

Instituto Superior da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório Final de Estágio

“O ensino dos jogos Desportivos Coletivos no 2º e 3º Ciclo por professores com experiência e em início de carreira”

João Miguel Ribeiro Reis nº 17874

Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física
Nos Ensinos Básico e Secundário

Supervisor de Estágio: Doutor Francisco Gonçalves

Orientador de Estágio: Mestre Luís Luís

Documento com vista à obtenção do grau académico de Mestre (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro)

Estágio Pedagógico
Relatório Final de Estágio

João Miguel Ribeiro Reis

Reis, J. M. R. (2014). *Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada - O ensino dos jogos Desportivos Coletivos no 2º e 3º Ciclo por professores com experiência e em início de carreira*. Maia: J. M. R. Reis. Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, policopiado apresentado ao Instituto Universitário da Maia

Palavras-chave: Jogos Desportivos Coletivos (JDC), Ensino, Aprendizagem, Professores, Experientes, Iniciantes.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer ao meu supervisor, Professor Doutor Francisco Gonçalves e ao meu orientador Mestre Luí Luís, pelos ensinamentos proporcionados e pelo encorajamento dado, os quais tornaram este estudo possível. Estiveram sempre disponíveis para o esclarecimento de dúvidas, para a eliminação dos meus erros e para a cedência de suporte bibliográfico. O seu vasto conhecimento em múltiplos domínios e o profissionalismo demonstrado, aliado a uma forte componente humana, tornou-os uma referência.

Ao Doutor Paulo Sá agradeço a disponibilidade pelo apoio constante e auxílio no tratamento estatístico dos dados.

Agradeço também a amabilidade dos professores e alunos que constituíram o universo deste estudo, quer participando de uma forma mais direta ou indireta no mesmo.

À Tânia e ao Diogo pela colaboração e amizade que cimentámos ao longo do estágio.

Aos meus pais pelo acompanhamento, compreensão e estímulo na permanente prossecução de objetivos académicos e profissionais .

Relatório Crítico

1	INTRODUÇÃO	1
2	EXPETATIVAS PESSOAIS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	3
3	ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	4
3.1	O MEU RELACIONAMENTO AO LONGO DO ESTÁGIO, COM: DIREÇÃO DA ESCOLA	4
3.1.1	<i>O Corpo Docente da escola</i>	5
3.1.2	<i>Assistentes Operacionais</i>	5
3.1.3	<i>O Grupo Disciplinar de Educação Física</i>	5
3.1.4	<i>O Núcleo de Estágio</i>	6
3.1.5	<i>O Supervisor de Estágio</i>	7
3.1.6	<i>O Orientador de Estágio</i>	7
3.1.7	<i>Os Alunos</i>	8
4	ÁREAS DE DESEMPENHO, OBJETIVOS, COMPETÊNCIAS E TAREFAS	9
4.1	ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	9
4.1.1	<i>Conceção</i>	9
4.1.2	<i>Planeamento</i>	11
4.1.3	<i>Realização</i>	13
4.1.4	<i>Avaliação</i>	14
4.2	ÁREA 2 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	16
4.3	ÁREA 3 – RELAÇÕES COM A COMUNIDADE	17
4.4	ÁREA 4 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	17
5	CONCLUSÃO	19
1	INTRODUÇÃO	23
2	MÉTODO	32
2.1	PARTICIPANTES	32
2.2	INSTRUMENTOS	32
2.3	PROCEDIMENTOS	33
3	RESULTADOS	35
4	DISCUSSÃO	38
5	CONCLUSÃO	41
6	BIBLIOGRAFIA	42

Índice de Quadros

Quadro 1	- Unidades de sistematização.	33
Quadro 2	- Análise do tempo real entre professores experts e principiantes	35
Quadro 3	- Análise do tempo despendido nos diferentes comportamentos nas aulas entre professores experts e principiantes	35
Quadro 4	- Análise do tempo despendido em organização e exercitação pelos professores experts e principiantes	36
Quadro 5	- Análise das diferentes categorias do trabalho específico	37

1 Introdução

Este trabalho consiste na elaboração do Relatório Final do Estágio Pedagógico, realizado como parte integrante e conclusiva do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pelo Instituto Superior da Maia

O Estágio Pedagógico decorreu na Escola Secundária Soares Basto, em Oliveira de Azeméis, no ano letivo de 2012/2013 tendo como objetivo favorecer a integração e consolidação, no contexto da prática, dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a licenciatura e primeiro ano de Mestrado, através de uma prática docente supervisionada e orientada, com vista à profissionalização de docentes de Educação Física competentes.

O documento espelha um percurso que tem como começo a realização do Projeto Individual de Trabalho (PIT) onde declaro todas as minhas expectativas, objetivos e desejos a concretizar. A elaboração deste relatório, como produto de reflexão/ação da minha prática letiva assenta em todo o meu percurso como Estagiário.

A presente reflexão é o culminar de 10 meses de aprendizagens, trabalho e perceção de todo o meu desenvolvimento não só como docente /estudante-estagiário (EE), mas também, como educador e pessoa. Reflete um processo de formação individual conduzido pela minha introspeção pessoal acerca do percurso e evolução durante este ano letivo como profissional da Educação Física e como elemento preponderante na vida dos jovens. É uma reflexão crítica com alguma profundidade de todo o processo e pretende reforçar o exercício consciente da minha ação profissional.

Este ano de estágio revelou-se uma experiência muito gratificante e enriquecedora a todos os níveis (humano, social, profissional, afetivo) traduzindo-se num percurso importante para o desempenho eficaz da minha futura atividade como docente de Educação Física.

O Estágio Pedagógico visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da Prática de Ensino Supervisionada em contexto real, desenvolvendo competências profissionais que promovam nos futuros docentes

um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Assim, estas competências profissionais, associadas a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade, organizam-se nas seguintes áreas de desempenho:

- I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;
- II. Participação na Escola;
- III. Relação com a comunidade;
- IV. Desenvolvimento profissional.

O Estágio Pedagógico funciona durante os terceiro e quarto semestres do curso de 2º ciclo de estudos. As atividades do mesmo iniciam-se a 2 de Setembro e prolongam-se até ao final do ano letivo na escola onde se efetua.

As atividades do Estágio Pedagógico são categorizadas consoante as 4 áreas de desempenho acima referidas englobando diferentes tarefas tais como:

- Cumprir todas as tarefas previstas nos documentos orientadores do Estágio Pedagógico;
- Elaborar e realizar o Projecto Individual de Trabalho;
- Prestar o serviço docente na turma que lhe for designada realizando as tarefas de planificação, execução e avaliação inerentes;
- Participar nas reuniões dos diferentes órgãos da Escola, destinadas à programação, realização e à avaliação das atividades educativas;
- Participar nas sessões de natureza científica cultural e pedagógica, realizadas na Escola e ou Faculdade;
- Elaborar e manter atualizado o *dossier* do Estágio Pedagógico;
- Observar aulas regidas pelo professor orientador e pelos colegas estagiários;
- Elaborar o Relatório Crítico de Estágio Pedagógico.

O Estágio Pedagógico pode ser entendido como um processo de formação do docente/estudante-estagiário, com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário para a promoção de um ensino de qualidade. Um docente deve refletir, analisar, saber justificar o que faz em conformidade com os critérios do

profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigação e de cooperação. A intenção é descrever e refletir sobre as atividades desenvolvidas ao longo do ano, pretendendo realizar-se uma avaliação de todo o trabalho desenvolvido e os conhecimentos deles advindos

Pretendo que o relatório seja um documento reflexivo e explicativo de toda a atividade desenvolvida durante o Estágio Pedagógico, numa perspectiva pensativa e construtora, tendo, assim, como objetivo o reforço constante de toda a minha ação profissional.

Assim sendo, é importante realçar e refletir sobre alguns aspetos e acontecimentos mais marcantes, que influenciaram toda a minha prática pedagógica e que sustentaram as decisões tomadas, a todos os níveis, durante o ano. Aspetos que, certamente contribuíram, para ultrapassar os problemas, proporcionando boas aprendizagens e um bom clima de aula aos alunos.

2 Expetativas pessoais em relação ao Estágio Pedagógico

Este estágio é o culminar da minha formação académica, um longo trajeto de dedicação e sobretudo de aprendizagens. É considerado como uma oportunidade única e proveitosa para o meu desenvolvimento, na medida em que posso aplicar na prática todo o conhecimento adquirido ao longo destes anos e atribuir significado a todas as aprendizagens até então apreendidas. É uma experiência que condicionará toda prática profissional futura, onde é possível criar expetativas relativamente ao meu desempenho como profissional da educação, procurar as soluções mais adequadas para conjunturas difíceis e imprevistas, e corresponder à constante exigência de respostas adequadas e imediatas, tudo isto perante a confrontação com a verdadeira realidade do ensino.

No começo, o Estágio Pedagógico, pela importância que lhe estava inerente, por ser o meu maior desafio até hoje, por ser crucial para a minha formação curricular e desenvolvimento enquanto ser humano, preencheu-me com dois pólos distintos de sensações.

O primeiro, caracterizado pelo nervosismo, inquietude, receio de falhar ou de não corresponder às expectativas criadas. Realmente estas sensações residiam no meu pensamento devido à importância que este ano tinha para mim, sobrevalorizadas pelo facto de ser uma experiência completamente nova, pois nunca tinha tido a oportunidade e o prazer de trabalhar com grupos de crianças e jovens.

O segundo, caracterizado pela ansia e grande desejo de iniciar o ano, a felicidade de poder concretizar um sonho de vida e poder “sentir na pele” todo um leque de sensações que invade o docente no seu dia-a-dia, estar em contacto com os alunos e poder contribuir para a sua formação e construção de uma identidade.

Confiava poder estabelecer uma relação muito positiva com os meus alunos, semelhante à que tinha com os meus professores de Educação Física, sem dúvida os que mais me marcaram durante o meu percurso como discente.

Por outro lado, também esperava que este ano me trouxesse muitas experiências dando-me ainda mais respostas. Quanto a isso sinto-me realizado, pois as oportunidades e aprendizagens foram muitas e bastante enriquecedoras. Deste modo, as minhas expectativas foram atingidas e quase concluído o estágio, resta-me reforçar que este ano letivo, foi bastante gratificante e enriquecedor, contribuindo grandemente para a minha formação pessoal e profissional, levando-me a encarar, o meu futuro com mais otimismo e segurança apesar dos tempos conturbados que vivemos.

