

Instituto Universitário da Maia

Departamento de Educação Física e Desporto



Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Hélder Filipe Moreira Ferreira

(N.º 23488)

Supervisora: Doutor Rui Resende

Orientador: Dr.^a Paula França

Documento com vista à obtenção do grau académico de Mestre (Decreto-lei nº115/2013 de 7 de Agosto e o Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio)

outubro, 2015



Ferreira, H. (2015). *Metodologias de ensino: Os jogos desportivos coletivos e os desportos individuais*. Maia: H. Ferreira. 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 nos Ensinos Básico e Secundário, policopiado apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

Palavras-chave: ESTÁGIO PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO FÍSICA, METODOLOGIAS DE ENSINO, JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS, DESPORTOS INDIVIDUAIS.

Agradecimentos

Com a realização deste trabalho, termino assim esta jornada de conhecimentos e enriquecimento pessoal, no qual não podia deixar de agradecer a todas as pessoas que de certa forma contribuíram para a minha formação académica.

Ao ISMAI, pela oportunidade.

Ao Professor Doutor Rui Resende pela orientação científica deste trabalho, pela disponibilidade, sugestões e críticas construtivas.

À Professora cooperante, Dr.^a Paula França, pela amizade, pelo saber que transmitiu, pelas opiniões e críticas construtivas, pelos conselhos, apoio e compreensão.

À minha família pelo, apoio incondicional e por me terem possibilitado a oportunidade de uma formação académica.

A todos os meus amigos por nunca me deixarem desistir e me incentivarem com palavras de força, otimismo e confiança.

Ao meu colega de estágio Emanuel Boturão pela amizade, companheirismo e ajuda ao longo deste ano letivo.

Aos professores de educação física e assistentes operacionais da Escola Secundária da António Sérgio que sempre se mostraram disponíveis.

Aos alunos, pois sem eles nada disto seria possível.

A todos, o meu muito OBRIGADO!

Índice Geral

Agradecimentos	V
Índice de Quadros	IX
Índice de Figuras.....	XI
Lista de Abreviaturas.....	XIII
Capítulo I – Relatório Crítico	XV
1. Introdução	17
3. Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem	19
2.2 Planeamento	21
2.3 Realização.....	23
2.4 Avaliação.....	26
4. Participação na Escola	29
5. Relação com a Comunidade Educativa.....	31
6. Desenvolvimento Profissional.....	35
7. Reflexões Finais	37
Capítulo II – Relatório Científico	39
Resumo.....	XLI
Abstract.....	XLIII
1. Introdução	45
2. Metodologia.....	53
2.1. Participantes	53
2.2. Instrumentos	53
2.3. Procedimento	54
2.4. Análise de dados.....	55
3. Resultados.....	57
4. Discussão	81

5. Conclusões	87
6. Bibliografia.....	89
Anexos	XCIII

Índice de Quadros

Quadro 1-Elementos relevantes na abordagem tradicional (R. Santos, 2005). 46	
Quadro 2- Domínios, Categorias e Subcategorias da Investigação	57

Índice de Figuras

Figura 1-Modelo de ensino dos Jogos para a compreensão de Bunker e Thorpe (1982).....	49
Figura 2 - Guião de Entrevista, JDC.....	XCIII
Figura 3 - Guião de Entrevista, DI.....	XCIII

Lista de Abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EF – Educação Física

UD – Unidade Didática

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

DI – Desportos Individuais

MID – Modelo de Instrução Direta

ISMAI – Instituto Universitário da Maia

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

MD – Modelo Desenvolvimental

MED – Modelo de Educação Desportiva

E1 – Entrevista...

Capítulo I – Relatório Crítico

**Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida na Escola
Secundária António Sérgio no ano letivo 2014/2015**

1. Introdução

Este documento, Relatório Crítico de Estágio, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), com o intuito de analisar todos os parâmetros relacionados com a realidade Escola, e procura a reflexão acerca da minha vivência como estudante estagiário de Educação Física (EF), remetendo assim a tudo o que foi realizado por mim este ano, o culminar da minha vida académica.

O Relatório é constituído por quatro parâmetros essenciais: a Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem, a Participação na Escola, a Relação com a Comunidade Escolar e o Desenvolvimento Profissional. Estas quatro áreas de desempenho são essenciais ao desenvolvimento de qualquer docente.

Como disse anteriormente, este ano, foi para mim, o auge académico, visto ser o culminar de muito trabalho, e como tal, creio ter conseguido aplicar, durante toda a PES, todos os conhecimentos que fui adquirindo ao longo dos anos como estudante, sem querer desfasar de toda a importância que teve para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Espero ter estado à altura do desafio que é a PES tendo desempenhado o meu trabalho, ultrapassando todos os obstáculos que eventualmente surgiram, com o sorriso que me caracteriza, motivando os meus alunos e inculcando valores que levaram à prática de exercício físico por parte destes. Porque quem pratica Desporto é mais feliz, e se de certa forma tiver conseguido mudar determinados comportamentos dos meus alunos, e os tiver incentivado à prática desportiva, terei sem dúvida desempenhado um bom trabalho. Contribuindo exponencialmente para a minha felicidade, e para o meu desenvolvimento como futuro docente.

3. Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem, tal como o próprio nome indica, é um processo onde o professor é responsável pela transmissão de conhecimentos e valores, para a posterior assimilação destes por parte dos discentes.

Surgem então as quatro dimensões da intervenção pedagógica que culminam num “conjunto de competências técnicas que o professor deve dominar” (Siedentop, 1998) e que o ajudam a tornar-se mais eficaz.

2.1 Conceção

A conceção diz respeito à definição de objetivos, sendo estes a base da ação educativa, pois sem objetivos não se pode avaliar, não se pode corrigir ou orientar, logo não se pode controlar o processo de ensino e aprendizagem.

Como tal, no início do ano letivo 2014/2015, apresentámo-nos ao serviço no dia 3 de Setembro de 2014, de forma a conhecer a pessoa que nos iria guiar e acompanhar durante todo este processo que é a PES, a professora cooperante, Dr.^a Paula França. Esta reunião inicial teve também o intuito de dar a conhecer ao núcleo de estágio da Escola Secundária António Sérgio, a organização e planeamento das Unidades Didáticas (UD), das atividades extracurriculares e as atividades inerentes ao estágio. Desde cedo foram enunciados documentos essenciais aos estudantes estagiários, documentos estes que tiveram de ser realizados de forma a ir de encontro a todos os objetivos inicialmente traçados.

Foi possível verificar, através de uma visita guiada pela Dr.^a Paula França, que a Escola Secundária António Sérgio era composta por diversos espaços destinados às aulas de Educação Física. Dois espaços exteriores e três espaços interiores que apresentavam condições razoáveis para a prática desportiva.

A professora cooperante pediu desde cedo a comparência do núcleo de estágio nas reuniões de Departamento de Expressões e de Grupo de EF, porque para além de ser um ótimo método de aquisição de experiência e contacto com a profissão de docente, também facilitaria a apresentação do núcleo aos docentes da instituição.

As reuniões com o grupo de EF revelaram-se importantíssimas para a compreensão de como se processavam e organizavam as sessões de ensino. Verificámos que as modalidades a abordar eram definidas no início do ano letivo, e que os professores se distribuíam pelos diversos espaços, através de um sistema de rotação denominado por *Roulement*.

Foram definidos entre o núcleo de estágio e a professora cooperante, documentos essenciais ao estudante estagiário que teriam de ser realizados ou preenchidos a cada sessão lecionada, mais precisamente, os modelos de plano de aula, fichas de autorreflexão, fichas de assiduidade, e fichas de sumário. A professora cooperante invocou ainda, a importância da realização de um guião contendo exercícios critério para as diversas modalidades a abordar durante o ano letivo. Este guião foi realizado com o intuito de nos ajudar a compreender e a facilitar o processo de ensino, através de uma abordagem inicial a todas as UD.

Estes documentos revelaram-se importantíssimos para o desenvolvimento do núcleo de estágio enquanto futuros docentes, visto que facilitaram todo o processo pedagógico.

De forma a conhecermos as de uma forma detalhada todas as turmas que iríamos lecionar, mais precisamente o 9ºA, o 10ºC, o 10ºD e o 10ºE, a Dr.ª. Paula França solicitou a realização de uma ficha de caracterização do aluno, a ser entregue nos dias de apresentação. Esta ficha foi realizada com a intenção de compreender o contexto sociocultural em que os alunos se encontram inseridos, os hábitos, e os interesses desportivos destes.

Posteriormente, a análise efetuada através das fichas de caracterização do aluno, deu origem a outro documento, um documento referente à caracterização de turma.

2.2 Planeamento

O planeamento tal como o próprio nome indica, diz respeito a todos os documentos que são realizados, de forma a serem aplicados posteriormente.

Os documentos essenciais ao planeamento do docente são: O plano anual (longo prazo) que corresponde à programação de atividades a desenvolver durante o ano letivo; O plano da UD ou Modelo de Estrutura do Conhecimento (médio/longo prazo), onde é estabelecido um conjunto de aulas de cada atividade ou modalidade desportiva, constituído pela enumeração de competências a serem assimiladas pelos discentes, dando origem a uma sequência lógica e contínua de modo a garantir a consecução dos objetivos pré-definidos, sendo que o docente deve ter em conta determinados fatores, tais como, a população alvo, recursos (materiais, humanos e financeiros), estruturação dos conteúdos, controlo do processo (avaliações) e estratégias; e O plano de aula (curto prazo), correspondente à sessão da UD em vigor, dando continuidade às aulas que se seguem.

O planeamento da disciplina de EF foi definido através de um sistema de rotação espacial, visando a distribuição dos professores pelos diversos espaços, durante um determinado período de tempo, mais precisamente, quatro semanas. O sistema de rotação permitiu assim, um planeamento mais aprimorado das UD a abordar consoante o espaço em que nos encontrávamos a lecionar.

Com a definição do *roulement* surge então a possibilidade de realizar o plano anual de atividades, para todas as turmas, como tal, sendo que todas as turmas passavam pelas mesmas zonas em simultâneo, as UD estabelecidas para o primeiro período foram, Basquetebol, Ginástica e Andebol; no segundo período foram estabelecidas as UD de Badminton, Basquetebol, Atletismo e Atividades Rítmicas; e no terceiro período foram estabelecidas as UD de Futebol (9ºA), Corfebol (10ºC, 10ºD e 10ºE) e o Voleibol.

Mais tarde, surge a possibilidade de fazer uma regência ao 5ºA da Escola Básica Santa Marinha, por forma a sermos vinculados ao 2º ciclo de escolaridade, tendo em conta a atualização do regulamento do PES.

Após a realização da planificação das UD, a professora cooperante, solicitou a realização de um guião de exercícios critério referente a todas as UD, que tal como foi referido anteriormente, contribuiu para a nossa compreensão das diversas progressões pedagógicas relacionadas com as diversas modalidades.

Seguidamente foi-nos pedido a realização de uma ficha de avaliação diagnóstica para todas as UD. Esta foi realizada com o intuito de perceber o nível dos alunos em relação a determinada UD, dando-nos conhecimento do que deveria ser desenvolvido e abordado durante as sessões de ensino. Como tal, após a avaliação diagnóstica foi realizada a grelha de Vickers correspondente a cada UD facilitando o planeamento das aulas. Após a realização da grelha de Vickers, torna-se possível a realização do plano da UD ou Modelo de Estrutura do conhecimento (MEC) permitindo estruturar os conhecimentos num documento, podendo ser consultado, tornando a organização e planeamento da UD constante e mutável.

Em relação à atribuição de turmas, visto existirem quatro turmas disponíveis (9^ºA, 10^ºC, 10^ºD, 10^ºE), à partida estabelecemos um método de rotação de turmas por período, de forma a que todos os estudantes estagiários lecionassem todas as turmas. Existiu também, tal como referido anteriormente, a possibilidade de uma regência ao 2^º ciclo ao longo do ano, regência esta que foi realizada à turma do 5^ºA da Escola Básica de Santa Marinha e dividida pelo núcleo de estágio, visto ser obrigatório, para a devida vinculação ao 2^º ciclo. Como tal, no primeiro período fui o professor estagiário responsável por lecionar as aulas das turmas do 9^ºA e 5^ºA, e observar as restantes aulas dos meus colegas. Para todas as aulas foi necessária a realização de um plano de aula, de uma justificação do plano de aula, e a reflexão da aula anterior. Em cada aula observada era também realizada uma ficha de observação.

As fichas de observação eram realizadas à medida que um colega lecionava a sua aula, com o intuito de observar como este procedia em relação às diversas constantes de uma aula de EF, e quais os seus comportamentos. Este tipo de observações visava o desenvolvimento construtivo de cada um de

nós, através de uma discussão pós-aula, onde analisávamos os pros e os contras de cada aula lecionada.

2.3 Realização

A realização diz respeito, ao aplicar de tudo o que foi planejado pelo docente, através da dimensão instrução, que culmina na transmissão de conhecimentos através dos diversos métodos de ensino que o professor adota, visando a comunicação de informação e o uso de feedbacks como uma das “ferramentas” essenciais à lecionação.

As primeiras aulas do ano letivo foram realizadas pela professora cooperante, sob a nossa observação constante, para compreendermos como se processavam as aulas de EF.

Iniciei esta experiência como professor de EF, de uma forma muito observadora, tentando compreender os comportamentos e atitudes de cada aluno, facilitando imenso a minha adaptação às diversas turmas que tive de lecionar. Relembrando a primeira aula que lecionei, devido a algum nervosismo inicial, tive dificuldades em transmitir o que queria dizer. No entanto, já sabia o nome de quase todos os alunos, o que facilitou imenso a minha primeira abordagem ao ensino, deixando-me muito motivado para continuar a desempenhar o meu melhor. Quis apresentar-me como um professor que prima pela exigência, que age de uma forma dinâmica, e que motiva os seus alunos para darem o máximo de si. Verifiquei contudo, que por vezes se tornou difícil incutir estes valores que tanto idealizei. Tive aulas em que considerei ter tido muito má prestação, como tive aulas completamente gratificantes deixando-me ainda mais motivado. Toda esta experiência contribuiu para o meu desenvolvimento como docente. Boas ou más, nas aulas que lecionei aprendi como melhorar e corrigir muitas das lacunas que me eram inerentes, e tudo isto sob a excelente orientação da professora cooperante, que me aconselhava e corrigia de forma a potenciar o meu desempenho.

Em relação à planificação e realização das aulas dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), tentei desde cedo aplicar exercícios que considerava serem

motivacionais, através de jogos reduzidos com competitividade inerente. Exercícios estes que por vezes não funcionavam, porque não tinha em atenção o nível dos alunos e o tamanho da turma. No entanto, tentei sempre adaptar-me de uma forma rápida, e sob orientação constante da professora cooperante, arranjando soluções para levar a cabo as aulas da melhor forma, e transmitindo o que era pretendido pois, como afirma Bento (2003) o professor tem que conduzir os alunos na direção dos seus objetivos, através de conteúdos, métodos e formas de organização da intervenção pedagógica.

Por ter praticado Andebol durante muitos anos, JDC revelaram-se mais fáceis de abordar.

Relativamente aos Desportos Individuais (DI), embora tendo alguma facilidade em abordar modalidades como a ginástica e a dança (Atividades Rítmicas), as condições espaciais para a prática de DI não eram as melhores. Pelo facto de as turmas serem de um elevado número de alunos e o espaço ser reduzido. Confesso que a nível de controlo da turma, a modalidade de ginástica, foi para mim a mais difícil de abordar, pois saía das aulas completamente exausto apenas por tentar controlar a turma. Em todos os DI, sendo estes de cariz mais técnico, tentei aplicar o Modelo de Instrução Direta (MID), que visa a repetição da execução técnica através de progressões pedagógicas (Rosenshine, 1983).

O DI que mais facilidade tive em lecionar foi o Badmínton, pelo facto de ser uma modalidade de raquete e pelo facto de os alunos estarem sempre a desempenhar e a repetir todos os gestos técnicos abordados. A maior parte dos alunos revelou grande facilidade em executar tudo o que era pedido. No entanto, as condições para lecionar as aulas de Badmínton foram piorando, na medida em que as raquetes se foram degradando e eventualmente partindo, levando-me a adaptar alguns exercícios por falta de raquetes.

