

Instituto Universitário da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na
Escola:

Professores Experientes vs Professores Principiantes.

David Ferreira da Silva

Nº 26911

Supervisor: Professor Doutor Francisco Gonçalves

Orientador: Mestre Luís António 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)

Julho, 2014



Silva, D. (2014). *O ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Escola: Professores experientes vs professores principiantes*. Maia: D. Silva. Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ciências da Educação Física e Desporto - Especialização em Ensino da Educação Física, policopiado apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

Palavras-chave: Jogos desportivos coletivos; Expertise; Modelos de Ensino.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho tem um sabor deveras especial. É o culminar de uma caminhada que me proporcionou crescer exponencialmente a nível pessoal e profissional. Inevitavelmente para conseguir alcançar esta meta várias foram as pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram para que fosse possível a sua concretização, pelo que não podia deixar de expressar os meus sinceros agradecimentos.

Aos meus pais, razão da minha existência, e sem os quais nada disto teria sido possível. Agradeço por todo o esforço despendido para que esta etapa da minha vida fosse concretizável. Agradeço pela forma como me criaram, pela educação que me transmitiram, repleta de valores, que fizeram de mim o homem que sou hoje. Sem vocês nada seria possível, e a materialização deste objetivo é uma vitória “nossa” e não apenas minha.

Ao meu irmão por todo o apoio, pela amizade e pela incansável disponibilidade.

Ao meu Orientador Mestre Luís António Luís, pela disponibilidade sem limites desde o início do processo, pela sua amizade, tolerância, atenção, auxílio e apoio incondicional. Serviu sempre de suporte para todo o trabalho desenvolvido. Transmitiu-me um leque de conhecimentos que me permitiu melhorar de dia para dia, possibilitando-me crescer como docente. Sou-lhe grato pela simpatia, encorajamento e competência.

Ao meu Supervisor Doutor Francisco Gonçalves pela dedicação e total disponibilidade que demonstrou logo desde o início desta longa caminhada, e por toda a sabedoria, colaboração e conselhos prestados. Contribuiu para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Ao Professor Doutor Paulo Sá por todo o apoio e total disponibilidade que demonstrou.

Uma nota brilhante de gratidão pela amizade e por toda a ajuda dos meus companheiros de estágio, André Teixeira e Nuno Almeida. Convosco aprendi e cresci como pessoa e profissional. Levo desta caminhada dois amigos para a vida.

A toda a comunidade escolar, que nos recebeu de braços abertos. Em especial ao Grupo de Educação Física pela partilha de conhecimentos e pela total disponibilidade demonstrada.

A todos os Alunos, nomeadamente às turmas 12ºB, 12ºA e 12ºC, mas em especial aos alunos do 12ºB por todos os segundos passados em conjunto. A sua colaboração, carinho, cooperação e respeito foram essenciais. Foram a minha primeira turma e esse fator por si só torna-os inesquecíveis. Conquistaram um lugar muito especial no meu coração e jamais serão esquecidos.

A todos os meus amigos verdadeiros, que estiveram presentes nos momentos chave.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	III
Índice de quadros	VI
Índice de tabelas	VII
Lista de abreviaturas.....	VIII
CAPÍTULO I.....	IX
RELATÓRIO CRÍTICO	IX
1. Introdução	1
2. Expetativas Iniciais	2
3. Áreas de Desempenho: Competências, Objetivos e Tarefas	4
3.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem.....	4
3.1.1. Conceção do Ensino	4
3.1.2. Planeamento do Ensino	5
3.1.3. Realização do Ensino	7
3.1.4. Avaliação do Ensino.....	10
3.2. Área 2 – Participação na Escola	11
3.3. Área 3 – Relações com a Comunidade.....	14
3.3.1. Relação com o Orientador e Supervisor.....	14
3.3.2. Relação com os Alunos	14
3.3.3. Relação com o Núcleo de Estágio.....	15
3.3.4. Relação com Professores e Funcionários	15
3.4. Área 4 – Desenvolvimento Profissional	15
4. Conclusão.....	17
CAPÍTULO II	19
ARTIGO CIENTÍFICO.....	19
Resumo.....	20

Abstract	21
Résumé	22
1. Revisão de literatura	23
1.1. Jogos Desportivos Coletivos	23
1.2. Modelos de Abordagem.....	25
1.2.1. Modelo Analítico.....	25
1.2.2. Modelo da Educação Desportiva.....	26
1.2.3. Modelo de ensino dos jogos para a compreensão	27
1.2.4. Modelo de competência nos jogos de invasão	29
1.3. Intervenção Pedagógica	30
2. Método	33
2.1. Participantes.....	33
2.2. Instrumentos	33
2.3. Procedimento	35
2.4. Análise de Dados	35
3. Resultados	36
4. Discussão dos resultados.....	45
5. Conclusões	50
6. Referências.....	52
ANEXOS.....	57

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades desenvolvidas.....	12
Quadro 2 - Estrutura dos jogos de invasão.....	29
Quadro 3 - As três dimensões e respectivas componentes que influenciam a resposta tática dos alunos (Rovegno et al., 2001).....	30
Quadro 4 - Unidades de Sistematização.....	34

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Análise da duração da aula na amostra total	36
Tabela 2 - Comparação da duração do tempo final de aula entre professores principiantes e <i>experts</i>	36
Tabela 3 - Tempo dos episódios de gestão da aula na amostra.....	37
Tabela 4 - Comparação do tempo dos episódios de gestão da aula entre professores principiantes e <i>experts</i>	38
Tabela 5 - Utilização do espaço na amostra total	39
Tabela 6 - Metas na amostra total	39
Tabela 7 - Valores de interação com a bola, com os companheiros e adversários	40
Tabela 8 - Tipos de jogo abordados em aula na amostra total	41
Tabela 9 - Comparação dos tipos de interação entre os professores principiantes e os <i>experts</i>	42
Tabela 10 - Análise à frequência de <i>Feedbacks</i> em trabalho específico comparando professores principiantes e <i>experts</i>	43
Tabela 11 - Análise dos diferentes tipos de <i>Feedbacks</i> comparando professores principiantes e <i>experts</i>	44

LISTA DE ABREVIATURAS

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

JD – Jogos Desportivos

PIT – Projeto Individual de Trabalho

EP – Estágio Pedagógico

MECs – Modelo de estrutura e conhecimento

MEJC – Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

TGfU – Teaching Games for Understanding

FB – *Feedback*

CAPÍTULO I

RELATÓRIO CRÍTICO

1. INTRODUÇÃO

“O Estágio Pedagógico deve proporcionar ao professor estagiário uma experiência gratificante e enriquecedora, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, possibilitando uma interligação entre a ação e a reflexão.”

Santos, 2004

O EP é uma etapa, que todos os futuros docentes, anseiam mas também receiam. É o culminar de inúmeros anos de estudos, sacrifícios e sonhos.

O EP insere-se num processo de formação que tem como objetivo o desenvolvimento de competências profissionais, associadas a um ensino de qualidade nas diversas áreas de desempenho: organização e gestão do ensino e aprendizagem, participação na escola, relações com a comunidade escolar e desenvolvimento profissional, que abrangem a amplitude das necessidades da ação pedagógica e se concretizam ao longo do ano em tarefas particulares.

Sendo assim, a elaboração deste documento assenta na reflexão efetuada do meu PIT, onde perspetivei um conjunto de experiências entendidas como necessárias para a minha formação.

Terminada a viagem, é altura de avaliar os percursos escolhidos, a bagagem adquirida e as relações que se estabeleceram. Enfrentando dificuldades, sucessos, alegrias e tristezas, o ano de estágio revelou-se uma experiência enriquecedora, digna de ser vivida por quem tanto deseja enfrentar uma carreira docente.

Sendo o EP uma etapa fulcral e complexa para a nossa formação, será uma árdua tarefa transcrever para o papel a reflexão de todo um ano de trabalho, empenho e dedicação. Assim, mais significativo que o que relatarei é a forma como tudo foi vivido e sentido ao longo desta caminhada.

2. EXPETATIVAS INICIAIS

Este estágio é o culminar da minha formação académica, de um longo trajeto de dedicação e sobretudo de aprendizagem. É encarado 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 assimiladas. É uma experiência que condicionará toda prática profissional futura, onde é possível criar expetativas em relação 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 seu começo o EP, pela importância que lhe estava inerente, por ser o meu maior desafio até hoje, por ser crucial para a minha formação curricular e para o meu desenvolvimento enquanto ser humano, preencheu-me com dois polos distintos de sensações.

O primeiro, caracterizado pelo nervosismo e inquietação, pelo receio de falhar ou de não corresponder às expetativas criadas. Realmente estas sensações dominavam no meu pensamento devido à importância que este ano tinha para mim, sobrevalorizadas pelo facto de ser uma experiência completamente nova. Penso que esta foi uma das minhas maiores dificuldades.

O segundo, caracterizado pela ansiedade e vontade enorme de começar o ano, pela felicidade de poder concretizar um sonho de vida. A alegria por poder “sentir na pele” todo um leque de sensações que invade o professor no seu dia-a-dia, por poder estar em contato com os alunos e poder contribuir para a sua formação e construção de uma identidade.

Na prática, atuando como professor de Educação Física, um dos meus objetivos principais era poder combater a ideia partilhada por toda a comunidade escolar que a Educação Física é uma disciplina dispensável. Sempre tentei demonstrar os benefícios para os jovens de hoje e igualar esta disciplina a uma matemática ou língua portuguesa.

Igualmente, esperava poder estar à altura dos desafios que este ano me pudesse colocar, ultrapassando as dificuldades com distinção, melhorando grão a grão a minha ação como professor.

Esperava também poder estabelecer uma relação muito positiva com os meus alunos, semelhante aquela que eu tinha com os meus professores de Educação Física, sem dúvida aqueles que mais me marcaram durante o meu percurso como aluno.

Por fim e concluído o estágio, resta-me referir que este ano foi bastante gratificante e enriquecedor, contribuindo grandemente para a minha formação pessoal e profissional.

Esperava que este ano me trouxesse muitas experiências e me desse ainda mais respostas. Quanto a isso sinto-me realizado, pois as oportunidades e aprendizagens foram muitas e bastante enriquecedoras. Deste modo, penso que as minhas expectativas foram alcançadas.

A possibilidade de poder lecionar neste estabelecimento de ensino (Agrupamento de Escolas Soares Basto) com estes alunos especiais, permitiu-me crescer, pois aprendi a lidar com situações que até aqui não faziam parte do meu dia-a-dia.

Quanto aos meus alunos, motivo de todo o meu trabalho e dedicação, o objetivo centrou-se na potenciação das suas aprendizagens e na sua formação sócio/cultural, e neste âmbito penso que o objetivo foi cumprido.

Por tudo isto, penso que as minhas expectativas foram igualmente atingidas.

Encaro, por isso, o meu futuro com mais otimismo e segurança. Sinto que ocorreu uma grande evolução em diversos aspetos desde o início do ano até agora, que todas as experiências passadas promoveram em mim um aumento de competência e conhecimento.

3. ÁREAS DE DESEMPENHO: COMPETÊNCIAS, OBJETIVOS E TAREFAS

3.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem

Esta Área de Desempenho foi das mais importantes de todo o Estágio Pedagógico. Sobre esta centraram-se quase todas as atenções durante o ano letivo. Tão importante como a arte de ensinar, o ato de planejar reveste-se de uma importância fulcral. Logo no início do ano nos apercebemos da importância do planeamento, tanto ao nível do Núcleo de Estágio como no Grupo de Educação Física. Foi necessário elaborar a planificação anual com bastante rigor, assim como o plano anual de atividades, as primeiras unidades didáticas para as modalidades que iríamos lecionar no 1º Período. Daqui depreendemos as fases do processo ensino-aprendizagem conceção, planeamento, realização e avaliação e refletimos da imprescindibilidade do planeamento. Penso que para que se obtenha sucesso, é fundamental que haja organização e planeamento. Só assim se consegue alcançar um rendimento superior. Para cumprir tais etapas, tive a necessidade de construir uma estratégia de intervenção, regida por objetivos pedagógicos, que me conduzissem com sucesso a um processo de ensino baseado nos valores e aprendizagem na disciplina de Educação Física, bem como na formação do aluno-sujeito.

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

3.1.1. Conceção do Ensino

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 nos inserimos e dos alunos que serão alvo da nossa lecionação.

Na fase inicial do estágio, eu era uma pessoa preenchida pela insegurança, muito receoso do confronto com esta nova realidade. Penso que um dos fatores que contribuiu para este sentimento foi a minha preparação académica, na medida que a prática pedagógica que antecede o ano de estágio é muito reduzida e não dá para adquirir a experiência necessária para assumir o papel de professor.