3 Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

3.1 O meu relacionamento ao longo do estágio, com: Direção da escola

Empenhados no bom funcionamento do agrupamento, coadjuvados por um bom corpo docente que tudo faz para promover o sucesso educativo dos seus alunos, os membros deste órgão de gestão, para além da competência demonstrada para o cargo que desempenham, estiveram sempre disponíveis para colaborar em tudo o que se encontrava ao seu alcance quer para a promoção de realização de ações de formação, torneios e seminário ou outras atividades.

3.1.1 O Corpo Docente da escola

No início do ano não foi fácil entrar na sala de professores e enfrentar aquela família numerosa, em que muitos ou quase todos já se conheciam e nós estagiários, éramos uns estranhos como o seriam outros docentes, mas que já tinham sentido o que sentíamos naquele momento. Porém, com o passar dos dias a convivência com os nossos colegas de grupo fez a ponte com outros docentes da escola possibilitando a nossa integração na vida da escola.

3.1.2 Assistentes Operacionais

Quanto aos Assistentes Operacionais, com os que contactei de forma mais próxima e direta, foram os que se encontram em exercício de funções no pavilhão de Educação Física. Com estes, foi desde logo estabelecida uma relação muito boa, vendo-nos e respeitando-nos, como docentes. Ao longo das aulas, colaboraram sempre que solicitados, irradiando sempre simpatia e espírito cooperante. A estes, seguem-se os da papelaria, reprografia e bar, sempre extremamente atenciosos e prestáveis, procurando ajudar em tudo o que se encontrasse ao seu alcance fazendo mesmo com que não nos sentíssemos estagiários.

Quanto aos restantes, todos foram simpáticos e disponíveis para prestar qualquer tipo de apoio se solicitados .

3.1.3 O Grupo Disciplinar de Educação Física

Desde logo foi possível estabelecer com os docentes de Educação Física um relacionamento saudável e cordial. Sempre procuraram ajudar-nos em tudo, sem nunca descartar para os estagiários todo o trabalho a desenvolver pelo grupo, como muitas vezes se ouve contar por estagiários de outras escolas.

Este grupo mostrou ser muito profissional e cumpridor em tudo o que lhe é proposto de modo a promover com sucesso as aprendizagens dos seus alunos e as atividades contempladas no Plano Anual de Atividades do Agrupamento.

Todos fazem parte de um novo grupo de amigos com quem adquiri e partilhei saberes e experiências e que posso contar para o que precisar. Vou sentir a falta desse convívio quando o ano terminar, pois docentes que no contexto escola proporcionam um bom ambiente de estágio, ao futuro profissional ganham, um bom agente de ensino,

3.1.4 O Núcleo de Estágio

No que diz respeito aos meus colegas de Estágio, já os conhecia da Licenciatura e do Mestrado. Houve sempre entre nós bom entendimento e espírito de entreajuda. Ao longo do ano, para minha satisfação, o grupo, de forma sábia e humilde, soube consolidar um clima de cooperação, interajuda e trabalho superando as dificuldades que iam surgindo, assim como os momentos mais difíceis que atravessámos. Na minha ótica, formámos um excelente grupo de estágio, muito coeso e trabalhador promovendo um ótimo ambiente entre estagiários e orientador.

Porém, como em qualquer grupo de trabalho, onde se relacionam pessoas e se realizam tarefas, as dificuldades foram algumas. Disso são espelho as discussões. Mas, o mais importante e gratificante foi o processo em si, na superação, resolução e tomada de decisões que, de facto, nos fez crescer e aprender.

As discussões e diálogos, formais, informais, acesos e amistosos, no seio do núcleo transformaram-se em momentos importantes e oportunidades únicas de transmissão e construção de conhecimentos, comportamentos e atitudes.

Agora que esta grande etapa está a terminar posso dizer que todas as dificuldades ultrapassadas, e todo o árduo trabalho exercido em conjunto foi muito recompensador e se tivesse que voltar a estagiar, escolheria o mesmo grupo e a mesma escola.

3.1.5 O Supervisor de Estágio

Ao longo deste processo de ensino-aprendizagem do Estágio Pedagógico, o supervisor Professor Doutor Francisco Gonçalves foi uma pessoa muito importante em vários momentos, nomeadamente na forma como partilhou todos os seus conhecimentos e experiências vividas ao longo da sua carreira profissional apoiando sempre de forma observadora e perspicaz. É um comunicador nato, dotado de uma crítica direta e motivadora, visando sempre a melhoria e evolução da prática letiva dos seus estagiários.

Na minha opinião, durante a supervisão das aulas, consentiu sempre bastante liberdade de ação acompanhada de uma exigência rigorosa. Talvez pela sua experiência, observava a aula sem demonstrar estar sempre centrado nela.

O que mais me marcou na sua personalidade foi a sua maneira de ser, ou seja, a sua luta permanente em tentar que nós, estudantes-estagiários, sejamos no futuro grandes formadores e que estejamos constantemente atentos às necessidades da população com que iremos trabalhar.

Na realidade, a sua observação (ainda que por vezes traduzindo pontos de vista diferentes do meu) ajudou-me a cumprir os meus objetivos, a aperfeiçoar e adequar as estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem.

3.1.6 O Orientador de Estágio

Ao longo do ano, o Orientador de Estágio, Mestre Luís Luís, foi uma das pessoas mais importantes no decorrer do estágio pedagógico. Foi o timoneiro desta embarcação, com quem foi possível aprender quase tanto como nos quatro anos de faculdade.

Antes de ingressar no estágio, a informação que me chegou sobre a sua prática didático-pedagógica e de orientador revelou-se verdadeira: é uma pessoa bastante exigente a todos os níveis. Desde o primeiro encontro que me deparei com uma pessoa com um discurso assertivo, metódica, simples e humilde, mas detentora de um

grande conhecimento científico e prático da Educação Física, bem como de outras áreas.

Assistiu a todas as aulas, de forma sábia corrigiu os erros que surgiam, ou lembrou outras alternativas de modo a que o nosso desempenho como docentes fosse progredindo.

Em todas as atividades desenvolvidas pelo núcleo participou e colaborou ativamente. Todo o sucesso desse trabalho deveu-se também a si.

Todo o estágio já valeu a pena pelo ombro amigo que tive, a nortear esta viagem o Mestre Luís Luís.

3.1.7 Os Alunos

Ao longo do ano cada estagiário ficou responsável por uma turma, o que facilitou a relação e o acompanhamento na evolução dos mesmos.

Com os alunos da turma do 11º B, a quem lecionei penso que estabeleci uma relação bastante positiva cimentada na compreensão, confiança e respeito mútuo. Através do diálogo construtivo fui-lhes lembrando de que também nas relações humanas há limites e de que recebemos sempre o feedback das ações que praticamos.

Muitas vezes o fator determinante que dificulta a ação do professor enquanto veiculador de conhecimentos, comportamentos e valores prende-se com algumas carências sócio afetivas e económicas de muitos dos nossos alunos. Estes condicionalismos podem, por vezes, reflectir-se em comportamentos inadequados na sala de aula, em dificuldades na aquisição de conhecimentos, ou na expressão (escrita e oral) dos conteúdos apreendidos.

No entanto, nesta turma são alunos com algumas expectativas futuras e têm Encarregados de Educação, de um modo geral atentos, interessados que os acompanham e são bastante presentes e ativos na sua vida escolar penso que durante o ano esses obstáculos foram, de certo modo superados uma vez que eles se mostraram compreensivos, respeitadores e interessados na disciplina de Educação Física. A prova disso foi a adesão dos alunos às atividades que dinamizámos tais como o dia do Voleibol e do Badminton que, para mim, são a prova de que a motivação para a prática da atividade física existe e pode ser explorada e trabalhada em todas as suas vertentes.

Sinto que consegui estabelecer com os meus alunos uma relação pedagógica positiva e assertiva que me dará condições para prosseguir, com normalidade, o desenvolvimento da prática letiva.

Assim, concluindo este ponto penso que os alunos foram cruciais no meu desenvolvimento durante este ano. De certa forma as situações mais complicadas que surgiram obrigaram-me a desenvolver formas de lidar com elas e a superar-me.

4 Áreas de Desempenho, Objetivos, Competências e Tarefas

4.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

No sentido de otimizar o processo do ensino -aprendizagem deverá ser traçado um plano de intervenção, estruturado em função de diversos níveis em que fiquem claros os seus intentos em termos de organização e de gestão nomeadamente, a nível da concepção, do planeamento, da realização e da avaliação.

Em cada um destes níveis de intervenção existirá um conjunto de competências a desenvolver e tarefas a desempenhar.

Este plano de intervenção deverá ser balizado por objetivos pedagógicos e, ao mesmo tempo, salvaguardar, os saberes específicos do ensino da Educação Física para contribuir de um modo eficaz para o desenvolvimento e formação do aluno.

É neste momento que colocamos todo o conhecimento e experiências adquiridas até então, principalmente na faculdade, e partir daí fazer todos os ajustamentos necessários em função do contexto onde nos inserimos.

4.1.1 Conceção

A aula de Educação Física deverá ser sempre enquadrada no ambiente e nos contextos de onde emergem os elementos que constituem parte integrante da sua realidade, os alunos.

Esta é a primeira tarefa do professor, onde é projetado o suporte de toda a nossa atuação, com base na análise dos planos curriculares e do conhecimento do contexto

cultural e social da escola onde estamos inseridos e dos alunos que serão alvo da nossa lecionação.

Na fase inicial do estágio, eu, era uma pessoa dominada pela insegurança, muito receoso do confronto com esta nova realidade. Penso que, um dos fatores, que contribuiu para esta sensação foi a minha preparação académica, na medida que a prática pedagógica que antecede o ano de estágio é muito reduzida não proporcionando a aquisição de experiência necessária para assumir o papel de docente.

Outro aspecto foi a realidade com que parti para o estágio foi muito desfasada daquilo com que fui confrontado na escola. Pessoalmente, penso que somos preparados para exercer numa realidade escolar ideal, traduzida pela harmonia e pela emergência de soluções fáceis. É-nos transmitido tudo aquilo que pedagogicamente é correto e o que supostamente devemos fazer. Contudo, a realidade não é esta. Como sabemos, a desmotivação impera no ensino em geral, apoderando-se de alunos, docentes e encarregados de educação. Assim, entendo que, todos os intervenientes do ensino, principalmente nós, futuros professores, que estamos prestes a encetar uma nova etapa da nossa vida como professores, deveríamos ser instruídos para implementar a mudança no Ensino.

Para esta etapa, além da interpretação que tenho do ensino atual fruto da minha preparação académica, foi importante a caracterização do meu ponto de partida. Deste modo, foi realizado o PFI. Este projeto pretende ser uma introspeção de cada estagiário acerca da percepção do seu estado atual (conhecimentos, capacidades, dificuldades) perante os desafios que lhe são colocados no estágio. Reflete igualmente quais os pontos mais importantes a evoluir e metas a atingir.