À medida que o ano letivo foi decorrendo, creio ter evoluído gradualmente, independentemente dos meus “altos e baixos”. Procurava refletir e retirar ilações de todas as aulas que lecionava, por forma a desempenhar um melhor trabalho. No entanto, confesso ter desmotivado um pouco quando a nossa colega, Filipa Machado, no início do 2º período decide abandonar todas

as suas funções enquanto estudante estagiária, desistindo da PES. Esta decisão por parte da nossa colega levou a que eu e estudante estagiário Emanuel Boturão nos reuníssemos com a professora cooperante, de forma a compreendermos como se iria desenrolar o restante ano letivo, e de forma a agir rapidamente para que as turmas lecionadas pela nossa colega não fossem prejudicadas. Após conferenciarmos com a Dr.^a Paula França, tomámos a decisão de continuarmos com as turmas da estudante estagiária Filipa Machado. O que se revelou uma “faca de dois gumes”, visto que se tornou uma oportunidade benéfica para a aquisição de experiência enquanto docente. No entanto, chegámos à conclusão que por vezes não conseguíamos corresponder da melhor forma, no que diz respeito aos trabalhos que nos eram requeridos referentes à PES. Da minha parte surgiu apenas o receio de desapontar a Dr.^a Paula França, que sempre se mostrou recetiva para nos ajudar e orientar, tendo em conta todas as nossas questões e dificuldades. A divisão procedeu-se da seguinte forma: no 2º período continuava a fazer regência ao 5ºA até meados de Março, e lecionava o 10ºC e o 10ºD; no 3º período fiquei responsável pelas turmas do 9ºA e 10ºE.

A regência ao 5ºA da Escola Básica de Santa Marinha era realizada à quinta-feira pelas dez horas e trinta minutos, sob orientação do professor de EF da turma, José Tenente, e sob orientação da professora cooperante. Como foi referido anteriormente, esta regência foi necessária para a vinculação ao 2º ciclo de escolaridade, em conformidade com a atualização do regulamento da PES. Esta experiência demonstrou-se bastante benéfica, não apenas a nível profissional como a nível pessoal. Visto que estive em contato com crianças de uma realidade diferente, de um contexto sociocultural diferente. Por vezes era difícil manter o controlo da turma devido à sua espontaneidade, levando-me a fazer uso de estratégias que aumentassem o seu tempo de empenho motor, tais como exercícios realizados por estações.

Relativamente ao processo de instruir, este foi-se tornando mais fácil e com melhor qualidade à medida que o ano ia avançando. Muito devido à relação interpessoal criada com os alunos, estabelecendo assim um bom ambiente para a prática da EF. O controlo disciplinar era mais preciso, na

medida em que os alunos compreendiam e respeitavam quando estavam a ser chamados à atenção o que facilitou todo o processo.

É de salientar que no 2º período tivemos a presença de duas alunas do primeiro ano do mestrado de Ensino da Educação Física nos ensinamentos Básico e Secundário (2º ciclo) do Instituto Universitário da Maia (ISMAI), durante uma semana. Com o intuito de terem uma melhor percepção acerca da realidade Escolar. A professora cooperante deu-lhes ainda a possibilidade de lecionarem uma aula em conjunto, para que a experiência se tornasse ainda mais rica. Possibilidade esta que foi concretizada com sucesso.

2.4 Avaliação

A avaliação é constituída por diversos parâmetros de forma a estabelecer uma classificação relativamente ao processo e produto das competências adquiridas pelos discentes com o decorrer das aulas, tendo em conta: O domínio do saber (referente aos conhecimentos e técnicas), o domínio do saber fazer (referente à aplicação dos conhecimentos adquiridos) e o domínio do saber estar (referente a atitudes e valores). O docente deve ter sempre presente a noção desses critérios de avaliação e que cada um deles terá um peso diferente na classificação a atribuir. A avaliação tem um carácter contínuo desenvolvido ao longo dos três períodos do ano letivo.

Como tal o processo de avaliação está dividido em, avaliação diagnóstica que corresponde ao ajustamento dos objetivos comportamentais terminais, ou seja, consiste na análise do nível dos discentes relativamente à UD a avaliar; a avaliação formativa, que corresponde ao processo e à devida avaliação efetuada todas as aulas, de modo a verificar todos os comportamentos fora da tarefa por parte dos discentes (mau comportamento) e competências adquiridas com o decorrer das aulas; e avaliação sumativa (final), que corresponde ao produto, ou seja, ao culminar de uma UD, onde se observa e avalia tudo o que foi aprendido pelo aluno.

No início do ano letivo, em reunião de Grupo Disciplinar de EF, acabaria por ser definido os critérios de avaliação da disciplina de lecionação (Educação

Física). Ficou assim, definido que, o domínio das competências valeria 80%; o domínio das atitudes valeria 10%; e o domínio dos conhecimentos valeria 10%. Nessa mesma reunião, foram estabelecidas algumas adaptações a serem realizadas no caso do domínio das competências no caso de alunos dispensados da prática de atividade física.

Em relação às modalidades de avaliação, no início de cada UD didática, realizei uma avaliação diagnóstica de forma a compreender as competências dos alunos referentes à UD. Esta avaliação inicial permitia um planejamento aprimorado das aulas referentes à UD, tendo em conta o nível dos alunos. A avaliação diagnóstica é constituída por uma sondagem, projeção e retrospeção da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu (M. Santos & Varela, 2007).

Inicialmente deparei-me com algumas dificuldades aquando do ato de avaliar, pelo facto de ser inexperiente, e não saber como ou o que avaliar. No entanto, com a ajuda da professora cooperante, estas dificuldades foram sendo colmatadas.

Ao longo das UD, realizei a avaliação formativa, avaliação esta que é realizada em todas as aulas de forma contínua, indo de encontro com o desenvolvimento gradual do aluno. Pude verificar que esta é a forma mais eficaz de avaliar, visto que, como professores, o nosso grande objetivo é o desenvolvimento do discente ao longo de cada aula lecionada, para que este cumpra com os objetivos propostos a cada UD.

Haydt (2002) refere que a avaliação formativa possibilita averiguar se os objetivos da aprendizagem estão a ser alcançados, verificando se há compatibilidade entre tais objetivos e os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.

Vickers (1990) define que avaliação pode ocorrer no final de cada aula, no final de cada Unidade Didática ou no final de um ano letivo e pode revelar a evolução de cada aluno.

Por último, realizei a avaliação sumativa, que consiste na avaliação final de cada UD. Na minha opinião esta avaliação não deve estar dissociada da avaliação formativa, porque acaba por ser a confirmação de tudo o que foi

avaliado durante a UD. No fim de cada período realizei também um teste escrito de forma a avaliar o domínio dos conhecimentos dos alunos. Este teste escrito abordava as UD lecionadas ao longo do período.

Portanto, é de salientar que o professor deve ter em conta todas estas modalidades de avaliação, visto que todas se complementam, dando no entanto grande relevância à avaliação formativa que é aquela que é realizada de forma contínua, visando a avaliação do desenvolvimento gradual dos alunos.

4. Participação na Escola

A participação nas atividades escolares proporcionaram a todo o núcleo de estágio a aquisição de vivências e experiências, que contribuíram para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Desde cedo procurei integrar todas as atividades realizadas ao longo do ano, dispondo de total disponibilidade.

No âmbito da PES, sempre fui assíduo e pontual, servindo de exemplo, para que os alunos também cumprissem com o horário estipulado.

No início do ano letivo, a professora cooperante informou o núcleo de estágio que este estaria encarregue da organização de três torneios, um por cada período letivo. Os torneios denominavam-se de Triball e consistiam numa competição através de três modalidades desportivas, o Futebol, o Voleibol, e o Basquetebol. No final de cada período letivo realizámos um torneio de Triball referente a uma determinada escolaridade. No 1º período o torneio destinou-se ao 12º ano e ao 11º ano; no 2º período destinou-se ao 10º ano e ao 9º ano; e no 3º período destinou-se ao 8º ano e ao 7º ano. Para a realização destes torneios o núcleo de estágio ficou responsável por fazer um poster alusivo ao torneio, de forma a divulgar e informar os alunos da sua realização. Após a inscrição das equipas realizávamos os devidos quadros competitivos através do sistema de disputa “todos contra todos”. A organização de um torneio como este tornou-se uma mais-valia, pois ficámos a perceber os procedimentos a ter em conta para a organização de um evento deste cariz. É de salientar todo o apoio que foi cedido pelo grupo de EF, visto que nos ajudaram imenso na organização e realização destes eventos, assegurando funções de controlo e arbitragem nas diversas modalidades.

Para além da realização do torneio de Triball, o núcleo de estágio esteve também presente em diversas atividades inter-escolares e intra-escolares.

No que toca a atividades inter-escolares, estive presente no corta-mato escolar distrital 2015, onde colaborei com o grupo de EF no controlo dos alunos perante a atividade. Fiquei responsável de encaminhar os diversos escalões presentes à linha de partida. Seguidamente deslocava-me à linha de chegada

com o intuito de encaminhar os alunos de volta ao autocarro da escola. Estive também presente no Desporto Escolar de Voleibol Feminino acompanhando desde início a professora cooperante na sua lecionação. Participei ativamente nos treinos que tinham lugar à sexta-feira por volta das treze horas e trinta minutos. A minha participação passava por ajudar na montagem e manutenção do material, e por colaborar nos exercícios propostos pela professora cooperante. Tive também a possibilidade de acompanhar a equipa à grande maioria dos jogos, que eram realizados ao sábado. Esta experiência foi deveras benéfica, para a minha compreensão da modalidade de Voleibol, através da evolução que a equipa foi demonstrando ao longo do ano. Em maio acompanhámos a equipa a um torneio de Voleibol, realizado na Escola Secundária Doutor Gomes Ferreira Alves em homenagem ao Dr. Luís Jeremias.

Relativamente a atividades intra-escolares, o núcleo de estágio esteve presente em atividades tais como, o streetbasket e o Mega atleta, ajudando na sua realização e planeamento.

Estive presente em todas as reuniões do Departamento de Expressões, de grupo de EF e de núcleo de estágio. No entanto, em relação às reuniões de conselho de turma, não pude comparecer no fim do 2º período. Todas estas reuniões se revelaram importantíssimas para a nossa integração enquanto corpo docente, e contribuíram para o nosso desenvolvimento inseridos na PES.

O núcleo realizou um seminário com o tema “Metodologias de ensino: os Jogos Desportivos Coletivos e os Desportos Individuais” direcionado para a comunidade escolar. Este seminário foi realizado no auditório da Escola Secundária António Sérgio e contou com a presença do supervisor, da professora cooperante e de alguns membros do corpo docente.

Sem dúvida que esta participação escolar se demonstrou uma mais-valia enquanto estudante estagiário e futuro docente.

5. Relação com a Comunidade Educativa

Há um certo consenso sobre os comportamentos que se esperam de um estudante e o mesmo acontece relativamente ao professor. O processo educativo concretiza-se nos mais diversos espaços, pelo que, o professor não pode ser visto isoladamente dos restantes fatores intervenientes. Contudo, não sendo o único elemento significativo, é ao professor que cabem as tomadas de decisão da prática pedagógica a desenvolver. Os múltiplos contextos nos quais o professor se move e os diversos papéis que assume na sua prática quotidiana vão construindo as representações sobre o “bom professor” (Feitoza, Cornelsen, & Valente, 2007).

Visto ser um futuro professor, um futuro transmissor de conhecimentos, e um exemplo a seguir por parte dos discentes, através das aulas que lecionei e das que observei, fiquei a compreender que independentemente das diversas situações com as quais nos podemos deparar a lecionar, sejam elas boas ou más situações, devemos ter sempre confiança no nosso trabalho, e nunca perder as “estribeiras”, pois de outro modo poderemos perder o controlo de uma turma, e também a noção de respeito.

A cada individuo está inerente uma personalidade, e embora possamos encontrar semelhanças, nenhuma personalidade é idêntica, há vivências, felicidades ou infelicidades, e valores que moldam cada personalidade, querendo com isto dizer, que talvez não seja uma turma que tem de se adaptar a um professor, mas sim, o facto de um professor ter de se adaptar a cada turma que lecione, tem de tentar compreender cada aluno, e o que está por detrás de cada comportamento mais inoportuno, ou até mesmo displicente e insubordinado.

Como disse anteriormente, tentei ser um professor que prima pela exigência, e notei que os alunos respondem bem a quem os incentiva e “puxa” por eles. Mantive sempre uma boa relação com os meus alunos, de forma a criar bom ambiente para a prática da EF. Invocando constantemente o respeito mútuo.

Quanto ao Núcleo de Estágio este era constituído por três estudantes do Mestrado de Ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário, do ISMAI

Como colegas de estágio, o nosso bom relacionamento, foi estabelecido essencialmente através da cooperação, visto cada um ter os seus defeitos e virtudes, e é através de um clima de entreaajuda conseguimos colmatar alguns dos defeitos que nos eram inerentes, realçando todas as virtudes que nos complementam.

No entanto, após o abandono da PES por parte da estudante estagiária, Filipa Machado, o núcleo manteve-se ainda mais unido que nunca.

Como amigos, estivemos sempre presentes, de forma a apoiar e motivar, sempre que um de nós estava mais “em baixo” ou quando se sentia desmotivado. Eu pessoalmente, não procurei competir com os meus colegas de estágio, procurei apenas que chegássemos com sucesso ao fim desta jornada que é a PES, de forma a colhermos as diversas experiências que se tornaram imensamente gratificantes, de forma a recordá-las posteriormente.

Relativamente à minha relação com a Professora Cooperante, a Dr.^a Paula França, posso afirmar sem sombra de dúvidas, que foi de extrema importância para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, visto ser uma docente com vasta experiência e uma ótima profissional. Para além de Orientadora foi também uma mentora, que nos guiou, ao sucesso, acreditando ser o principal objetivo de todos nós. Demonstrou-se uma pessoa bastante acessível, respondendo a todas as nossas dúvidas, e apoiando-nos essencialmente e incondicionalmente no decorrer de todas as aulas lecionadas por nós, estudantes estagiários.

Em relação ao Supervisor, o Professor Doutor Rui Resende, para além de ser um excelente profissional, com vasta experiência, este tornou-se fulcral ao meu desenvolvimento como futuro docente, disponibilizando-se sempre que necessário.

Desde a apresentação de professores da Escola Secundaria António Sérgio, o corpo docente da escola revelou-se extremamente agradável em termos inter-relacionais e também muito prestável para com os estudantes

estagiários, disponibilizando algum do seu tempo para ajudar sempre que necessário. Posso afirmar que fui muito bem recebido, e que me senti integrado desde o início.

Relativamente aos assistentes operacionais existiu desde sempre um enorme respeito e interajuda entre eles e os professores. Uma boa relação entre os intervenientes proporcionou uma melhor calculação e funcionamento dos espaços da aula. Tal e qual como o corpo docente da escola os assistentes operacionais foram de extrema importância contribuindo para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

6. Desenvolvimento Profissional

Como já disse anteriormente, este ano foi sem dúvida um dos mais importantes da minha vida, visto ser o culminar de um sonho, o sonho de ser docente de EF.

Não fácil chegar ao “topo”, mas com trabalho e empenho tudo se consegue. Posso afirmar que cheguei ao fim deste ano letivo extremamente concretizado independentemente de por vezes não ter conseguido corresponder da melhor forma. Espero ter deixado a minha “marca” na Escola Secundária António Sérgio, e ser recordado como um excelente profissional, que ensinou e aprendeu com os seus alunos.

No que diz respeito à influência que a PES teve sobre a minha formação profissional, visto que, muito provavelmente será muito difícil iniciar a minha carreira como docente nos próximos anos, este ano foi essencial para pôr em prática tudo o que foi aprendido durante todos estes anos a nível académico. Sem dúvida que foi um ano importantíssimo, e que permanecerá como um dos mais importantes no que toca ao meu nível académico e profissional. Este foi o ano em que pude testar diversos métodos pedagógicos, em busca daquele que mais se adequa a cada turma, e conseqüentemente a cada aluno, e procurar o nosso desenvolvimento como futuro docente, tudo isto com o apoio e orientação da Dr.^a Paula França.

7. Reflexões Finais

Desde que comecei a minha formação académica, este foi sem dúvida o ano que se tornou mais marcante. Foi o ano em que pude aplicar tudo o que aprendi ao longo de todos estes anos.

Foi um ano árduo e trabalhoso, mas no fim, posso afirmar que me sinto completamente realizado. Todas estas experiências que vivenciei ficarão para sempre na minha memória como o início de uma nova etapa da minha vida, a Docência.

