo 4 (práticas semelhantes ao jogo formal – 3X3 e 4x4);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- | |
|---|
| - Realizar mini-jogos (3X2 e 4X3);
- Realizar mini jogos de 3X3 e 4X4; |
|---|

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Verificar a importância da troca de passes em situação de superioridade numérica.	Motor: Realizar exercícios de troca de passes rápidos;	Afetivo: Respeito aos critérios de êxito estabelecidos;
--	--	---

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

<i>1ª Parte:</i>

Exposição verbal:

Apresentar os objetivos da aula.

<i>2ª Parte:</i>

1. Dividir a turma em dois grandes grupos; cada grupo ficará em um dos lados da quadra; organizar subgrupos em cada lado da quadra; três colunas no centro e duas no fundo; trocar passes rápidos para que os defensores se movimentem (dois defensores para marcar três atacantes); critério de êxito: tocar apenas duas vezes na bola antes de passar; 2. O mesmo exercício anterior na situação 4X3; 3. Organizar os grupos de trabalho para jogar em igualdade numérica (utilizar os quadros demarcados no chão);

RECURSOS

- | |
|---------------------------------------|
| - 14 bolas;
- 05 jogos de coletes; |
|---------------------------------------|

AVALIAÇÃO

Solicitar aos grupos de trabalho a organização das equipes para participação do Torneio de Futsal de quatro;
--

PLANO DE AULA - SEMANA 8

CONTEÚDO

- | |
|--------------------------------|
| - Torneio de Futsal de quatro; |
|--------------------------------|

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- | |
|--|
| - Participar de torneio de futsal desempenhando diferentes papéis (fotografia, vídeo, divulgação, premiação, jogador, árbitro, etc); |
|--|

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Qual a importância do envolvimento em todas as funções;	Motor: Realizar o torneio;	Afetivo: Trabalhar em grupo; autoestima;
--	--------------------------------------	--

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

<i>1ª Parte:</i>

Exposição verbal: Iniciar a aula explicando a forma de organização e o cumprimento das regras estabelecidas;

<i>2ª Parte:</i>

Torneio de futsal de quatro (sistema de rodízio);

RECURSOS
- 04 bolas; - 05 jogos de coletes (para cada grupo de trabalho);

AVALIAÇÃO
Questionar os alunos sobre a participação no torneio de futsal.

PLANO DE AULA - SEMANA 9

CONTEÚDO
Habilidades com bola (Jogos Desenvolvimentista de Nível II - basquetebol).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Participar de jogos pré-desportivos com especificidades do basquetebol;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Como posicionar os defensores?	Motor: Participar de jogos competitivos; alterar as regras;	Afetivo: Respeitar as regras estabelecidas;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS
<i>1ª Parte:</i> <i>Exposição verbal:</i> Iniciar a aula apresentando a importância dos defensores nos jogos competitivos.
<i>2ª Parte:</i> Jogo da velha: utilizar os fundamentos da modalidade para deslocamento; Dividir a turma em dois grandes grupos: um dos grupos deverá receber coletes de identificação; o jogo será realizado com algumas regras serão semelhantes às regras do basquetebol: objetivo do jogo (realizar a cesta); faltas (proibido empurrar ou agredir fisicamente o adversário); serão colocadas outras metas (cestas) nas laterais e no fundo da quadra; a quadra será subdividida em oito quadros (jogo no quadrado).

RECURSOS
- 10 bolas de basquetebol; - 18 arcos ou giz.

AVALIAÇÃO
Solicitar aos alunos que tragam 03 regras oficiais da modalidade para a próxima aula.

PLANO DE AULA - SEMANA 10

CONTEÚDO
Exercícios Tipo 1 (habilidades simples sem oposição – drible/passe/arremesso); Exercícios Tipo 2 (combinação de habilidades sem oposição – drible, passe e arremesso - com movimentação ofensiva);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Realizar drible alto e baixo; - Realizar passe em movimento; - Fazer a bandeja em diferentes espaços; - Realizar exercícios que envolvam a realização dos fundamentos drible, passe e arremesso de forma combinada;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Quando utilizar estes fundamentos? Quando utilizar o arremesso?	Motor: Realizar diferentes formas de driblar, passar e arremessar;	Afetivo: Cumprir os critérios de êxito estabelecidos;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS
<i>1ª Parte:</i> <i>Exposição verbal:</i> Apresentar os principais tipos de dribles, passes e arremessos utilizados por atletas; explicar as principais

características desses fundamentos e sua utilidade durante o jogo.