Outro aspeto foi que a realidade com que parti 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 aquilo que supostamente devemos fazer. Contudo a realidade não é assim. Como sabemos, a desmotivação impera no ensino em geral, apoderando-se de alunos, professores e encarregados de educação. Assim, acho que todos os intervenientes do ensino, principalmente nós, futuros professores, que estamos prestes a encarar uma nova etapa da nossa vida como professores, deveríamos ser educadas 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 PIT. Este projeto pretendeu ser uma introspeção de cada estagiário acerca da perceção do seu estado atual (conhecimentos, capacidades, dificuldades) perante os desafios que lhe são colocados no estágio. Refletiu igualmente quais os pontos mais importantes a evoluir e as metas atingir.

Igualmente preponderante 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 todo o estágio. Para isso foi fundamental uma breve caracterização da escola.

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

3.1.2. Planeamento do Ensino

Nesta etapa, comecei por analisar cuidadosamente o Programa Nacional de Educação Física na vertente do ensino secundário e no 12ºano em particular, discutindo alguns parâmetros com os meus colegas de estágio e professor orientador. Após essa análise cuidada, 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 a uma aprendizagem conveniente e, deste modo, dificilmente poderá ser cumprido. No entanto quando cumprido, este demonstra na minha opinião, uma articulação vertical entre anos reduzida ou nula, o que implica “recomeçar da base” a cada ano que se inicia, não se constituindo como um todo cuja assunção é a melhoria de um propósito, mas antes a soma de blocos de matéria.

Deste modo, penso que os programas deviam ser alterados profundamente, para se adaptarem mais à realidade das escolas portuguesas.

Relativamente à aplicação do programa na escola onde efetuei o estágio, numa primeira fase foram selecionadas as modalidades a abordar no decorrer do ano letivo, elaborando deste modo o planeamento anual. Neste planeamento constam todas as modalidades a abordar em cada período do ano letivo, ficando ao critério do professor o número de aulas a lecionar para cada conteúdo. Neste planeamento, o professor orientador foi um auxiliar importante para a elaboração do Planeamento Anual das Unidades Didáticas Selecionadas (12ºB), onde é representado as modalidades a lecionar e o respetivo espaço disponível. Sempre que possível foi cumprido, e quando não o foi, foi respetivamente justificado. Neste ano letivo as alterações mais importantes foram a introdução da modalidade de andebol, em substituição da modalidade de natação.

Igualmente determinante para o planeamento das aulas foi o documento de 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 auxiliar a um planeamento do ensino ajustado à realidade da turma.

Depois da análise geral efetuada aos componentes em cima referidos, passei ao verdadeiro planeamento onde os diversos conteúdos foram operacionalizados, nomeadamente os MECs, as unidades didáticas, os planos de aula e as diferentes avaliações. Estes foram os documentos que na prática guiaram todo processo de ensino/aprendizagem ao longo das aulas.

Os MECs, verdadeiros guias orientadores, refletem tudo aquilo que foi realizado para determinada modalidade. A sua construção foi muito benéfica, uma vez que ao longo da sua estruturação pude aumentar o meu conhecimento em todas as modalidades, com especial destaque para aquelas em que o meu conhecimento era escasso como o badminton e a dança.

As Unidades Didáticas tiveram como ponto de partida essencialmente o nível de desempenho dos alunos nas avaliações iniciais. A prestação destes foi a razão 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 alterações completas ou a pequenos ajustamentos 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 este ano letivo. O pensar constante naquilo que iria resultar em melhores aprendizagens, em aprendizagens mais motivantes e interessantes, dominou muitas vezes o meu pensamento. Realmente, a minha inexperiência, falta de confiança e medo em falhar foram sempre características que me obrigaram, desde início, a ser bastante reflexivo, a ponderar cada detalhe e a prevenir ao pormenor cada hipótese provável de erro. O planeamento da aula é um momento onde temos que considerar 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 e melhorar muito enquanto profissional.

Com o decorrer do tempo, o medo de errar e as constantes preocupações foram-se desvanecendo e a minha confiança e autonomia foram-se desenvolvendo. A adversidade passou a ser considerada como um aspeto a superar e não a lamentar. A busca da perfeição no planeamento das aulas através da elaboração dos objetivos gerais, objetivos comportamentais, componentes críticas e o modo como explicava o exercício foram alvo de um grande trabalho ao longo do ano letivo. Sempre na tentativa da simplificação, pois tudo é mais fácil quando se torna simples. No que a mim diz respeito, penso que melhorei bastante o meu entendimento de um plano de aula. Julgo que atualmente realizo um plano simples, objetivo e claro. E com qualidade, com certeza.

Por fim importa-me salientar que todo este percurso durante o estágio permitiu o meu desenvolvimento nesta temática do planeamento, por que me permitiu superar muitas dificuldades e a ter em conta muito mais fatores durante o cumprimento da sua etapa. Para tal, foi crucial toda a orientação do meu orientador através das reflexões que fazia das minhas aulas e outras conversas informais.

3.1.3. Realização do Ensino

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

A primeira aula foi marcante pelo facto de estar pela primeira vez do outro lado da barricada com uma turma pela frente. Naturalmente, foi um momento de nervosismo e inquietação,

onde um mar de dúvidas inundava a minha mente. Lembro-me perfeitamente deste primeiro contacto, da noite mal passada, da preparação minuciosa da aula, do discurso muito curto e postura pouco descontraída. Vai ficar para sempre na minha memória.

Desde os primeiros momentos procurei ter controlo da turma. 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 base, que me ajudassem no desenrolar das aulas subsequentes. Foi uma tarefa que demorou o seu tempo, muito por culpa da minha inexperiência. O domínio do conteúdo foi também um dos primeiros aspetos onde me centrei, para que nunca fosse um fator emergente de problemas.

Penso que por isso, as minhas primeiras aulas foram as mais difíceis e talvez as 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 na 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 boas os próprios erros serviam para eu aprender e a retirar conclusões de forma a evitar a sua repetição no futuro. Para isso, foram fundamentais os relatórios de aula feitos por mim e as observações feitas pelo professor orientador e colegas de estágio, de forma a poder rever sempre aquilo que foi feito de forma a corrigir ou ajustar. Assim, através da reflexão constante da minha atuação, pude crescer tanto através do erro como do triunfo, subindo cada vez mais o patamar de exigência até chegar à excelência.

Após uma nova e breve análise ao PIT, depois de passado tanto tempo da sua elaboração, posso constatar que a minha evolução foi significativa ao longo destes três períodos. Grande parte das minhas dificuldades foram ultrapassadas e por isso fico muito orgulhoso.

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 que os alunos consciencializassem os 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.

A existência de matérias de ensino completamente novas para mim e que eu tinha obrigatoriamente de lecionar, estabeleceu-se como um verdadeiro desafio a vencer. As modalidades em causa eram a dança e o badminton, desportos nunca vivenciados por mim e onde a faculdade nunca me proporcionou qualquer tipo de abordagem. Como tal, foi necessário procurar formação extra-faculdade. No caso do badminton, o professor orientador foi excelente pois ajudou-nos bastante a entender a dinâmica da modalidade assim como a realização de vários exercícios. As nossas aulas estiveram no mesmo comprimento de onda e foram um sucesso. Os alunos gostaram, aprenderam e evoluíram. Relativamente à dança, desenvolvi as aulas através das orientações do professor orientador, inclusive através de um DVD facultado pelo mesmo, onde eram apresentadas as progressões para o processo de ensino aprendizagem da dança. Optámos nas nossas aulas pelo ensino do chá-chá-chá por ser aquele que nos ficou mais na retina. O ensino da dança foi curioso: eu nunca tinha dançado danças latinas, mas penso que me superei no seu ensino. Revelei um grande à vontade e isso foi determinante para os alunos não se desmotivarem nas aulas. Era um receio que, nomeadamente, os rapazes boicotassem estas aulas devido ao estereótipo que esta modalidade possui. No entanto, penso que pelo facto de ser um professor – entenda-se homem – a ensinar os passos de dança e a expor-se à turma, fez com que os rapazes se sentissem mais à vontade. Esta reflexão vai de encontro àquela que supracitei referindo que o professor é o modelo. Entendo que os alunos tiveram uma maior flexibilidade nesta modalidade pelo facto de o professor também dançar perante a turma. Tal como no badminton, os alunos ficaram agradados com o chá-chá-chá, interessaram-se por aprender e conseguiram, de facto, evoluir. No entanto, apraz-me referir que o ensino da Ginástica Acrobática foi muito gratificante a nível pessoal. Esta superou sobremaneira as minhas já elevadas expectativas, pelo fantástico empenho e felicidade que os alunos tiveram durante estas aulas. Foi espantoso observar a cara

de felicidade de cada aluno na realização das figuras de acrobática, assim como na coreografia final.

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 professores 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 de o todo contacto que tive com os alunos na aula e fora dela. As brincadeiras e as numerosas conversas permitiram que a nossa relação se fortalecesse dia-a-dia, e acho que eles vão sentir saudades de mim da mesma forma que eu sentirei deles. Penso, que de certa maneira, os consegui marcar.

Em suma entendo que o relacionamento com a turma, foi muito bom. Findo o ano letivo, os laços de confiança entre professor-aluno são fortes e isso refletiu-se no clima de aprendizagem durante as aulas. Penso que os primeiros tempos de aula serviram para um conhecimento do professor e do aluno e que, posteriormente, os laços ficaram mais fortes e o relacionamento fantástico.

Por fim e mais uma vez, destacar a enorme ajuda do professor orientador, por todo o processo de monitorização de todo o processo ensino/aprendizagem. Os seus conselhos, sugestões e críticas foram sempre recebidos com satisfação e interesse.

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

3.1.4. Avaliação do Ensino

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 da prática pedagógica permitiu-me tirar elações sobre a mesma, reorientando-a 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 do meu sentido crítico a este nível.

O conjunto de todas as avaliações realizadas no início da unidade didática, estabeleceram-se como um importante ponto de partida para o planeamento dos conteúdos a abordar em cada modalidade. Por outro lado, as avaliações sumativas que sempre espelharam aquilo que foi feito nas aulas, nunca prejudicando o aluno.

Assim, e tal como havia definido, e referido no PIT, foram utilizadas três formas de avaliação: Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa.

A Avaliação Diagnóstica tem como objetivo fulcral conhecer o nível inicial dos alunos face aos conteúdos a lecionar e foi realizada no início de cada Unidade Didática. Para isso foram elaboradas fichas de registo das competências da turma para este momento de avaliação. Este tipo de avaliação constitui um ponto de partida para preparar e organizar todo o processo de ensino/aprendizagem.

A Avaliação Formativa visa recolher informações relativas aos vários domínios da aprendizagem de forma continuada ao longo do ano. Esta forma de avaliação permitiu controlar todo o processo de ensino e efetuar os reajustes necessários para uma melhor eficácia.

A Avaliação Sumativa diz respeito à fase de balanço das aquisições de conhecimento relativas à atividade em questão. Permitiu-me verificar se os objetivos previamente delineados foram ou não atingidos. Esta forma de avaliação ocorreu na última aula de cada Unidade Didática. Foi com grande satisfação que realizei as reflexões das avaliações sumativas, uma vez que em todas as Unidades Didáticas se verificou evolução por parte dos alunos.

Recorrer a grelhas com todos os parâmetros de avaliação e com as respetivas percentagens facilitou a atribuição da classificação final, diminuído assim, o risco de cometer injustiças. Esta etapa no final de cada período torna-se a mais problemática, pois acarreta uma dose acrescida de responsabilidade.

3.2. Área 2 – Participação na Escola

Esta segunda área engloba as competências relacionadas com o meu envolvimento nas áreas não letivas, que foram desenvolvidas ao longo do ano, tendo em vista a integração do estudante estagiário na comunidade escolar.

A minha incorporação e adaptação à escola foi acontecendo pouco a pouco. A minha integração foi bastante facilitada pela excelente relação mantida com os professores e com grande parte dos alunos da escola. Desde de início que fomos sempre bem recebidos pelos

professores e funcionários, que se mostraram acessíveis para qualquer ajuda que necessitássemos. O ambiente escolar, a esse nível, é bastante acolhedor e tranquilo.

Ao longo de todo ano letivo, eu e os meus colegas estagiários estivemos envolvidos em várias atividades escolares, com o objetivo de dinamizar a comunidade escolar. De seguida vou referir as atividades em que estive envolvido (Quadro 1).