Espero ter conseguido corresponder com as minhas expetativas iniciais, e ter deixado a minha “marca” na Escola Secundária António Sérgio, e em todo o seu meio envolvente.

Capítulo II – Relatório Científico

Metodologias de Ensino: Os Jogos Desportivos Coletivos e os Desportos Individuais

Resumo

O objetivo deste estudo assume-se na forma de conhecer as percepções dos professores de Educação Física acerca das metodologias de ensino para os jogos desportivos coletivos e para os desportos individuais.

Participaram neste estudo quatro professores de educação física, com uma média de dezanove anos de experiência. Dos quatro participantes, três são do género feminino e um é do sexo masculino.

O tipo de entrevista selecionado para este estudo foi a entrevista semiestruturada, com o intuito de conhecer o ponto de vista dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem dos Jogos Desportivos Coletivos e dos Desportos Individuais nas aulas de Educação Física, pois considera-se que a entrevista poderia permitir explorar e capturar de forma exaustiva as informações necessárias a tornar esta investigação mais rica.

Utilizou-se o *Software* NVivo 10 para auxiliar na categorização dos dados em unidades de significado, sendo estas agregadas, em primeiro lugar, em domínios, depois em categorias e, finalmente, em subcategorias.

A análise dos resultados permitiu concluir que existem diferenças e semelhanças relativas aos JDC e aos DI.

Os professores optam por assumir uma metodologia no ensino dos JDC caracterizada por jogos reduzidos, partindo de situações facilitadoras para situações mais complexas, e no ensino dos DI optam por uma metodologia tradicional, que visa a repetição da técnica através de progressões pedagógicas.

Palavras-chave: METODOLOGIAS DE ENSINO, JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS, DESPORTOS INDIVIDUAIS, EDUCAÇÃO FÍSICA.

Abstract

The aim of this study is assumed as a way to know the perceptions of the physical education teachers about teaching methods for the collective sports games and individual sports.

The sample consisted of four professors of physical education, with an average of nineteen years of experience. Of the four participants, three are female and one is male.

The type of interview selected for this study was the semi-structured interview, in order to know the views of teachers on the teaching and learning process of Collective Sports Games and Individual Sports in physical education classes, as it is considered that the interview could allow exploring and capturing exhaustively the information necessary to make this a richer investigation.

The *software* NVivo 10 was used to assist in the classification of data in units of meaning, and these are aggregated, first, in fields, categories and then, finally, into subcategories.

The results concluded that there are differences and similarities in teaching Collective Sports Games and Individual Sports.

Teachers choose to take a methodology in the teaching of Collective Sports Games characterized by reduced games, starting from easier situations to more complex situations, and they choose to teach Individual Sports through a traditional methodology, aimed at the repetition of the technique through teaching progressions.

Key-words: TEACHING METHODS, COLLECTIVE SPORTS GAMES, INDIVIDUAL SPORTS, PHYSICAL EDUCATION.

1. Introdução

Os aspetos metodológicos que envolvem a EF não diferem substancialmente das demais áreas do conhecimento. A busca por uma estratégia metodológica que possa dar conta das novas necessidades educacionais é uma constante (Oliveira, 1997).

Como tal, há que ter em conta diversos métodos e modelos de instrução, essenciais à aprendizagem por parte dos alunos, remetendo assim ao processo de ensino e aprendizagem.

Para Antonello (2011), a aprendizagem deve ser vista como um processo contínuo que se estende ao longo da vida.

Segundo Zuanon (2006), de uma forma difundida, o processo de ensino e aprendizagem, consiste essencialmente na modificação ou aquisição de comportamentos motores, cognitivos, socio afetivos ou socioculturais, alcançada pelos alunos de acordo com os objetivos previamente definidos pelo professor.

Estabelece-se assim um método de instrução, e conseqüentemente um método de aprendizagem, que implica três elementos predominantes: o professor ou docente, o aluno ou discente, e o objeto de conhecimento.

Com o decorrer dos anos o processo de ensino e aprendizagem tem sofrido alterações, sendo que, a abordagem tradicional (Quadro 1), refere que o adulto (professor) é considerado como um homem acabado, e o aluno um "adulto em miniatura", que precisa de ser atualizado. O ensino é apenas centrado no professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores (Mizukami, 1986).

Quadro 1-Elementos relevantes na abordagem tradicional (R. Santos, 2005).

A Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar Ideal para a realização da Educação; • Organizada com funções claramente definidas; • Normas disciplinares rígidas; • Prepara os indivíduos para a sociedade.
O Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • É um ser “passivo” que deve assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor; • Deve dominar o conteúdo universal transmitido pela escola.
O Professor	<ul style="list-style-type: none"> • É o transmissor dos conteúdos aos alunos; • Predomina como autoridade.
Ensino e Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Os objetivos educacionais obedecem à sequência lógica dos conteúdos; • Os conteúdos são baseados em documentos legais, selecionados a partir da cultura universal acumulada; • Predominam aulas expositivas, com exercícios de fixação, leituras-cópia.

Como tal o Professor predominava como uma autoridade transmissora de conhecimentos, e o Aluno tinha apenas o papel de mero assimilador (R. Santos, 2005). O que de certa forma prejudicava a busca do conhecimento, pelo facto de não existir qualquer tipo de comunicação ou interpolação entre professor e aluno.

No entanto, Leite, Godoy, e Antonello (2003) referem que, aquele que tem como função gerenciar as relações humanas e operacionais possui um papel fundamental nos últimos anos, deixando de ser “aquele que manda” (Professor) para ser aquele que promove a mudança na sua organização e auxilia os seus subordinados (Alunos) a agirem com maior resiliência a elas.

Nos dias de hoje, o professor não é visto apenas como um mero transmissor de conhecimentos. Passou a ser um promotor do pensamento, respeitando a curiosidade e o tempo dos alunos, colocando-se também no lugar de aprendiz (Lacanalho, Silva, Oliveira, Gasparin, & Teruya, 2007), visto

que o processo de ensino e aprendizagem deve ser tomado como algo recíproco, visando a comunicação como método essencial à assimilação de conteúdos.

Na área da EF, segundo Oliveira (1997), dum ponto de vista construtivista, a relação professor-aluno fundamenta-se dentro de uma ação comunicativa problematizadora, visando a interação responsável e produtiva, ou seja, são colocados problemas aos alunos, de forma a que estes compreendam mais facilmente o porquê de cada movimento, facilitando assim a sua aprendizagem.

Para Kunz (1991), a EF não se deve restringir apenas à forma crítica, mas também à busca de soluções práticas de ensino de uma forma reflexiva, ou seja, a teoria e a prática devem estar intrínsecas tendo por objetivo produzir uma relação de não alienação e submissão entre os indivíduos, à medida que oferece as informações necessárias, ou seja, esclarecedoras, para que os indivíduos possam construir o conhecimento capaz de emancipação. Kunz (1994) afirma ainda que:

É necessário que cada disciplina se torne um verdadeiro campo de estudos e de pesquisa. Também, para a EF. Afinal de contas, os alunos visitam a escola para estudar e não para se divertir (embora o estudo se possa tornar algo divertido) ou para praticar desportos e jogos (embora esta prática também tenha a sua importância).p.131

Esta afirmação remete assim ao objeto de estudo, a análise das diversas metodologias e modelos de ensino referentes à lecionação dos JDC e DI.

Os JDC e os seus métodos de ensino têm sido alvo de estudo e reflexão, nos últimos anos, por diversos autores. Prestes e Berwanger (2012) afirmam que o profissional de EF diante deste contexto tem a grande responsabilidade de conhecer sobre os diversos métodos a serem aplicados no ensino dos JDC.

As produções teóricas sobre métodos e modelos de ensino desportivos são variadas, apresentando diferentes possibilidades de eixos teóricos e abordagens (Bolonhini & Paes, 2009).

Segundo Gréhaigne e Guillon (1992), o processo de ensino e aprendizagem das diversas modalidades dos JDC tem frequentemente consistido apenas na aprendizagem através de exercícios analíticos e na mera repetição de diversos gestos técnicos, sem que sejam inseridos no jogo propriamente dito através de modelos. O MID visa o conteúdo fragmentado, obedecendo a uma hierarquia de abordagem previamente definida onde o ensino é essencialmente centrado no professor com pouca autonomia de decisão por parte do aluno (Graça & Mesquita, 2002).

Neste contexto, o professor assume diretivas de controlo e gestão, enquanto que os alunos assumem um elevado compromisso com as tarefas que lhes são atribuídas, obtendo assim um elevado sentido de responsabilidade na concretização dos critérios de êxito da aprendizagem, ao longo da execução da atividade. Rosenshine (1983) propõe um conjunto de decisões/ações didáticas para a aplicação deste modelo, nomeadamente, a estruturação meticulosa e pormenorizada das situações de aprendizagem; as progressões de ensino por pequenos passos; a indicação do critério mínimo de sucesso (80%); instrução descritiva e detalhada; e a avaliação e correção dos alunos.

O autor destaca ainda seis passos para uma aula organizada segundo o MID, sendo a revisão da matéria previamente aprendida; a apresentação da nova habilidade ou conteúdo; a prática inicial da atividade; os feedbacks e correções; a prática autónoma; e a revisão periódica.

Contudo, Rovegno (1995), refere que o ensino das habilidades técnicas descontextualizadas do jogo assentam numa perspetiva mecanicista da aprendizagem. Surgem modelos de ensino em oposição à perspetiva tradicional de fragmentação do jogo na mera repetição de gestos técnicos isolados, onde é ignorada a complexidade e a espontaneidade do jogo, por forma a dar ênfase à tomada de decisão e à capacidade de intervenção em situações autênticas face a problemas impostos pelo jogo (Graça, Mesquita, & Pereira, 2009).

O *“Teaching Games for Understanding”* (TGfU), ou em português, o Ensino do jogo para a sua compreensão, visa uma forma de ensino e

aprendizagem desportiva, através de uma progressão pedagógica que se inicia em jogos reduzidos. Estes jogos podem ter espaço reduzido, menos jogadores, equipamentos adaptados, tempo de jogo reduzido, possuindo por vezes regras adaptadas em relação ao jogo formal. Não devendo estar no entanto, dissociados da estrutura tática do jogo, para que a aprendizagem e assimilação de regras relacionadas com o jogo formal não se percam. Este modelo surge em Inglaterra na década de 1960, na Universidade de Loughborough, sendo no entanto, mais tarde formalizado por Bunker e Thorpe (1982) como reação à conceção tecnicista do jogo (Graça et al., 2009).

Com este modelo pretende-se deixar de parte o ensino das técnicas isoladas, passando ao desenvolvimento da capacidade de jogo, através da sua tática. Segundo Graça e Mesquita (2007), com o crescimento de influências, tais como, as correntes cognitiva e construtivista, os temas da tática passam a ser essenciais ao ensino da EF.

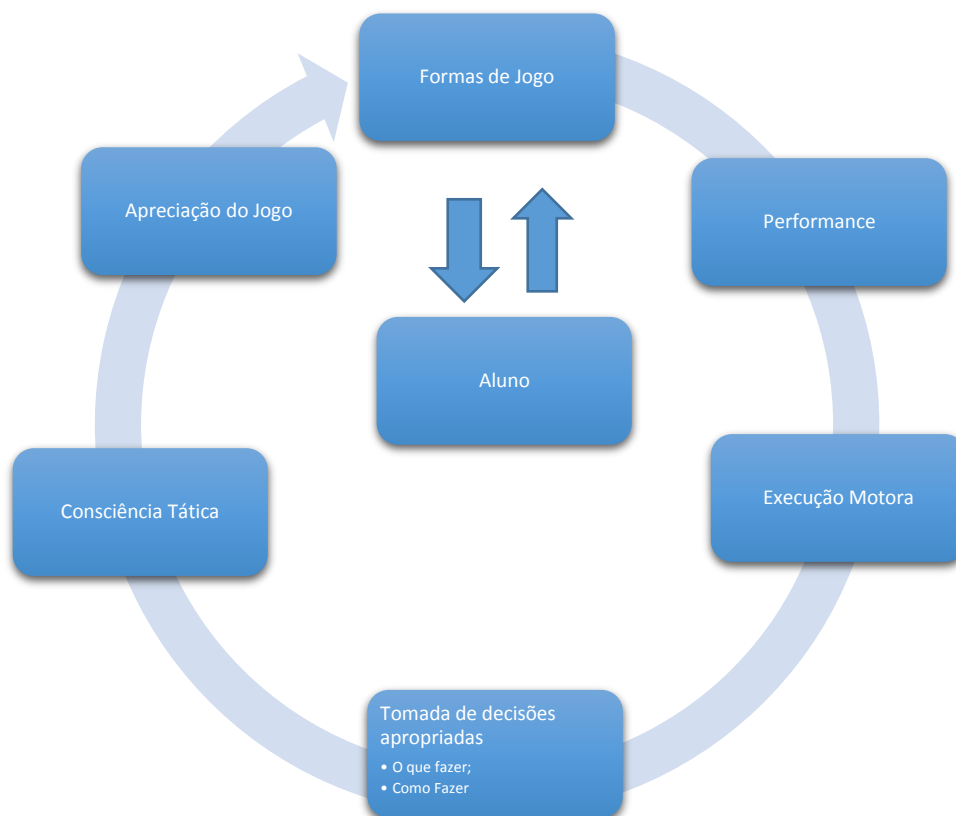


Figura 1-Modelo de ensino dos Jogos para a compreensão de Bunker e Thorpe (1982)

Como se pode observar através da Figura, o modelo percorre seis fases: a escolha do jogo; a apreciação do jogo; a consciência tática; a tomada de decisão (o que fazer; como fazer); a execução das habilidades; e a performance. No entanto, segundo Thorpe, Bunker e Almond (1984) e Thorpe e Bunker (1989) há que ter em conta a complexidade tática de forma a ir de encontro com o desenvolvimento do nível do aluno, portanto é lógico começar com jogos mais simples se o objetivo é assegurar que os alunos compreendam o jogo em si, para isso, jogos com menos complexidade tática devem ser ensinados primeiro, ao invés de jogos com grande complexidade tática, partindo do mais simples para o mais complexo. Convém salientar, que este modelo não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas refere que o desenvolvimento das habilidades técnicas seja posterior à compreensão do jogo, para que sejam executadas nos momentos adequados e segundo as características dos mesmos.

O Modelo Desenvolvidor (MD) vai de encontro ao Modelo TGfU na medida em que fazem emergir propostas consistentes e cientificamente fundadas para o ensino do jogo no âmbito da especificidade da matéria de ensino (Graça et al., 2009). Segundo Rink (1993), o MD determina que um bom conhecimento do conteúdo melhora a aprendizagem e que, para tal, deve existir um complemento didático. Este modelo incide essencialmente em três conceitos orientadores do processo instrucional: a progressão, o refinamento, e a aplicação. A progressão deve ser realizada de forma crescente, ou seja, do mais simples para o mais complexo, dando origem ao processo de refinamento. Como o próprio nome indica é o processo pelo qual os alunos desenvolvem as suas capacidades e que, por sua vez, vai dar origem ao processo de aplicação, que consiste na prática contextualizada dos conteúdos. Rink (1993) refere que o processo de aplicação através da competição, remete para o objetivo externo da tarefa, dando grande relevância ao resultado da ação e não propriamente à sua execução (Graça et al., 2009).

O Modelo de Educação Desportiva (MED) surge em 1987, criado por Siedentop com um objetivo essencial, o da educação lúdica através da

implementação de ambientes de prática, potenciadores de experiências desportivas autênticas (Graça & Mesquita, 2007).

O MED propôs-se a ajudar os alunos a se tornarem desportivamente cultos, competentes e entusiastas (Siedentop, 2002). Desportivamente cultos na medida em que conhecem e distinguem a boa da má prática desportiva; competentes em relação à capacidade de domínio de habilidades técnicas e táticas permitindo assim, uma participação satisfatória do aluno em situação de jogo; e entusiastas, demonstrando grande atração pela prática desportiva (Graça & Mesquita, 2007).