Igualmente importante foi o processo de recolha de algumas informações com o objetivo de conhecer profundamente o contexto sociocultural e socioeconómico da realidade onde se ia efetuar o estágio. Para isso, foi indispensável uma breve caracterização da escola e do meio envolvente, através da análise do Projeto Educativo e Plano Curricular da Turma. O Regulamento Interno da escola também foi analisado. Esta caracterização permitiu-me desde logo detetar casos que requeriam uma atenção mais cuidada ou até especial e forneceu elementos importantes para a organização e gestão do ano letivo.

Estas informações foram sem dúvida primordiais para suportar a base de todo o planeamento e adequar o processo de ensino/aprendizagem o melhor possível à realidade com a qual me confrontei.

4.1.2 Planeamento

O segundo nível da organização e gestão do ensino e da aprendizagem é o planeamento que deverá possibilitar o escalonamento dos saberes específicos da Educação Física e daqueles que, pela sua transversalidade, com ela se cruzem.

Um planeamento cuidadoso e adaptado à turma que temos é uma ferramenta muito eficaz para a motivação, aprendizagem e sucesso dos alunos. Deverá por isso contemplar as características ecológicas dos contextos escolares em que a aula se desenvolve e, para isso, os objetivos a atingir, os recursos utilizados, os conteúdos a abordar, o tempo e o modo de avaliação devem estar perfeitamente adaptados à realidade em causa.

Nesta etapa, comecei por analisar cuidadosamente o Programa de Educação Física. Após essa análise, pareceu-me evidente que o programa curricular, para a atual carga horária, é demasiado extenso abrangendo um grande leque de modalidades, não proporcionando o tempo necessário para uma aprendizagem conveniente e, deste modo, dificilmente poderá ser cumprido.

Deste modo, entendo que os programas deviam ser reestruturados, de forma a se adaptarem mais à realidade das nossas escolas .

Para a realização do Planeamento Anual das Unidades Didáticas Seleccionadas (11ºB), onde é representado as modalidades a lecionar e o respetivo espaço disponível sempre que possível foi cumprido, e quando não, foi devidamente justificado, foi importante a realização da rotação dos espaços (roulement). Este documento tem a função de mostrar o espaço de aula disponível para cada professor.

No que concerne ao conhecimento dos alunos, centro de todo o meu trabalho, foi elaborado um questionário de caracterização do aluno na primeira aula. Este foi um instrumento importante para o conhecimento de alguns aspetos, nomeadamente sociais, culturais e desportivos. Revelou-se essencial para permitir um planeamento do ensino ajustado à realidade da turma.

Depois da análise geral efetuada aos componentes acima citados, passei ao verdadeiro planeamento onde os diferentes conteúdos foram operacionalizados, nomeadamente os MECs (Modelo de Estrutura do Conhecimento), as unidades didáticas, os planos de aula e as diferentes avaliações. Estes foram os documentos que na prática acompanharam todo processo de ensino/aprendizagem ao longo das aulas.

Os MECs, verdadeiros guias orientadores, refletem tudo aquilo que foi realizado para cada modalidade. A sua construção foi muito benéfica, uma vez que ao longo da sua estruturação pude aumentar o meu conhecimento em todas as modalidades.

As Unidades Didáticas tiveram como ponto de partida essencialmente o nível de desempenho dos alunos nas avaliações iniciais. A prestação destes foi o motivo de escolha dos diversos conteúdos a lecionar em cada modalidade, tendo sempre em conta os objetivos que os alunos conseguiriam atingir no final da unidade didática. Algumas vezes, foram sujeitas a pequenos ajustes em função da resposta dos alunos. A elaboração deste planeamento enriqueceu-me imenso, melhorando as minhas competências de observação e decisão acerca do que era melhor para os alunos.

Os planos de aula, último nível do planeamento, foram sempre uma preocupação diária durante o ano letivo, não tanto pela sua elaboração, mas na estruturação de tudo o que era planeado. O pensar constantemente no que iria resultar em melhores aprendizagens, mais motivantes e interessantes, para os alunos dominou muitas vezes o meu pensamento. O planeamento da aula é um momento onde temos de ponderar a conjugação de vários aspetos como a adequação dos melhores exercícios para determinado conteúdo, a adequação dos exercícios aos alunos em causa com o objetivo de aproveitar ao máximo as suas capacidades e superar as suas dificuldades, o material, o espaço disponível ou mesmo as condições meteorológicas. Apesar de esta tarefa ser algo exigente e complexa, permitiu-me crescer muito enquanto profissional.

Por fim importa-me salientar que todo este percurso durante o estágio permitiu o meu desenvolvimento nesta temática do planeamento, por que me possibilitou superar algumas dificuldades e a ter em conta muito mais fatores durante o cumprimento da sua etapa.

4.1.3 Realização

Após a fase do planeamento e organização do processo de ensino, seguiu-se o momento da realização, onde é passado para a prática o que anteriormente fora pensado e planeado.

Um bom plano de nada serve se não houver uma boa realização e aplicação ao contexto. Assim, a este nível, procurei orientar eficazmente a aula para contemplar todas as dimensões da intervenção pedagógica. Tendo presente que, o importante é desenvolver competências nos alunos há que garantir que é usada uma linguagem eficaz, que o tempo é bem aproveitado e que o clima da aula seja benéfico às aprendizagens.

A primeira aula foi marcante pelo facto de estar pela primeira vez do outro lado (como professor e não como aluno) com uma turma pela frente. Foi um momento de nervosismo e inquietação, onde um mar de dúvidas inundava a minha mente.

Desde o primeiro momento procurei ser um pouco mais duro com a turma para obter o seu controlo disciplinar o mais rapidamente possível, embora pelas conversas que tive com o meu professor orientador pude constatar que não ia ser tarefa difícil, pois esta era uma turma muito bem comportada e bastante humilde. Penso que, se o controlo da turma estiver bem adquirido pelo professor, este terá mais condições para poder proporcionar uma aprendizagem mais eficaz ao ritmo de um bom clima de aula. Procurei também, desde início implementar a criação de rotinas, que me ajudassem no desenrolar das aulas subsequentes.

Penso que por isso, as minhas primeiras aulas foram menos conseguidas. A minha preocupação era muito centrada nesses aspetos, o que me levava a alhear outros aspetos como a orientação da prática do conteúdo (clareza da instrução, correção, demonstração, ajuda, motivação e relacionamento). Pouco a pouco, esse controlo disciplinar, rotinas e domínio do conteúdo foram-se consolidando, e a preocupação com estas tarefas foi sendo cada vez menor, o que resultou em aulas muito mais ricas, nomeadamente na rentabilização do tempo disponível para a prática, na qualidade da minha instrução, no aproveitamento mais eficaz dos espaços e materiais e mesmo no trabalho autónomo dos alunos.

Sem dúvida, o fator mais importante no meu desenvolvimento e superação das minhas dificuldades a este nível foi a própria experiência adquirida aula a aula. Durante o

estágio pude lecionar boas e más aulas e através da reflexão sobre as mesmas pude aprender que todas as aulas traziam sempre algo de positivo. Se nas boas aulas, o meu desejo era que elas se voltassem a repetir fazendo alguns pequenos ajustes de modo a aperfeiçoá-las ainda mais, nas menos conseguidas os próprios erros serviam para eu aprender e retirar conclusões de forma a evitar a sua repetição. Para isso, foram fundamentais os relatórios de aula feitos por mim e as observações feitas pelo orientador e pelos colegas de estágio, de forma a poder rever sempre aquilo que foi feito de forma a corrigir, ajustar e melhorar.

No geral, penso que a minha evolução se processou pelo progresso em alguns pontos-chave. Os primeiros e mais importantes foram a descentração dos aspetos de controlo e organização da turma e a implementação de rotinas. Outro foi o aumento do tempo de atividade. Deixei de perder muito tempo na organização e informação do exercício, resultando em mais tempo de prática. A qualidade dos meus feedbacks, que se foram tornando cada vez mais individualizados e centrados nos aspetos mais importantes, sempre com o objetivo de que os alunos se consciencializassem dos seus erros. O *timing* da minha intervenção e o facto de conseguir lidar cada vez melhor com a adversidade e acontecimentos inesperados e a capacidade de os antecipar, também ajudou a melhorar a minha prática letiva.

Outro dos meus grandes objetivos cumpridos foi ao nível da relação professor/aluno. Sempre foi um dos meus objetivos ser um professor bastante interativo com os alunos, uma vez que sempre foram esses docentes que me marcaram durante a minha adolescência, nomeadamente os de Educação Física. Era isso que eu queria retratar este ano e penso que de certa forma consegui, através do contacto que tive com os alunos na aula e fora dela.

Sinto, após esta fase de realização de 10 meses, que estou preparado para encarar o mundo do trabalho.

4.1.4 Avaliação

Quanto à avaliação, este foi talvez um dos pontos que sempre me despertou um grande interesse e curiosidade, pelo facto de, pela primeira vez, eu estar do lado de “cá”, ou seja, “a fazer” de professor, após ter sido eu o avaliado durante todo o meu

percurso escolar. O processo de avaliação constituiu outro desafio importante, a par da intervenção pedagógica, no qual a experiência era praticamente nula.

Esta última etapa consiste em toda a avaliação do processo ensino-aprendizagem e tem como objetivo reajustar todo esse processo, de forma a promover uma melhor qualidade tanto no que respeita ao planeamento como na realização. Para isso foi constantemente analisado o processo desenvolvido durante o ano, a avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor e pelos alunos.

A experiência adquirida ao longo do estágio pedagógico permitiu-me tirar elações sobre a mesma, reorientando e reajustando-a quando necessário. Para isso tentei sempre ter uma perceção cada vez mais aperfeiçoada dos acontecimentos, para poder melhorar qualitativamente a minha prática. Para isso muito contribuiu a reflexão constante sobre as aulas nos relatórios, bem auxiliada pelas observações de aula do meu professor orientador e dos meus colegas de estágio, juntamente com os feedbacks transmitidos por eles e pelo supervisor, que foram auxiliares determinantes para o repensar de toda a estratégia implementada e para a construção de um sentido crítico.

Ao longo do ano letivo foram realizadas 3 avaliações distintas (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa).

A avaliação diagnóstica teve como objetivo conhecer o nível geral em que a turma se encontrava, no sentido de estruturar os objetivos e estratégias da forma mais adequada, para que os objetivos finais fossem atingidos.