Quadro 1 - Atividades desenvolvidas

Atividades	Data de Realização	Destinatários
“Dia D”	3 Dezembro	Comunidade Escolar
“Dia do Badminton”	17 Dezembro	Alunos do Ensino Secundário
Corta-Mato Escolar	17 Janeiro	Alunos do 4º ao 12º ano de escolaridade
Mega Atleta	29 Janeiro	Alunos do 5º ao 12º ano de escolaridade
Torneio 3x3	26 Fevereiro	Alunos do 5º ao 12º ano de escolaridade
“Dia do Voleibol”	4 Abril	Alunos do 8º/9º e do Ensino Secundário
Visita de estudo: Pólo Universitário da FEUP e IPATIMUP	23 Maio	Alunos do 12º Ano
Seminário	2 Junho	Comunidade Escolar
Torneio 5x5	6 Junho	Alunos do 9º ano de escolaridade
Torneio 5x5	13 Junho	Alunos do 7º e 8º ano de escolaridade

A minha intervenção nesta área, supramencionada, teve como base uma participação ativa e dinâmica nas diversas atividades, onde participei como organizador ou como co-organizador, tendo desempenhado papéis ao nível do planeamento das atividades, organização das mesmas, através da realização dos quadros competitivos, meios de divulgação das atividades (cartazes), controlo das inscrições. Deste modo exerci funções de gestão, planeamento e

execução de atividades, juntamente com os meus colegas de estágio, e sempre com a supervisão e auxílio do professor orientador.

Estas iniciativas, constituíram momentos importantes de aprendizagem para que no futuro consiga da mesma forma, mobilizar a comunidade e potencializar a minha intervenção com significado educativo, através da pertinência das atividades propostas, da sua organização e das parcerias estabelecidas.

Tive ainda a possibilidade de fazer parte integrante dos Professores responsáveis por uma visita de estudo ao polo universitário da FEUP e ao IPATIMUP com as turmas do 12ºAno. Foi uma atividade muito interessante em que a nossa responsabilidade exercia um cargo de importância extrema.

O ano de estágio proporcionou-me igualmente a participação em diversos tipos de reuniões, cada uma com um carácter formativo muito próprio. Assim, tive oportunidade de ouvir, formular e expor opiniões. Particpei nas reuniões do Núcleo de Estágio, Grupo de Educação Física, Departamento de Expressões e Conselhos de Turma. Nas reuniões do Núcleo de Estágio, cada um de nós teve a oportunidade de manifestar as suas inseguranças e medos que nos dominaram, sobretudo no início do processo. Nestas conversas todos podiam opinar, visando sempre a crítica construtiva e a descoberta de novas e eficazes soluções. Nas reuniões do Grupo de Educação Física e no Departamento de Expressões discutiram-se muitos e variados temas, como por exemplo, o planeamento e preparação de atividades. Estas reuniões fortaleceram-me o sentido crítico e a vontade de resolver problemas, proporcionando ainda a troca de ideias e conceções.

A participação na escola inclui, igualmente, o acompanhamento do Diretor de Turma. Neste sentido, através de contactos com a Diretora de Turma compreendi as suas funções, atividades e responsabilidades, enquanto orientador pessoal do aluno e de um grupo de professores. Assim, a ligação constante Escola/Casa é fundamental, transmitindo aos pais o desempenho e comportamento dos educandos. No caso dos alunos que se revelam mais problemáticos é importante comunicar informações mais pormenorizadas, na tentativa de encontrar as melhores soluções. A diretora de turma, juntamente com o corpo docente das outras disciplinas, define também as estratégias de resolução para estes casos.

Por fim importa referir que todas as atividades em que participei foram experiências muito enriquecedoras onde procurei empenhar-me ao máximo para o seu sucesso. Acho que estive à altura dos desafios.

3.3. Área 3 – Relações com a Comunidade

3.3.1. Relação com o Orientador e Supervisor

“O teu êxito depende muitas vezes do êxito das pessoas que te rodeia” (Benjamin Franklin)

O papel do orientador é imprescindível e contribui de forma grandiosa para a formação do estudante estagiário. Conhecendo-o hoje, era o primeiro motivo que me levava a escolher esta escola. Como ano de novas experiências e sabendo a importância que o orientador desempenha neste processo, posso afirmar que o trabalho do professor Luís António Luís foi excelente. Desde o início se mostrou disponível para ajudar e, ao mesmo tempo com o seu rigor e exigência, ajudou-me a enfrentar as coisas com grande motivação e competência. Hoje agradeço a dedicação, exigência e o rigor, pois foram estes que me proporcionaram crescer e trabalhar afincadamente para evoluir. Foi o orientador que me tornou mais apto e sobretudo que me deu no final deste percurso tal satisfação.

É inevitável mencionar a relação de empatia e amizade que foi fortalecida ao longo do ano. Todos os momentos de descontração e brincadeira nos intervalos fortaleceram a relação de cumplicidade que nos liga, o que me deixa confortável e feliz. Vou ter tantas saudades. Há momentos que são inesquecíveis e que recordarei para sempre. Sei que posso recorrer ao “meu orientador” quando necessitar e o mesmo pode esperar de mim.

O supervisor demonstrou sempre boa disposição, alegria e acessibilidade nas visitas à nossa escola. De facto, foi uma pessoa incansavelmente simpática, que nos tentou deixar à vontade durante as aulas observadas.

As suas presenças ficaram marcadas pela partilha de experiências, pela relação de empatia e pela coragem transmitida para lutar pelos nossos objetivos. As suas dicas foram sempre ouvidas com a maior atenção e hoje agradeço cada minuto da sua disponibilidade.

É visível o seu gosto infindável e permanente pela profissão que exerce. A sua forma de expressão brilha, contagia e motiva qualquer estagiário para este novo mundo.

3.3.2. Relação com os Alunos

No que diz respeito à relação professor aluno, não poderia estar mais feliz e realizado.

Consegui estabelecer uma relação de empatia, amizade e respeito com todos os alunos, e em particular, com a minha turma. Uma turma empenhada, com alunos bem-educados, esforçados, dedicados, que deliciam qualquer professor.

3.3.3. Relação com o Núcleo de Estágio

Sempre que me refiro ao Grupo de Estágio fico com a sensação que estou constantemente a repetir-me. De facto, a minha opinião sobre este grupo, não poderia ser melhor. Eu e os meus colegas de estágio formamos realmente um grupo muito bom. Todos trabalhamos afincadamente para alcançar os objetivos delineados, há um esforço enorme para fazer tudo quase perfeito. Somos dedicados, empenhados e penso que isso transparece para quem vê de fora. Trabalhamos em conjunto de uma forma muito coesa.

Desde cedo soube a importância do grupo de estágio, pois seria com estas pessoas que iria trabalhar e conviver durante um ano letivo e o bom ambiente e a cooperação entre esse grupo seria fundamental para o sucesso deste e para o sucesso individual. Assim, chegado o fim, sinto que as nossas relações de amizade foram fortificadas. Senti-me sempre apoiado pelos companheiros desta longa viagem, o que tornou o processo mais fácil.

3.3.4. Relação com Professores e Funcionários

O Núcleo de Estágio foi recebido de forma calorosa por parte do grupo docente e não docente. Ao longo deste ano letivo considero que desenvolvi relações de empatia, amizade e cumplicidade com alguns professores, aos quais não queria deixar de agradecer todo o apoio e disponibilidade demonstrados. Estarei sempre disponível para colaborar com eles nas mais diversas tarefas e afins.

Estas relações de afeição não se restringem apenas com os professores, mas também com os funcionários administrativos da escola e auxiliares de educação, que sempre me acarinharam.

3.4. Área 4 – Desenvolvimento Profissional

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.

A formação de um professor é um processo permanente e contínuo, como tal esta deve começar a ser construída desde a sua formação inicial e nunca culminar com este ano de estágio. Entendo que a formação do professor não deverá encerrar na escola, é necessário um acompanhamento atento das mudanças da sociedade, pois sem esse acompanhamento nunca poderemos contribuir para uma educação que vise o desenvolvimento global do aluno.

A elaboração do PIT permitiu delinear o meu desempenho para este ano letivo. Foi, sem dúvida, o documento orientador de toda a minha ação e funcionou também como o espaço onde exprimi as minhas preocupações, ideias, concepções, desejos e esperanças.

Foi com todo o prazer e satisfação que fiz o meu melhor.

Durante todo o ano foram realizadas reuniões semanais do trabalho do Núcleo de Estágio. Estas reuniões tiveram um papel imprescindível para nortear o nosso trabalho e constituíram-se como verdadeiros momentos de reflexão, contribuindo para o sucesso e crescimento de cada um dos estagiários.

O seminário foi um momento importante na nossa formação já que nos permitiu conceber um trabalho de índole científica, que se revelou ser fundamental para o nosso desenvolvimento profissional.

Outra tarefa interessante foi Projeto de Estudo de um problema decorrente do processo de ensino/aprendizagem. A temática escolhida foi a diferença da abordagem dos jogos desportivos coletivos de invasão por parte dos professores, tendo por base a sua experiência. Este estudo permitiu-me adquirir novos conhecimentos acerca dos modelos de ensino para as modalidades pertencentes ao grupo estudado, e mais importante ainda, possibilitou-me a reflexão sobre quais as estratégias a utilizar em aula, e obter novos saberes no domínio da intervenção pedagógica.

A realização do Relatório Final, onde espelho o trabalho feito durante este ano letivo, também se apresentou como uma tarefa importante. Foi um documento muito trabalhoso, mas que penso que caracteriza todo o meu percurso como 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 são diferentes, 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.

Por fim, de ressaltar a importância que agora ainda mais atribuo ao PIT, pois li-o e reli-o várias vezes antes de realizar esta reflexão final. Foi fundamental a sua elaboração no início do ano, pois podemos agora comparar as expectativas com a realidade e perceber o que mudou, o que evoluiu.

4. CONCLUSÃO

O Estágio Pedagógico assume um papel fulcral no que respeita à nossa futura carreira como docentes. Este proporciona-nos uma visão alargada e concreta da realidade, assim como uma previsão em relação ao futuro e à necessidade de uma atitude profissional em relação ao processo educativo em geral, e à disciplina de Educação Física em particular. É no decorrer deste ano, que temos as primeiras perceções das nossas próprias capacidades como docentes.

Os quatro anos de curso, antecedentes ao Estágio apresentam algumas lacunas, no que diz respeito à aplicação prática das capacidades pedagógicas. Possuímos poucas oportunidades de fazer o transfere da teoria para a prática e isso faz-nos chegar a esta etapa com alguma insegurança, ansiedade e deficiências que nos fazem errar. No entanto, fruto da experiência e maturação adquiridas, associadas a uma grande capacidade de trabalho, dedicação e vontade de melhorar, os erros foram acontecendo cada vez em menor número.

Fazendo uma síntese global, considero que me empenhei ao máximo nesta etapa, trabalhando afincadamente para corresponder às expetativas, não só de quem me avaliava e dos alunos, mas sobretudo às minhas próprias expetativas. Considero que sou uma pessoa que gosta de aprender com os seus próprios erros e com os outros. Tentei ao longo do ano cativar ao máximo os meus alunos, tentando combater as dificuldades apresentadas por estes. Sou uma pessoa metódica e organizada preocupando-me sempre com aspetos organizativos e de gestão. Mais uma vez reforço, a imprescindibilidade de ter ao meu lado pessoas como o meu Orientador, o meu supervisor, os meus colegas do Núcleo de Estágio e os alunos. Eles contribuíram de forma essencial para eu conseguir desfrutar da oportunidade de dar aulas, fazendo-me ter a certeza que esta é a vida que eu quero para o meu futuro.

Na atualidade a carreira docente não se restringe apenas à lecionação dos conteúdos. É necessário que exista uma plena interação com a comunidade escolar e local de modo a que o professor seja um exemplo na sociedade. Para tal, fazem todo o sentido as quatro áreas de Estágio pois esta diversidade permite que o estagiário seja eclético e possa desenvolver a sua formação de um modo sempre contínuo.

Se no início do ano não me sentia professor, hoje posso referir com orgulho que sou professor e que sinto orgulho e prazer em lecionar! Tenho consciência que este ano foi o mais marcante em termos humanos e profissionais.

Deste modo, findado o ano mais importante do curso, penso ter atingido os objetivos com distinção. Por todo o trabalho desenvolvido e pela panóplia de aspetos que referi durante a

execução deste relatório, posso classificar este ano de Estágio como produtivo, e responsável pelo meu progresso ao nível profissional e pessoal.