Em relação às características estruturais do MED, este é composto por seis características: época desportiva, filiação, competição formal, registos estatísticos, festividade e evento culminante. Sendo que, as unidades didáticas são substituídas por épocas desportivas de pelo menos vinte sessões contrapondo com a abordagem tradicional de menor duração. Pretende-se que desta forma, exista maior tempo de contacto do aluno com os conteúdos de ensino de forma a potenciar o seu desenvolvimento e o gosto pela prática desportiva. Ao longo da época os alunos são colocados em equipas constituídas de forma heterogénea, onde poderão assumir diversas funções, tais como: jogador, treinador, estatístico, jornalista e árbitro. Assim, relações como a de ajuda e cooperação são enaltecidas dentro do âmbito desportivo, desfazendo de sentimentos de exclusão, proporcionando um ambiente em que todos são valorizados (Siedentop, 1998). Cada época é finalizada através de um evento culminante, com o intuito de valorizar todos os que competiram, fazendo-se salientar uma época desportiva festiva acreditando-se ser favorável à construção de experiências positivas, incitadoras ao interesse renovado pela prática desportiva (Siedentop, 1998).

Em relação aos DI, estes estão mais ambientados para o desenvolvimento técnico, onde métodos, como o MID predominam. Associados à ginástica e ao atletismo a metodologia tradicional geralmente divide uma sessão em três partes: numa primeira parte o gesto técnico é fragmentado, seguido de uma segunda parte que consiste no desenvolvimento das qualidades físicas associadas ao gesto e posteriormente numa terceira parte,

que nem sempre é executada, que consiste no ensino da habilidade motora através do jogo, com o intuito de passar de uma metodologia mais analítica para uma mais global, que procura a aplicação das habilidades aprendidas de forma isolada (Calzada, 1999).

Em oposição ao MID, o Modelo Ludotécnico de iniciação desportiva ao Atletismo proposto por Valero e Conde (2003), pressupõe o ensino de várias capacidades técnicas através de jogos modificados, onde o aluno tem contacto com as diversas modalidades do atletismo, evitando assim a repetição de gestos técnicos que podem levar ao desinteresse pela prática desportiva (Mármol, Calderón, & Valero, 2014). Este modelo procura a adaptação ao atletismo, através de jogos tradicionais, onde capacidades como correr e saltar, são naturalmente inerentes. Como tal, o objetivo essencial deste modelo é a aproximação ao atletismo, procurando o desenvolvimento dos diversos elementos técnicos de uma forma lúdica.

2. Metodologia

2.1. Participantes

Neste estudo participaram quatro Professores de EF da Escola Secundária António Sérgio (Amostra Homogénea), com uma média de dezanove anos de experiência. Dos quatro participantes, três são do género feminino e um é do sexo masculino. Em relação ao percurso académico, verificou-se que dois dos participantes tiveram a sua formação no ISMAI, enquanto que os restantes se formaram na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Os participantes foram selecionados, tendo em conta a conveniência geográfica, e a sua disponibilidade para a realização das entrevistas, levando a uma amostra reduzida. No entanto, segundo Creswell (2007), uma amostra homogénea facilita, reduz, simplifica, e facilita o questionamento de um grupo específico.

2.2. Instrumentos

Para a realização deste estudo, foram elaborados dois guiões de entrevista, um destinado aos JDC e outro que aborda os DI, visando o desenvolvimento e a análise do estudo, tendo em conta a diversidade de opiniões dos entrevistados, de forma a dar corpo a esta investigação. Como tal, neste estudo pretende-se conhecer os Métodos de ensino utilizados pelos Professores de EF (Participantes) para lecionar os JDC e os DI, na escola em que estão inseridos.

O tipo de entrevista selecionado para este estudo foi a entrevista semiestruturada. Segundo Bogdan e Biklen (1994), nas entrevistas semiestruturadas a facilidade de se obter dados comparáveis entre os vários entrevistados é elevada. Portanto, a escolha recai num tipo particular de entrevista, baseada no objetivo da investigação, com o intuito de obter resultados comparáveis, não desfasando da opinião de cada um dos

participantes. Como tal, as perguntas foram elaboradas de forma a serem respondidas abertamente, dando oportunidade aos participantes de falarem livremente, construindo uma linha de pensamento em relação aos seus pontos de vista. Dando origem à produção de dados ricos.

Os guiões de entrevista passam por diversas fases essenciais à coleta de dados referentes a esta investigação. Primeiramente é efetuada a caracterização de cada um dos entrevistados, visando a experiência profissional, o percurso académico, o percurso profissional e o percurso desportivo. Seguidamente, as perguntas elaboradas dizem respeito: à metodologia de ensino dos docentes, aplicada no ensino dos JDC e dos DI; aos JDC e aos DI na escola; à Avaliação; à Reflexão sobre a prática pedagógica; e ao TGfU.

2.3. Procedimento

Inicialmente foram estipulados dois guiões de entrevista, um relacionado com os JDC e o outro relacionado com os DI. Após uma reunião com três docentes universitários da área das Ciências da Educação Física e do Desporto, procedeu-se à validação e aplicação dos guiões de entrevista, com o intuito de testar a sua funcionalidade e se a mesma correspondia com os objetivos pretendidos com o estudo.

Depois desta fase, foram realizadas as entrevistas aos participantes do estudo. As entrevistas tiveram lugar no gabinete de EF da Escola Secundária António Sérgio, tratando-se este de um espaço calmo e sereno. Sendo que, apenas quatro participantes participaram no estudo, dois destes responderam aos dois guiões de entrevista (JDC e DI), enquanto que os dois restantes apenas responderam a um guião de entrevista, um relacionado com os JDC e o outro relacionado com os DI, perfazendo um total de seis entrevistas com a duração média de trinta minutos.

As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um sistema de áudio, para mais tarde serem transcritas para um documento de texto em formato *WORD*. A transcrição foi efetuada através de um processo sistemático de

audição, por forma a garantir a sua fiabilidade, assegurando tudo o que era descrito pelos participantes. Após realizada a transcrição das entrevistas, procedeu-se à sua leitura, tendo como objetivo a análise de dados.

2.4. Análise de dados

Utilizou-se o *Software* NVivo 10 para auxiliar na categorização dos dados em unidades de significado, sendo estas agregadas, em primeiro lugar, em domínios, depois em categorias e, finalmente, em subcategorias. Os dados foram codificados com a ajuda do mesmo *Software*. As entrevistas foram submetidas à análise temática, numa tentativa de encontrar elementos comuns entre os pontos de vista descritos pelos participantes. Portanto, as unidades de significado (declarações, frases e assim por diante) foram agrupadas em temas comuns.

3. Resultados

Através das entrevistas realizadas, foram definidas cinco categorias principais para o domínio, ensino dos JDC, e quatro categorias para o domínio, ensino dos DI. Para o ensino dos JDC, as categorias são: a Metodologia de ensino nos JDC; os JDC na escola; a Avaliação e eficácia no ensino; a Reflexão sobre a prática pedagógica; e o conhecimento do TGfU. Relativamente ao ensino dos DI, à semelhança do ensino dos JDC, é definido por quatro categorias: a Metodologia de ensino nos DI; os DI na escola; a Avaliação e eficácia no ensino; e a Reflexão sobre a prática pedagógica. O Quadro 2 ilustra, com maior detalhe, como forma distribuídas as categorias correspondentes aos domínios, e as respetivas subcategorias.

Quadro 2- Domínios, Categorias e Subcategorias da Investigação

Domínio	Categorias	Subcategorias
Ensino dos JDC	Metodologia de ensino nos JDC	Estratégia ou Metodologia
		Funcionalidade
		Procedimento perante o nível dos alunos
		Procedimento perante a existência de erros
		Distinção entre JDC
		Preferência entre exercícios de índole técnica ou tática
	Os JDC na escola	As características do aluno para a realização de jogo formal
		A transferência de conhecimentos entre JDC
		A abordagem dos JDC na escola.
	Avaliação e eficácia no ensino	Autoavaliação do docente
		Eficácia no ensino
		Avaliação dos alunos nos JDC
	Reflexão sobre a prática pedagógica	Reflexão da aprendizagem
Conhecimento do TGfU	Comunicação entre os professores de EF	
Ensino dos DI	Metodologia de ensino nos DI	Estratégia ou Metodologia
		Funcionalidade
		Procedimento perante o nível dos alunos
		Procedimento perante a existência de erros
		Distinção entre DI
	Os DI na escola	A preferência entre JDC e DI
		A transferência de conhecimentos entre DI
		A abordagem dos DI na escola
	Avaliação e eficácia no ensino	Autoavaliação do docente
		Eficácia no ensino
		Avaliação dos alunos nos DI
	Reflexão sobre a prática pedagógica	Reflexão da aprendizagem
		Comunicação entre os professores de EF

Pretende-se com estes resultados, saber quais os métodos de ensino mais utilizados para a abordagem dos JDC e dos DI, e assim, descrever os pontos de vista dos entrevistados em relação ao ensino dos JDC e ao ensino dos DI. Portanto, em relação à primeira categoria, a Metodologia de ensino, esta divide-se em cinco subcategorias: a estratégia ou metodologia utilizada; a sua funcionalidade perante turmas distintas; o procedimento perante o nível dos alunos; o procedimento perante a existência de erros; a distinção entre as diversas modalidades; e a preferência entre exercícios de índole técnica ou tática.

No ensino dos JDC, verifica-se que a Metodologia mais utilizada é a adoção de jogos reduzidos, para o desenvolvimento gradual do aluno, privilegiando o conhecimento dos princípios básicos do jogo.

O jogo deve ser ensinado como um todo, e se estou a ensinar o basquetebol ou o futebol, faz sentido que os alunos percebam o objetivo do jogo e perceberem que tudo aquilo que são exercícios que possam ser realizados, servem no fundo para dar e permitir a construção do objetivo do jogo, portanto, valorizo muito o jogo nas aulas. E₂

Trabalho sempre através de jogo, tendo em conta os princípios de jogo, e criando situações reduzidas, de cooperação e oposição dependendo da fase da UD, mas sempre respeitando as regras do jogo formal, com algumas adaptações mas que não colidam, e que não vão contra o que é o objetivo do jogo formal. E₄

Os entrevistados revelam que existe um maior desenvolvimento pedagógico, partindo do mais simples para o mais complexo, dando ênfase ao uso de exercícios simplificados e jogos reduzidos, para uma melhor assimilação do que é o jogo.

Quando questionados acerca da funcionalidade das suas metodologias perante turmas distintas, os entrevistados referem que adotam a mesma estratégia em quase todas as turmas, fazendo as alterações que vão de encontro às características da turma.

Funciona mais ou menos em todas as turmas, por exemplo hoje já fizemos uma coisa completamente diferente, dividi a aula em três partes, três modalidades, grupos de 2x2 ou 3x3, numa tabela, numa baliza, depois passei ao 6x6 e depois fiz jogo formal e eles acharam graça...quando colocas esta situação e não dás tempo a que eles sequer pensem, em que se

altera de modalidade, eles saem da aula todos contentes porque realmente conseguiram fazer alguma coisa. E₆

...depende um bocado das dinâmicas das turmas, mas tem funcionado, mesmo no secundário. As experiências que tenho feito têm resultado, especialmente no Futebol, um rapaz a trabalhar com uma rapariga, em exercícios de 1x1 por exemplo, porque eles acabam por ser coadjuvantes do meu controlo enquanto professora, porque estão com as colegas e estão a tentar que elas melhorem, dão feedback e portanto funciona muito bem. E₂

Tendo em conta a funcionalidade das metodologias utilizadas, parte-se para o procedimento perante o nível dos alunos, em que todos os entrevistados referem que a determinado momento trabalham por níveis, com o objetivo de colmatar as dificuldades dos alunos perante determinada modalidade. Este método contribui para que os alunos tenham maior e melhor tempo de empenho motor. Ou seja, pretende-se com a diferenciação por níveis, que os alunos tenham maior tempo de contacto com a modalidade que estão a praticar, tendo em vista um desenvolvimento aprimorado, indo de encontro às suas necessidades.

No Voleibol tento fazer por níveis mesmo a trabalhar exercícios analíticos, porque se há um grupo de alunos que domina muito bem o passe, se calhar o tipo de exercícios que proponho trabalha o mesmo conteúdo mas com níveis diferentes, e mesmo em termos de jogo coloco a fazer jogo 1x1 alunos que precisam de trabalhar a técnica do passe e nos mais avançados jogam 3x3 com condições diferentes. Nas outras modalidades se for necessário também o faço, tento gerir o número de alunos por grupo. Por exemplo, as exigências que coloco, equipa que perde continua a defender, depende dos níveis. E₂

Depende um bocado da turma, quando vejo que eles são muito diferentes, sim diferencio. Dois níveis. Se houver um 3º também faço com 3 níveis e depois vai mudando, os miúdos vão melhorando, e passam para outro nível. Quando é por níveis explico sempre essa situação e a razão de ser por níveis, para tornar o ensino mais individualizado. Se a turma é mais homogénea, fazem todos o mesmo, mas dois níveis normalmente existem sempre. E₄

Tal como foi descrito, o trabalho por níveis é essencial quando numa turma, as competências dos alunos perante determinada modalidade, são visivelmente díspares. Os professores devem ter sempre noção das

capacidades dos seus alunos. Desenvolvendo-as e procedendo à correção de erros quando estes existem.

Perante o procedimento aquando da existência de erros, os entrevistados revelam que por vezes estes existem porque os alunos, ou não estão preparados para a realização de um determinado exercício, ou por mera distração e falta de concentração. Um dos Professores explica ainda a grande diferença entre o treino e o ensino. Revelando que é difícil para um professor estar constantemente a individualizar a transmissão do conhecimento ao aluno, ao invés do treino, em que esta transmissão deve ser individualizada.

Repetem-se porque os alunos ainda não estão preparados para realizar o exercício e tenho que ver que adaptações tenho de realizar para que o exercício funcione. Ou então o próprio exercício não funciona naquele grupo e tenho de mudar de exercício. Depende das circunstâncias. Tem a ver com o nível da turma, com as dinâmicas que se criam dentro da própria turma. Há exercícios que funcionam com alguns e com outros não funcionam. E₂

Não significa que tenha dificuldades, sejam elas motoras ou cognitivas. É apenas falta de concentração, mais nada, porque se tu estiveres com um miúdo. E com calma explicares o exercício um a um tu consegues ir corrigindo estas coisas, porque ele está focado no que estás a dizer. Agora quando tens um grupo grande, tenho a certeza que mais de 50% do que estás a dizer não entra na cabeça deles. Eles ouvem, mas não estão a interagir, não estão a pensar, não estão a interiorizar a informação que estás a dar. Porque eles olham para ti e estão a ouvir-te mas não “estão lá”. Portanto quando tens uma turma de 28 como temos este ano, não podes estar sistematicamente a falar com um ou com outro, é a grande diferença do treino para a escola. E₆

Os entrevistados referem que a melhor forma de proceder perante a existência de erros, é interromper o exercício e tornar a explicar, tentando perceber se os alunos compreendem o objetivo do exercício proposto. Se apenas um aluno executa mal o exercício, o professor dirige-se individualmente ao aluno. Se for um grupo de alunos que se encontra a executar mal o exercício, o professor dirige-se ao grupo. Se a turma inteira estiver a executar mal o exercício proposto, toda a turma é interrompida, e o professor volta a explicar. Todos estes métodos de correção têm como recurso o feedback, um dos instrumentos fundamentais ao Professor de EF.

Se repetirem os erros uma ou duas vezes, dou o feedback, paro o exercício e explico. Inicialmente explico os exercícios para todo o grupo e quando há dificuldades que são pontuais, num determinado grupo, apenas paro aquele pequeno grupo e faço a correção pontual ali. Se vejo que estão a trabalhar em todas as tabelas no Basquetebol por exemplo, ou nos dois lados do campo no Futebol ou no Andebol os exercícios, e vejo que os erro se repetem em ambos os lados do campo, paro a aula e volto a explicar o exercício, chamando à atenção a todos em simultâneo. Tento sempre ver onde está a origem do erro. E₂

Interrompo, torno a explicar, tento perceber se eles compreenderam realmente aquilo que eu queria, porque às vezes não compreendem e dizem que sim, mas não compreendem qual é o objetivo... se eles não perceberem mesmo, volto atrás. Às vezes mudo de exercício, porque às vezes também tem a ver com lacunas. Tentas sempre que o exercício seja motivador, que seja um bocadinho mais à frente daquilo que eles sejam capazes de fazer, se eles não conseguem atingir, explicas, e se eles não conseguirem perceber tens de baixar novamente um bocadinho o nível, fazer um exercício mais simples, e tornas novamente nem que seja na próxima aula, a fazer o exercício de forma até eles repararem que depois passado uma aula, ou passado às vezes só um exercício, eles já o conseguem fazer. E₄

Em relação à distinção entre JDC, os professores referem que a Metodologia utilizada é quase sempre a mesma, com a exceção do Voleibol, que é uma modalidade com particularidades muito distintas das restantes. E com a exceção do Futebol, onde se observa a uma distinção mais acentuada de competências entre os géneros. Ou seja, no Futebol verifica-se que, geralmente, as raparigas têm mais dificuldades em executar os exercícios.