A avaliação formativa é realizada em cada aula e compreende o domínio das atitudes, cognitivo e psicomotor. Este é um tipo de avaliação que permite um maior acompanhamento dos alunos.

A avaliação sumativa consiste na realização de um somatório da avaliação formativa referente às várias matérias, de modo a determinar o nível a atribuir ao aluno no final do período letivo.

A avaliação tem como finalidade regular e promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, deverá ter bem clarificados quais os objetivos a atingir na disciplina e quais os modos de a avaliar.

4.2 Área 2 – Participação na Escola

A vida escolar não se resume às atividades letivas desenvolvidas, em contexto formal, numa sala de aula. Ela é muito mais ambiciosa do que isso, pois envolve uma série de importantes aprendizagens significativas que, sem o peso da componente letiva, contribuem quer para a integração do estudante-estagiário na escola, quer para a promoção de atividades de enriquecimento pessoal para os alunos, ao coloca-los em situações próximas do que ocorre no contexto social.

A minha incorporação e adaptação à escola foi acontecendo pouco a pouco. Apesar de lenta, a minha integração foi bastante facilitada pela excelente relação mantida com os professores e com grande parte dos alunos da escola. Desde de início fui sempre bem recebido pelos professores e funcionários, que se mostraram acessíveis para qualquer ajuda que necessitasse. O ambiente escolar, a esse nível, é bastante acolhedor e tranquilo.

Ao longo de todo ano letivo, eu e os meus colegas de estágio estivemos envolvidos em várias atividades escolares, com o objetivo de dinamizar a comunidade escolar.

Assim, no início do ano letivo, o Grupo de Estágio ficou incumbido da organização do Corta-Mato Escolar, do Torneio de Badminton, do Torneio de Basquetebol, Voleibol e do Mega e da realização de um Seminário.

A realização do Seminário “Obesidade na Escola” decorreu no dia 23 de Maio de 2013, durante a tarde, e destinou-se a toda a comunidade escolar. Este seminário foi muito importante para nós, uma vez que tem um peso relativamente elevado na nota final do estágio pedagógico. Penso que todos os elementos do núcleo de estágio contribuíram de uma forma considerável e importante para que o sucesso fosse atingido. Ainda que cada um tenha desempenhado ou se tivesse empenhado em aspetos diferentes do trabalho, a contribuição, sintonia e empatia demonstrada entre todos foi muito considerável. Acho que devo salientar o trabalho do orientador de estágio que se revelou sempre disponível e presente para nos ajudar e conduzir em todo este processo. Como conclusão, penso que o seminário correu bastante bem.

4.3 Área 3 – Relações com a Comunidade

A escola é um sistema aberto à comunidade. Não faz sentido o desenvolvimento de qualquer atividade letiva se este aspeto não for tomado em consideração. Foi, pois, importante realizar um estudo da comunidade e aprofundar o conhecimento do meio em que está inserida. Só assim foi possível saber quais as principais potencialidades tanto da comunidade como da escola, tendo como pano de fundo encontrar situações de realização com relevância educativa para os alunos.

Na procura destes elementos foi necessário identificar os principais movimentos associativos, culturais, desportivos e ambientais bem como as principais infra-estruturas que direta ou indiretamente se possam ligar à Educação Física. Deste trabalho surgiram contributos importantes para a valorização da atividade docente, quer na cedência de espaços quer na partilha de saberes e de recursos humanos.

Da relação com a comunidade fazem também parte os contactos estabelecidos com encarregados de educação ou com outros elementos exteriores à escola.

Assim, o núcleo de estágio realizou a caracterização da escola e do meio em que estamos inseridos, para termos um melhor conhecimento dos alunos e do seu meio envolvente.

4.4 Área 4 – Desenvolvimento Profissional

Acima de tudo, a máxima que deve nortear a prática de um docente é a de que a estagnação conduz à atrofia. Isto é, um professor cedo percebe que a atividade que exerce requer atualizações constantes (científicas, legislativas, pedagógicas) e que o adiamento ou a recusa no investimento do seu desenvolvimento profissional pode traduzir-se num mau desempenho que lhe retira a motivação, o gosto e a sua credibilidade como docente.

Esta área engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do meu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação.

Neste âmbito, a primeira tarefa a executar foi o PFI, documento onde explanei os meus objetivos para este ano de estágio, juntamente com as minhas dificuldades,

recursos, estratégias e controlo dos meus objetivos. Foi um documento auxiliar de toda esta caminhada que termina com a realização do Relatório Final, onde posso refletir de modo geral acerca dos objetivos que foram alcançados e das dificuldades que foram superadas.

A segunda tarefa foi a realização de um Seminário. O tema escolhido por mim e pelos meus colegas de estágio foi a “Obesidade na Escola”. Foi uma tarefa exigente mas que me deu imenso gosto na sua preparação, uma vez que aprendi bastante acerca do tema em questão.

Durante a elaboração ocorreram algumas dificuldades, mas que prontamente foram ultrapassadas com a ajuda do orientador. O seminário correu muito bem, teve uma boa organização e foi uma mais-valia para a nossa formação bem como para todos os que a ele assistiram.

A redação deste Relatório Crítico do Estágio, onde traduzo o trabalho feito durante este ano letivo, foi um documento muito trabalhoso, mas que penso que caracteriza todo o meu percurso como estudante-estagiário.

Por fim, o conjunto de todas as aulas lecionadas, que juntamente com a elaboração dos planos de aula, relatórios e observações, foram os fatores que mais contribuíram para o meu desenvolvimento profissional. O processo de planificação e realização das aulas foi sempre bastante refletivo, procurando sempre dar o que de melhor eu conseguia aos alunos. Sem dúvida, a maior aprendizagem que retiro deste estágio pedagógico.

No ensino, nada é igual e imutável! Os professores são diferentes, os alunos são diferentes e os próprios momentos também, o que nos torna a nós verdadeiros mestres da decisão acerca do que é melhor para os nossos alunos. Certamente a alegria de viver de todo o professor.

5 Conclusão

Este foi um ano muito longo, intenso e extremamente desgastante, mas foi também uma experiência grandiosa, enriquecedora e extremamente gratificante.

O ano de estágio pedagógico chegou ao seu fim e apesar do todo o trabalho sinto-me realizado, uma vez que foi a maior experiência por que passei até hoje a nível de aplicação de conhecimentos adquiridos no meu percurso académico, que de certeza vai influenciar todo o resto da minha vida, não só em termos profissionais mas principalmente em termos pessoais.

Verdadeiramente, o estágio pedagógico trouxe-me a resposta a muitas das dúvidas que possuía antes da sua realização. Assim, considero que esta experiência de ensinar e lidar com alunos em situação real foi da maior importância no meu processo de formação final enquanto docente de Educação Física.

Sem sombra de dúvida foi um ano extremamente gratificante, essencialmente de crescimento, de aquisição de novas competências, onde as experiências passadas no papel de professor me marcaram profundamente. Sinto que as minhas expectativas foram amplamente superadas.

Ser Professor, é de facto, aquilo com que sempre sonhei, apesar das constantes e controversas mudanças que o mundo do ensino passa. É um objetivo pelo qual vou lutar e não tenho dúvidas que está perfeitamente ao meu alcance, porque acredito indubitavelmente que o vou atingir.

Pela experiência positiva que tive com os alunos, diria que posso continuar a construir o meu progresso e desenvolvimento neste sentido, embora, tenha a consciência de que o modo de agir dos professores tem que se alterar em função de diversas variáveis, como por exemplo, o tipo de alunos, turma, contexto escolar, meio social no qual a escola se insere, etc.

Em suma, resta-me referir que o estágio pedagógico não é a etapa final da minha formação, mas sim a primeira deste processo longo e árduo que é ser um bom professor, que está sempre em constante formação.

Relatório Científico

**O ensino dos jogos Desportivos Coletivos no 2º e 3º
Ciclo por professores com experiência e em início de
carreira.**

Resumo

Os desportos coletivos atuais, receberam forte influência de práticas lúdicas remotas em evolução permanente, que originou uma vasta gama de desportos coletivos organizados em modalidades, de acordo com características comuns. Assim, este estudo teve como objetivo principal perceber, como os professores experientes e em início de carreira trabalham com os alunos os JDC. Para que os resultados obtidos fossem concretos e fiáveis procedeu-se a observações de aulas de três professores com experiência e de três em início de carreira. Posteriormente, os dados obtidos foram analisados estatisticamente no software SPSS. Concluiu-se que os professores experientes dedicam mais tempo à exercitação e os principiantes mais à organização utilizando também mais formas jogadas nas aulas do que os experientes. Por sua vez, os professores experientes emitem mais *feedbacks* ao longo das aulas do que os principiantes. Também foi possível constatar que dos vários modelos de ensino para os JDC, o *Teaching Games for Understanding-TGFU* preconiza uma metodologia de ensino mais abrangente é o mais utilizado pelos professores, pois todos os momentos de aprendizagem estão centrados no jogo e nos seus aspetos constituintes a técnica e a tática. Porém, de um modo geral nos dois grupos de professores observados o ensino dos JDC não foi apenas a transmissão de técnicas, foram também momentos de desenvolver nos alunos capacidades motoras e mentais, que ultrapassam o ensino de gestos, assimilação de regras de ação de jogo e formas de comunicação entre jogadores.

Palavras-chave: Jogos Desportivos Coletivos (JDC), Ensino, Aprendizagem, Professores, Experientes, Iniciantes.

Abstract

The collective sport games of our days, received a strong influence from ancient playful practices in permanent evolution, That led to a wide diversity of collective sport games organized in modalities, according to common characteristics.

So, the main aim of this study was intended, how experienced and beginners's teachers work with their pupils the JDC in. To find real and spinnable results it was proceeded the classroom observations of three experienced teachers and three of beginners. Subsequently, the results were statistically analyzed with SPSS software It was concluded that experienced teachers devote more time to the drilling and beginners to more organization also using more moves forms in class than experienced. In turn, experienced teachers emit more feedbacks during the time lessons than beginners. It also appeared that the several models of teaching for JDC the Teaching Games for Understanding TGFU advocates a more comprehensive teaching methodology and this is the most widely used by teachers, for all times of learning are focused on the game and its components the technical and tactical aspects. However, in general the two groups of teachers observed teaching the JDC was not only the transmission of techniques, they were also moments to develop mental and motor capabilities in pupils, which go beyond the teaching of gestures, assimilation rules of gameplay and manners of communication among players.