“A satisfação está no esforço e não apenas na realização final”

(Mahatma Gandhi)

CAPÍTULO II

ARTIGO CIENTÍFICO

O Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Escola:

Professores Experientes vs Professores Principiantes.

RESUMO

Os inúmeros modelos de ensino e as constantes evoluções do conhecimento sobre os aspetos pedagógicos relacionados com a prática desportiva induzem as pesquisas científicas a procurarem respostas cada vez mais adequadas às formas, às estruturas e aos métodos que suportem uma intervenção profissional consistente e eficaz. Desenvolveu-se um estudo acerca da diferenciação na abordagem e intervenção do professor no ensino dos JDC de invasão, consoante a *expertise*. O presente estudo contou com a participação de 8 professores de Educação Física, dos quais 4 eram *experts* (mais de 5 anos de experiência) e 4 principiantes (menos de 5 anos de experiência), em que foram observadas duas aulas de cada um dos professores, num total de 16 aulas observadas. Mediante o uso de uma ficha de observação de aula foram recolhidas informações acerca da abordagem e da intervenção dos professores. Depois de observar as aulas e catalogá-las pela *expertise* dos professores, fez-se comparações, recorrendo a dados estatísticos, ao nível pedagógico pelos dois grupos estudados. Os dados estatísticos foram tratados com recurso ao *software* IBM SPSS (20.00), onde foi realizada uma análise descritiva dos dados (frequência, média e desvio de padrão), assim como o *t-Test* para a variável *expertise*, tendo sido estabelecidos valores de significância para $p \leq 0.05$. Após a análise dos resultados encontrou-se diferenças na conduta da aula e na intervenção conforme a *expertise*. Os resultados evidenciaram diferenças entre os dois grupos no que diz respeito ao tempo de organização, onde professores principiantes despenderam menor tempo. Ao nível do espaço utilizado e das formas de jogo também foram verificadas discrepâncias. As diferenças em questão demonstram uma maior tendência por parte dos professores *experts* na utilização de espaços maiores, e por efeito a utilização do jogo formal, em detrimento dos jogos reduzidos ou condicionados, mais utilizados pelo grupo de professores principiantes. Relativamente ao nível do *feedback*, e mais concretamente ao tipo de *feedback*, foram encontradas diferenças, em que professores principiantes utilizaram com maior frequência *feedbacks* descritivos, enquanto o grupo de professores *experts* apresentaram valores de *feedbacks* prescritivos mais elevados.

Palavras-chave: Jogos desportivos coletivos; Expertise; Modelos de Ensino.

ABSTRACT

The many models of teaching and the constant evolution of knowledge on pedagogical aspects related to sports induce scientific research to find answers to increasingly appropriate forms, structures and methods that support a consistent and effective professional intervention. A study on the differentiation in approach and intervention of the teacher in teaching collective sports games invasion, has been developed according to the expertise. The present study had the participation of 8 physical education teachers, of which 4 were experts (more than 5 years of experience) and 4 beginners (less than 5 years of experience), and two classes of each teacher have been observed making a total of 16 classes observed. By using a form of classroom observation information has been collected about the approach and intervention of the teachers. After observing classes and catalogue those by the expertise of teachers, comparisons have been made, using statistical data, the educational level for both groups. Statistical data have been processed using the software SPSS (20.00), where a descriptive analysis (frequency, mean and standard deviation) has been performed, as well as the t-Test for the expertise variable, significance values have been established for $p \leq 0,05$. After analyzing the results revealed differences have been revealed in the conduct of classroom and intervention according to expertise. The results showed differences between the two groups regarding to the time of organization, where novice teachers spent less time. Concerning the space used and the forms of game level discrepancies have also been observed. The differences observed show an higher tendency on the part of expert teachers in the use of larger spaces, and by consequence the use of formal play instead of reduced or conditioned games, most commonly used by the group of novice teachers. Regarding the feedback level, and more specifically the kind of feedback, differences have been found in which novice teachers used more often descriptive feedback, while the group of expert teachers showed higher prescriptive feedback values.

Keywords: Collective sports games; expertise; Models of Teaching.

RÉSUMÉ

Les nombreux modèles d'enseignement et les constantes évolutions de la connaissance sur les aspects pédagogiques associés avec la pratique de sport induisent les recherches scientifiques à chercher des réponses à chaque fois plus adéquates aux formes, aux structures et aux méthodes qui supportent une intervention professionnelle consistante et efficace. Une étude a été développée sur la différenciation sur l'abordage et l'intervention du professeur dans l'enseignement des jeux sportifs collectifs d'invasion, par rapport à l'*expertise*. Cette étude a porté sur la participation de 8 professeurs de sport, dont 4 étaient *experts* (plus de 5 ans d'expérience) et 4 débutants (moins de 5 ans d'expérience), ou ont été observés 2 cours de chaque professeur dont le total est de 16 cours observés. Par l'utilisation d'une fiche d'observation de cours des informations ont été recueillies sur l'abordage et l'intervention des professeurs. Après avoir observé les cours et les cataloguer selon l'*expertise* des professeurs, des comparaisons ont été faites, ceci à l'aide de données statistiques, au niveau pédagogique par les deux groupes étudiés. Ces données ont été traitées à l'aide du *software* IBM SPSS (20.00), où a été réalisée une analyse descriptive des données (fréquence, moyenne et déviation), ainsi comme le *t-Test* pour la variable *expertise*, étant établies des valeurs de signification pour $p \leq 0.05$. Après l'analyse des résultats des différences de conduite du cours et d'intervention ceci par rapport à l'*expertise*. Les résultats montrent des différences entre les deux groupes en ce qui concerne le temps d'organisation, où les professeurs débutants ont pris moins de temps. Au niveau de l'espace utilisé et des formes de jeux des diversités ont aussi été vérifiées. Les diversités relevées montrent une plus forte tendance d'utilisation d'espaces plus grands de la part de professeurs *experts*, et de ce fait une utilisation de jeu plus formel, en détriment des jeux réduits ou conditionnés, ceux-ci plus utilisés par le groupe de professeur débutant. Relativement au *feedback*, plus concrètement le style de *feedback*, des différences ont été trouvées, où les professeurs débutants ont utilisés plus fréquemment le *feedback* descriptif, tandis que le groupe de professeurs *experts* ont présenté des valeurs de *feedback* prescriptif plus élevées.

Mots-clés: Jeux sportifs collectifs; expertise; Modèles de l'enseignement.

1. REVISÃO DE LITERATURA

Os inúmeros modelos de ensino e as constantes evoluções do conhecimento sobre os aspetos pedagógicos relacionados com a prática desportiva induzem as pesquisas científicas a procurarem respostas cada vez mais adequadas às formas, às estruturas e aos métodos que suportem uma intervenção profissional consistente e eficaz. Desenvolvemos um estudo acerca da diferenciação na abordagem e intervenção do professor no ensino dos JDC de invasão, consoante a sua *expertise*.

É mais do que certo que a participação das crianças e jovens no desporto potencia o desenvolvimento pessoal e social, para além de fomentar a capacidade de aprender formas adaptadas de competir e interagir com outras pessoas, é também através da prática desportiva que as crianças podem aprender a correr riscos, isto é, a ter responsabilidade pessoal e auto controlo como também a lidar com o sucesso e com o fracasso (Mesquita, 2004).

No entanto a participação por si só, não significa que tais propósitos sejam alcançados, ou seja, o fator mais importante na continuação destes propósitos relaciona-se com a maneira como a aprendizagem é estruturada e supervisionada pelos adultos (Mesquita, 2004). Assim, segundo Gallati (2006), o professor tem a responsabilidade de auxiliar os alunos a adquirir habilidades motoras, melhorar a aptidão física, aumentar os conhecimentos cognitivos e afetivos, assim forma-se a criação de uma atmosfera positiva, fundamental, no processo de ensino-aprendizagem.

No ambiente de prática desportiva de crianças e jovens, os professores, influenciam, fortemente, a natureza e a qualidade das experiências desportivas. Assim como os objetivos que eles promovem, as atitudes e valores que transmitem e a natureza das suas interações com os atletas podem notadamente influenciar os efeitos da participação desportiva (Nista-Piccolo & Vechi, 2006).

1.1. Jogos Desportivos Coletivos

Os JD ocupam um lugar de destaque no currículo da Educação Física dos mais diversos países a nível mundial, através do valor próprio que representam, do potencial educativo que implementam no aluno ao nível moral, cultural e social, e do sentimento de prazer e de realização inerente à sua prática (Graça & Mesquita, 2013).

No ambiente escolar estes têm manifestado alguns sinais de carência por parte de professores e alunos, apresentando mesmo uma necessidade de atualização (Graça & Mesquita, 2013).

Segundo Ennis (1999,2000) alguns valores próprios dos JD, nomeadamente a competição, os desafios e a tensão têm apresentado carências no que concerne aos cuidados pedagógicos, sendo estes apresentados sem sentido, desvitalizados ou, quando alcançam algum fulgor é através da superiorização dos alunos mais capazes, e consequente rejeição dos menos competentes.

Segundo Siedentop (2002), para que os JD apresentem um caráter educativo e emancipatório, o seu ensino terá de levar à formação de um cidadão desportivamente culto, competente e entusiasta, isto através da melhoria na capacidade de jogar, de compreender e de desfrutar do jogo; e de um progresso ao nível da relação com a situação de jogo e com os seus intervenientes.

O avanço na investigação ao nível da abordagem dos JDC, têm vindo a dar destaque ao conceito de modelo (Graça & Mesquita, 2013), em detrimento às noções de método, estratégia e estilo de ensino, o que, segundo Metzler (2000, 2005) é um avanço, tendo em conta que o conceito de modelo apresenta uma perspetiva mais compreensiva e integral do processo de ensino. Para o autor (Metzler, 2000), o modelo fornece um plano global e uma abordagem coerente para ensinar e aprender, clarifica as prioridades nos diferentes domínios de aprendizagem e suas interações, fornece uma ideia central para o ensino, permite ao professor e aos alunos entenderem o que está a acontecer e o que virá a seguir, fornece uma estrutura teórica unificada, apoia-se na investigação, fornece uma linguagem técnica aos professores, permite que a relação entre instrução e aprendizagem seja verificável, permite uma avaliação mais válida da aprendizagem e facilita a tomada de decisão do professor dentro de uma estrutura de trabalho conhecida.

No que diz respeito ao ensino dos JD, são apresentadas duas conceções didáticas distintas, na forma de os abordar: o ensino das habilidades técnicas descontextualizadas e o ensino do jogo formal (Mesquita, 2006).

Segundo Rovegno (1995), a abordagem também designada de tradicional, dada a sua vasta aplicação por diversos anos, assenta numa perspetiva mecanicista da aprendizagem, classificando esta como uma abordagem molecular.

Novos modelos surgiram, baseados em perspetivas cognitivistas e construtivistas e associados a um movimento renovador do ensino dos jogos, tendo como início nos anos 60/70 e repetido nos anos 90, designadamente o TGfU (Bunker & Thorpe, 1982), Sport Education, entre outros.

Para além disso, estes novos modelos também apresentam uma nova ideologia no que diz respeito ao praticante, apresentando-o como responsável pela sua aprendizagem e

concedendo-lhe liberdade processual ao nível dos processos cognitivos, de perceção e de tomada de decisão (Graça & Mesquita, 2007; Rovegno et al., 2001).

Rink (2001) apresenta dois fatores a ter em consideração na validade e pertinência dos modelos de abordagem selecionados pelo professor para o ensino do jogo, sendo estes as características do aluno e a adequação do conteúdo de aprendizagem.

Rink (2001), refere que a natureza dos conteúdos de ensino, as necessidades e motivações dos alunos bem como as características dos ambientes particulares de prática ditam a oportunidade e a apropriação da aplicação de determinado modelo de ensino.

O estudo realizado por Moreira e Januário (2004), verificou que os professores apresentavam grande preocupação na rentabilização do tempo de aula e no tempo concedido a cada atividade. Bento (1998) refere que o professor deve conceder bastante tempo à exercitação dos JDC.

1.2. Modelos de Abordagem

1.2.1. Modelo Analítico

Segundo Garganta (2002), o método parcial ou analítico caracteriza-se por apresentar cursos de exercícios onde os elementos técnicos são oferecidos através de séries de exercícios e formas rudimentares da modalidade desportiva. Para Garganta (2002), no método analítico, em que o gesto técnico é privilegiado, a abordagem do jogo é retardada até que as habilidades alcancem o rendimento desejado. Podemos encontrar diversas desvantagens quanto à aplicação destes métodos / modelos de ensino. Outra desvantagem do método é a de não ocorrerem os processos de tomada de decisão, pois o aluno possui conhecimento do movimento a ser realizado. Da mesma maneira, os exercícios repetitivos não estimulam a motivação dos participantes (Costa & Nascimento, 2004). Segundo os mesmos, aulas de iniciação desportiva que se baseiam no ensino de habilidades técnicas, estruturadas a partir da repetição de gestos, geram pouco interesse nos alunos.