Basicamente, sim, mas excecionalmente. O Voleibol é um desporto muito técnico, qualquer falha técnica dá ponto para a equipa adversária, portanto nesta dinâmica é importante que eles dominem, se calhar com mais qualidade, as componentes técnicas do que no Basquetebol no Futebol, ou no Andebol. Portanto no Voleibol é diferente, dou mais tempo aos exercícios analíticos e trabalho os elementos de uma forma mais segmentar. E₂

...se for uma turma com muitas meninas, a modalidade de Futebol torna-se mais complicada de abordar, porque se está sempre a trabalhar técnica com as meninas. E esta é a modalidade em que acho que existe maior diferença entre rapazes e raparigas, porque os rapazes passam grande parte do tempo a jogar futebol e elas não. No Voleibol e no Basquetebol eles iniciam-se basicamente ao mesmo tempo logo o nível é muito idêntico. E₆

Nos JDC a Metodologia é a mesma, com a exceção do Voleibol, mas nos jogos de invasão utilizo a mesma metodologia. (...) No Voleibol, pelas suas características, tem níveis na mesma, posso

ter alunos a fazer 1x1, e tenho outros já a fazer 3x3, depende um bocadinho daquilo que eles fizerem. E₄

Os entrevistados referem que perante estas exceções, a abordagem através de exercícios analíticos é mais usual, porque uma modalidade como o Voleibol, requer uma boa execução técnica para que haja uma boa qualidade de jogo.

Salvo estas exceções, quando questionados acerca das suas preferências em relação a exercícios de índole técnica ou tática, os professores revelam, que a técnica deve estar associada à tática. Ou seja, a técnica deve ser desenvolvida em situação de jogo e nunca em detrimento da tática. Os entrevistados acreditam que a adaptação das diversas componentes técnicas em situação de competição e oposição são assimilados de uma forma mais eficiente, ao contrário de serem abordadas analiticamente.

Procuro sempre integrar a técnica no jogo, trabalhar o passe em situações de jogos de reduzidos, como o jogo dos 5 passes por exemplo. Obviamente que se um aluno não sabe pegar na bola ou não sabe fazer a receção não consegue ter sucesso. Mas normalmente os alunos do 3º ciclo já têm essas bases por isso o que eu tento fazer sempre, é aplicar os exercícios em situação de competição seja de que tipo for. Pode não ser jogo formal, mas em jogo adaptado em que há competição, em que há um objetivo para os envolver no exercício já com uma determinada adaptação da técnica à circunstância em que ela vai ser inserida no jogo. Penso que só assim é que faz sentido. E₂

Depende das turmas. Há várias situações. Há alturas em que só trabalho taticamente, outras vezes só trabalho tecnicamente, depende muito e varia muito, mas trabalho das duas formas, ou pelo, menos tento trabalhar. E₆

Claro que o aspeto técnico é muito importante, mas trabalhar só técnica se eles não perceberem o princípio de jogo, ocupação racional de espaço, a desmarcação, as regras básicas, se eles não perceberem os princípios de jogo eles não vão conseguir jogar. Claro que às vezes eles não têm técnica de passe, não têm técnica de lançamento mas conseguem jogar. Depois o que se faz, é ir trabalhando isso e, ver também onde eles têm mais lacunas. Passar mais tempo nisso de forma a tentar fazer jogo formal. Mas não é fácil. E₄

A compreensão do jogo é fundamental para entender de onde e quando se deve usar determinada componente técnica, sendo a capacidade de decisão

um fator determinante na sua aplicação. Os professores acreditam que o ensino da técnica isolada pode não ser transferida corretamente para a situação de jogo real. Portanto, independentemente de a técnica não estar bem consolidada, o jogo pode ser concretizado com boa qualidade se os alunos compreenderem os seus princípios básicos (tática), aproximando-se mais eficientemente da situação de jogo formal.

No ensino dos DI, verifica-se que a Metodologia utilizada é mais orientada para a abordagem de exercícios analíticos, com o objetivo de desenvolver determinadas competências técnicas, tendo em conta as características dos DI.

Os entrevistados referem, que o método tradicional ou modelo de instrução direta (MID) é o mais adequado para a abordagem dos DI, tais como a Ginástica, onde se privilegia o ensino da técnica através de progressões pedagógicas, visando a sua repetição constante.

Na unidade didática de ginástica trabalho por estações porque os alunos normalmente têm poucas bases e recorro a exercícios básicos, coisas que eles tenham feito na primária. Há exercícios básicos específicos que são muito importantes para a sua preparação para a modalidade porque, perante a ginástica por exemplo, demonstram muitos receios devido a já se terem magoado. O receio dificulta muito a aprendizagem e acho que é importante garantir a segurança dos alunos. Embora lhes ensine todas as técnicas de ajuda, gosto de ser eu a garantir a segurança, deles estando constantemente atenta à execução de cada exercício. Costumo repartir os elementos, em exercícios mais simples por forma a culminar na execução global do elemento. E₁

A parte técnica é bastante importante. Depois quando eles têm um nível básico de execução, como estratégia ou metodologia, trabalho por estações e progressões pedagógicas. É um bocado idêntico aos JDC, no que diz respeito, ao ir do simples para o mais complexo. Uma parte objetiva e uma parte mais abstrata. Também para deixar os alunos demonstrarem a sua criatividade. No entanto, em relação a esquemas gímnicos, sinceramente, as lacunas são tão grandes que eu não peço esquemas, faço progressões de tudo, depois vou sempre juntando o que dei numa aula para a outra, e depois em vez de uma estação só, crio duas estações. Por exemplo, rolamento à frente e rolamento à retaguarda, e vou sempre acrescentando. E₅

Tendo em conta esta Metodologia, os professores referem que a sua funcionalidade perante turmas distintas, é realmente influenciada pelas características de cada turma, e conseqüentemente pelas características de

cada aluno, visto que o trabalho a ser realizado deve ser muito mais individualizado ao contrário do ensino dos JDC.

Normalmente funcionam. No entanto, há sempre um ou outro elemento da turma que não consegue atingir o objetivo. No geral eles conseguem. Vão conseguindo, através das estações, de muitos feedbacks corretivos, de muita repetição. O essencial é que os alunos tenham confiança neles mesmos e, dar-lhes confiança para perceberem que conseguem. E₁

Aqui também depende muito das turmas. Claro que se tenho uma turma que não sabe fazer rolamento à frente, não sabem fazer roda, aí após a avaliação diagnóstica, procuro fazer grupos de nível e nas transições entre as estações, incluir em cada estação, e em cada grupo, aquilo que me pareça ser a estratégia mais adequada. Num grupo que precisa do plano inclinado para o rolamento à retaguarda, realizam-no com plano inclinado, mas o grupo a seguir já não precisa e eles fazem só no plano horizontal. E₃

Atendendo às características e ao nível dos alunos, os entrevistados referem que o seu procedimento, passa por fazer um exemplo dos alunos com menos dificuldades, em prol do desenvolvimento dos restantes. Ou seja, os alunos com mais capacidades, servem de ponto de referência para que os restantes procurem um desenvolvimento sustentado pela motivação de querer fazer melhor.

Tento sempre fazer com que aqueles alunos que tenham capacidade para avançarem, o façam de forma a não estagnarem. Procurando o seu desenvolvimento. Normalmente também os coloco a ajudar os alunos com mais dificuldades, servindo de exemplo para vários exercícios. Mas, tanto coloco os alunos a trabalharem por níveis como os coloco a todos num mesmo grupo de trabalho, como um aspeto motivacional e competitivo, através de pequenas pontuações, tornando por vezes a mentalidade perante uma modalidade individual quase na mentalidade de uma modalidade coletiva. Ou seja, como se fosse um trabalho coletivo, para que eles procurem evoluir. E₁

Tento servir-me dos melhores, muitas vezes para ajudar quem tem mais dificuldades. E₃

Separá-los por níveis, por acaso não o faço e por exemplo na Ginástica, acho que ajuda ter um aluno ou dois muito bons, porque ensinam a fazer as ajudas. Os alunos que executam bem também têm mais noção da forma correta de fazer os exercícios ajudando os outros. Ou seja, aí não faço se calhar tanto por níveis. Por exemplo no Atletismo, eles têm grupos de corrida específicos e depois em função das voltas e dos tempos eles passam para outro grupo. Eles vão ficando motivados e vão percebendo qual o objetivo da corrida contínua neste caso. E₅

Em relação ao procedimento perante a existência de erros os professores afirmam que o procedimento é semelhante ao do ensino dos JDC, onde predomina o uso dos diversos feedbacks e a interrupção dos exercícios perante erros sistemáticos.

É exatamente a mesma estratégia que utilizo para os JDC. E₃

Interrompo, chamo à atenção, consciencializo, tento que eles interiorizem o que eu pretendo e o que devem fazer. E₅

Ao contrário dos JDC, a distinção entre DI é mais acentuada, onde por vezes a mesma metodologia não pode ser aplicada em modalidades diferentes. Portanto, quando questionados acerca da distinção entre JDC, e se diferem umas das outras, os entrevistados afirmam que realmente existem abordagens diferentes, devido às características de cada modalidade.

Sim difere. O Atletismo e o Badminton são modalidades diferentes. No Badminton trabalho bastante através do 1x1 com rotação, tendo as suas particularidades, visto ser, um desporto de raquete, mas por norma já é uma modalidade mais fácil de abordar e eles conseguem ser bem sucedidos. O Atletismo também é muito técnico, onde existe muito trabalho de corrida e acaba por ser semelhante à Ginástica no que diz respeito ao ensino da técnica específica. E₁

Normalmente, sendo o Badminton uma modalidade à parte, ensino de uma forma semelhante ao Voleibol, por ser um desporto com rede e apesar de ter dinâmicas diferentes consigo trabalhar as componentes técnicas. É importante porque também é uma modalidade muito técnica, o domínio do objeto de jogo, do volante, porque se não conseguirem fazer os batimentos não conseguem jogar. (...)No atletismo também faço progressões, porque faço exercícios de técnica de corrida. Por exemplo nas estafetas começam com exercícios muito básicos em que apenas realizam a entrega do testemunho de uma forma simples e com brincadeiras. Depois começo a introduzir as técnicas de transmissão, se calhar com mais detalhe, depois, dois a dois começam a realizar exercícios na área de aceleração, transmissão. Vou progredindo no próprio exercício, até que fazem mesmo exercícios em grupos. E₃

Tem a ver com as características das próprias modalidades, comparar o atletismo à ginástica no que diz respeito à progressão, existem coisas que fazem sentido. No Badminton, tentar evitar desvirtuar o jogo que é estar sempre a bater frente a frente mas às vezes são muitos em pouco espaço, mas existem situações de pequenos grupos em que eles vão trocando e têm mais espaço para se movimentarem. Porque senão eles ficam a acreditar que o Badminton é jogado

parado a passar o volante uns para os outros, quer dizer, não há profundidade, não há largura no jogo. Progressões pedagógicas uso sempre, em que modalidade for. E₅

Verifica-se uma maior distinção no que diz respeito à modalidade de Badmínton, visto que esta tem a particularidade de ser um desporto de raquete, enquanto que no Atletismo e na Ginástica já se encontram algumas similaridades no que diz respeito à abordagem destas. Ou seja, os entrevistados referem que o Atletismo pode ser trabalhado através de progressões pedagógicas, porque também é uma modalidade muito técnica, à semelhança da Ginástica.

Em relação à segunda categoria, os JDC na escola, engloba três subcategorias: as características do aluno para a realização de jogo formal; a transferência de conhecimentos entre JDC; e a abordagem dos JDC na escola.

Quando questionados acerca das características do aluno para a realização de jogo formal, os entrevistados referem que os alunos devem conhecer o jogo, ou seja, devem conhecer a modalidade que estão a praticar, as suas regras e saber executar as componentes técnicas essenciais à modalidade.

Conhecer as regras do jogo, ponto número um. Têm de dominar os elementos técnicos porque também é importante e conhecerem os princípios básicos do jogo, como a desmarcação, ocupação dos espaços vazios, visão de jogo, etc. Basicamente trabalhar por princípios. E₂

Só precisam de saber as regras básicas do jogo e terem aprendido minimamente as técnicas base. Por exemplo, para jogar Voleibol, eles não precisam de saber fazer um serviço por cima, não precisam de rematar ou fazer bloco, têm de perceber o que se pretende com o jogo de Voleibol, como a colocação da bola no campo adversário. Se eles perceberem isso, o jogo funciona e é motivante para os miúdos, agora se eles não perceberem, até podem ter grande impulsão, podem rematar muito bem mas não conseguem realizar o jogo porque não percebem os fundamentos, por isso é que é preciso alunos que percebam e que estejam atentos e que depois consigam concretizar em jogo. Não tem que ser um jogador de Voleibol, não tem de fazer um serviço em suspensão, nem colocar a bola mesmo juntinho à rede como distribuidor. Precisa sim, de perceber que o serviço tem de ser realizado para o campo do adversário e que a bola não pode ficar na rede ou bater fora do campo. E₆

Um dos entrevistados acrescenta ainda que uma das características que os alunos devem ter para a realização do jogo formal, é a capacidade de

tomada de decisão. Os alunos devem tomar decisões rápidas e eficientes tendo em conta os obstáculos do jogo, para que este seja executado com alguma qualidade e para isso, é também necessário que haja percepção de jogo.

...eles muitas das vezes também não compreendem que, com muitos jogadores, as variáveis são muito grandes ou que o espaço é muito mais pequeno, têm de pensar muito mais rápido, têm de executar muito mais rápido e, se existirem lacunas técnicas e mesmo cognitivas de percepção de jogo eles não conseguem. E₄

Os professores sugerem que todas estas características são transversais à maior parte dos JDC, tendo em conta o nível e as competências dos alunos.

Acho que são transversais em muitos JDC, não em todos, porque o Voleibol é um caso à parte, não sendo um jogo de invasão de campo, mas nos restantes há muitas situações similares que se criam, como a desmarcação, criar linhas de passe, transição defesa-ataque, são situações que podem ser transversais e que podem ser aproveitadas quase em simultâneo em todas as modalidades. E₂

A abordagem tem de ser a mesma, agora, tem de ser sempre em função dos alunos e do nível deles. E₄

Porque desde que conheçam o objetivo do jogo, desde que eles percebam os movimentos que devem realizar com a finalidade de dar seguimento ao jogo, o jogo pode ser realizado. O importante é que eles percebam para que é que servem as componentes técnicas dos JDC, porque se eles não perceberem, nunca vão saber o porquê destas serem trabalhadas. E₆

Atendendo ao ponto anterior (características dos alunos para a realização de jogo formal), verifica-se que, tal como estas características, são transversais à maioria dos JDC. Também os conhecimentos adquiridos em determinada modalidade coletiva, podem ser transversais a outra modalidade.

Em relação à transferência de conhecimentos entre JDC, os professores referem que este transfer é possível desde que tenham princípios de jogo semelhantes, facilitando a compreensão dos alunos perante os diversos JDC, e ajudando o trabalho do Professor de EF, visto que, existem diversas abordagens que podem ser aplicadas em vários JDC.

Há muitos exercícios que eu utilizo para o basquetebol, futebol e andebol, que são basicamente os mesmos exercícios, crio rotinas, jogos reduzidos como o jogo dos 5 passes, jogo da sombra para trabalhar a condução de bola em drible por exemplo, situações de 3x0 ou 2x1 seja no basquetebol, no andebol ou no futebol, também as transições defesa ataque, ataque defesa, podem ser aplicados. Há muitos exercícios, em que exatamente o mesmo exercício serve para as restantes modalidades, criando rotinas. E₂

Pelo que eu disse anteriormente sim, e é a estratégia mais fácil. Agora às vezes é necessário chamá-los à atenção para terem a noção do transfer. Há alunos que percebem perfeitamente. Estão a jogar andebol, passamos para o basquetebol e quando falamos da desmarcação ou da ocupação de espaço eles percebem que têm de estar afastados dos colegas. E₄

Sempre, e por isso é que digo que, se eles entenderem a filosofia do jogo do Andebol, do Basquetebol, do Futebol, verificam que são exatamente os mesmos procedimentos e fundamentos. O que eu fiz hoje na aula com as três modalidades, fez com que realmente eles percebessem que existe transfer de modalidade para modalidade. E₆

No que toca à abordagem dos JDC na escola, esta incide essencialmente no planeamento dos JDC e na qualidade das sessões de ensino dos JDC.