Keywords: Collective Sport Games (JDC), Education, Experienced, Beginners

1 Introdução

Os desportos coletivos são um símbolo presente do passado lúdico e cultural da humanidade. Ao longo da sua história, o homem, através de inúmeros jogos coletivos, cultivou a cooperação, a oposição com regras, a constituição de grupos, aprendendo a trabalhar em equipa, para alcançar uma meta comum (Bertran, 2001).

Os desportos coletivos atuais, receberam forte influência de práticas lúdicas remotas em permanente evolução até à atualidade. Dessa evolução permanente surge uma vasta gama de desportos coletivos organizados em modalidades, conforme características comuns (Hughes & Bartlett, 2002).

Os jogos desportivos coletivos de Invasão (JDCI) são uma dessas modalidades que, apresentam elementos estruturais comuns: um objeto, usualmente uma bola, movimentada com as mãos ou pés, um terreno delimitado, onde ocorre o jogo; uma meta, a ser atacada ou defendida; companheiros de equipa, que juntos contribuem para alcançar os objetivos do jogo; adversários, a serem superados; e regras a respeitar (Garganta, 1998)

A semelhança na estrutura geral de disputa destes desportos coletivos de invasão, impõe a todos eles a necessidade de um plano de ação, que oriente a atuação coletiva da equipa. (Hughes & Bartlett, 2002).

Hopper e Bell (2001) mencionam o agrupamento dos jogos desportivos pelas suas semelhanças estruturais em: jogos de alvo, jogos de batimento, jogos de rede/parede e jogos de invasão ou territoriais. Esta forma de agrupamento é importante e facilita quando da integração das tarefas na prática, dando aos alunos a oportunidade de aprenderem conhecimentos táticos e estratégicos transversais a modalidades semelhantes (Bunker & Thorpe, 1982)

Na mesma linha também (Button, Chow, & Rein, 2008) referem a aprendizagem transversal ao praticar-se um jogo de invasão, pois os conteúdos táticos e estratégicos, quando assimilados pelos alunos, podem ser transferidos de um jogo para o outro em categorias afins, tendo em conta as especificidades das modalidades. (a desmarcação é transversal a diferentes desportos: futebol, andebol ou basquetebol). (Mitchell, Oslin, & Griffin, 2006) reforçam a importância desta transversalidade ao afirmarem que de

acordo com a sua experiência os melhores jogadores iniciantes no futebol, são os que já tiveram experiência noutra modalidade desportiva coletiva de invasão .

Nas modalidades desportivas coletivas, a componente cognitiva centra-se nos sistemas de seleção de resposta, assim, através da compreensão, o aluno/praticante faz a leitura do jogo (Matias & Greco, 2010).

A tática é a inter-relação dos fatores do jogo (espaço, tempo, colega, bola, adversário), na dependência direta do objetivo final do desporto e dos objetivos táticos gerais e específicos da ação (Bayer, 1994), pelo que, o conhecimento tático dos alunos é o conhecimento em ação, que permite ao aluno/praticante tomar decisões táticas em função do contexto (Garganta, 2006). A capacidade tática do aluno/praticante é constituída pela interação dos processos que originam tomadas de decisão, as quais objetivam a execução motora direcionada à obtenção da meta pretendida (Matias & Greco, 2010).

Porém, no que concerne ao ensino da técnica, de forma isolada há que ter cuidado, pois pode cometer-se um erro pedagógico de repetição de gestos levando os alunos a desinteressam-se, porque exercícios repetitivos não estimulam a motivação (Costa & Nascimento, 2004), a abordagem do jogo é retardada (Garganta, 2002), não surgem processos de tomada de decisão, uma vez que o aluno possui conhecimento do movimento a ser realizado (Gama Filho, 2011) estas são algumas desvantagens do método analítico. É pois necessário, que haja interação entre técnica e tática, porque as particularidades dos jogos não são previsíveis e os casos não acontecem pela mesma ordem fazendo com que se exija ao jogador atitudes tático-estratégicas (Garganta, 2000).

O conhecimento tático facilita a seleção e codificação de sinais relevantes e, também, a tomada de decisão, já que leva à redução do tempo necessário para a discriminação do estímulo (McPherson, 1994).

McPherson, 1994; Poolton, et al., 2005; Matias e Greco, 2010 referem que o sucesso no desporto não passa apenas pelo gesto técnico deve ser tomada uma decisão, (antecipação, reconhecimento de modelos ou de sinais relevantes) é importante para que se desenvolva nos alunos/praticantes uma disponibilidade motora e mental que supere a simples automatização de gestos e sejam assimiladas regras de ação e princípios do

espaço de jogo, bem como formas de comunicação e ou contra comunicação entre os sujeitos (Garganta, 1995).

O treino/ensino não deve ser caracterizado como uma associação entre estímulos e respostas abafadas por regras ou verbalizações memorizadas pelo aluno/atleta, mas sim, pela organização funcional de atividades práticas que levem à aquisição de qualidades, mesmo em alunos/atletas principiantes (Araújo, Davids, Chow, & Passos, 2009)

Para (Renshaw, Davids, Shuttleworth, & Chow, 2009) tendo em conta que os jogos coletivos de invasão são complexos, podem ter momentos de estabilidade e instabilidade, dependentes dos casos impostos pelo jogo, o tratamento dos casos pelo professor, que deve conhecê-los poderão levar à conquista de determinada ação pelos alunos (Clemente, Couceiro, Martins, & Mendes, 2012) e captar a atenção dos mesmos para fontes de informação importantes, atuando de forma a usar a informação para alcançar os objetivos pretendidos para facilitar e conduzir o processo de aprendizagem (Araújo, Davids, & Serpa, 2005)

O grande papel do professor deverá passar por perceber, identificar e trabalhar as dificuldades mais importantes que influenciem a auto-organização do sistema de ação e de que modo a interação de casos contribui para o aparecimento do comportamento específico de jogo (Vilar, Castelo, & Araújo, 2010).

Uma das possibilidades de explorar os casos problema no processo de aprendizagem passa por simplificar regras, reduzir o número de jogadores, reduzir o espaço do terreno de jogo (Figueira & Greco, 2008) e centrar a prática em determinados objetivos, não alterando os padrões essenciais do jogo (especificidade). Neste sentido, os exercícios devem ser direcionados para a promoção de uma abordagem que solicite a oposição e a gestão da desordem como base da sua evolução didática (Gréhaigne, et al, 1997). Adaptar essa metodologia implica melhorar as capacidades cognitivas desde idades precoces, para eliminar a divisão do processo de ensino-aprendizagem em técnica e tática, habilidades e capacidades (Figueira & Greco, 2008).

Os professores têm uma posição privilegiada para proceder a pequenas alterações no contexto de aprendizagem, mas que são importantes, direcionando alterações nos padrões de movimento e tomadas de decisão dos alunos. Assim sendo, a ação do professor deverá orientar-se por uma planificação sequenciada e clara sobre os conteúdos

e objetivos que quer que os alunos adquiram aquando da sua prática (Renshaw, Chow, Davids & Hammond, 2010).

A salientar que a planificação das atividades não deve basear-se numa mera descrição de soluções específicas, mas sim no estímulo do desenvolvimento de processos adaptativos por parte dos alunos possibilitando-lhes a descoberta das melhores situações num determinado momento e contextualização do jogo (Button, Chow & Rein, 2008).

Na área e ensino da Educação Física existem várias teorias e estudos sobre o ensino-aprendizagem é pois, pertinente realizar uma breve reflexão sobre as abordagens desses modelos de ensino que têm vindo a revelar processos inovadores na forma de desenvolvimento dos alunos.

Na bibliografia consultada encontram-se estudos sobre o método tradicional/ tecnicista, que coloca o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem. O professor assume o papel de líder instrucional durante toda a atividade, com espaço de decisão reduzido para os alunos, principalmente nos jogos desportivos coletivos, onde estes aspetos são essenciais (Graça & Mesquita, 2007).

O modelo *Teaching Games for Understanding* – TGFU é originário dos autores ingleses Bunker e Thorpe que em 1982 publicaram o artigo *A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools*.

É importante referir o *Teaching Games for Understanding* – TGFU, é um modelo que acolheu as ideias construtivistas sobre o papel do aluno no processo de aprendizagem, situando-o numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens. Este modelo rege-se por quatro princípios pedagógicos: a seleção do tipo de jogo; a modificação do jogo por representação; a modificação por exagero; o ajustamento da complexidade tática (Butler & Griffin, 2005).

Neste método, o jogo, é a referência principal no processo de aprendizagem, uma vez que dá lógica a tudo quanto se faz de proveitoso na aula (Graça & Mesquita, 2007). Todos os momentos de aprendizagem estão centrados no jogo e nos seus aspetos constituintes, (a tomada de consciência tática, tomada de decisão, a exercitação necessária, entre outros). O TGfU como referem (Graça & Mesquita, 2007) não rejeita a necessidade do ensino da técnica, sustenta é que o trabalho específico desta

deve aparecer depois de feita a apreciação do jogo e a sua contextualização a partir de situações modificadas de jogo. Bell e Hopper (2001) referem como já foi citado o agrupamento dos jogos pela sua classificação em semelhanças estruturais: jogos de alvo; jogos de rede/parede; jogos de batimento e jogos de invasão ou territoriais. A componente tática respeitante a cada grupo, é um elemento primordial para a aprendizagem transversal dos alunos. Isto é, ao praticar um jogo de invasão, os alunos adquirirão competências táticas relativas a todas as modalidades que envolvam esse tipo de elemento.

Na aplicação deste método o professor terá a função de determinar a forma de jogo, observar o jogo ou a exercitação, intervir para ensinar e para melhorar as habilidades. Os alunos perante a situação problema são incentivados a identifica-lo e a encontrar potenciais soluções para um nível de compreensão consciente e de ação deliberadamente tática do jogo (Turner & Martinek, 1999).

Nesta perspetiva, importa que o professor, ao selecionar a forma de jogo tenha a preocupação de apresentar formas de jogo que tenham em conta os conceitos que os alunos trazem para a situação de aprendizagem e que possam ser vistas pelos mesmos como formas de jogo credíveis e autênticas. A forma de jogo escolhida e o conceito de jogo, têm como função focar a atenção do professor sobre como ajudar os alunos a fazer a ligação entre os propósitos do jogo e a forma modificada de jogo proposto (Graça & Mesquita, 2007).

Estudos sobre o TGfU (Mitchell & Oslin, 1998) mostram o seu real valor enquanto método de ensino. O estudo mostrou a capacidade de transferibilidade da aprendizagem, constatando que a compreensão tática adquirida nas aulas se transferia para a compreensão de novos jogos relacionados. Num outro estudo, Wallhead e Deglau (2004) investigaram a motivação dos alunos quando sujeitos ao método TGfU. Os resultados mostram que o modelo propiciou uma experiência positiva, não ameaçadora para aceitar novos desafios, gratificante pela aquisição de competência tática e motivante pelo prazer proporcionado pelas atividades de jogo.