2ª Parte:

1. Cada aluno deverá estar com uma bola e deverá driblar e o colega que também dribla tenta atrapalhar e retirar a bola; 2. Os alunos devem driblar entre as pernas; aumentar o número de dribles executados; 3. Realizar duas filas, uma de cada lado da cesta para arremessar à cesta de uma distância de 2 metros; a distância pode ser aumentada conforme a facilidade do aluno em realizar o movimento; 3. Duas colunas, uma de cada lado no fundo e na lateral da quadra; driblar passando por obstáculo (arcos e cones) e arremessar quando chegar próxima à cesta; trocar os lados para estimular o drible com ambas as mãos; 4. Realizar uma única fila no centro da quadra; os professores irão utilizar uma corda longa que será batida para que os alunos sejam desafiados a driblar passando pela corda (estimular que a corda nunca fique “vazia”; ou seja, sempre temos que ter um aluno passando pela mesma; variação: realizar em grupo; 5. Cada dois alunos com uma bola deverão trocar passes em movimento sem que a bola caia no chão; 6. Após a troca de passes parado realizar a bandeja; 7. Organizar três colunas no fundo da quadra (dois lados); realizar o exercício de um lado para o outro da quadra de forma alternada; após trocar passes até o centro da quadra o aluno que está no centro deverá driblar ultrapassando um cone e realizar a bandeja;

RECURSOS

- 20 bolas (basquetebol, borracha, etc);
- 10 cones;
- 06 arcos;
- 01 corda de 6 metros.

AVALIAÇÃO

Verificar as regras oficiais que os alunos trouxeram, quais delas podem estar relacionadas com estes fundamentos; solicitar que os alunos elaborem estratégia de jogo para jogar em superioridade numérica;

PLANO DE AULA - SEMANA 11

CONTEÚDO

Exercícios Tipo 3 (habilidades com oposição simplificada – 2X1 e 3X2); Exercícios Tipo 4 (práticas semelhantes ao jogo formal – 2X2);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Jogar em superioridade e igualdade numérica;
- Realizar jogos de superioridade numérica;
- Realizar jogos de contra-ataque;
- Realizar movimentação ofensiva nas situações de igualdade numérica;
- Marcar individualmente;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo:

Verificar a diferença entre superioridade e inferioridade numérica;
Como marcar entre o atacante e a cesta;

Motor:

Realizar jogos em situação de superioridade/inferioridade e igualdade numérica;

Afetivo:

Trabalhar em grupo;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal:

Organizar grupos de trabalho (03 a 04 alunos). Explicar a importância de organizar grupos com alunos com diferentes tipos de conhecimentos e gostos diferenciados (fotografia, vídeo, jogador, árbitro) e os grupos de trabalho deverão ter um nome; estabelecimento de regras para realização dos “mini-jogos”.

2ª Parte:

1. Cada subgrupo será organizado em mini-quadras (5mx5m) para realização de jogos de 2X1 e 3X2; serão colocados alvos (arcos) distribuídos no chão (um para cada grupo) que realizará a troca de passes rápidos para colocar a bola dentro do arco; 2. Após a experimentação inicial reunir os alunos e apontar critérios de êxito para realização da atividade: a) definir o número de passes entre as duplas antes de buscar o alvo e b) limitar a utilização do drible; 3. Jogar 2X2 nas mini-quadras; 4. Após a experimentação inicial reunir os alunos e apontar critérios de êxito para realização da atividade: a) fazer finta para receber a bola simulando a posição de dois alas; (variação: realizar a mesma atividade como um dos defensores sendo substituídos por um cone facilitando a execução da finta e recebimento da bola);

RECURSOS
- 20 bolas (basquetebol, borracha, etc); - 14 arcos; - 20 coletes.

AVALIAÇÃO
Os alunos deverão demonstrar a realização de 2X1 (meia-quadra) e as estratégias realizadas no ataque e na defesa. O professor poderá participar da demonstração evidenciando a importância da troca de passes rápidos.