Os professores referem que o planeamento dos JDC é realizado à partida, no início do ano letivo, onde através da rotação de espaços (*roulement*), são estipuladas as modalidades a abordar.

O planeamento que realizamos nesta escola tem a ver com a rotação dos espaços, não temos muito por onde fugir. E₂

O que temos previsto são pelas rotações, no secundário dá 12 aulas e no básico são 8, ou seja, tem a ver com as rotações dos espaços. E₄

Como coordenadora tenho de dar o exemplo. Tenho de fazer aquilo que planificamos e organizamos no início do ano. Na escola temos alguns condicionantes, como as condições climáticas adversas que muitas vezes não permitem a abordagem dos jogos e, portanto, este ano com a diminuição da carga horária nas disciplinas noto uma diferença abismal. E₆

Remetendo assim para a qualidade das sessões de ensino dos JDC, em que os entrevistados evidenciam a sua preferência por sessões curtas e várias

ao longo do ano letivo. Essa preferência vai de encontro à logística e organização das modalidades ao longo do ano letivo.

Pessoalmente prefiro trabalhar curtas e várias ao longo do ano, alternando as modalidades, porque não era assim que eu pensava no início. (...) Se der a mesma modalidade o ano todo, corro o risco de durante aquele ano, o aluno faz porque é obrigado. Acho que pode criar “anticorpos” contra a disciplina porque está a fazer sistematicamente algo que não é mais do seu agrado. Se for variando, se calhar estou a dar a oportunidade a todos eles de se sentirem envolvidos, e de se sentirem mais ligados à disciplina, criando desta forma mais participação e motivação. Mas isto é aquilo que eu sinto, e é o meu grande objetivo. E₂

Muitas vezes tem a ver com a parte motivacional dos alunos. Agora acho que podemos variar. Por exemplo para JDC 4 semanas parece-me bem. Não é para abordar tudo, mas dá para chegar ao jogo formal. Uma segunda vez digamos que dá perfeitamente para isso. Faço uma consolidação, relembro conteúdos, depois vamos avançando e eles aí já acham piada, do que ficar sempre 3x3 no meio campo ou no Andebol estar sempre a jogar em meio campo que é desvirtuar o jogo. E₄

Dois professores salientam ainda que, através da qualidade das sessões de ensino, se consegue incutir e passar a mensagem aos alunos, de que a prática desportiva é essencial, para uma boa qualidade de vida e bem-estar. Esse deve ser o objetivo principal de cada Professor de EF, independentemente da modalidade que abordarem.

... é importante para criarmos estilos de vida saudáveis e vincularmos os alunos à prática desportiva, atividade física, para serem ativos. Quanto mais alunos conseguirmos trazer para este “Universo”, melhor. E₂

Nós não temos nem podemos ter, ao número de alunos e de aulas que temos, não podemos pensar que vamos fazer aqui atletas, porque não vamos. Se conseguirmos que os miúdos gostem da modalidade e que saiam daqui, por exemplo do ensino secundário e que se inscrevam no desporto universitário ou que vão treinar para um clube qualquer, ou seja, se a escola fizer um trabalho bem feito e se incentivar os miúdos e se houver muitos miúdos daqui a entrar no desporto federado, acho que já cumprimos com o nosso objetivo. (...) Acho que quanto mais ricas e variadas forem as experiências que eles têm na escola, mais miúdos podes captar para a prática desportiva. E₆

Atendendo ao ensino dos DI, a segunda categoria, os DI na escola, divide-se também em três subcategorias: a preferência entre JDC e DI; a transferência de conhecimentos entre DI; e a abordagem dos DI na escola.

Em função da preferência entre JDC e DI por parte dos alunos, os entrevistados referem que a atitude da maioria dos alunos perante os JDC é melhor do que aquela que é atribuída aos DI. Verifica-se que a maioria dos alunos prefere os JDC em detrimento dos DI, tendo em conta diversos fatores, tais como, o objeto de jogo e as experiências vivenciadas nas diversas modalidades. Os professores revelam ainda, que a preferência pelos JDC, vai de encontro à cultura desportiva que é implementada e fomentada nas escolas, e pela falta de condições para a prática dos DI.

A diferença é muita, gostam mais dos desportos coletivos obviamente e, dentro das modalidades individuais, a ginástica é sempre a modalidade mais ingrata porque também não há cultura desportiva em termos da ginástica nesta escola, nem existem condições suficientes para a sua prática tornando-se num handicap. Como disse anteriormente, também tem muito a ver com o receio que os alunos demonstram pela prática da ginástica. E₁

A maioria prefere os JDC porque o objeto de jogo já é entusiasmante por natureza, porque tem um objetivo, porque trabalham em grupo, porque as dificuldades que cada um sente isoladamente, não são vividas isoladamente são vividas em grupo. Por norma os miúdos gostam mais dos desportos coletivos, mas também acho que acabam por gostar dos DI. Agora, a escola também não tem grandes condições para trabalhar os DI. Quer para a ginástica quer para o atletismo nós não temos grandes condições e isso também limita um bocadinho as progressões. (...) recebemos alunos de escolas, em que já é tradição praticarem futebol, basquetebol ou andebol e são poucos os que praticam desportos individuais a não ser a natação fora da escola. O que trazem do primeiro ciclo também não é grande coisa muitas vezes porque lá em baixo não dão ginástica. Quero dizer é que, por exemplo na ginástica, não existe de facto uma abordagem, em que é preciso ter muita flexibilidade, muita disponibilidade motora para situações corporais que não estão habituados a realizar. Os miúdos não trabalham estas situações desde pequenos e depois é muito difícil. Depois as capacidades motoras, as fases ótimas de desenvolvimento de algumas capacidades passaram e é difícil, é mesmo difícil trabalhar com eles. Os miúdos ganham força mas não são flexíveis, as miúdas ficam pesadas e não têm nem flexibilidade nem força e é complicado. E₃

No entanto, um dos professores divulga que um dos grandes fatores influenciadores da preferência dos alunos pelos JDC, é o fator psicológico, visto que, grande parte dos alunos demonstram receio e desconforto perante a

prática de DI, como a ginástica. Pelo simples facto, de não terem tido por vezes, o devido contacto com as diversas modalidades em fases sensíveis do desenvolvimento.

Isso depende do fator psicológico, os alunos com maiores dificuldades não acham muita piada aos DI porque ficam muito expostos e sentem-se muito expostos, (...) Na Ginástica, eu não sinto que haja pavor, agora eles às vezes têm receio e não é raro um aluno do 10º ano dizer que nunca fez o salto de eixo, ou o salto de vela, que são coisas relativamente simples, mas a verdade é que os alunos chegam ao 10º ano e ainda dizem que não fizeram determinadas coisas, e mesmo rolamentos ou apoio facial invertido, como não foram trabalhados em idades sensíveis leva a uma flexibilidade terrível. Até à falta de força, que também leva a não ter controlo corporal e depois não conseguem fazer determinados exercícios, e quanto maiores, mais pesados. Torna-se difícil. E₅

Quando interrogados acerca da transferência de conhecimentos entre DI, os professores revelam que esta é mais difícil de ser realizada em relação aos JDC, devido às características e aos objetivos fundamentais de cada modalidade individual.

Entre a ginástica e o atletismo não vejo grande conexão no que diz respeito ao transfer de conhecimentos, apenas no que diz respeito ao trabalho condicional, no entanto, este é essencial a todas as modalidades, trabalho de flexibilidade, de força, etc. Na ginástica por exemplo eles estão um bocado limitados porque efetivamente têm pouca flexibilidade, sendo este aspeto condicional imprescindível para a realização dos diversos elementos, o que leva a que muitas vezes os alunos não os consigam realizar. E₁

Nos DI não é tão fácil. Em relação ao transfer nos DI, não acho que haja grande transfer. Nos JDC é algo que é utilizado facilmente. Nos DI atendendo às suas características, e por isso é que eles não estão agrupados, é mais difícil fazer o transfer. E₅

No entanto, certas competências, como as capacidades condicionais, podem ser transladadas para todas as modalidades desportivas, sejam elas individuais ou coletivas. Um dos professores evidencia a importância dessas capacidades, mesmo no que diz respeito às tarefas do dia-a-dia.

...sempre que possível faço a transferência, depende das situações, mas sim, em tudo na vida, até faço transferência do desporto para o dia-a-dia, uma pessoa tem de tentar fazê-los perceber e tento sempre que possível fazer essas transferências do conhecimento. E₃

Tal como no ensino dos JDC, a abordagem dos DI na escola, remete para o planeamento e organização dos DI no início do ano letivo, e para a qualidade das sessões de ensino destes. E tal como no ensino dos JDC, também os DI são organizados através do sistema de rotação de espaços.

No que diz respeito ao planeamento, nesta escola nós trabalhamos através da rotação de espaços, sendo que, permanecemos cerca de 4 semanas no mesmo espaço, ou seja, oito aulas referentes a uma unidade didática. E₁

O seu planeamento é em função do roulement, e por exemplo na ginástica faço pelo menos duas rotações porque trabalho a ginástica de solo, acrobática e de aparelhos. E₅

Em relação à qualidade das sessões de ensino, verifica-se que a maioria dos professores, prefere sessões de curta duração, e que sejam várias ao longo do ano. No entanto, apontam algumas desvantagens a este processo, porque embora as sessões de ensino sejam de curta duração, também são poucas ao longo do ano, pelo facto de haver redução da carga horária na disciplina de EF, o que dificulta a consolidação de conhecimentos.

...o número de aulas é muito curto também para conseguirmos evoluir com uma determinada modalidade, seja ginástica ou qualquer outra modalidade individual, mas a ginástica ainda mais difícil é, e o que eu sinto, nestes anos todos de serviço é que os alunos do 3º ciclo, seja 7º, 8º ou 9º ano, continuam a demonstrar grandes dificuldades perante coisas que aprenderam em anos anteriores, portanto, acabo por dar sempre a mesma coisa e que até no Secundário por vezes acontece, muito pelo facto de os alunos terem muito pouco tempo de contacto com as diversas modalidades. E₁

Aqui depende, e normalmente são mais curtas, mas depende muito do espaço de rotação que nós temos. Acho que não faz sentido ensinar ginástica o ano todo. Vou variando a ginástica acrobática com a ginástica de solo mas mais até porque os miúdos sentem alguma aversão à modalidade, porque se eles gostassem eu acho que haveria muito mais para trabalhar e para ensinar ao longo do ano na ginástica do que num JDC apenas. Mas o medo combate-se com sucesso e se eles conseguirem vivenciar e ter sucesso nas coisas, basta uma vez para conseguir e ter sucesso. E₃

...em sessões curtas a consolidação fica mais difícil e os alunos com mais dificuldades não conseguem adquirir as devidas competências. Todas as modalidades são importantes, sejam elas individuais ou coletivas, no entanto aquilo que se definir é aquilo que nós temos de fazer. As

vezes a gestão do material e as condições das instalações condicionam o processo ensino, e em vez de ser elementos facilitadores, são precisamente o contrário. E₅

Os entrevistados revelam a importância do material e do espaço em que são realizadas as sessões de ensino, e que as suas condições são fulcrais para o bom funcionamento de uma aula de EF.

Invocam ainda a necessidade de adaptação, caso as condições para a prática da EF não sejam as mais favoráveis (tempo, espaço, etc.), tentando proporcionar aos alunos o máximo possível de experiência e contacto com a modalidade.

Daí o facto de haver poucas aulas e o seu tempo ser reduzido se tornar uma desvantagem, sendo que, os alunos têm 5 minutos para se equiparem e 10 para se desequiparem, leva a que as aulas por vezes apenas tenham apenas 30 minutos de tempo útil, e em modalidades como a ginástica em que o aquecimento é essencial e deve ter algum tempo de realização, pouco sobra para a fase fundamental da aula, tornando-se pouco tempo para o desenvolvimento dos alunos e por isso mesmo dou desde cedo uma sequência gímnica para os alunos trabalharem, para terem um objetivo a atingir. Devia de haver mais tempo de abordagem de uma modalidade. E₁

Passando à terceira categoria da investigação, a avaliação e eficácia no ensino, esta está dividida em 3 subcategorias, tanto no ensino dos JDC como no ensino dos DI. A categoria divide-se nas seguintes subcategorias: Autoavaliação do Docente; Eficácia de ensino; e a Avaliação dos alunos nos JDC (ensino dos JDC), e a Avaliação dos alunos nos DI (ensino dos DI).

Em relação à Autoavaliação do Docente, todos os entrevistados acreditam que o seu empenho e dedicação é fulcral para um bom desempenho docente. Demonstram preocupação pelo desenvolvimento dos alunos e pelo seu próprio desenvolvimento enquanto docente. Acreditam que independentemente dos anos de experiência, ainda há muito para aprender, por forma a melhorar as suas capacidades, indo de encontro com as necessidades dos alunos.

Acima de tudo acho que sou uma professora muito dedicada, e quando existem aqueles inquéritos aos alunos, eles referem muito isso, pelo facto de estar atenta, de estar sempre preocupada, de os corrigir, de os incentivar, ou seja, sou uma professora presente e eles valorizam muito isso. E₁

Tenho a noção de que se calhar aos olhos de outras pessoas eu devia ser mais incisiva na avaliação da técnica e da tática e menos no envolvimento dos alunos na aula, mas se o meu princípio, o meu grande objetivo, e a minha filosofia no ensino da EF vai numa determinada direção, pelo menos sou fiel aos meus princípios, e acho que funciona, porque o feedback que tenho dos alunos e dos pais, eu acho que sim. E₂

Razoável, acho que mantenho uma boa relação com os meus alunos. Já fui muito “regime militarista”, trabalhavam se calhar mais mas usufruíam muito menos da Educação Física. Agora estou mais, desde que fui mãe, penso que tenho uma atitude mais maternalista, compreendo-os melhor, mimo-os mais, o que facilita em termos de relacionamento e consigo aproximar muitos miúdos À Educação Física por aí. Aqueles que gostam, gostam sempre, mas para os que não gostam se sentirem mais apoiados, mais acarinhados, e assim até se envolvem mais e acho atingem o sucesso. E₃

Acho que sou muito bom Professor, sou empenhado, sou preocupado, penso no que vou fazer e tento ter sempre um fio condutor e que os alunos percebam que eu não chego ali e lembro-me e vou fazer não sei o quê. E₄

É muito complicado, porque eu acho sempre que tenho muito mais a aprender, e que tenho sempre muitos erros para corrigir. Portanto acho sempre que nunca estou no topo, que tenho muitos erros, muita coisa que fazer, muita coisa que aprender, e muito que mudar. Considero-me uma professora preocupada em cumprir com o que me é pedido, como ser exigente com a pontualidade, ser exigente com a marcação das faltas, em querer que os miúdos trabalhem, que trabalhem bem, que se empenhem, que não falhem em termos institucionais como é pedido. Agora, tenho imensas falhas também, e há dias em que saio daqui frustradíssima, porque parece que por vezes ao fim de tantos anos de serviço penso que não consigo pôr os miúdos a trabalhar como deve ser, como há outros dias em que saio daqui radiante com o meu trabalho, em que os miúdos percebem o que eu quero dizer, fazem as coisas como deve ser. E₆

Quando questionados acerca da eficácia de ensino, os entrevistados acreditam que a forma como ensinam está correlacionada com o seu profissionalismo, fazendo acima de tudo o seu melhor, independentemente das condições que por vezes se tornam adversas. Acreditam que a forma como planeiam, organizam, e executam as suas aulas, seja a mais eficaz. No entanto, estão sempre recetivos a novas abordagens, novas metodologias, que possam facilitar e melhorar o seu desempenho enquanto docente.