O modelo Desenvolvimental; inspira-se no modelo de ensino *direct instruction* (Rink, 1993). O professor apresenta as tarefas de aprendizagem passo a passo, dá explicações claras e precisas com demonstrações frequentes, a fim de melhorar as oportunidades de

resposta dos alunos e respetiva taxa de sucesso na aprendizagem das mesmas, deverá supervisionar ativamente as aprendizagens baseando-se no fornecimento frequente e atempado de feedback pedagógico.

Porém, Rink (2001) realça que não há nenhum modelo de ensino que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem. Para dar resposta a esta lacuna, Rink (1993) apresentou um modelo de ensino em que a ideia principal se baseia na progressão de ensino do jogo a partir de uma progressão da aprendizagem das suas habilidades em quatro fases de exercitação e prática, que se encadeiam sem se excluir.

O modelo de educação desportiva desenvolvido por Siedentop (Siedentop, 1987), (Siedentop, 1994), (Siendentop, 1996), rompe com a distribuição tradicional de papéis entre professor e aluno durante o processo ensino-aprendizagem.

Os alunos não são apenas jogadores ou executantes de determinados exercícios orientados pelo professor (instrução direta), são chamados a tomar parte ativa no ensino e aprendizagem e a desempenhar um conjunto de tarefas ligadas ao contexto da prática desportiva.(árbitros, treinadores, capitães e outros).

O professor prepara a turma e as equipas, de modo a terem um papel de co-responsabilização nas tarefas de ensino, faz a planificação e gestão dos recursos materiais, de coordenação geral da atividade, de supervisão e de assistência às equipas.

Este modelo favorece a utilização dos jogos reduzidos, indo ao encontro das ideias do modelo de Bunker e Thorpe, preconiza também que a instrução técnica deve ser organizada em função da sua aplicação tática e deve ser dado tempo suficiente para desenvolver a consciência e a competência tática (Siendentop, 1996).

O modelo é ensinado e testado em todo o mundo. Há maior participação e envolvimento de todos os alunos que gostam das múltiplas regras estabelecidas e de aprender com os seus pares.

Segundo Musch, et al., (2002);Mertens (2002), o modelo de competência nos jogos de invasão centra-se no desenvolvimento de competências: capacidade de selecionar a melhor solução para um problema do jogo (tomada de decisão), capacidade de interagir (comunicando e cooperando) com todos os membros da equipa, capacidade de executar a solução selecionada de uma forma eficiente e efetiva. O modelo permite que os alunos aprendam, não só a participar com sucesso em formas modificadas de jogos desportivos coletivos de invasão, como também a desempenhar outros papéis de organização da

prática desportiva. Neste modelo (Musch, et al., 2002) referem-se às formas básicas de jogo, sendo importante que estas tenham a estrutura total e objetivos dos jogos de invasão, pois é importante que os alunos reconheçam os jogos modificados como “jogos autênticos”.

Estas versões modificadas do jogo possibilitam aos alunos treinar as suas competências motoras, cognitivas e sociais delineadas para os levar a refletir e investigar as soluções das situações problema que surjam. Para cumprir tal objetivo, podem modificar-se as condições de jogo, quer alterando as regras (número de jogadores) quer acrescentando regras especiais de ajuda (proteção da posse da bola) ou mesmo pela eliminação de algumas regras.

O professor mais eficaz/experiente irá apetrechar-se com um número de modelos de ensino, familiarizando-se com a sua aplicação, e numa determinada situação, dependendo dos objetivos, domínios de aprendizagem, características dos alunos e conteúdos saberá qual o modelo a utilizar.

Citando (Metzler, 2000) cada modelo de ensino é um instrumento que pode ser selecionado e aplicado pelo professor no momento certo com um determinado conteúdo, para ajudar os alunos de uma forma mais eficaz. Este estudo pretende também compreender como são ensinados os jogos desportivos coletivos de invasão em contexto escolar, as metodologias de ensino utilizadas por professores experientes e professores em início de carreira, bem como apreender as diferenças e ou pontos comuns entre os dois grupos de docentes observados na escola onde o estudo foi realizado. É pois importante perceber o que a literatura refere sobre professores experientes e professores em início de carreira.

Para Farias, Nascimento e Shigunov (2001), o percurso profissional de qualquer professor é marcado por vários acontecimentos durante a carreira. Esses acontecimentos, quer sejam positivos ou negativos, marcam a passagem de uma etapa para outra, originando o aparecimento de estágios ou ciclos de desenvolvimento profissional.

Huberman (2000), quando se abordam as fases da carreira docente, deixa claro que nem todos os professores vivenciam as mesmas fases, e nem todos passam por todas elas.. O ciclo profissional docente é um processo complexo.

No professor iniciante há entusiasmo/motivação , necessidade de experimentação e diversificação, motivação elevada, a busca de desafios, exaltação sobre diferentes formas de agir e pensar que podem vir a melhorar a sua prática,

Lemos (2005), refere que os diversos autores que compararam professores em início de carreira com os professores *experts*, constataram que estes últimos têm uma maior base de conhecimentos específicos e que essa base mais vasta está melhor organizada, possibilitando-lhes ter acesso rápido ao conhecimento na resolução de problemas durante a atividade.

Piéron (1996) Cita que a partir dos cinco anos de prática letiva, o professor já criou um significativo repertório de experiências e possui uma percepção mais globalizante da aula, pode considerar-se *professor eficaz*. Para o autor depois desta fase, o professor adota uma postura de *professor expert*.

Porém, segundo esta perspectiva, apenas alguns professores atingirão esse patamar que implica ensinar intuitivamente, respondendo às situações escolares com fluidez, quase que inconscientemente, a não ser que surja um problema específico (Piéron, 1996).

Eldar e Siedentop (1989), afirmam que não é fácil determinar um critério exato para identificar a “expertise”, pois esta pode ser facilmente confundida com experiência e eficácia. Assumindo que 10 anos de ensino serão auto suficientes para a determinação e aplicação deste conceito alguns estudos (Januário, 1996) indicam-nos que os docentes mais experientes parecem mais interessados no resultado da execução motora, fornecem informação mais frequente e pertinente, gerem melhor o tempo de aula, fornecem *feedback* adequado no momento apropriado, melhor qualidade de instrução na apresentação das tarefas e conteúdos,

Peterson, Marx e Clark (1978), realizaram estudos constatando que o modelo de planificação dos professores experientes nem sempre representa a melhor prática de planificação. Por sua vez, Siedentop e Eldar (1989), referem que os professores experientes fazem um planeamento ponderado, mas não costumam fazê-lo com planos escritos como é caracteristicamente observado entre os professores em início de carreira (Morton & Stoot,1989).

Este procedimento poderá parecer imponderado ou, até ser interpretado pelos professores em início de carreira como uma renuncia aos procedimentos didáticos de

conceção prévia do ensino, mas assenta sobre uma das competências desenvolvida pelo professor em função da sua experiência e dos conhecimentos adquiridos com os anos de exercício da profissão (Manross & Templeton, 1997).

O domínio dos conteúdos e das situações letivas dá ao professor experiente auto eficácia e conforto, habilitando-o a planificar as suas aulas com base nas experiências adquiridas, adequando as suas ações à sequência dos casos passados na aula. Estes professores devido à sua vasta experiência mobilizam os conhecimentos sobre acontecimentos comuns às turmas que ensinam, à capacidade dos seus alunos, aos materiais pedagógicos de que dispõem e, assim, são capazes de rapidamente esboçar planos de aula detalhados, sem precisar de o fazer por escrito (Januário, 1996; Manross & Templeton, 1997).

A planificação constitui um guia que orienta a ação do professor durante o desenvolvimento da interação pedagógica (Manross & Templeton, 1997). O conjunto de decisões com que se ocupam os professores ao fazer o plano de ação do ensino, engloba o levantamento de condições, meios e fins que lhes permitem antecipar o futuro com relativa segurança e, dessa forma, contribuem para reduzir ansiedades e incertezas relativas ao desenvolvimento da interação pedagógica (Altet, 2000; Januário, 1996; Zabalza, 1997). A representação do ato de ensino envolve processos psicológicos complexos que se vão amadurecendo e otimizando em consequência da vivência experienciada no terreno profissional. A possibilidade do modelo de planificação dos professores experientes nem sempre representar a melhor prática de planificação (Clark, Marx & Peterson, 1978) a maior parte dos estudos revelam resultados consistentes e coadunam-se com os perfis de experiência e *expertise* docente.

2 Método

2.1 Participantes

Participaram neste estudo 6 professores de educação física, sendo 3 experientes (idade média de 49 anos de experiência) e 3 principiantes (idade média de 24 anos de experiência), de cada um foram observadas duas aulas (num total de 12 aulas) alunos, do 11º e 10º anos de escolaridade.

As 12 aulas observadas foram das seguintes modalidades: Andebol, Basquetebol, Futebol, Rugby.

2.2 Instrumentos

Elaborou-se uma grelha de observação de aula, que foi validada por três docentes universitários da área das Ciências da Educação Física e Desporto, sendo posteriormente testada em duas aulas de diferentes modalidades, para aferir a sua funcionalidade e realizarem-se as adaptações finais.

A grelha de observação, além do tempo de aula destinado a cada comportamento, fornecia dados relativamente à forma de abordagem dos diferentes exercícios e respectivos *feedbacks* do professor.

Para a sua aplicabilidade elaborou-se uma grelha de sistematização, que permitiu o treino do investigador.