PLANO DE AULA - SEMANA 12

CONTEÚDO
Exercícios Tipo 3 (habilidades com oposição simplificada – 1X1 e 1X1+1); Exercícios Tipo 4 (práticas semelhantes ao jogo formal – 2X2);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Realizar jogos em igualdade numérica (2X2). - Compreender a importância do papel do curinga;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Verificar a importância da desmarcação para receber a bola do companheiro de equipe; compreender a importância de realizar a marcação entre o atacante e o cesto.	Motor: Realizar exercícios em igualdade numérica e com a presença do curinga (professor);	Afetivo: Cumprir os critérios de êxito estabelecidos;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS
<p><i>1ª Parte:</i> Exposição verbal: Apresentar os objetivos da aula; demonstrar a atividade (com a ajuda dos alunos);</p> <p><i>2ª Parte:</i> 1. Cada dois alunos um uma bola, deverão escolher uma meta em algum local da quadra e jogar 1X1; os alunos deverão estabelecer quando ocorrerá a troca de funções (ataque e defesa); 2. Organizar grupo de quatro alunos que realizarão em mini-quadras (5mx5m) um jogo de 2X2 tendo meta (arco); 3. Os alunos deverão se reunir e criar estratégias de movimentação ofensiva; 4. Realizar a atividade na quadra toda; os alunos serão distribuídos no fundo da quadra em quadro filas (duas de um lado da quadra e outras do outro lado – fundo); os primeiros alunos de cada fila irão trocar passes até o outro lado da quadra para jogar contra os dois primeiros alunos da outra fila (defensores); assim que houver uma tentativa de cesta, os defensores pegam a bola e dão início a um novo ataque contra os dois primeiros alunos que estão do outro lado da quadra; 5. Realizar o posicionamento defensivo com uma corda que ficará amarrada ao poste da tabela e a outra ponta na mão do professor; o professor irá se movimentar com a corda e o aluno ficará entre o atacante (professor) e a cesta; 6. Organizar grupos de 04 alunos de um dos lados da quadra; estes realizarão ataque e defesa (2X2) e o professor aguardará a desmarcação dos alunos para passar a bola; o jogo é continuado pelos alunos até a tentativa de cesta; os outros alunos ficarão realizando arremessos e passes na outra tabela;</p>

RECURSOS
- 20 bolas (basquetebol, borracha, etc); - 10 cones; - 01 corda longa;

AVALIAÇÃO
Jogo dos passes: qual dupla consegue arremessar mais bolas consecutivas sem cometer erros?

PLANO DE AULA - SEMANA 13

CONTEÚDO
Exercícios Tipo 3 (habilidades com oposição simplificada – 3X2 e 4X3); Exercícios Tipo 4 (práticas semelhantes ao jogo formal – 3X3 e 4x4);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Realizar exercícios em situação de superioridade numérica (3X2 e 4X3); - Realizar mini-jogos de 3X3;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Verificar a importância da troca de passes em situação de superioridade numérica.	Motor: Realizar exercícios de troca de passes rápidos; executar fintas;	Afetivo: Respeito aos critérios de êxito estabelecidos;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS
<i>1ª Parte:</i> Exposição verbal: Apresentar os objetivos da aula.
<i>2ª Parte:</i> 1. Dividir a turma em dois grandes grupos; cada grupo ficará em um dos lados da quadra; organizar subgrupos em cada lado da quadra; três colunas no centro e duas no fundo; trocar passes rápidos para que os defensores se movimentem (dois defensores para marcar três atacantes); critério de êxito: tocar apenas duas vezes na bola antes de passar; 2. O mesmo exercício anterior na situação 4X3; 3. Organizar os grupos de trabalho para jogar em igualdade numérica (utilizar os quadros demarcados no chão);

RECURSOS
- 14 bolas; - 05 jogos de coletes;

AVALIAÇÃO
Solicitar aos grupos de trabalho a organização das equipes para participação do Torneio de Trio de Basquetebol;

PLANO DE AULA - SEMANA 14

CONTEÚDO
- Torneio de Basquetebol de Trio.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Participar de torneio de basquetebol desempenhando diferentes papéis (fotografia, vídeo, divulgação, premiação, jogador, árbitro, etc);

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Qual a importância do envolvimento em todas as funções;	Motor: Realizar o torneio;	Afetivo: Trabalhar em grupo; autoestima;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS
<i>1ª Parte:</i> Exposição verbal: Iniciar a aula explicando a forma de organização e o cumprimento das regras estabelecidas;
<i>2ª Parte:</i> Torneio de basquetebol de trio (sistema de rodízio);

RECURSOS
- 04 bolas de basquetebol; - 05 jogos de coletes (para cada grupo de trabalho);

AVALIAÇÃO
Questionar os alunos sobre a participação no torneio de basquetebol.