Segundo Garganta (2002), o método analítico, retarda a abordagem do jogo até que as habilidades alcancem a consolidação desejada. Outra desvantagem do método é o facto dos exercícios repetitivos não apelarem à motivação dos alunos (Costa & Nascimento, 2004).

Deste modo, é importante não atribuir apenas ao gesto técnico a causa de sucesso no desporto, mas sim adotar, simultaneamente, uma permanente tomada de decisão que inclui, por exemplo, antecipação, reconhecimento de padrões e reconhecimento de sinais relevantes.

(Matias & Greco, 2010; McPherson, 1994; Poolton, et al., 2005;). O conhecimento tático é o conhecimento em ação, que possibilita ao praticante tomar decisões táticas (Garganta, 2006). Segundo Bunker e Thorpe (1982) a abordagem tradicional, baseada em jogos divididos em várias habilidades, não são colocadas em contexto real do jogo, resultando assim numa deficiente aprendizagem.

Devis e Peiró (1992) identificaram várias limitações nas abordagens, das quais salientam a falta de progressos nas habilidades técnicas dos alunos com menores habilidades físicas, o tédio e a baixa motivação dos alunos. Ennis (1999) complementa a ideia fazendo também a referência à marginalização e alineação relativamente aos alunos do gênero feminino e a fragilidade da abordagem na promoção da compreensão global do jogo. Os autores referidos afirmam que este tipo de abordagem servem apenas para destacar, confirmar e reforçar a falta de capacidades essenciais dos alunos. Os modelos tradicionais de ensino dos jogos desportivos enfatizam assim a aprendizagem dos elementos técnicos, apresentados e exercitados em situações descontextualizadas, ao mesmo tempo que atribuem pouca ou nenhuma importância aos conteúdos táticos.

No que é referente ao ensino de uma modalidade coletiva, em que as aulas se alicerçam em habilidades puramente técnicas numa sequência de repetição de gestos, trata-se de um ensino que inspira pouco interesse aos alunos (Curry & Light, 2006).

Modalidades coletivas, para se aprender a jogar, é necessária uma envolvência e inter-relação de aspetos como a perceção, a resolução de problemas e tomadas de decisão. Quando o ensino perde o contexto real do jogo e a relação destes aspetos, o âmbito educacional que a iniciação desportiva abrange é reduzido (Curry & Light, 2006).

Modelo tecnicista, ou tradicional, (Rovegno, 1995) que se fundamenta na realização de exercícios analíticos, onde eram isolados os gestos técnicos (passe, receção, remate), de forma a poder aperfeiçoá-los para que posteriormente pudessem ser aplicados em situação de jogo.

1.2.2. Modelo da Educação Desportiva

Siedentop, mentor do modelo de Educação Desportiva, apresenta-o como uma forma de educação lúdica (Siedentop, 2002). Neste modelo é recriado um contexto desportivo autêntico, apresentando o conceito de época desportiva em detrimento das unidades didáticas de curta duração (Graça & Mesquita, 2013). Este modelo desenvolve-se com base formas de jogo adequadas às capacidades dos alunos, que permitam motivar e mobilizar a participação dos alunos, e que proporcionem uma competição de qualidade. O modelo crê nas vantagens

da aprendizagem cooperativa em pequenos grupos heterogêneos e duradouros (Graça & Mesquita, 2013).

De acordo com um estudo acerca da abordagem do modelo de educação desportiva, Wallhead e O'Sullivan (2005), apresentam resultados que indicam o sucesso deste modelo na consecução dos objetivos programáticos da educação física, assim como reforça a sua viabilidade como proposta de renovação do ensino do desporto e dos jogos no âmbito da educação física.

Os resultados ao nível da investigação empírica comprovam a eficácia do modelo no que diz respeito à motivação dos alunos na aula, na participação e empenho nas tarefas, no desenvolvimento da cooperação e liderança e na inclusão dos alunos de menor nível de habilidade (Clarke & Quill, 2003; Hastie, 1998; Hastie & Sharpe, 1999; MacPhail, Kirk & Kinchin, 2004; Wallhead & Ntoumanis, 2004).

Alguns estudos apresentaram complicações na implementação do modelo, isto ao nível da liderança (insuficiência de competências de liderança), da falta de competência para auxiliar a aprendizagem dos colegas, da manutenção da estereotipia de sexos e da dominância dos rapazes de nível superior de habilidade (Donovan, 2003; Hastie & Trost, 2002; Kinchin & O'Sullivan, 2003).

A estes problemas, acresce que a falta de conhecimento específico dos aspetos táticos dos jogos, por parte dos professores, leva a estes refugiarem-se no ensino de técnicas isoladas (McCaughy, Sofo, Rovegno, & Curtner-Smith, 2004). Deste modo, o professor tem de procurar ir além do simples conhecimento teórico do modelo, sendo necessário que aprenda, ganhe experiência e confiança em como implementá-lo na prática (McMahon & MacPhail, 2007).

1.2.3. Modelo de ensino dos jogos para a compreensão

O MEJC (do inglês, Teaching Games for Understanding - TGfU), foi criado em Inglaterra, na Universidade de Loughborough (Bunker; Thorpe, 1982). Este modelo surge como reação à conceção tecnicista no ensino do jogo. Com este novo modelo de ensino, os autores pretenderam deslocar a relevância tradicionalmente conferida, ao ensino das técnicas isoladas, para o desenvolvimento da capacidade de jogo, através da compreensão tática do jogo, e deste modo evitar a alienação do jogo, colocando aos alunos questões da ordem do que fazer e quando fazer e não apenas do como fazer (Graça & Mesquita, 2013). Com o crescimento da influência das correntes cognitivistas e construtivistas, na década de noventa do século passado, com o seu foco no processamento da informação, na tomada de decisão e na

construção do conhecimento, os temas da tática passam a constar da nova agenda temática relacionada com o ensino da Educação Física (Graça & Mesquita, 2007).

Preconiza a necessidade do ensino passar por uma estrutura baseada no jogo e com uma pedagogia assente numa descoberta guiada (Mosston & Ashworth, 2002). Neste sentido, as atividades projetadas pelo professor tendem a desafiar o aluno na resolução dos diversos problemas, construindo ele próprio as suas estruturas do conhecimento como a compreensão tática, contextual e a identificação das suas próprias necessidades de desenvolvimento de competências (Pill, 2007).

O modelo preconiza que as formas de jogo sejam introduzidas de forma progressiva e que os problemas táticos provoquem a necessidade de aprendizagem das habilidades técnicas (Turner & Martinek, 1995), sendo por isso, seu propósito confrontar os alunos com problemas de jogo que desafiem a sua capacidade de entender e atuar no jogo (Waring & Almond, 1995).

O modelo percorre seis fases: (1) escolha do jogo; (2) apreciação do jogo; (3) consciência tática; (4) tomada de decisão (o que fazer; como fazer); (5) execução das habilidades; (6) performance. No entanto, a aplicação de formas de jogo simplificadas, não oferece, por si só, uma aprendizagem facilitada, sendo que a adaptação destas formas de jogo faz-se em referência a quatro princípios pedagógicos (Griffin & Butler, 2005): (1) amostragem criteriosa de jogos selecionados, confrontando os praticantes com a prática diversificada de jogos que imponham problemas distintos; (2) modificação por representação, com a manipulação da complexidade do jogo formal de forma a torná-lo mais simples e compreensível, sem desvirtuar as estruturas táticas; (3) modificação por exagero, situando o praticante em determinado problema tático, específico, que o jogo reduzido não permite aceder; (4) complexidade tática, que se traduz pelo acréscimo de variáveis nas formas de jogo. Kirk e MacPhail (2002) baseado na aprendizagem situada, propõem a alteração da designação de alguns elementos do modelo inicial, apelando para a necessidade de integração das conceções dos praticantes na seleção das formas de jogo e situações de aprendizagem afins

Neste contexto, a função do professor é a de ajudar os praticantes a estabelecer a ligação entre os propósitos do jogo e a forma modificada de jogo proposta. Os elementos conceito de jogo e pensar estrategicamente substituem os antecessores apreciação do jogo e consciência tática para melhor vincarem a ligação entre o conhecimento declarativo e processual, indo além da mera transmissão-aquisição de conhecimento das regras e outros aspetos do jogo (Graça & Mesquita, 2013).

O jogo, apresentado numa forma modificada concreta, é o ponto central para o processo de aprendizagem, e é nele que assenta tudo quanto se faz de produtivo na aula (Graça &

Mesquita, 2007). Embora, o jogo seja a referência para o processo de aprendizagem, o TGfU não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas apoia que o trabalho específico da técnica resulte da análise do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo (Graça & Mesquita, 2007).

Na aplicação deste método, o papel do professor reside em (Turner & Martinek, 1999): a) o professor estabelece a forma de jogo; b) o professor observa o jogo ou a execução; c) o professor e os alunos investigam o problema tático e as potenciais soluções; d) o professor observa o jogo e intervém para ensinar; e) o professor intervém para melhorar as habilidades.

1.2.4. Modelo de competência nos jogos de invasão

O modelo de competência nos jogos de invasão, surge como um híbrido dos modelos de educação desportiva e TGfU, isto tendo em conta as visíveis influências que recebe destes modelos (Graça, et al., 2006).

Neste modelo cabe ao professor diagnosticar as dificuldades dos alunos, focar os alunos nos objetivos de aprendizagem e surgir como apoio ativo aos esforços de aprendizagem dos alunos. Assim, pretende-se (1) aprender a jogar no contexto de uma forma de jogo mais simples que o jogo formal; (2) aprender jogando, mas beneficiando de uma instrução ativa do professor e não somente da exploração livre do jogo; (3) apenas jogando não basta, porque o jogo não dispensa a execução, pelo que também se aprende a jogar exercitando as estruturas parciais (ver quadro 2) e os elementos do jogo (Graça & Mesquita, 2013).

Quadro 2 - Estrutura dos jogos de invasão

Estrutura Global		
Estruturas Parciais	Ações de Ataque	Ações de Defesa
F/NF	Finalizar (F)	Impedir a Finalização (NF)
O/NO	Criar oportunidade de finalização (O)	Impedir oportunidades de finalização (NO)
OA/NOA	Organizar o ataque (OA)	Impedir a organização do ataque (NOA)

Os critérios pedagógicos e didáticos para o desenvolvimento da instrução enunciados por Balan e Davis (1993), estão presentes no presente modelo, e procuram: (1) proporcionar mais

oportunidade a todos os participantes; (2) manter equilíbrio dinâmico entre pessoa, tarefa e envolvimento; (3) desafiar todos os participantes a obter sucesso.

O modelo de competência nos jogos de invasão pretende contemplar de forma equilibrada as três dimensões e as respetivas componentes (quadro 3), responsáveis por influenciar a resposta tática dos alunos, procurando conferir maior autenticidade e significado às experiências de aprendizagem e oferecer um contexto mais favorável para o desenvolvimento da competência de jogo (Rovegno, Nevett, & Babiarz, 2001).

Quadro 3 - As três dimensões e respetivas componentes que influenciam a resposta tática dos alunos (Rovegno et al., 2001)

Dimensões	Componentes
Cognitivo-tático-técnica-técnica	Reportório técnico dos alunos.
	Capacidade de perceber estímulos visuais pertinentes.
	Conhecimento acerca das táticas.
Interação social	Interações com os companheiros de equipa.
Institucional-cultural	Os significados atribuídos pelos alunos ao trabalho escolar e às formas de desporto institucionalizado.

Um estudo experimental, desenvolvido por Ricardo (Graça, et al., 2006), de aplicação do modelo, observou em pormenor a evolução do conhecimento do jogo, da compreensão e tomada de decisão tática, bem como do sucesso na execução das ações de jogo.