Categoria	Definição	Obs.
Instrução	Períodos em que os alunos prestam atenção à comunicação verbal ou demonstração de uma tarefa de aprendizagem, outras informações diretamente relacionadas com a aprendizagem (FB coletivos, avaliação da aula com os alunos, etc.)	
Organização	Tempo consagrado a atividades que não se relacionam diretamente com a aprendizagem (responder à chamada, lidar com o equipamento, organização de grupos, formar equipas, etc.)	
Transição	Tempo despendido a mudar de atividade, a deslocar-se para outro local, a trocar de estação, reagrupamento dos alunos para ouvirem informações do professor, etc.)	
TE	Trabalho específico da modalidade	
TNE	Trabalho não específico da modalidade	
Bola	A qual será considerada quando se ensina situação quando a bola é utilizada.	
Espaço	Considerar se o espaço a utilizar será igual ou inferior ao do jogo formal e quando na tarefa há uma meta ou metas carácter espacial e não-humano (baliza ou equivalente), que: i) deve ser conseguida pela bola ou diretamente pelos participantes, ii) ser protegida, para não ser atingido diretamente pelos participantes ou pela bola.	
Companheiro	Será considerado como um elemento estrutural quando em situação de ensino o participante colabore de forma motora com um companheiro. Ou seja, trabalho de pares	
Companheiros	Que serão considerados como um elemento estrutural, quando em situação de ensino o participante colabore de forma motora com mais do que um companheiro	
Adversário	Será considerado como um elemento estrutural, quando em situação de ensino o participante se oponha de forma motora a um adversário	
Adversários	Serão considerados como um elemento estrutural, quando em situação de ensino o participante(s) se oponha(m) a vários adversários	
Jogo reduzido	Quando o exercício se aproxima das ações de jogo, reduzindo o espaço e número de jogadores	
Jogo condicionado	Quando aos jogos (reduzidos ou formais) são colocados condicionamentos que permitam direcionar os mesmos para determinados objetivos (ex: sem drible, sem passes repetidos, só passe picado, etc.)	
Transfer modalidade	Quando o exercício, não sendo específico da modalidade, pode transferir conceitos para a mesma (ex.: jogo dos 10 passes c/ bola da andebol e o transfer para o futebol ou basquetebol).	
FB avaliativo	Fornece uma estimativa qualitativa do rendimento, como: “está muito bem”, “sim”, “não”, “está mal”	+ positivo - negativo
FB prescritivo	Dá uma indicação para respeitar na próxima execução, impõem uma solução ao aluno	+ positivo - negativo
FB descritivo	Chama a atenção para os principais critérios de realização da atividade. Descreve a ação realizada pelo aluno.	+ positivo - negativo

Quadro 1 - Unidades de sistematização.

2.3 Procedimentos

A investigação respeitou os procedimentos eticamente definidos na investigação com seres humanos. Assim, o trabalho iniciou-se com um pedido de autorização aos Directores das Escolas ou Agrupamento, explicando-se os objetivos do estudo e os procedimentos da recolha, tratamento e divulgação dos dados. Posteriormente

contactou-se os professores de educação física no sentido de explicar o estudo, os procedimentos da sua realização e solicitar a sua participação. Foi fornecida uma declaração de consentimento informado a todos os participantes.

O observador colocou-se no espaço de aula de uma forma a não interferir com a realização da mesma, procedendo à sua gravação quer de áudio quer de imagem.

A observação posterior das imagens e áudio da aula, permitiu o preenchimento adequado da grelha de observação de aula.

Para efeitos de fiabilidade, escolheu-se uma aula de forma aleatória, sendo a mesma observada com um intervalo de 48 horas pelo observador para registo da fiabilidade intra-observado e por um outro investigador para registo da fiabilidade inter-observador.

A observação da aula iniciava-se no preciso momento de interação do professor com a turma e terminava no momento em que o professor desse por encerrada a aula.

Análise de dados

Para efeitos de análise e tratamento estatístico dos dados foi utilizado o software IBM SPSS (20.0). Realizou-se uma análise descritiva de todos os dados (frequência, média e desvio padrão), assim como o *t Test* para a variável *expertise* e o teste *ANOVA* para a variável *ano de escolaridade*. Estabeleceram-se valores de significância para $p \leq 0.05$.

3 Resultados

De seguida serão apresentados todos os resultados. Para cada quadro será apresentado o respectivo resumo.

Quadro 2 - Análise do tempo real entre professores experts e principiantes

Categorias	Anos Experiência	N	%	dp	T	p
		171	83%	0.045		
Tempo Real Aulas	Principiantes	84	86%	0.030	1.53	0.196
	<i>Experts</i>	87	80%	0.039		

No quadro 2 nas aulas observadas verifica-se que os professores principiantes, utilizam mais tempo do previsto para a aula (86%), do que os professores *Experts* (80%).

Quadro 3 - Análise do tempo despendido nos diferentes comportamentos nas aulas entre professores experts e principiantes

Comportamentos	Anos Experiência	N	%	Dp	T	p
		171	%			
Instrução	Principiantes	84	18.3%	4.75	0.327	0.750
	<i>Experts</i>	87	17.4%	4.67		
Organização	Principiantes	84	2.95%	2.45	1.12	0.289
	<i>Experts</i>	87	1.3%	2.15		
Transição	Principiantes	84	1.54%	1.43	-0.491	0.634
	<i>Experts</i>	87	2.06%	2.16		
T Especifico	Principiantes	84	64.36%	6.58	-1.069	0.310
	<i>Experts</i>	87	68.54%	6.97		
TN Especifico	Principiantes	84	12.75%	8.45	0.515	0.618
	<i>Experts</i>	87	10.75%	4.40		

No quadro 3 verifica-se que os professores principiantes dedicam mais tempo à instrução, organização e trabalho não específico, e menor tempo na transição e trabalho Especifico. Por sua vez, os professores *experts* dedicam menos tempo à instrução, organização e trabalho não específico.

Quadro 4 - Análise do tempo despendido em organização e exercitação pelos professores experts e principiantes

Categories	Anos Experiência	n	%	dp	t	p
		171	%			
Tempo Organização	Principiantes	84	22,88%	6.10	0.616	0,552
	<i>Experts</i>	87	20,69%	6.18		
		171	%			
Tempo Exercitação	Principiantes	84	77,11%	6.10	-0.616	0,522
	<i>Experts</i>	87	79,30%	6.18		

No quadro 4, verifica-se que por parte dos professores principiantes é dedicado mais tempo à organização enquanto que por parte dos professores *experts* é dedicado mais tempo à exercitação.

Quadro 5 - Análise das diferentes categorias do trabalho específico

Categorias	N (=58)	%
Bola	Sim	100%
	Não	0 %
Espaço	Menor	100%
	Maior ou Igual	0%
Metas	Com	87.9%
	Sem	12.1%
Interacção Companheiro	Sim	29.3%
	Não	65.5%
Interacção Companheiros	Sim	43.1%
	Não	53.4%
Interacção Adversário	Sim	13,8%
	Não	81%
Interacção Adversários	Sim	55,2%
	Não	41,4%
Jogo Reduzido	Sim	67.2%
	Não	31.9%
Jogo Condicionado	Sim	37.9%
	Não	60.3%
Transfer	Sim	6.9%
	Não	91.4%

No quadro 5 em todos os exercícios de trabalho específico a bola foi utilizada, sendo o espaço em grande parte dos exercícios menor do que o do jogo formal, quase sempre foram utilizadas metas nos exercícios realizados tendo estes mais utilização de companheiros e adversários, em metade dos exercícios o jogo reduzido foi utilizado nunca sendo utilizado o jogo condicionado, nos exercícios o *transfer* de outra modalidade raramente foi utilizado.

4 Discussão

Após o tratamento e análise dos dados recolhidos constatou-se que relativamente ao tempo dedicado aos vários momentos da aula os professores principiantes gastam mais tempo(18.3%) em instrução do que os professores experientes(17.4%).Podemos encontrar uma explicação para o sucedido com base em estudos feitos por (Januário, 1996; Manross & Templeton, 1997;) que constataram que os professores experientes têm maior domínio dos conteúdos e das situações letivas, pois devido à sua vasta experiência mobilizam os conhecimentos sobre acontecimentos comuns às turmas que ensinam, à capacidade dos seus alunos, aos materiais pedagógicos de que dispõem e, assim, são capazes de rapidamente dar respostas rápidas e precisas sem necessidade de gastar muito tempo. Contudo, isto não quer dizer que os iniciantes não dominam os conteúdos o que acontece é que eles não têm um conhecimento tão profundo da escola/espço, nem dos alunos, nem possuem ainda dicas/palavras-chave que possibilitem aos alunos a rápida compreensão do que lhes é pedido.

Quanto aos períodos de organização foram quase inexistentes em ambos os grupos, tendo os experientes menos do que os principiantes. A saber que, por organização designa-se se o tempo dedicado a atividades que não se catalogam com a aprendizagem como por exemplo: verificação de presenças, organização de grupos e ou equipas, material a utilizar e outros). O que se verificou nos dois grupos observados foi que os professores iniciantes já traziam definidos/ organizados os espaços de exercitação na aula, fazendo a marcação com cones/sinalizadores (tempo de organização),constituídas as equipas/grupos, mas ao procederem desta forma não estão a retirar autonomia e responsabilidade ao aluno isto pode estar relacionado com facto de que pretendem que não falhe nada e como postulam (Altet,2000; Januário,1996; Zabaza,1997) o conjunto de decisões com que os professores se prendem ao fazer o plano de ensino, engloba o levantamento de condições, meios e fins que lhes permita antever o que irá acontecer com relativa segurança e, assim contribuir para reduzir ansiedades e incertezas relativas ao desenvolvimento da interacção pedagógica. Se recordarmos Huberman (2002) no professor iniciante há motivação elevada, necessidade de experimentação e diversificação, busca de desafios, exaltação sobre diferentes formas de agir e pensar que podem vir a melhorar a sua prática. Podemos encontrar aqui uma justificação para o seu

modo de atuação. Por sua vez os professores mais experientes não revelaram tanta preocupação neste aspeto pois como referem Munsch e Mertens (2002) no modelo de competência dos jogos de invasão o professor mais experiente irá apetrechar-se com um maior número de modelos de ensino, familiarizando-se com a sua aplicação, e numa determinada situação, dependendo dos objetivos, domínios de aprendizagem, características dos alunos e conteúdos saberá qual o modelo a utilizar e isto foi o que se verificou.

No que concerne aos tempos de transição os professores principiantes demoram menos tempo na transição de exercícios do que os professores experientes. Tal constatação é perfeitamente normal atendendo a que o que é dito aos professores em formação, é que para que não existam quebras de tempo, as aulas devem ser planificadas com exercícios de transição curta. Por parte dos professores experts os tempos de transição observados não foram muito grandes, mas foram ligeiramente mais longos do que os dos principiantes. Porém, se nos apoiarmos na literatura, isto não significa que os professores experientes não planificam, pois de acordo com (Eldar & Siedentop, 1989), a sua prática de ensino é precedida por uma planificação cuidada e criteriosa, mas, a maior parte das vezes não costumam fazê-lo através de planos escritos como é tipicamente observado entre os professores principiantes (Morton & Stroot, 1989). Os professores iniciantes gastam muito tempo a planificar, e os professores experientes reconhecem a importância de uma planificação bem elaborada no estágio de profissionalização.