PLANO DE AULA - SEMANA 15

CONTEÚDO
Habilidades com bola (Jogos Desenvolvimentista Nível II - handebol).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Participar de jogos pré-desportivos com especificidades do handebol;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Como ocupar melhor os espaços na quadra? Relacionar o papel do atacante e do defensor.	Motor: Participar de jogos competitivos; alterar as regras;	Afetivo: Respeitar as regras estabelecidas;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS
<p><i>1ª Parte:</i> Exposição verbal: Iniciar a aula apresentando a importância de uma melhor ocupação do espaço nos jogos competitivos.</p> <p><i>2ª Parte:</i> Iniciar dividindo a turma em dois grandes grupos: um dos grupos deverá receber coletes de identificação; o jogo será realizado com algumas regras serão semelhantes às regras do handebol: objetivo do jogo (realizar o gol); faltas (proibido empurrar ou agredir fisicamente o adversário); serão colocadas outras metas (gols) nas laterais e no fundo da quadra; a quadra será subdividida em oito quadros; os alunos serão estimulados a observar quantos alunos estão nos quadros; o professor estabelecerá metas quanto ao número de alunos em cada quadro (diminuindo o número de alunos) paulatinamente; variação: o número de bolas poderá ser aumentado; estabelecer o número de passes. Solicitar sugestões para alteração das regras do jogo; jogar com as regras sugeridas.</p>

RECURSOS
- 03 bolas de handebol.

AVALIAÇÃO
Solicitar aos alunos que tragam 03 regras oficiais da modalidade para a próxima aula.

PLANO DE AULA - SEMANA 16

CONTEÚDO
Exercícios Tipo 1 (habilidades simples sem oposição – passe e arremesso); Exercícios Tipo 2 (combinação de habilidades sem oposição – passe, arremesso - com progressão);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Realizar passe em movimento; - Fazer o arremesso em diferentes espaços com progressão; - Realizar exercícios que envolvam a realização dos fundamentos passe e arremesso de forma combinada;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS		
Cognitivo: Quando utilizar estes fundamentos? Quando utilizar os diferentes tipos de arremessos?	Motor: Realizar diferentes formas de passar e arremessar;	Afetivo: Cumprir os critérios de êxito estabelecidos;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS
<p><i>1ª Parte:</i> Exposição verbal: Introduzir a modalidade, suas principais regras, objetivo do jogo, linhas demarcatórias, cobrança de lateral, cobrança de falta e 7metros.</p> <p><i>2ª Parte:</i> 1. Os alunos ficarão distribuídos pela quadra; ao comando do professor realizarão deslocamento para a direita, esquerda, frente, para trás e sapateado (simulação de posição defensiva); 2. Os alunos estão distribuídos pela quadra, dois a dois com uma bola; um dos alunos jogará a bola para cima e seu companheiro saltará para</p>

receber a bola; 3. Dois a dois, trocar passes e aumentar a distância progressivamente realizando passe de ombro (esquerda e direita) 4. Cada dois alunos com uma bola, deverão trocar passes em movimento sem que a bola caia no chão; 5. Cada aluno deverá estar com uma bola e deverá tentar acertar um alvo (cone) que estará a 5 passos de distância (acertar o cone – 01 ponto; derrubar o cone – 02 pontos); 6. Após a troca de passes parado realizar o arremesso; 7. Organizar três colunas no fundo da quadra (dois lados); realizar o exercício de um lado para o outro da quadra de forma alternada; após trocar passes até o centro da quadra o aluno que está no centro deverá driblar ultrapassando um cone e realizar o arremesso;

RECURSOS

- 15 bolas (handebol, borracha, etc);
- 15 cones.

AVALIAÇÃO

Verificar as regras oficiais que os alunos trouxeram, quais delas podem estar relacionadas com estes fundamentos; solicitar que os alunos elaborem estratégia de jogo para jogar em superioridade numérica;

PLANO DE AULA - SEMANA 17

CONTEÚDO

Exercícios Tipo 3 (habilidades com oposição simplificada – 2X1); Exercícios Tipo 4 (práticas semelhantes ao jogo formal – 2X1 e 2X2);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Jogar em superioridade numérica;
- Realizar mini-jogos (2X1);
- Realizar jogos de contra-ataque 2X1;
- Estruturar exercícios de 2X2;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo:	Motor:	Afetivo:
Compreender o posicionamento da defesa individual; Elaborar estratégias para superar o adversário;	Realizar fintas para desmarcação e movimentações de bola com passes rápidos; reconhecer os espaços para arremesso sem invasão da área;	Trabalhar em grupo;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal:

Explicar o posicionamento em superioridade numérica com trocas de passes rápidos.