1.3. Intervenção Pedagógica

A transmissão de informação apresenta-se então como a competência mais relevante dos profissionais de Educação Física e Desporto no processo de ensino e aprendizagem de qualquer nível de prática desportiva. São vários os autores (Pierón, 1999; Siedentop, 1998) que se dedicam a estudos relacionados com a intervenção do professor na aula, nomeadamente ao nível do *feedback*. Pierón (1999) sustenta que ao nível da investigação centrada na análise da eficácia do ensino, se tem vindo a constatar que a clareza de informação emitida e o fornecimento de *feedbacks* são variáveis preditivas da ocorrência de sucesso nas aprendizagens, desde que seja respeitada a solução de compromisso entre a qualidade e quantidade. Para o mesmo autor, o *feedback* é a variável mais referenciada no controle da prestação motora.

Rodrigues (1997) afirma que professores com menos experiências profissional utilizam preferencialmente o *feedback* descritivo, pois tendem a descrever a natureza do erro.

No que concerne à dimensão “direção” é importante perceber a quem é dirigida a informação, pois poderá ser individualmente, a um subgrupo ou a toda a equipa consoante a especificidade das modalidades desportivas e dos contextos situacionais de prática (Pierón 1999).

O que mais distingue os professores experientes dos principiantes parece ser a variabilidade das reações, garantida, provavelmente, por uma melhor adaptação dos mesmos às características dos alunos (Piéron & Delmelle, 1983).

Mesquita (1998) afirma que o *feedback* deve ser prescritivo em vez de descritivo, para que o atleta se concentre no modo como deve efetuar o movimento.

Rosado (1997) ainda refere que as correções devem ser complementadas por demonstrações e simulações de aspetos básicos do movimento de forma a tornarem-se mais inteligíveis pelos jovens, dizendo ainda que os *feedbacks* deveriam ser audiovisuais ou áudio-tácteis e não apenas verbais.

Outros estudos revelaram uma maior utilização dos *feedbacks* audiovisuais (24%) por parte dos professores embora com uma predominância clara dos *feedbacks* verbais (81.5%) (Ardachassian, 1993).

Num estudo realizado por Ardachassian (1993), os treinadores experientes (Voleibol) apresentaram valores de *feedback* prescritivo de 60% e de *feedback* descritivo 8.9%, o que revela uma clara tendência para uma maior utilização de *feedbacks* prescritivos em detrimento dos *feedbacks* descritivos.

Outro estudo efetuado em contexto escolar a professores experientes (mais de cinco anos de experiência) e inexperientes (menos de cinco anos de experiência) revelou que os *feedbacks* mais utilizados foram os prescritivos (68% e 58% respetivamente) (Azevedo, 2007).

Rodrigues (1997), onde revela que professores experientes transmitem a informação desejada na maioria das vezes de forma verbal (54.63%), mas os professores inexperientes já recorrem maioritariamente à forma audiovisual (77.34%).

Num estudo realizado por Ardachassian (1993) que fez a comparação entre dois tipos de treinadores de Voleibol (experiente e em formação), concluiu que ao nível quantitativo não existiam grandes diferenças entre os treinadores experientes e os treinadores em formação.

Rosado (1997) considera que os progressos numa aprendizagem estão dependentes de vários fatores entre os quais a necessidade de emissão de *feedback* regular. Schmidt (1993), vai mais longe considerando até que um período sem *feedback* pode desmotivar o praticante.

Segundo Sogin e Wang (2002), ao contrário dos principiantes, os experientes sabem o grau de conhecimento do aluno e como proporcionar instruções efetivas e revelam que a nível

qualitativo as diferenças realçam-se de forma marcante, evidenciando-se uma melhoria das performances dos alunos mais rápida e eficaz.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaram neste estudo oito professores de Educação Física dos quais quatro eram *experts* (cinco ou mais anos de experiência) e quatro principiantes (menos de cinco anos de experiência) dos quais foram observadas duas aulas de cada um professor *expert*, e duas aulas de cada professor principiante (num total de dezasseis aulas) a alunos do ensino secundário.

Dos participantes sete eram do género masculino e um do género feminino. As dezasseis aulas observadas foram de desportos coletivos de invasão (futebol, andebol e basquetebol).

2.2. Instrumentos

O instrumento utilizado na recolha de dados para o desenvolvimento deste estudo, consistiu numa grelha de observação de aula, seguindo em anexo, validada por três docentes universitários da área de Ciências da Educação Física e Desporto, sendo posteriormente testada em duas aulas de diferentes modalidades, com o intuito de aferir a sua funcionalidade e realizarem-se as adaptações finais.

A grelha de observação, além do tempo de aula destinado a cada comportamento, fornece dados relativos à forma de abordagem dos diferentes exercícios apresentados no decorrer da aula, assim como os respetivos *feedbacks* do professor nesses mesmos exercícios.

Para a sua aplicabilidade foi seguida uma grelha de sistematização que permitiu o treino do investigador.

Quadro 4 - Unidades de Sistematização

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 caráter 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 condicionais que permitam direcionar os mesmos para determinados objetivos (ex: sem drible, sem passes repetidos, só passe picado, etc.).	
Transfere 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 transfere para o futebol ou basquetebol).	
FB avaliativo	Fornecer 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

2.3. Procedimento

A investigação respeitou os procedimentos eticamente definidos na investigação com seres humanos. Assim, o trabalho iniciou-se com um pedido de autorização aos Diretores dos Agrupamentos, explicando-se os objetivos do estudo e os procedimentos da recolha, tratamento e divulgação de 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.

A observação de cada 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.

2.4. Análise de Dados

Para efeitos de análise e tratamento estatístico de dados, foi utilizado o *software* IBM SPSS (20.00). Realizou-se uma análise descritiva de todos os dados (frequência, média e desvio padrão), assim como o *t-Test* para a variável *expertise*.

Estabeleceram-se valores de significância para $p \leq 0.05$.

3. RESULTADOS

Para efeitos de análise e tratamento estatístico dos dados foi utilizado o *software IBM SPSS* (20.00). Realizou-se uma análise descritiva de todos os dados (frequência, média e desvio padrão), assim como o *t Test*. Estabeleceram-se valores de significância para $p \leq 0.05$.

Tabela 1 - Análise da duração da aula na amostra total

	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Duração Prevista (seg.)	16	3900	3900	3900.00	0.000
Duração Final (seg.)	16	3130	3837	3566.63	247.8
Tempo Real (%)	16	80.3	98.4	91.5	6.4

Pode-se verificar, pela análise dos dados da tabela 1, que as aulas observadas tiveram uma duração média de 3566.63 seg. (DP \pm 247.8). Este valor permite apurar que, relativamente à duração definida das aulas observadas, o tempo efetivo das mesmas corresponde a 91.5% do tempo previsto.

Tabela 2 - Comparação da duração do tempo final de aula entre professores principiantes e *experts*

		N	Média	DP	t	P
Duração Final (seg)	Principiantes	8	3743.6	64.9	-4.089	0.01**
	<i>Experts</i>	8	3389.6	236.1		
Tempo Real (%)	Principiantes	8	96.0	1.7	-4.089	0.01**
	<i>Experts</i>	8	86.9	6.1		

t-Teste student de amostras independentes para ($p \leq 0.05$).

* estatisticamente significativo ($p \leq 0.05$)

** estatisticamente muito significativo ($p \leq 0.01$)

Na apreciação de resultados sobre as diferenças entre os grupos constituídos pelos professores principiantes e experientes, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente muito significativas ($p = 0.01$). Verificou-se que os professores principiantes apresentam superior

tempo de duração final em relação aos professores *experts*, e por consequência disso, um tempo real superior também.

Tabela 3 - Tempo dos episódios de gestão da aula na amostra

	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Instrução	16	3.2	16.5	8.6	3.5
Organização	16	4.9	19.0	8.6	3.3
Transição	16	.0	8.0	3.2	2.5
Trabalho Específico	16	59.0	79.6	71.1	5.5
Trabalho não Específico	16	.0	20.2	8.5	5.2
Tempo de Organização	16	14.2	28.4	20.4	4.0
Tempo de Exercitação	16	71.6	85.8	79.6	4.0

Pode-se apurar que, nas aulas observadas, o tempo médio dedicado à exercitação (80%) é superior ao tempo dedicado às tarefas organizativas (20%). Destaca-se, também, que daquele, 71.1% corresponde a trabalho específico na modalidade.

Tabela 4 - Comparação do tempo dos episódios de gestão da aula entre professores principiantes e *experts*

		N	Média	DP	t	P
Instrução	Principiantes	8	8.9	3.4	-0.37	0.72
	<i>Experts</i>	8	8.3	3.8		
Organização	Principiantes	8	6.8	1.6	2.45	0.03*
	<i>Experts</i>	8	10.3	3.7		
Transição	Principiantes	8	3.1	2.0	0.15	0.89
	<i>Experts</i>	8	3.3	3.0		
Trabalho Específico	Principiantes	8	70.6	6.9	0.32	0.75
	<i>Experts</i>	8	71.5	4.2		
Trabalho não Específico	Principiantes	8	10.5	6.2	-1.60	0.13
	<i>Experts</i>	8	6.6	3.1		
Tempo de Organização	Principiantes	8	18.9	3.4	1.60	0.13
	<i>Experts</i>	8	21.9	4.2		
Tempo de Exercitação	Principiantes	8	81.1	3.4	-1.60	0.13
	<i>Experts</i>	8	78.1	4.2		

t-Teste student de amostras independentes para ($p \leq 0.05$).

* estatisticamente significativo ($p \leq 0.05$)

** estatisticamente muito significativo ($p \leq 0.01$)

Na apreciação de resultados sobre as diferenças entre os grupos constituídos pelos professores principiantes e experientes, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas, sendo que ao nível da organização, os professores *experts* despenderam mais

tempo médio, 10.3%, em comparação com os professores principiantes, 6.8% ($p=0.03$). No entanto, e mesmo sem apresentarem diferenças estatisticamente significativas, pode verificar-se que os professores principiantes despenderam menos tempo médio em tarefas organizativas 18.9% do que os professores experientes 21.9%. Esta diferença de tempo deve-se sobretudo ao maior tempo despendido na organização dos exercícios, por parte dos professores mais experientes.

Em relação ao tempo médio dedicado às tarefas de exercitação, os professores principiantes despenderam mais tempo 81.1% que os professores *experts* 78.1%, no que diz respeito à duração do trabalho não específico.

Tabela 5 - Utilização do espaço na amostra total

		Frequência	Percentagem
Espaço	Menor	28	41.8
	Igual/Maior	39	58.2

Relativamente à utilização do espaço verificou-se que em 58% das situações propostas, estas correspondiam a um espaço de exercitação maior ou igual do que aquele utilizado no jogo formal.

Tabela 6 - Metas na amostra total

		Frequência	Percentagem
Metas	Com	57	85.1
	Sem	10	14.9

Quando analisados os exercícios em relação à variável metas, constata-se que apenas em 14.9% das situações, não foram sugeridos objetivos de finalização.

Tabela 7 - Valores de interação com a bola, com os companheiros e adversários

		Frequência	Porcentagem
Bola	Sim	100	100.0
	Não	0	.0
Interação Companheiro	Sim	12	17.9
	Não	55	82.1
Interação Companheiros	Sim	51	76.1
	Não	16	23.9
Interação Adversário	Sim	5	7.5
	Não	62	92.5
Interação Adversários	Sim	47	70.1
	Não	20	29.9
Transfer	Sim	15	22.4
	Não	52	77.6

Através da análise da tabela precedente, pode verificar-se que todos os professores utilizaram a bola em todos os exercícios de trabalho específico realizados.

Outro fator de grande relevância é a pouca valorização que os professores atribuem à interação com o adversário, uma vez que só 7.5% das vezes foi executado.

Pode-se também verificar a grande valorização por parte dos professores no trabalho com companheiros (76.1%), e com adversários (70.1%).

Tabela 8 - Tipos de jogo abordados em aula na amostra total

		Frequência	Porcentagem
Jogo Reduzido	Sim	21	31.3
	Não	46	68.7
Jogo Condicionado	Sim	19	28.4
	Não	48	71.6

Pela análise da tabela, pode-se concluir que o jogo reduzido foi utilizado em 31% das situações, enquanto o jogo condicionado foi utilizado em 28% das situações. Muito provavelmente ambos os professores valorizaram mais o jogo formal.

