

REFERÊNCIAS

1. Arrieta H, Torres-Unda J, Gil SM, Irazusta J (2016). Relative age effect and performance in the U16, U18 and U20 European Basketball Championships. *J Sport Sci* 34, 16: 1530-1534.
2. Baker J, Schorer J, Cogley S (2010). Relative age effects: An inevitable consequences of elite sport? *Sportwissenschaft* 40, 1: 26-30.
3. Cogley S, Baker J, Wattie N, McKenna J (2009). Annual age-grouping and athlete development: A meta-analytical review of relative age effects in sports. *Sports Med* 39, 3: 235-256.
4. Côté J, Macdonald DJ, Baker J, Abernethy B (2006). When "where" is more important than "when": Birthplace and birthdate effects on the achievement of sporting expertise. *J Sport Sci* 24, 10: 1065-1073.
5. Delorme N, Chalabaev A, Raspaud M (2009). The relative age effect in young French basketball players: a study on the whole population. *Scand. J Med Sci Sport* 19, 2: 235-242.
6. Delorme N, Chalabaev A, Raspaud M (2011). Relative age is associated with sport dropout: evidence from youth categories of French basketball. *Scand. J Med Sci Sport* 21, 1: 120-128.
7. Esteva S, Drobic F, Puigdemívol J, Serratosa L, Chamorro M (2006). Fecha de nacimiento y éxito en el baloncesto profesional. *Apunts Med Esport* 41, 149: 25-30.
8. García MS, Aguilar OG, Gallati L, Romero JJF (2015). Efecto de la edad relativa en los mundiales de baloncesto FIBA en categorías inferiores (1979-2011). *Cuad Psicol Deporte* 15, 3: 237-242.
9. García MS, Aguilar OG, Romero JJF, Lastra DF, Oliveira GE (2014). Relative age effect in lower categories of international basketball. *Int Rev Sociol Sport* 49, 5: 526-535.
10. Goldschmied N (2011). No evidence for the relative age effect in professional women's sports. *Sport Med* 41, 1: 87-88.
11. Helsen WF, Starkes JL, Van Winckel J (1998). The influence of relative age on success and dropout in male soccer players. *Am J of Hum Biol* 10, 6: 791-798.
12. Leite N, Santos S, Sampaio J, Borges J, editors. The relative age effect in school and federative sport in basketball. *Rev Psicol Deporte* 22,1: 2013.
13. Lidor R, Arnon M, Maayan Z, Gershon T, Côté J (2014). Relative age effect and birthplace effect in Division 1 female ballgame players—the relevance of sport-specific factors. *Int J Sport Exerc Psychol* 12, 1: 19-33.
14. Musch J, Grondin S (2001). Unequal competition as an impediment to personal development: A review of the relative age effect in sport. *Dev Rev* 21, 2: 147-167.
15. Nakata H, Sakamoto K (2012). Sex differences in relative age effects among Japanese athletes. *Percept Mot Skills* 115, 1: 179-186.
16. Schorer J, Neumann J, Cogley S, Tietjens M, Baker J (2011). Lingering effects of relative age in basketball players' post athletic career. *Int J Sport Sci Coach* 6, 1: 143-148.
17. Sherar LB, Baxter-Jones AD, Faulkner RA, Russell KW (2007). Do physical maturity and birth date predict talent in male youth ice hockey players? *J Sport Sci* 25, 8: 879-886.
18. Turnnidge J, Hancock D, Côté J (2014). The influence of birth date and place of development on youth sport participation. *Scand. J Med Sci Sport* 24, 2: 461-468.
19. Ulbricht A, Fernandez-Fernandez J, Mendez-Villanueva A, Ferrauti A (2015). The relative age effect and physical fitness characteristics in German male tennis players. *J Sport Sci Med* 14, 3: 634-642.
20. Wattie N, Cogley S, Baker J (2008). Towards a unified understanding of relative age effects. *J Sport Sci* 26, 13: 1403-1409.
21. Werneck FZ, Coelho EF, Oliveira HZ, Ribeiro Júnior DB, Almas SP, Lima JRP, Matta MO, Figueiredo AJB (2016). Relative age effect in olympic basketball athletes. *Sci Sport* 31, 3: 158-161.

AUTORES:

Mariana Tsukamoto ¹
Diego de Andrade ²

¹ Escola de Artes, Ciências e Humanidades – Universidade de São Paulo

<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.99>

Formação inicial em Educação Física e Teaching Games for Understanding: Percepções dos estudantes

PALAVRAS CHAVE:

Educação Física. Formação Inicial. *Teaching Games for Understanding*.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as percepções de estudantes de um curso de formação inicial em Educação Física sobre o *Teaching Games for Understanding*, após terem conhecido e vivenciado a abordagem enquanto praticantes e enquanto regentes de práticas utilizando o modelo. O estudo, de caráter qualitativo, contou com a participação de 32 estudantes, os quais responderam a um questionário com cinco questões abertas, após passarem pela experiência de estudo e intervenção da abordagem. Os textos produzidos pelos e alunos foram submetidos à análise de conteúdo, da qual emergiram quatro categorias. Os dados demonstraram que, após a experiência vivida, os alunos se aproximaram dos conceitos essenciais desse modelo pedagógico, enfatizando quais seriam, na opinião deles, as competências necessárias ao professor para esse tipo de intervenção e dificuldades encontradas no processo.