2ª Parte:

1.. Cada subgrupo será organizado em 4 mini-quadras para realização de jogos de 2X1; cones serão colocados delimitando os espaços das quatro mini-quadras; um dos atacantes deverá cobrar o lateral colocando o pé na linha e seu companheiro deverá se desmarcar para receber a bola; após o passe os atacantes passam a jogar em contar-ataque (2X1) em direção ao gol; 2. Os alunos ficarão em duas colunas no centro da quadra de frente para o gol; uma coluna será formada no fundo da quadra (jogadores de defesa); os dois primeiros de cada fila deverão trocar passes rápidos para jogar 2X1 (meia-quadra) e tentar o gol; obs: o exercício deverá ser realizado em ambos os lados da quadra; os alunos deverão trocar de fila no sentido anti-horário; 3. Adicionar uma coluna no fundo da quadra; a mesma realização do exercício anterior, mas em igualdade numérica (2X2).

RECURSOS

- 04 bolas (handebol, borracha, etc);
- 10 cones.

AVALIAÇÃO

Os alunos deverão demonstrar a realização de 2X1 (meia-quadra). Solicitar que os alunos elaborem no mínimo uma sugestão pra realização do torneio de handebol.

PLANO DE AULA - SEMANA 18

CONTEÚDO

Exercícios Tipo 3 (habilidades com oposição simplificada – 1X1 e 1X1+1); Exercícios Tipo 4 (práticas

semelhantes ao jogo formal – 2X2 e 3X3);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a importância do papel do curinga;
- Realizar jogos em igualdade numérica (2X2 e 3X3).

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Existe diferença da participação do curinga no futsal, no basquete e no handebol?	Motor: Realizar exercícios em igualdade numérica e com a presença do curinga;	Afetivo: Cumprir os critérios de êxito estabelecidos; responsabilidade;
--	---	---

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal:

Apresentar os objetivos da aula.

2ª Parte:

1. Cada dois alunos um uma bola, deverão escolher uma meta em algum local da quadra e jogar 1X1; os alunos deverão estabelecer quando ocorrerá a troca de funções (ataque e defesa); 2. Organizar grupo de quatro alunos: um atacante, um defensor, um curinga e um árbitro; trocar as funções a cada ataque; 3. As equipes de trabalho deverão se reunir e escolher uma meta/gol (anotar num papel sulfite) e jogar 2X2; criar estratégias de movimentação ofensiva; 4. Realizar a atividade na quadra toda; critério de êxito: trocar "x" passes antes de tentar o gol; realizou o gol continua atacando.

RECURSOS

- 20 bolas (handebol, borracha, etc);
- 10 cones.

AVALIAÇÃO

Jogo dos passes: qual dupla consegue arremessar mais bolas consecutivas sem cometer erros?

PLANO DE AULA - SEMANA 19

CONTEÚDO

Exercícios Tipo 3 (habilidades com oposição simplificada – 3X2 e 4X3); Exercícios Tipo 4 (práticas semelhantes ao jogo formal – 4X4 e 5X5);

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar exercícios em situação de superioridade numérica (3X2 e 4X3);
- Realizar jogos de 4X4 e 5X5;

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo: Verificar a importância da troca de passes em situação de superioridade numérica.	Motor: Realizar exercícios de troca de passes rápidos; executar fintas;	Afetivo: Respeito aos critérios de êxito estabelecidos;
--	---	---

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal:

Apresentar os objetivos da aula.

2ª Parte:

1. Dividir a turma em dois grandes grupos; cada grupo ficará em um dos lados da quadra; organizar subgrupos em cada lado da quadra; três colunas no centro e duas no fundo; trocar passes rápidos para que os defensores se movimentem (dois defensores para marcar três atacantes); critério de êxito: tocar apenas duas vezes na bola antes de passar; 2. O mesmo exercício anterior na situação 4X3; 3. Organizar os grupos de trabalho para jogar em igualdade numérica (utilizar os quadros demarcados no chão);

RECURSOS

- 14 bolas;

- 05 jogos de coletes;

AVALIAÇÃO

Solicitar aos grupos de trabalho a organização das equipes para participação do Torneio de Handebol de Cinco.