Professores principiantes dedicam menos tempo ao trabalho específico do que os professores experientes. Os professores experientes dedicaram mais tempo à exercitação, algumas vezes, revelaram mais preocupação com a aquisição motora dos alunos privilegiando a aquisição técnica o que era uma desvantagem do método analítico, tendo menos tempo para o jogo formal ou reduzido. Porém, o importante é que não o fizeram sistematicamente e desenvolveram nos alunos uma disponibilidade motora e mental que superou a simples automatização de gestos e foram assimiladas regras de ação e princípios do espaço de jogo, bem como formas de comunicação e ou contra comunicação entre os alunos (Geco & Matias, 2010, McPherson, 1994, Poolton, 2005).

Porém, ao longo dos anos tem existido a preocupação da realização de estudos sobre metodologias de ensino dos JDC que contemplem a interação da técnica e da tática,

pois as particularidades dos jogos não são previsíveis nem os casos acontecem pela mesma ordem fazendo com que se exija ao jogador atitudes tático-estratégicas(Garganta 2000).Como foi supracitado os professores experts algumas vezes dedicavam mais tempo à aquisição técnica separada do jogo tendo menos tempo para o jogo reduzido ou formal enquanto que os professores em início de carreira usam mais as formas jogadas. Segundo Garganta (1998) existem três formas de ensinar os JDC, decorrentes de diversas interpretações e sofrendo influências, mais ou menos marcada, de várias correntes, são elas: a forma centrada nas técnicas, a forma centrada no jogo formal e a forma centrada nos jogos condicionados. O autor enfatiza que cada uma delas, utiliza processos diferentes, assim gerando produtos distintos de aprendizagens.

No que concerne ao tempo real de aula os professores em início de carreira utilizam mais tempo real de aula do que os experientes o que poderá ser justificado com a preocupação dos professores em início de carreira quererem rentabilizar ao máximo o tempo de aula a fim de mostra a produtividade do seu trabalho refletido nas aprendizagens dos seus alunos e também porque sabem que estão a ser avaliados. Por parte dos professores experientes onde se verificou mais demora foi no início e no terminus das aulas.

5 Conclusão

Com base nos resultados obtidos conclui-se que todos os professores experientes possuem dez anos ou mais de ensino e alguns de docência na mesma escola, o que lhes possibilita conhecer a estrutura física e meio envolvente da mesma, a realidade das turmas e desenvolver uma metodologia de ensino que consiga atingir os objetivos propostos para os alunos. Os professores experientes atendendo também à maior base de conhecimentos específicos que possuem e à organização dos mesmos têm um rápido acesso ao conhecimento na resolução de problemas durante a atividade emitindo também *feedbacks* mais frequentemente do que os em início de carreira. Nas várias fases do desenrolar da aula os professores experientes usaram menos tempo em instrução e organização, sendo mais diretos na transmissão do que pretendiam que os alunos alcançassem com as atividades. Estes professores também dedicaram mais tempo ao trabalho específico com alunos. Quanto aos professores em início de carreira nas aulas dedicaram mais tempo às formas jogadas enquanto que os experientes deram mais destaque ao trabalho da técnica separada do jogo. Em suma, quer os professores experientes quer os iniciantes basearam-se nos diferentes métodos de ensino dos JDC, contudo, importa referir que cada método tem vantagens e desvantagens, todos são operacionais, nenhum é desprezível, cabe ao professor conhecer o método escolhido e usá-lo corretamente, pois os JDC constituem um meio formativo por excelência, na medida em que a sua prática, quando corretamente orientada, incute o desenvolvimento de competências em vários planos como o tático-cognitivo, o técnico e o sócio afetivo.

6 Bibliografia

- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, D., Davids, K., & Serpa, S. (2005). An ecological approach to expertise effects in decision-making in a simulated sailing regatta. In *Psychology of Sport and Exercise* (pp. 671-692).
- Araújo, D., Davids, K., & Shuttleworth, R. (2004). Applications of dynamical systems theory to football. In *Science and football V* (pp. 556-569). London: Routledge.
- Araújo, D., Davids, K., Chow, J., & Passos, P. (2009). The development of decision making skill in sport: an ecological dynamics perspective. In *Perspectives on cognition and action in sport* (pp. 157-169). New York: Nova.
- Bayer, C. (1994). *O ENSINO DOS JOGOS DESPORTIVOS COLECTIVOS*. Lisboa: Dinalivro.
- Bertran, J. O. (2001). Los juegos coletivos a los deportes de equipo. In *Apunts Educación Física y Deporte* (pp. 3-4).
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education* , 5-8.
- Butler, J., & Griffin, L. L. (2005). *Teaching game for understanding: theory, research, and practice*. Champaign Illinois: Human Kinetics.
- Button, C., Chow, J. Y., & Rein, R. (2008). *Routledge handbook of biomechanics and human movement science*. London: Routledge.
- Clemente, F., Couceiro, M., Martins, F., & Mendes, R. (2012). The usefulness of smallsided games on soccer training. *Journal of Physical Education and Sport* , 93-102.
- Costa, L. C., & Nascimento, J. V. (2004). O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. *Revista da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá* , 49-46.
- Daolio, J. (2002). Jogos desportivos coletivos; dos princípios operacionais aos gestos técnicos-modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. *Revista Brasileira de Ciências e Movimento* , 99-104.
- Ennis, C. (1999). Creating a Culturally Revelant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society* , 31-49.
- Farias, G. O., Nascimento, J. V., & Shigunov, V. (2001). Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In A. Neto, & V. Shigunov, *A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física*. (pp. 19-53). Londrina: O Autor.
- Figueira, F. M., & Greco, P. J. (2008). Futebol: um estudo sobre a capacidade tática no processo de ensino - aprendizagem - treinamento. *Revista Brasileira de Futebol* , 53-65.
- Gama Filho, J. G. (2011). *Metodologias do Treinamento técnico-tático no futebol*.
- Garganta, J. (2006). Fundar os conceitos de estratégia e tática nos jogos desportivos coletivos, para promover uma eficácia superior. *Revista Brasileira Educação Física e Esport* , 103-201.
- Garganta, J. (1998). O ensino dos jogos desportivos coletivos: perspectivas e tendências. *Movimento* , 19-27.
- Garganta, J. (2002). O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação. In A. C. Amândio, V. J. Barbanti, J. O. Bento, & A. T. Marques, *Esport e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida* (pp. 281-308). Barueri: Manole.

- Garganta, J. (2000). O treino da tática e da estratégia nos jogos desportivos. In J. Garganta, *Horizonte e órbitas no treino dos jogos desportivos* (pp. 51-61). Porto: Converge Artes Gráficas.
- Garganta, J. (1995). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In A. Graça, & J. Oliveira, *O ensino dos jogos desportivos* (pp. 11-25). Porto: FCDEF-UC.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* , 401-421.
- Gréhaigne, J., Bouthier, D., & David, B. (1997). Dynamic-system analysis of opponent relationship in collective actions in soccer. *Journal of Sports Sciences* .
- Hopper, T. (2002). Teaching Games for Understanding: the importance of student emphasis over content emphasis. *JOPERD* , 44-48.
- Hopper, T., & Bell, R. (2001). Games classification system: teaching strategic understanding and tactical awareness. *The California Association for Health, Physical Education, Recreation Dance* , 14-19.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Hughes, M., & Bartlett, R. (2002). The use of performance indicators in performance analysis. *Journal of Sports Sciences* , 739-754.
- Investigating the assumptions of pedagogy. (2001). *Journal of Teaching in Physical Education* , 112-128.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- Manross, D. P., & Templeton, C. (1997). Expertise in teaching physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* , 29-35.
- Matias, C. J., & Greco, P. J. (2010). Cognição & acção nos jogos desportivos coletivos. *Ciências & Cognição* , 252-271.
- McPherson, S. L. (1994). The development of sport expertise. *Quest* , 223-240.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1998). An investigation of tactical transfer in net games. *Physical Education & Sport Pedagogy* , 162-172.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2006). *Teaching sport concepts and skills: A Tactical Games Approach*.
- Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Graça, A., Taborsky, F., et al. (2002). An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball. *7th Annual Congress of the European College of Sport Science Athens*. Greece.
- Oliveira, J. L., Voser, R., & Hernandez, J. A. (2004). A comparação da preferência do estilo de liderança do treinador ideal entre jogadores de futebol e futsal. *Revista Buenos Aires, año 10* .
- Peterson, P. L., Marx, R. W., & Clark, C. (1978). Teacher behavior and student achievement. *American Educational Research Journal* , 417-432.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Poolton, J. M., Masters, W. S., & Maxwell, P. J. (2005). The relationship between initial errorless learning conditions and subsequent performance. *Human Movement Science* , 278-362.
- Renshaw, I., Chow, J. Y., Davids, K., & Hammond, J. (2010). A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: a basis for

- integration of motor learning theory and physical education praxis. *Physical Education & Sport Pedagogy* , 117-137.
- Renshaw, I., Davids, K., Shuttleworth, R., & Chow, J. (2009). Insights from ecological psychology and dynamical systems theory can underpin a philosophy of coaching. *International Journal of Sport Psychology* , 540-602.
- Reverditto, R., Silva, S., & Alcides, J. (2009). *Pedagogia do Desporto: Jogos Coletivos de Invasão*. São Paulo: Phorte.
- Ring, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education* .
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. St. Louis: Mosby.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2001). *Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem voltada para o problema*. Porto Alegre: Atmed.
- Siedentop, D. (1996). Physical education and education reform: The case of sport education. In C. Ennis, & S. Silverman, *Student learning in physical education* (pp. 247-267). Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrete, R. Feingold, R. Rees, & M. Piéron, *Myths models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-86). Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Eldar, E. (1989). Expertise, Experience, and Effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education* , 254-260.
- Siedentop, D. (1996). Physical education and educational reform: The case of sport education. In S. Silverman, & C. Ennis, *Student learning in physical education* (pp. 247-267). Champaign: Human Kinetics.
- Stroot, S., & Morton, P. (1989). Blueprints for learning. *Journal of teaching in Physical Education* , 213-22.
- Training perceptual skill in field hockey: is there transfer from the laboratory to the field? (2003). *Research Quarterly for Exercise and Sport* , 98-103.
- Turner, A., & Martinek, T. (1999). An investigation into teaching games for understanding effects on skill, knowledge, and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport* , 286-296.
- Vilar, L., Castelo, J., & Araújo, D. (2010). Pressupostos para a conceptualização do exercício de treino de futebol. *Gymnasium* , 121-142.
- Wallhead, T. L., & Deglau, D. (2004). Effect of tactical games approach on student motivation in physical education. In *AAHPERD National Convention and Exposition*. New Orleans: LA.
- Zabalza, M. A. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.