Não sei se será a mais eficaz ou não, mas eu acredito que seja porque eu tento ser o mais profissional possível, porque eu quero que os meus alunos consigam evoluir e que consigam

melhorar e que consigam fazer as coisas tecnicamente bem, portanto acredito no trabalho, agora se será mais eficaz isso não sei. Mas poderá não ser porque ninguém é perfeito. E₁

Eu acredito que sim porque senão notava, é provável que se calhar outras coisas funcionem melhor mas tenho que as aprender e sou aberta nessa aprendizagem e estou disponível para aprender e agradeço que se alguém achar que tem uma estratégia melhor que me explique, porque eu quanto melhor conseguir fazer melhor ainda, agradeço. E₃

Eu acho que sim senão não fazia, agora o que acontece é, vejo as aulas de colegas meus, vejo as vossas aulas e vejo o que posso aproveitar, porque há várias formas de abordar, e às vezes nós pensamos que as nossas estão muito bem muito bem, mas há outras formas igualmente válidas para chegar exatamente onde queremos. E₄

Tento dar o meu melhor, como em tudo na vida, e se todos nós dessemos o nosso melhor já não seria mau. E₆

No que diz respeito à avaliação dos alunos nos JDC, os professores revelam que esta avaliação tem de estar contextualizada com a aula, e que deve ser realizada progressivamente e de forma contínua, indo de encontro à prestação dos alunos dada em cada aula.

Tento fazer a avaliação sempre igual no mesmo contexto em que dou a aula, ou seja, se eles nas aulas jogam, no dia da avaliação o que vou fazer é pô-los a jogar e vou retirar, eles conhecem sempre os critérios de avaliação, repito sempre o que avalio, no basquetebol por exemplo, vou avaliar o conhecimento dos princípios e a aplicação dos princípios de jogo, se se desmarcam, se criam linhas de passe, se ocupam o espaço de forma ajustada, de forma equilibrada, se depois de passarem deslocam-se em direção ao cesto. Eles sabem no que é que vai ser avaliado e ao longo das aulas já vão sabendo isso, porque é naquilo que eu insisto, são os meus pontos-chave nas aulas normalmente são estes, e faço a avaliação de acordo com aquilo que são as aulas exatamente no mesmo padrão, não altero rigorosamente nada e acho que tem funcionado bem. E₂

No entanto, um dos entrevistados refere alguns dos problemas da avaliação, e revela que esta, por vezes, é difícil de ser realizada. Os alunos por vezes tornam-se imprevisíveis, no que toca ao seu desenvolvimento.

...tenho alguma dificuldade em avaliar porque é assim, depois tenho muita pena dos meninos e faço a avaliação em situação de jogo, e tenho alguma dificuldade em avaliar, porque eu acho que os miúdos fazem o melhor que podem e a determinada altura estou a olhar para as técnicas e táticas do jogo e não posso crer que um miúdo ou uma miúda, a determinada altura ainda não

sabe o que é o aspeto ofensivo ou aspeto defensivo, e pergunto-me o que vou avaliar ali, que nota é que lhe vou dar. E₆

No que diz respeito à avaliação dos alunos, correlacionada com a qualidade destes perante a prática da EF, os entrevistados explicam que a maioria dos alunos se encontra num nível razoável e que apresentam algumas lacunas perante a disciplina. Lacunas estas que são provocadas muitas vezes por falta de concentração, e por falta de competências que deveriam ser assimiladas em anos anteriores. A aprendizagem, ou a falta desta, tal como referido anteriormente, pode também estar ligada às condições adversas (pouco tempo, material em más condições, e espaço em más condições) que por vezes se encontram numa sessão de EF.

Este ano tenho turmas com características muito diferentes, tenho duas turmas do 10º com um grupo elevado de alunos com bastantes carências, o que me leva a fazer um trabalho completamente motor e se calhar a parte cognitiva mais ao nível de processamento e análise de jogo para eles conseguirem fazer, mas mais a nível motor com dificuldades em Educação Física porque não compreendem o porquê das coisas e depois também se compreende, também dá para perceber, o tipo de aulas que tiveram anteriormente, digamos a estrutura de aula e como a aula é realizada, porque em determinados exercícios eles respondem bem e noutros em que têm de pensar, em que têm já alguma oposição não conseguem corresponder, agora a cultividade também é importante, a nível de cultura e metodologia utilizada é importante. Tenho outra turma que é muito boa mas o que eu noto é os alunos pensarem que o jogo acontece por si só, recebem a bola e não levantam a cabeça, fintam toda a gente, etc. E₄

A maioria encontra-se num nível suficiente. Alguns bons, muito poucos muito bons. Mas a maioria é razoável. E₆

Os entrevistados demonstram que a avaliação dos alunos nos DI, é equivalente à que é efetuada nos JDC, sendo esta realizada de forma contínua, culminando numa avaliação final. No entanto, levantam os mesmos problemas no que diz respeito à avaliação da qualidade dos seus alunos nos diferentes DI.

Depende de turma para turma, tenho turmas que são muito boas, e na grande parte das modalidades os alunos demonstram grande desempenho e obtêm sucesso, à exceção da ginástica porque efetivamente o nível revela-se fraco em quase todas as turmas, no entanto existe sempre um ou outro aluno que brilha porque normalmente estão ligados à modalidade de forma extracurricular. Nas restantes modalidades individuais eles são bons. E₁

Acho que a maioria tem grandes dificuldades na ginástica. No atletismo, depende das áreas do atletismo mas também vão tendo algumas dificuldades, nas áreas mais técnicas, nas corridas não tanto mas quando entro nos lançamentos, saltos, nas barreiras, em que é preciso muita força e muita coordenação, muita destreza, e os miúdos não têm essas bases, acho eu, de desenvolvimento motor, que são coisas que estão a falhar para trás. Trabalhar coordenação, trabalhar o equilíbrio e a proprioceptividade, são coisas que têm de ser feitas para trás, devem vir detrás, e nem sempre vêm. É engraçado porque se os DI também forem também trabalhados no 1º ciclo os miúdos vão ganhar com isso nos JDC porque vão ter mais agilidade, vão ter mais força, mais flexibilidade, mais velocidade. E₃

Na ginástica eles têm muitas dificuldades, principalmente em ginástica de solo. Gostam muito da ginástica acrobática, mas se calhar tecnicamente não executam com correção, pensam que é só subir para cima dos colegas e fazer umas posições, e não umas figuras. Agora em relação ao Atletismo, não temos muitas condições para abordar, tirando a corrida de resistência, falta-nos a caixa de salto, e em termos da parte mais técnica é difícil de dar. No Badminton, este ano nem raquetes temos, porque muitas já se encontram em más condições. E₅

Considerando a quarta categoria, a reflexão sobre a prática pedagógica no ensino dos JDC e no ensino dos DI, esta divide-se em duas subcategorias: reflexão da aprendizagem, e comunicação entre os professores de EF.

Remetendo à primeira subcategoria, a reflexão da aprendizagem, esta foi criada com o intuito de averiguar se os professores promovem algum tipo de reflexão sobre a aprendizagem dos seus alunos. Posto isto, verifica-se que todos os professores promovem algum tipo de reflexão acerca do desenvolvimento dos seus alunos, desde feedbacks, a questionar os alunos acerca da sua aprendizagem, fazendo com que estes compreendam como melhorar a sua prestação e desempenho nas aulas de EF. No entanto, verifica-se também que poucos professores realizam este tipo de reflexão no fim da aula, muito devido ao tempo que esta tem.

Nesse aspeto, confesso que se calhar falho um bocado, no que diz respeito a no final de uma aula, por exemplo, lembrar o que os alunos estiveram a trabalhar e a aprender, ou seja, se calhar é algo que eu deva melhorar. (...) Sim, isso sim, ou o porquê de estar a realizar mal o exercício, de forma a fazê-los pensar no que estão a fazer, e faço isto principalmente nos DI, porque tem de existir um apoio muito individualizado, explicando os exercícios ao grupo, mas os feedbacks devem ser individuais. E₁

Já fiz mais do que o que faço, confesso, porque acho que os alunos estão mais desmotivados e desinteressados, e o tempo de aula também é mais reduzido, e portanto acabo por não fazer tanto isso, mas no próprio ensino questiono, por exemplo, um miúdo passa a bola e fica parado, eu interrompo e digo assim “o que é que fizeste?”, “passaste a bola, e depois?”, “ficaste parado, o que é que ganhaste com isso?”, “o que podias ter feito?”, “porque é que fizeste assim?”, “não achas que se tivesses feito ao contrário terias criado outra situação?”, ponho-os a pensar, e não lhes estou a dar apenas o “peixe”, mas sim a dar-lhes uma “cana” e a pô-los a “pescar” (...) nós temos é de perceber os sinais e perceber porque é que vamos fazer aquilo, porque é que fizemos e se fizemos bem ou não, portanto, pô-los a pensar sobre o jogo é importante. E₂

Tem de ser, todas as aulas. E quase todas as aulas eles próprios acabam por fazer isso para perceberem o que estão a fazer e o porquê. (...) às vezes faço individualmente, outras vezes faço ao grupo, outras vezes faço no final da aula, depende muito de como está a correr, por vezes vejo que as coisas não estão a correr muito bem, paro a aula e chamo a atenção para aquilo que considero que está correto ou que é pretendido, outras vezes não, deixo o exercício chegar ao fim, ou a aula, e depois, por exemplo numa aula de 50 minutos, faço a devida reflexão, por exemplo “hoje vocês não conseguiram fazer isto por causa disto”, agora, tento que seja individual. E₄

Tem de ser feita sempre a reflexão sobre a aprendizagem, portanto faço-o em quase todas as aulas, para eles verificarem se atingiram os objetivos ou não. Mas tento que seja mais individualizada, agora se é um erro que muitos alunos fazem, falo para o grupo de alunos que cometem esse erro, até porque os erros podem ser diferentes. Se estiver a trabalhar por estações e vir um grupo a cometer um erro, vou até lá e corrijo-o, agora se o grupo a seguir ao rodar comete o mesmo erro, para não estar sempre a repetir, paro a aula e explico a todos como fazer naquela estação. E₅

Não o faço sempre no fim de cada aula, até porque acho que perdes muito tempo, mas de quando a quando interrogo-os acerca da sua evolução, a nível técnico e tático. Agora, no que toca a promover reflexão acerca dos erros que eles cometem durante os exercícios, isso sim, até porque senão eles não aprendiam, inclusivamente nos DI filmo as atividades que eles estão a fazer e mostro-lhes. Mas isto é mais fácil de fazer nos DI porque nos JDC o erro de um, é cometido porque o passe já é realizado mal por outro, e eles às vezes não têm noção do que estão a fazer. E₆

Tendo em conta a comunicação entre os professores de EF, verifica-se que a opinião dos entrevistados, converge no sentido em que, a comunicação com os colegas do grupo de EF se torna benéfica para melhorar o desempenho enquanto docente. No entanto, as opiniões divergem quando questionados acerca da realização desta troca de informação.

Eu até queria, porque me dá vontade de espreitar as aulas dos meus colegas, mas às vezes tenho vergonha. Às vezes passo pelas aulas dos meus colegas mas não quero ficar parada a observar, mas tenho curiosidade porque às vezes sinto a necessidade de variar um bocadinho. Eu tento muitas vezes até recorrer a alguém. Por exemplo no caso do Futebol, recorro a alguém do grupo que esteja mais à vontade com a modalidade. Ainda assim, acho que devia de existir mais partilha de opiniões dentro do grupo porque acho que é algo que se revela importante. E sei que em algumas escolas os professores observam as aulas uns dos outros. (...) O que acontece é que não existe muita troca de opiniões, logo não tiramos muitas conclusões, o que podia tornar-se muito benéfico se o fizéssemos. Eu acho que seria até interessante desenvolver ações de formação dentro do grupo disciplinar em que cada um está ligado a uma determinada modalidade. E₁

Sim, tento. Nós aqui nesta escola, por acaso não temos muito essa tradição e essa cultura de partilha, como tinha por exemplo em Santa Maria da Feira, porque fazíamos as planificações em conjunto, também porque tínhamos um ginásio com três espaços e tínhamos as cortinas todas abertas, e trabalhávamos muito em sintonia uns com os outros e os critérios de avaliação eram exatamente os mesmos, logo também sabia o que avaliavam. Era tudo mais partilhado, também para nós era uma coisa fantástica, agora aqui somos mais individualistas. Trocamos opinião mas de uma forma pouco espontânea. Mas penso que a partilha é fundamental, porque para haver evolução deve haver partilha de conhecimento, porque não fazemos tudo bem e temos sempre em vista fazer melhor. E₂

Às vezes converso com eles, mas depende sempre da empatia que se tem, porque há colegas que sabes que podes perguntar perfeitamente ou fazer uma observação qualquer e que não vai levar a mal e vai compreender, se calhar a outros colegas não faço comentário nenhum, mas neste grupo não há problemas. (...) À partida é sempre benéfico a troca de informações para melhorar e para se refletir acerca da melhor forma para abordar determinada modalidade, acho importante isso, e a forma como se faz a avaliação, a metodologia das aulas porque isso depois vai levar a que os alunos façam coisas diferentes em função da metodologia que utilizamos. Não posso utilizar uma metodologia antagónica ao jogo, apenas com determinantes técnicas, porque depois chegam ao jogo e não têm noção dos princípios de jogo. E₄

Sim. Claro, tem vezes. Por acaso aqui neste grupo até se faz muito isso, e aqui há uns anos atrás fizemos uma experiência muito gira, em que cada um ficava responsável por uma modalidade, e às quartas-feiras à hora do almoço, ficava um responsável por explicar algumas coisas acerca da sua modalidade, o que deu um jeito. Depois tentámos fazer, passados uns anos, com o mesmo com a dança. Eu falo por mim, eu nunca tive dança na escola, a minha dança é do clássico o que não tem nada a ver com o que os miúdos gostam hoje em dia. (...) A troca de opiniões é sempre benéfica. Por exemplo, hoje vamos ter uma reunião para decidir as necessidades de formação no grupo, e se nós temos aqui na escola malta responsável, que está dentro das federações, que faz formação para outras escolas, porque não haveríamos de aproveitar para a nossa? Pronto, não temos créditos, mas isso não é importante. O importante é nós termos formação na nossa área. E₆

Os professores referem que por vezes esta troca de informação é difícil de ser realizada, devido a diversos fatores, tais como a empatia e o à vontade que se tem com os colegas. No entanto, destacam a importância desta prática, para o seu desenvolvimento profissional, permitindo uma melhor abordagem e ensino das diversas modalidades lecionadas na escola. Revelam ainda o interesse em formar grupos de formação relacionados com as diversas modalidades, de forma a aprender novos métodos e estratégias de ensino, melhorando assim o seu desempenho enquanto docentes de EF.

Na quinta categoria (ensino dos JDC), o conhecimento do TGfU (*Teaching Games for Understanding*), a maior parte dos professores revela que não conhece a Metodologia. No entanto, após algum esclarecimento acerca do TGfU, os entrevistados referem que esta Metodologia vai de encontro à sua forma de abordar os JDC.

Completamente, nós podemos decorar as coisas mas se não as compreendermos, vamos decorá-las e vamos esquecer-las e não vamos perceber quando aplicar e como aplicar, acho que é base de tudo, e portanto acho essencial a compreensão para a devida aplicação, neste caso do jogo. A compreensão é o melhor caminho. E₂

Esse nome bonito e pomposo não conhecia. Mas pelo que tenho dito é basicamente aquilo que eu faço, é essa a metodologia que utilizo. A parte técnica também é importantíssima mas é importante que eles compreendam o jogo e que façam acontecer o jogo, e há grandes jogadores que não têm grande técnica e marcam muitos golos, e fazem muitos pontos, agora claro, tecnicamente não é correto mas se eles têm eficácia e se percebem o jogo é o mais importante. Existem os dois extremos, às vezes a abordagem é muito analítica e depois existe a abordagem apenas através do jogo mas digamos que por vezes é muito o “deixa jogar”, não tendo atenção aos princípios básicos de jogo como ocupação de espaços, etc. E₄

Não conheço a metodologia, mas vai de encontro com o que eu faço. E penso que é completamente operacional a sua aplicação, portanto venha ela. O problema que se coloca nesta situação é, por exemplo, lá em baixo tens um campo de Andebol ou um campo de Futebol, e se quiseres pôr toda a gente a trabalhar, não tens dois campos. Se os miúdos perceberem o que queres, e se estiverem empenhados, tu até podes ir tomar um café que eles ficam a trabalhar muito bem. Se os miúdos souberem o que é para fazer em jogo e se souberem as dinâmicas da aula, e se foram rápidos a fazerem essas transferências, consegues rentabilizar uma aula. Se os miúdos não perceberem o que é para fazer, não consegues fazer nada. E₆

4. Discussão

No presente estudo, verifica-se que os professores de EF inquiridos expõem os seus pontos de vista de forma coerente, seguindo uma linha de raciocínio muito semelhante. No entanto, certas discrepâncias investigadas vão de encontro às vivências e experiências pertencentes a cada docente, experiências estas que podem ser eventualmente alteradas através do seu relacionamento interpessoal com os alunos (Zuanon, 2006).