PLANO DE AULA - SEMANA 20 e 21

CONTEÚDO

- Torneio de Handebol 3X3.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Participar de torneio de handebol desempenhando diferentes papéis (fotografia, vídeo, divulgação, premiação, jogador, árbitro, etc);

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo:

Qual a importância do envolvimento em todas as funções;

Motor:

Realizar o torneio;

Afetivo:

Trabalhar em grupo; autoestima;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal: Iniciar a aula explicando a forma de organização e o cumprimento das regras estabelecidas;

2ª Parte:

Torneio de handebol de cinco (sistema de rodízio);

RECURSOS

- 04 bolas;

- 05 jogos de coletes (para cada grupo de trabalho);

AVALIAÇÃO

Questionar os alunos sobre a participação no torneio de handebol.

Entrega de certificados de participação.

PLANO DE AULA - SEMANA 22 e 23

CONTEÚDO

Avaliação final (Clima de Aprendizagem, Necessidades Psicológicas Básicas e Desempenho Motor).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Responder os questionários e realizar a bateria de testes.

DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS

Cognitivo:

Compreender a importância da realização dos testes?

Motor:

Realização do pós-teste;

Afetivo:

Respeitar as regras estabelecidas durante a realização dos testes;

PRÁTICAS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

1ª Parte:

Exposição verbal:

Iniciar a aula apresentando os objetivos de cada teste/questionários e a importância da sua realização.

2ª Parte:

Formar dois grupos.; um dos grupos permanecerá na sala de aula preenchendo os questionários (LCQ e BPNES); o outro grupo irá para a quadra desportiva para realização do M-ABC;

RECURSOS

- Questionários impressos;
- Fichas para preenchimento do M-ABC;
- Bateria do teste M-ABC.

AVALIAÇÃO

- Analisar a participação dos alunos;

APÊNDICE O – Modelos de diários de campo

A realização do torneio de futsal foi fundamental para a melhora do clima de aprendizagem. A responsabilidade e os trabalhos interligados ao torneio fizeram que os alunos se aproximassem e se tornassem mais participativos, melhorando os vínculos afetivos. Nos intervalos (recreio) muitos tiram dúvidas, perguntam sobre os conteúdos e compartilham problemas pessoais. Após o torneio, todos os alunos receberam um certificado de participação [...]. Aqueles que não participaram de nenhuma atividade desenvolvida foram questionados perante todos os colegas, se achavam que deviam receber o certificado; se auto-avaliaram chegando a conclusão que não deveriam receber o certificado. A participação dos alunos como colaboradores da arbitragem, verificando as regras estavam sendo cumpridas, foi algo importante. Demonstraram envolvimento e responsabilidade (modelo de diário de campo – futsal).

Hoje cheguei à escola mais cedo. Aula iniciava às 14h55, mas era 13h30 e eu estava a caminho, após buscar cordão para arrumar a redinha do aro de basquete. A quadra estava suja, como sempre está. Mas havia piorado um pouco, pois se misturou a umidade causada pela chuva. Teria que conseguir um pano para enxugar. [...]. Antes fui buscar uma escada na casa do caseiro da escola. Uma das acadêmicas me ajudou, segurando a escada com “pernas bambas”! Fiquei com medo de cair, mas tinha que arrumar; havíamos colocado esta rede no sábado anterior, mas ela não resistiu aos diversos puxões dos alunos. No dia anterior os alunos haviam dito que era muito melhor arremessar com a redinha; então eu tinha que arrumar para melhorar a condição do local [...] (modelo de diário de campo – basquetebol).

O dia estava ensolarado, mas apesar disso não foi possível utilizar a quadra de esportes que estava cheia de poças d’água, fruto da chuva intensa do dia anterior. Enxugar a quadra seria impossível no tempo que tínhamos, cerca de 30 minutos (tempo que cheguei antes do início da aula). Se a água tivesse sido puxada no período da manhã, com certeza já estaria seca, mas não existem funcionários disponíveis para tal tarefa e isso não é prioridade da escola, visto que em 17 semanas a quadra não foi limpa em nenhuma oportunidade. Assim, apesar dos questionamentos dos alunos de ambas as turmas, tivemos aula na sala [...]. Sugeri que os grupos de trabalho se reunissem conversassem durante 10 minutos e em seguida apresentassem suas sugestões para o regulamento do torneio de handebol. Apesar da proposta aumentar a autonomia dos alunos, gerou muitas discussões devido as opiniões divergentes; administrar estes aspectos é bastante cansativo. Comentei com os estagiários que é mais fácil trazer o regulamento pronto. Por outro lado, a participação na elaboração das atividades aumenta a expectativa da tarefa e provavelmente os alunos buscarão participar mais efetivamente aumentando a motivação [...] (modelo de diário de campo – handebol).