Tabela 9 - Comparação dos tipos de interação entre os professores principiantes e os *experts*

		Com	Sem	t	P
Metas	Principiantes	81.3%	18.7%	-0.83	0.409
	<i>Experts</i>	88.6%	11.4%		
		Menor	Maior	t	P
Espaço	Principiantes	68.8%	31.2%	4.94	0.000**
	<i>Experts</i>	82.9%	17.1%		
		Sim	Não	t	P
Bola	Principiantes	100%	0		
	<i>Experts</i>	100%	0		
Interação Companheiro	Principiantes	15.6%	84.4%	-0.046	0.647
	<i>Experts</i>	20%	80%		
Interação Companheiros	Principiantes	81.3%	18.7%	0.93	0.354
	<i>Experts</i>	71.4%	28.6%		
Interação Adversário	Principiantes	9.4%	90.6%	0.56	0.576
	<i>Experts</i>	5.7%	94.3%		
Interação Adversários	Principiantes	71.9%	28.1%	0.29	0.772
	<i>Experts</i>	68.6%	31.4%		
Jogo Reduzido	Principiantes	50%	50%	3.36	0.001**
	<i>Experts</i>	14.3%	85.7%		
Jogo Condicionado	Principiantes	40.6%	59.4%	2.17	0.033*
	<i>Experts</i>	17.1%	82.9%		
Transfere	Principiantes	31.2%	68.8%	1.67	0.099
	<i>Experts</i>	14.3%	85.7%		

t-Teste student de amostras independentes para ($p \leq 0.05$).

* estatisticamente significativo ($p \leq 0.05$)

** estatisticamente muito significativo ($p \leq 0.01$)

Nas variáveis “espaço” ($p=0.000$), verificou-se uma média superior nos professores experientes, apresentando-se diferenças estatisticamente muito significativas. Nas variáveis “jogo reduzido” ($p=0.001$) e “jogo condicionado” ($p=0.033$), os professores principiantes apresentam uma média superior, sendo que no caso da variável “jogo reduzido” existem diferenças estatisticamente muito significativas.

Nas restantes situações em apreciação, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0.05$).

Tabela 10 - Análise à frequência de *Feedbacks* em trabalho específico comparando professores principiantes e *experts*

		N	Média	DP	t	P
Total <i>Feedbacks</i>	Principiantes	32	5.8	1.74	0.134	0.894
	<i>Experts</i>	35	5.7	2.14		
Frequência <i>Feedbacks</i> (seg)	Principiantes	35	132.2	81.58	0.509	0.612
	<i>Experts</i>	32	121.3	92.57		

t-Teste student de amostras independentes para ($p \leq 0.05$).

* estatisticamente significativo ($p \leq 0.05$)

** estatisticamente muito significativo ($p \leq 0.01$)

Na apreciação dos resultados relativos aos *feedbacks*, constata-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0.05$).

Em relação à frequência de *feedbacks*, verifica-se que os professores principiantes têm um intervalo de tempo maior (132.2 seg.) entre a emissão de *feedbacks* do que os professores experientes (121.3 seg.), embora estes valores não apresentem diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 11 - Análise dos diferentes tipos de *Feedbacks* comparando professores principiantes e *experts*

		N	Média	DP	t	P
Feedback Avaliativo	Principiantes	32	0.91	0.93	0.36	0.971
	<i>Experts</i>	35	0.91	0.89		
Feedback Prescritivo	Principiantes	32	1.66	0.79	0.31	0.000**
	<i>Experts</i>	35	3.17	1.01		
Feedback Descritivo	Principiantes	32	3.19	1.03	0.58	0.000**
	<i>Experts</i>	35	1.60	0.95		

t-Teste student de amostras independentes para ($p \leq 0.05$).

* estatisticamente significativo ($p \leq 0.05$)

** estatisticamente muito significativo ($p \leq 0.01$)

Através da análise da tabela anterior, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0.05$).

Pode-se verificar que tanto nos *Feedback* Prescritivos como nos *Feedback* descritivos evidenciaram-se diferenças estatisticamente muito significativas ($p=0.000$). No que diz respeito aos *Feedback* Prescritivos, os professores *experts* foram aqueles que mais utilizaram este tipo de *feedback* (3.17), por sua vez, no que diz respeito aos *Feedback* Descritivos, os professores principiantes foram aqueles que mais utilizaram este tipo de *feedback* (3.19). Verifica-se também que o *Feedback* Avaliativo foi o menos utilizado, 0.91 pelos professores experientes e 0.91 pelos professores principiantes.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A natureza transversal desta investigação, assim como a reduzida dimensão da amostra constituem condicionalismos que pretendo manter ao longo da discussão dos resultados que passo de seguida a apresentar.

Em relação ao tempo real das aulas, é patente a existência de diferenças estatisticamente muito significativas, sendo que os professores principiantes utilizavam 96% do tempo total da aula, enquanto os professores *experts* utilizavam 86.9% do tempo total da aula. Com isto verificou-se uma maior preocupação dos professores principiantes em cumprir o tempo de aula e reduzir ao máximo o tempo perdido, enquanto da parte dos professores *experts* verificou-se muita demora no começo das aulas e por vezes um fim das mesmas antes do tempo previsto.

Relativamente ao tempo dos episódios de gestão da aula na amostra total, verificou-se que o tempo médio dedicado à exercitação é superior ao tempo dedicado às tarefas organizativas, apresentando valores de 80% e 20% respetivamente, e dos 80%, 71% corresponde a trabalho específico na modalidade. Tais dados vão ao encontro do estudo realizado por Moreira e Januário (2004), onde se verificou que os professores apresentavam grande preocupação na rentabilização do tempo de aula e no tempo concedido a cada atividade. Bento (1998) refere que o professor deve conceder bastante tempo à exercitação.

Quanto aos resultados obtidos na comparação do tempo de gestão da aula entre professores principiantes e *experts*, é visível a diferença entre os dois grupos no que diz respeito ao tempo de organização, sendo que os professores *experts* apresentam tempos superiores de organização. Este gasto superior de tempo em organização por parte deste grupo, influenciou a diferença, embora não estatisticamente significativa, no tempo médio em tarefas organizativas entre os professores *experts* e os principiantes. Os professores com mais experiência fazem mais uso de rotinas de instrução, gestão e organização (Borko & Livingston, 1989). Assim e face à análise dos dados obtidos na presente investigação pode-se observar que são também os professores com mais experiência profissional que mais tempos despendem em organização.

Os professores *experts* nas atividades de aula tomam mais decisões para atender às necessidades dos alunos, mostram mais preocupação com a aquisição motora dos alunos e possuem um repertório mais amplo de atividades e estratégias de ensino (Griffey & Housner, 1991), isto vem ao encontro do que foi observado nos dados obtidos, onde professores com

mais experiência dedicam mais tempo ao trabalho específico na aula do que os principiantes. Relativamente ao tempo médio em tarefas de exercitação, os professores principiantes apresentaram tempo superior em relação aos *experts*, embora tal se tenha verificado pelo facto de apresentarem mais tempo despendido em trabalho não específico.

Face à análise dos resultados obtidos na utilização do espaço na amostra total, observa-se que a utilização do espaço igual ou maior ao do jogo formal é superior à utilização do espaço em dimensões reduzidas, apresentando-se valores de 58.2% e 41.8% respetivamente, tais resultados permitem perceber a grande utilização da situação de jogo nas aulas observadas. Assim os dados obtidos vão ao encontro dos autores mencionados anteriormente na revisão de literatura, onde se enaltece a importância do jogo no ensino. No que diz respeito ao ensino dos Jogos Desportivos, são apresentadas duas conceções didáticas distintas, na forma de os abordar, sendo estas o ensino das habilidades técnicas descontextualizadas e o ensino do jogo formal (Mesquita, 2006). O modelo da Educação Desportiva desenvolve-se com base formas de jogo adequadas às capacidades dos alunos, que permitam motivar e mobilizar a participação dos alunos, e que proporcionem uma competição de qualidade (Graça & Mesquita, 2013). Preconiza a necessidade do ensino passar por uma estrutura baseada no jogo e com uma pedagogia assente numa descoberta guiada (Mosston, Ashworth, 2002). Embora, o jogo seja a referência para o processo de aprendizagem, o TGfU não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas apoia que o trabalho específico da técnica resulte da análise do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo (Graça & Mesquita, 2007).

Em relação à existência de metas nas aulas observadas, na amostra total, verificou-se que a grande maioria dos exercícios (85%), foram abordados com metas, com isto torna-se visível a importância que os professores atribuem aos objetivos de finalização, indo de encontro à situação de jogo, enquanto em apenas 15% dos exercícios foram abordados sem metas, apresentando-se como exercícios de carácter analítico. Deste modo, podemos constatar que os professores se baseiam nos novos modelos de abordagem, desvalorizando o método tradicional. No que diz respeito ao ensino dos Jogos Desportivos, são apresentadas duas conceções didáticas distintas, na forma de os abordar, sendo estas o ensino das habilidades técnicas descontextualizadas e o ensino do jogo formal (Mesquita, 2006). Para Garganta (2002), no método analítico, em que o gesto técnico é privilegiado, a abordagem do jogo é retardada até que as habilidades alcancem o rendimento desejado. Outra desvantagem do método é o facto dos exercícios repetitivos não apelarem à motivação dos alunos (Costa & Nascimento, 2004). Modalidades coletivas, para se aprender a jogar, é necessária uma

envolvência e inter-relação de aspetos como a perceção, a resolução de problemas e tomadas de decisão. Quando o ensino perde o contexto real do jogo e a relação destes aspetos, o âmbito educacional que a iniciação desportiva abrange é reduzido (Curry & Light, 2006). O MEJC (do inglês, TGfU), surge como reação à conceção tecnicista no ensino do jogo. Com este novo modelo de ensino, os autores pretenderam deslocar a relevância tradicionalmente conferida, ao ensino das técnicas isoladas, para o desenvolvimento da capacidade de jogo, através da compreensão tática do jogo, e deste modo evitar a alienação do jogo, colocando aos alunos questões da ordem do que fazer e quando fazer e não apenas do como fazer (Graça & Mesquita, 2013).

No que diz respeito aos resultados obtidos nos valores de interação com bola, companheiros e adversários na amostra total, verificou-se que em todos os exercícios foi utilizada a bola. Também de mencionar que o trabalho com companheiros e adversários deteve grande presença nos exercícios de trabalho específico. Estes dados vêm confirmar o referido anteriormente, no que diz respeito à importância que os professores observados colocaram nas situações de jogo.

Face à análise dos dados obtidos, na tipologia de jogo abordados na aula, na amostra total, pode-se observar que foi baixa a aplicação de jogos reduzidos e jogos condicionados, apresentando valores de 31% e 28% respetivamente. Estes valores são o reflexo da maior utilização do jogo formal, muito por parte dos professores *experts*, tal como podemos verificar de seguida na análise da comparação dos tipos de jogo abordados entre os dois grupos estudados.

Relativamente aos resultados obtidos na comparação dos tipos de interação entre os professores *experts* e os professores principiantes, verificou-se diferenças estatisticamente muito significativas no que diz respeito ao espaço utilizado, em que os professores com mais experiência utilizaram com mais frequência espaço maior ou igual. Isto pretende-se pelo facto de os professores *experts* terem utilizado preferencialmente a situação de jogo formal. Também podemos constatar que os resultados obtidos no que diz respeito à utilização dos jogos reduzidos e condicionados suportam essa mesma ideia, sendo que os professores principiantes apresentaram valores superiores na utilização dessas formas de jogo, sendo essa diferença estatisticamente significativas. Tal facto poderá ser derivado à mais recente formação destes, e conseqüente atualização nos modelos de ensino. O modelo TGfU preconiza que as formas de jogo sejam introduzidas de forma progressiva e que os problemas táticos provoquem a necessidade de aprendizagem das habilidades técnicas (Turner & Martinek, 1995), sendo por isso, seu propósito confrontar os alunos com problemas de jogo

que desafiem a sua capacidade de entender e atuar no jogo (Waring & Almond, 1995). O jogo, apresentado numa forma modificada concreta, é o ponto central para o processo de aprendizagem, e é nele que assenta tudo quanto se faz de produtivo na aula (Graça & Mesquita, 2007). Embora, o jogo seja a referência para o processo de aprendizagem, o TGfU não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas apoia que o trabalho específico da técnica resulte da análise do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo (Graça & Mesquita, 2007). No modelo de competência nos jogos de invasão, cabe ao professor diagnosticar as dificuldades dos alunos, focar os alunos nos objetivos de aprendizagem e surgir como apoio ativo aos esforços de aprendizagem dos alunos. Assim, pretende-se (1) aprender a jogar no contexto de uma forma de jogo mais simples que o jogo formal; (2) aprender jogando, mas beneficiando de uma instrução ativa do professor e não somente da exploração livre do jogo; (3) apenas jogando não basta, porque o jogo não dispensa a exercitação, pelo que também se aprende a jogar exercitando as estruturas parciais e os elementos do jogo (Graça & Mesquita, 2013).