Tendo em conta o domínio do ensino dos JDC, quando questionados acerca da estratégia ou metodologia utilizada para a abordagem dos JDC, os professores referem a preferência do uso de jogos simplificados como estratégia, de forma a privilegiar o desenvolvimento gradual do aluno, partindo do mais simples para o mais complexo. Segundo os entrevistados, o aspeto a ter em conta é a transmissão dos princípios de jogo através de situações reduzidas, não desfasando do que é o jogo formal, ou seja, as regras básicas de cada modalidade devem estar sempre inerentes às situações reduzidas para que seja realizado o eventual transfer para o jogo formal. O objetivo de introduzir os jogos com menor complexidade tática tem o intuito de gradativamente modificar as formas e estruturas do jogo, propiciando reflexão sobre os conceitos, conhecimentos e habilidades do jogo, levando os alunos a compreender melhor as regras e a forma como o jogo se desenvolve, através da manutenção das regras oficiais e da modificação exagerada de problemas táticos do jogo. (Teoldo, Greco, Mesquita, Graça, & Garganta, 2010)

No domínio dos DI, em relação à estratégia ou metodologia utilizada para a sua abordagem, os professores revelam um procedimento distinto. Tendo em conta as características das modalidades, afirmam que se tratam de modalidades mais técnicas, portanto, a abordagem deve ser mais individualizada, privilegiando exercícios de cariz analítico. Os professores demonstram a importância do uso de progressões pedagógicas como método de ensino, indo de encontro ao MID.

Os professores revelam que aplicam as mesmas metodologias e estratégias em turmas diferentes, tanto no ensino dos JDC como no ensino dos DI, salientando a sua funcionalidade. No entanto, referem que por vezes são necessárias algumas adaptações tendo em conta as características das turmas e conseqüentemente as características dos alunos.

No ensino dos JDC, tendo em vista as características alunos os professores mencionam, que a determinado momento procedem à diferenciação por níveis. De forma a potenciar o desenvolvimento dos alunos, privilegiando maior tempo contacto com o objeto de jogo, e mais tempo de empenho motor.

Em relação às características dos alunos para a realização de jogo formal, estas derivam da sua compreensão. Segundo os professores, para a realização de jogo formal os alunos devem compreender acima de tudo como se procede o jogo e ter em conta os seus princípios básicos. Salientam ainda a importância da tomada de decisão, um dos aspetos fulcrais ao jogo.

No ensino dos DI, atendendo às características e ao nível dos alunos, verifica-se que os professores já não dão tanta importância à diferenciação por níveis. Os professores revelam a importância de fazer dos alunos com mais capacidades um ponto de referência para os restantes. Visam o desenvolvimento dos alunos com menos capacidades, com a colaboração de alunos com mais capacidades.

No que diz respeito à correção de erros no ensino dos JDC e no ensino dos DI, os procedimentos adotados pelos professores são semelhantes. Salientam a importância do feedback como instrumento essencial ao docente de EF, e afirmam que os erros cometidos pelos alunos podem muitas vezes não estar associados apenas à falta de competências, mas sim à falta de concentração. Os professores revelam que a correção de erros pode ser efetuada de diversas formas. Se apenas um aluno executa mal o exercício, o professor dirige-se individualmente ao aluno. Se for um grupo de alunos que se encontra a executar mal o exercício, o professor dirige-se ao grupo. Se a turma inteira estiver a executar mal o exercício proposto, toda a turma é interrompida, e o professor volta a explicar. Um dos professores menciona ainda a grande

diferença entre a escola e o treino, revelando que é difícil para um professor estar constantemente a individualizar a transmissão do conhecimento ao aluno na escola, ao invés do treino, em que esta transmissão deve ser individualizada.

Em relação à distinção entre modalidades, no ensino dos JDC os professores revelam que as mesmas estratégias e metodologias são quase sempre utilizadas, frisando a exceção do Voleibol e do Futebol. Referem que o Voleibol por ser uma modalidade mais técnica deve passar inicialmente por uma abordagem analítica em detrimento do jogo. O mesmo acontece no Futebol, mas pelo facto de existir grande discrepância relativa às competências entre géneros. Apontam ao facto de as raparigas terem mais dificuldades de executar diversos exercícios. Salvo estas exceções, quando questionados acerca das suas preferências em relação a exercícios de índole técnica ou tática, os professores revelam, a sua preferência por exercícios onde o jogo predomina, frisando a técnica deve estar sempre associada à tática.

Já no ensino dos DI, tendo em conta a distinção entre modalidades, verifica-se que ao contrário dos JDC, esta é mais acentuada. Os professores evidenciam o facto de ser difícil usar a mesma metodologia nos diversos DI, devido às características heterogéneas das modalidades. Saliendam que o Badminton é a modalidade com maior distinção pelo facto de esta ser uma modalidade de raquete.

Quanto à transferência de conhecimentos, no ensino dos JDC, os professores mencionam que esta é fácil de realizar desde que as modalidades tenham o mesmo princípio de jogo. Revelam que esta prática ajuda à docência por existirem diversas abordagens que podem ser aplicadas nos vários JDC. No entanto, os professores declaram que o mesmo transfer não pode ser aplicado ao ensino dos DI, devido às características e aos objetivos fundamentais de cada modalidade individual. Um dos professores faz referência ao trabalho das capacidades condicionais, afirmando que este pode ser transferido para qualquer modalidade, seja ela individual ou coletiva.

Quanto à preferência dos alunos perante os JDC e os DI, os professores revelam que a maioria dos alunos prefere os JDC, salientando que esta

preferência vai de encontro à cultura desportiva que é implementada e fomentada nas escolas, e pela falta de condições para a prática dos DI. Um dos professores indica ainda o fator psicológico como preferência dos JDC em detrimento dos DI, evidenciando o facto de os alunos sentirem receio e exposição aquando da prática dos DI.

Relativamente ao planeamento, os professores indicam que este se procede da mesma forma para os JDC e para os DI. Revelam que no início do ano letivo são estipuladas as modalidades a abordar através de um sistema de rotação de quatro semanas, denominado por *roulement*.

No que toca à qualidade das sessões de ensino, os professores evidenciam a sua preferência por sessões de curta duração e várias ao longo do ano letivo. Essa preferência vai de encontro à logística e organização das modalidades ao longo do ano letivo. Os entrevistados revelam a importância do material e do espaço em que são realizadas as sessões de ensino, e que as suas condições são fulcrais para o bom funcionamento de uma aula de EF, invocando a necessidade de adaptação, caso as condições para a prática da EF não sejam as mais favoráveis (tempo, espaço, etc.), tentando proporcionar aos alunos o máximo possível de experiência e contacto com a modalidade.

Quanto à eficácia no ensino, os professores referem que independentemente da experiência que têm, ainda há muito que aprender. Afirmam demonstrar preocupação pelo desenvolvimento dos seus alunos, e tentam fazer o melhor possível para que tal aconteça, dando o máximo de si, e indo de encontro às necessidades dos alunos. Acreditam que a forma como planeiam, organizam, e executam as suas aulas, seja a mais eficaz. No entanto, estão sempre recetivos a novas abordagens, novas metodologias, que possam facilitar e melhorar o seu desempenho enquanto docente.

Atendendo à troca de conhecimentos com os colegas de grupo de EF, a maioria dos professores indica que esta prática muitas vezes não é realizada. No entanto salientam os benefícios desta troca de conhecimentos, o que permite uma melhor abordagem e ensino das diversas modalidades lecionadas na escola.

Em relação ao conhecimento do TGfU (*Teaching Games for Understanding*), a maior parte dos professores revela que não conhece a Metodologia. No entanto, após algum esclarecimento acerca do TGfU, os entrevistados referem que esta Metodologia vai de encontro à sua forma de abordar os JDC.

5. Conclusões

Concluindo este estudo, pode afirmar-se que foi possível averiguar diversas estratégias e metodologias que são aplicadas para o ensino dos JDC e para o ensino dos DI nas escolas.

Com este estudo tornou-se também possível de averiguar quais as maiores diferenças entre o ensino dos JDC e o ensino dos DI, atendendo a fatores como: a transferência de conhecimentos, e a preferência dos alunos entre JDC e DI.

Este estudo permite compreender que os professores de EF apresentam formas semelhantes de abordar os JDC e os DI, e perceber quais as que mais se adequam tendo em conta as características das modalidades, as características das turmas, e as características dos alunos.

Foi possível compreender como se processa o planeamento dos JDC e dos DI na escola, remetendo ao bom funcionamento das aulas de educação física, tendo em conta fatores como: a qualidade das sessões de ensino, e o procedimento perante erros sistemáticos.

Verificou-se que embora os professores não conhecessem a metodologia do TGfU, após a sua explicação, chegaram à conclusão que de certa forma já a colocavam em prática, através da implementação de jogos simplificados que visam o desenvolvimento gradual do aluno

6. Bibliografia

- Antonello, C. (2011). Saberes no singular? Em discussão a falta fronteira entre aprendizagem formal e informal. In C. Antonello & A. Godoy (Eds.), *Aprendizagem organizacional no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3 ed.): Livros Horizonte.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (Vol. 12). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bolonhini, S., & Paes, R. (2009). A proposta pedagógica do teaching games for understanding: reflexões sobre a iniciação esportiva. *Revista: pensar a prática*, 12.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 5-8.
- Calzada, A. (1999). *Iniciación al atletismo*. Madrid: Gymnos.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Feitoza, L., Cornelsen, J., & Valente, S. (2007). Representação do bom professor na perspetiva dos alunos de arquivologia *Perspetivas em ciência da informação* (Vol. 12, pp. 158-167).
- Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre os jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades do jogo. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 2, 67-79.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 7, 401-421.
- Graça, A., Mesquita, I., & Pereira, F. (2009). Modelo de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz. Revista de educação física*, 15, 944-954.

- Gréhaigne, J., & Guillon, R. (1992). L'utilisation des jeux d'opposition a l'ecole. *Revue de l'education physique*, 32, 51-67.
- Haydt, R. (2002). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Kunz, E. (1991). *Educação física: ensino e mudança*. Ijuí: Unijuí.
- Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí.
- Lacanalho, L., Silva, S., Oliveira, D., Gasparin, J., & Teruya, T. (2007). *Métodos de ensino e de aprendizagem: Uma análise histórica e educacional do trabalho didático*. Paper presented at the VII jornada do HISTEDBR, Campo Grande.
- Leite, I., Godoy, A., & Antonello, C. (2003). *aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Mármol, A., Calderón, A., & Valero, A. (2014). Análisis comparativo de diferentes modelos de enseñanza para la iniciación al atletismo. *Ágora para la ef y el deporte*, 16, 104-121.
- Mizukami, M. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Oliveira, A. (1997). Metodologias emergentes no ensino da educação física. *Revista da educação física/UEM*, 8, 21-27.
- Prestes, C., & Berwanger, C. (2012). As metodologias de ensino dos jogos desportivos coletivos na escola. *Revista digital*, 167.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2 ed.). St. Louis: Mosby.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *Elementary school journal*, 83, 335-350.
- Rovegno, I. (1995). Theoretical perspectives on knowledge and a student teacher's pedagogical knowledge of dividing and sequencing subject matter. *Journal of teaching in physical education*, 14, 284-304.
- Santos, M., & Varela, S. (2007). A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista eletrônica de educação*.

- Santos, R. (2005). Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. *Integração*(40), 19-31.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *JOPERD*, 69(4), 18-20.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: a retrospective. *Journal of teaching in physical education*(21), 409-418.
- Teoldo, I., Greco, P., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O *teaching games for understanding* (tgfu) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.
- Thorpe, R., & Bunker, D. (1989). A changing focus in games teaching. In L. Almond (Ed.), *The place of physical education in schools* (pp. 42-71). London.
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1984). Change in focus for the teaching of games. In M. Piéron & G. Graham (Eds.), *Sport pedagogy: olympic scientific congress* (Vol. 6, pp. 163-169). Champaign.
- Valero, A., & Conde, J. (2003). *La iniciación al atletismo através de los juegos*. Málaga: Ajibe.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Calgary: Human Kinetics Book.
- Zuanon, A. (2006). O processo ensino-aprendizagem na perspectiva das relações entre: professor-aluno, aluno-conteúdo e aluno-aluno. *Revista ponto de vista*, 3.

Anexos

A Prática no Ensino da EF nos JDC	
<u>I - Caracterização</u>	Anos de experiência como PEF: Percurso desportivo e académico Percurso profissional
II – Ensino dos JDC	
Metodologia de Ensino do JDC	Qual é a sua estratégia ou metodologia para ensinar os JDC? São sempre as mesmas estratégias? Funcionam em todas as turmas? Difere de modalidade para modalidade? Em que modalidades faz essa diferença? Diferencia os alunos da turma quando ensina JDC? Como procede? Quando num determinado exercício verifica a existência sistemática de erros, como procede para que tal se altere? Da mais importância aos exercícios de índole técnica ou tática? De que forma?
JDC na Escola	Quais são as características dos alunos necessárias para se aplicar uma situação de jogo formal? Essas características são iguais em todos os JDC? Se sim, <u>porque</u> ? Nas suas aulas, faz a transferência de conhecimentos de uma modalidade colectiva para outra no ensino dos JDC? Realiza essa prática na sua escola? Como? Como aborda os JDC na escola? Qual a sua estrutura/planeamento? Curtas e várias ao longo do ano ou apenas uma longa com abordagens periódicas da modalidade? Que vantagens e desvantagens têm uma e outra?
Avaliação	Acha que a forma como ensina é a mais eficaz? Como se auto avalia enquanto professor? E como avalia os seus alunos nos diferentes JDC?
Reflexão sobre a prática pedagógica	Promove algum tipo de reflexão sobre a aprendizagem dos seus alunos? Se sim, quando faz essa reflexão? De que forma a faz? Individual, através de discussão grupal? Tenta perceber a forma como os seus colegas do grupo de EF abordam os JDC? Trocam opiniões sobre as metodologias que utilizam? Que conclusões podem tirar sobre esta temática?
Teaching Games for understanding (TGU)	No ensino dos JDC tem sido desenvolvida uma metodologia relacionada com o ensino para a compreensão do jogo. Conhece esta metodologia? Será operacional a sua aplicação no âmbito das nossas escolas?

Figura 2 - Guião de Entrevista, JDC

A Prática no Ensino da EF nos DI	
<u>I - Caracterização</u>	Anos de experiência como PEF: Percurso desportivo e académico Percurso profissional
II – Ensino dos DI	
Metodologia de Ensino no DI	Qual é a sua estratégia ou metodologia para ensinar os DI? São sempre as mesmas estratégias? Funcionam em todas as turmas? Difere de modalidade para modalidade? Em que modalidades faz essa diferença? Diferencia os alunos da turma quando ensina DI? Como procede? Quando num determinado exercício verifica a existência sistemática de erros, como procede para que tal se altere?
DI na Escola	Quais são as principais diferenças que sente na atitude dos alunos em relação aos DI em relação aos JDC? Quer dar exemplos? Nas suas aulas, faz a transferência de conhecimentos de uma modalidade individual para outra no ensino dos DI? Realiza essa prática na sua escola? Como? Como aborda os DI na escola? Qual a sua estrutura/planeamento? Curtas e várias ao longo do ano ou apenas uma longa com abordagens periódicas da modalidade? Que vantagens e desvantagens têm uma e outra?
Avaliação	Acha que a forma como ensina é a mais eficaz? Como se auto avalia enquanto professor? E como avalia os seus alunos nos diferentes DI?
Reflexão sobre a prática pedagógica	Promove algum tipo de reflexão sobre a aprendizagem dos seus alunos? Se sim, quando faz essa reflexão? De que forma a faz? Individual, através de discussão grupal? Tenta perceber a forma como os seus colegas do grupo de EF abordam os DI? Trocam opiniões sobre as metodologias que utilizam? Que conclusões podem tirar sobre esta temática?

Figura 3 - Guião de Entrevista, DI