Face à análise dos dados obtidos ao nível da intervenção pedagógica, constatou-se que os professores *experts* emitem um maior número de *feedbacks* (a cada 120 segundos emitem 1 *feedback*) por aula em relação aos professores principiantes (a cada 132 segundos emitem 1 *feedback*). Estes valores vão ao encontro dos estudos de autores mencionados na revisão de literatura, em que, Rosado (1997), considera que os progressos numa aprendizagem estão dependentes de vários fatores entre os quais a necessidade de emissão de *feedback* regular. Schmidt (1993), vai mais longe considerando até que um período sem *feedback* pode desmotivar o praticante, assim e face à análise dos dados obtidos na presente investigação pode-se observar que são também os professores com mais experiência profissional, que mais vão ao encontro das considerações de Rosado (1997) e Schmidt (1993), pois foram estes que mais *feedbacks*/minuto emitiram. Embora existam diferenças, estas não se apresentam estatisticamente significativas, o que também vai de encontro com o estudo realizado por Ardachassian (1993) que fez a comparação entre dois tipos de treinadores de Voleibol (experiente e em formação), concluiu que ao nível quantitativo não existiam grandes diferenças entre os treinadores experientes e os treinadores em formação.

Na análise dos diferentes tipos de *feedbacks* emitidos entre os dois grupos estudados, verificou-se que os professores principiantes emitiam maior quantidade de *feedback* descritivo, enquanto os professores *experts* emitiam maior quantidade de *feedback* prescritivo. Rodrigues (1997) afirma que professores com menos experiências profissional utilizam preferencialmente o *feedback* descritivo, pois tendem a descrever a natureza do erro.

Num estudo realizado por Ardachassian (1993), os treinadores experientes (Voleibol) apresentaram valores de *feedback* prescritivo de 60% e de *feedback* descritivo 8.9%, o que revela uma clara tendência para uma maior utilização de *feedbacks* prescritivos em detrimento dos *feedbacks* descritivos.

Outro estudo efetuado em contexto escolar a professores experientes (mais de cinco anos de experiência) e inexperientes (menos de cinco anos de experiência) revelou que os *feedbacks* mais utilizados foram os prescritivos (68% e 58% respetivamente) (Azevedo, 2007).

Mesquita (1998) afirma que o *feedback* deve ser prescritivo em vez de descritivo, para que o atleta se concentre no modo como deve efetuar o movimento.

Segundo Sogin e Wang (2002), ao contrário dos principiantes, os experientes sabem o grau de conhecimento do aluno e como proporcionar instruções efetivas e revelam que a nível qualitativo as diferenças realçam-se de forma marcante, evidenciando-se uma melhoria das performances dos alunos mais rápida e eficaz.

5. CONCLUSÕES

A presente investigação permitiu a verificação e consciencialização das variáveis inerentes ao processo de ensino dos JDC, conhecendo as suas potencialidades e modos de aplicação: Também possibilitou identificar as diferenças de atuação no processo de ensino-aprendizagem por parte de professores *experts* e professores principiantes.

Depois de analisados todos os itens propostos, e contrariamente ao que seria expectável, não foram verificadas grandes divergências na população observada, verificando-se uma homogeneidade nos grupos estudados.

Como pontos divergentes, a investigação apresentou diferenças estatisticamente significativas em situações singulares. Destes, importa, referir as discrepâncias entre os dois grupos no tempo final de aula, assim como no tempo de organização, onde os professores principiantes apresentaram valores superiores relativamente ao tempo final de aula, e valores inferiores no que diz respeito ao tempo de organização, sendo que despenderam menor tempo neste episódio de gestão. Em relação ao tempo final de aula, foi possível verificar, que os professores *experts* apresentaram tempos inferiores em relação aos professores principiantes, muito derivado ao facto das suas aulas iniciarem e findarem fora do horário previsto, sendo que tal foi possível aferir por se tratar de um estudo realizado através da observação direta. No tempo de exercitação os valores mais elevados pertenceram ao grupo dos professores *experts*, embora não se tenham verificado diferenças significativas estatisticamente.

No decorrer do trabalho específico, assistiu-se a uma analogia, entre os dois grupos, existindo apenas discordância no espaço utilizado e formas de jogo. As diferenças em questão demonstram uma maior tendência por parte dos professores *experts* na utilização de espaços maiores, e por efeito a utilização do jogo formal, em detrimento dos jogos reduzidos ou condicionados, mais utilizados pelo grupo de professores principiantes. Tais valores podem ser indícios de uma maior atualização dos professores principiantes no que concerne aos modelos de ensino dos jogos desportivos, pois foi possível verificar que este mesmo grupo utilizava em grande parte jogos reduzidos e condicionados para a abordagem destas modalidades. Tal facto poderá ser consequência da mais recente formação académica por parte do grupo de professores principiantes.

Observando as diferenças ao nível do *feedback*, os professores *experts* apresentam valores quantitativos superiores em relação ao grupo de professores principiantes, embora tais diferenças não sejam estatisticamente significativas. Importa ressaltar, que apenas na

tipologia de *feedback* foram encontradas diferenças significativas, em que professores principiantes apresentaram valores de *feedbacks* descritivos elevados, enquanto o grupo de professores *experts* apresentaram valores de *feedbacks* prescritivos mais elevados. Ainda na área da intervenção pedagógica, foi possível verificar, pelo facto de se apresentar como um dado preocupante, que ambos os grupos estudados, apresentam valores quantitativos demasiado baixos de *feedbacks*, provocando um largo espaço de tempo sem intervenção pedagógica. Também ao nível do *feedback*, e tendo em conta a tipologia utilizada, é importante ressaltar, que apesar dos professores *experts* apresentarem valores de tempo de aula inferiores em relação aos professores principiantes, estes promovem uma intervenção pedagógica mais enriquecedora no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, pois apresentam valores de *feedbacks* prescritivos superiores, procurando não apenas dar a conhecer o erro, mas também apresentar a solução para o mesmo, enquanto os professores principiantes, apesar de rentabilizarem o tempo de aula, apresentam valores superiores, ao nível do processo de ensino aprendizagem, e mais especificamente na intervenção pedagógica, recorrem preferencialmente à utilização do *feedback* descritivos, onde apenas descrevem o erro, sem apresentar a solução.

As conclusões obtidas através desta investigação parecem traduzir uma importante tendência para uma aproximação de concepções sobre o ensino dos JDC entre professores *experts* e professores principiantes. O intercâmbio de opiniões e conhecimentos entre os dois grupos torna-se assim fundamental na procura de um processo de ensino eficaz.

6. REFERÊNCIAS

- Ardachassian, R. (1993). *Estudo descritivo e comparativo de feedbacks emitidos por dois treinadores de Voleibol com experiência profissional diferente em escalões de formação*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Azevedo, H. (2007). *Feedback Pedagógico nas Aulas de Educação Física: Professores experientes versus professores estagiários*. Gandra: Instituto Superior de Ciências da Saúde-Norte.
- Balan, C. M., & Davis, W. E. (1993). Ecological task analysis: An approach to teaching physical education. *JOPERD: The Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 64(9), 54-61.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Clarke, G., & Quill, M. (2003). Researching sport education in action: a case study. *European physical education review*, 9(3), 253-266.
- 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*, 15(2), 49-56.
- Curry, C., & Light, R. (2006). Addressing the NSW quality teaching framework in physical education: Is game sense the answer? In R. Light (Ed.), *Proceedings for the asia pacific conference on teaching sport and physical education for understanding* (pp. 7-19).
- Devis, J., & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Donovan, T. M. (2003). A changing culture? Interrogating the dynamics of peer affiliations over the course of a sport education season. *European Physical Education Review*, 9(3), 237-251.
- Ennis, C. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport; Education and Society*, 4(1), 31-49.
- Ennis, C. (2000). Canaries in the coal mine: Responding to disengaged students using theme-based curricula. *Quest*, 52(2), 119.

- Galatti, L. R. (2006). *Pedagogia do Esporte: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem de jogos esportivos coletivos*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Garganta, J. (2002). O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação. In V. J. Barbanti, J. O. Bento, A. T. Marques & A. C. Amândio (Eds.), *Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida* (pp. 281-308). Barueri: Manole.
- Garganta, J. (2006). (Re)Fundar os conceitos de estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos, para promover uma eficácia superior. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, 20(5), 201-203.
- Graça, A. , & Mesquita, I. (2013). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 9-44). Porto: FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Graça, A., Ricardo, V., & Pinto, D. (2006). O ensino do basquetebol: Aplicar o modelo de competência nos jogos de invasão criando um contexto desportivo autêntico. In G. Tani, J. O. Bento & R. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 299-312). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Griffin, L. L., & Butler, J. (2005). *Teaching games for understanding: theory, research, and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hastie, P. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 157-171.
- Hastie, P., & Sharpe, T. (1999). Effects of a Sport Education curriculum on the positive social behavior of at-risk rural... *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4(4), 417.
- Hastie, P., & Trost, S. G. (2002). Student physical activity levels during a season of sport education. *Pediatric Exercise Science*, 14(1), 64-74.
- Kinchin, G. D., & O'Sullivan, M. (2003). Incidences of student support for and resistance to a curricular innovation in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(3), 245-260.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpé model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.

- MacPhail, A., Kirk, D., & Kinchin, G. (2004). Sport Education: Promoting team affiliation through physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(2), 106-122.
- Matias, C. J., & Greco, P. J. (2010). Cognição & acção nos jogos esportivos colectivos. *Ciências & Cognição*, 15(1), 252-271.
- McCaughtry, N., Sofo, S., Rovegno, I., & Curtner-Smith, M. (2004). Learning to teach sport education: misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance. *European Physical Education Review*, 10(2), 135.
- McMahon, E., & MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13(2), 229-246.
- McPherson, S. L. (1994). The development of sport expertise. *Quest*, 46(2), 223-240.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol*. (Doutoramento), Universidade do Porto, Porto.
- Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. In Gaya, Marques & Tani (Eds.), *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. O. Bento & R. S. Peterson (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 269-283). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Metzler, M. W. (2005). Implications of models-based instruction for research on teaching: A focus on Teaching Games for Understanding. In L. L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding: Theory, research, and practice* (pp. 183-197). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Moreira, M., & Januário, C. (2004). Análise das Decisões Pré-interactivas e Interactivas em Professores "Expert" e Principiantes Relativamente à Dimensão Instrução In P. Sarmiento & V. Ferreira (Eds.), *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo* (pp. 91-110). Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5 ed.). Londres: Benjamin Cummings.

- Nista-Piccollo, V. L., & Vechi, R. L. (2006). Ensinar para a Compreensão: fundamentação teórica para a Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 4(18), 62-72.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Piéron, M., & Delmelle, V. (1983). Les reactions a la prestation de l'élève Étude dans l'enseignement de la danse modern. *Revue de l'Éducation Physique*, 23(4), 35-41.
- Pill, S. (2007). Physical education - what's in a name? A praxis model for holistic learning in physical education. *Healthy Lifestyles Journal*, 54, 5-10.
- Poolton, J. M., Masters, W. S. R., & Maxwell, P. J. (2005). The relationship between initial errorless learning conditions and subsequent performance. *Human Movement Science*, 24(3), 362-278.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Rodrigues, J. (1997). *A análise da função de feedback em professores profissionalizados e estagiários, no ensino da educação física e desporto*. Lisboa: Ed. FHM - Universidade Técnica de Lisboa.
- Rosado, A. (1997). *Observação e Reacção à Prestação Motora*. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- Rovegno, I. (1995). Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical knowledge of dividing and sequencing subject matter. *Journal of teaching in physical education*, 14, 284-304.
- Rovegno, I., Nevett, M., & Babiarz, M. (2001). Learning and teaching invasion-game tactics in 4th grade: Introduction and theoretical perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4), 341-351.
- Schmidt, R. (1993). *A Aprendizagem e Performance Motora dos Princípios à Prática*. São Paulo: Edições Movimento.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la Educación Física*. Barcelona: Inde publicaciones.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of teaching in physical education*, 21(4), 409-418.
- Sogin, D., & Wang, C. (2002). An exploratory study of music teacher's perception of factors associated with expertise in music teaching. *Journal of Music Teacher Education*, 2, 1-7.

- Turner, A., & Martinek, T. (1995). Teaching for understanding: a model for improving decision making during game play. *Quest*, 47, 44-63.
- 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*, 70(3), 286-296.
- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4-18.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport Education: Physical education for the new millenium? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.
- Waring, M., & Almond, L. (1995). Game-centred games: a revolutionary or evolutionary alternative for games teaching. *European Physical Education Review*, 1, 55-66.

ANEXOS