Correspondência: Mariana Tsukamoto (maharumi@usp.br).
Av. Arlindo Béttio, 1000, CEP – Ermelino Mattarazz

Initial Education in Physical Education and Teaching Games for Understanding: Students' perceptions

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the perceptions of students, which are taking part of an undergraduate course in Physical Education, about Teaching Games for Understanding, after experienced the approach as practitioners and as conductors of sessions using the model. The investigation, a qualitative study, was attended by 32 students, who answered a questionnaire with five open questions, after going through the study experience and intervention of the approach. The texts produced by the students were submitted to content analysis, from which four categories emerged. The data showed that, after the experience, the students approached the essential concepts of this pedagogical model, emphasizing which are the essential skills for the teacher to develop this type of intervention and difficulties encountered in the process.

KEY-WORDS:

Physical Education; Teacher Training;
Teaching Games for Understanding

INTRODUÇÃO

Em busca de uma nova forma de olhar para as diferentes modalidades esportivas coletivas, surge nas últimas quatro décadas um conjunto de abordagens que procura desenvolver a prática dessas modalidades de uma maneira que seja possível promover a compreensão de jogo, o protagonismo do participante, a sua autonomia, e a sua capacidade de tomada de decisão.

O presente trabalho terá como foco uma dessas abordagens: o *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Trata-se de um modelo para o ensino de modalidades esportivas coletivas centrada no praticante e no jogo em si, implementada em seis passos^{3,7}: introdução do jogo, apreciação do jogo, consciência tática, tomada de decisão, execução das habilidades e performance. Além disso, quatro princípios pedagógicos norteiam a sua implementação, a saber: exemplificação do jogo, representação, exagero e complexidade tática. Desde a proposta inicial, elaborada em 1982 por Bunker e Thorpe, até os dias de hoje, o modelo passou por diversas releituras, reinterpretações e incrementos, mas é possível dizer que a sua essência permanece¹⁰.

Por ser uma forma de ensino centrada no aluno e no jogo, a conduta pedagógica do professor é crucial para que a implementação do modelo tenha sucesso. Assim, é importante que o professor não só domine o modelo propriamente, mas que tenha consciência das relações entre sua aplicação e os diferentes estilos de ensino. Clemente⁴ esclarece que os estilos de ensino assumem grande importância quando da implementação do TGfU e conferem valor pedagógico ao processo implementado. Na prática pedagógica do TGfU, os estilos centrados no aluno, como a descoberta guiada, a descoberta convergente e a descoberta divergente¹¹ parecem ser os mais indicados por se alinharem à proposta.

Ao olharmos para a realidade brasileira dos programas de formação esportiva (oferecidos em clubes, escolas, projetos sociais e em instituições afins) e para os cursos de formação inicial em Educação Física (cursos universitários), observamos uma tendência à utilização de métodos e abordagens diretivas e tradicionais. Certamente existe uma relação entre a realidade de formação profissional e a realidade da intervenção profissional.

Coutinho e Silva⁵, ao investigarem o conhecimento e a intervenção de professores universitários com relação a abordagens de jogos esportivos coletivos, constataram que enfoques tradicionais e tecnicistas ainda predominam na realidade estudada. Por outro lado, Nascimento e seus colaboradores¹² indicam que vem existindo um movimento no âmbito dos cursos de formação inicial em Educação Física no Brasil no sentido de oferecer alternativas que permitam aos estudantes da área o acesso a novas formas de abordagem do esporte. Tais mudanças passam por questões como o oferecimento de disciplinas mais gerais (como Esportes Coletivos por exemplo), e a intensificação da prática pedagógica durante o processo de formação.

Uma outra questão relevante no que diz respeito ao processo de formação inicial em Educação Física é que, como afirmam Formosinho⁶ e Marcon e colaboradores¹¹, questões relativas à atuação e à prática profissional do docente também são aprendidas por meio da experiência enquanto discente. Ou seja, o “ser professor” (ou técnico/educador) se fundamenta não só no contexto da formação inicial, mas também em toda a experiência de vida daqueles que assumirão tal função. No caso específico da Educação Física, e mais pontualmente no que diz respeito ao ensino do esporte, podemos considerar então que a atuação do profissional será influenciada por todas as experiências acumuladas ao longo da vida enquanto aluno tanto da educação formal (com as experiências obtidas nas aulas de educação física escolar, por exemplo) quanto em ambientes não formais de educação (como pela participação em programas de formação esportiva em clubes). Nesse sentido, crenças e costumes arraigados à experiência dos indivíduos podem se sobressair no momento da intervenção¹³.

A implementação do TGfU também pode enfrentar obstáculos nesse sentido, como aponta Howarth⁸. Em um estudo conduzido com estudantes de Educação Física, uma das dificuldades encontradas foi justamente a tendência a se assumir uma postura diretiva na condução das seções de prática, no lugar de uma postura questionadora que, de acordo com os sujeitos envolvidos, remete a situações vividas enquanto alunos.

Considerando o exposto, o objetivo do presente estudo foi o de analisar as percepções de estudantes de um curso de formação inicial em educação física sobre o TGfU, após terem conhecido e passado pela experiência desta abordagem na disciplina Esportes Coletivos do curso de formação inicial em Educação Física.

MATERIAL E MÉTODOS

Participaram do estudo 32 estudantes do curso de Educação Física e Saúde da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, sendo destes 15 mulheres e 17 homens. Como trata-se de uma disciplina optativa, ela conta com alunos de diferentes períodos do curso, sendo a maioria do quarto período.

Como parte do conteúdo da disciplina Esportes Coletivos, entre os meses de agosto e setembro de 2016 deu-se início ao bloco que versaria especificamente sobre o TGfU. No total foram cinco semanas de trabalho, perfazendo 24 horas de atividades em sala de aula e 12 horas de atividades extraclasse (reuniões de grupo de trabalho e leitura de textos). O objetivo deste bloco de conteúdo dentro desta disciplina era o de apresentar o TGfU aos estudantes e propiciar a experiência e a reflexão sobre esta abordagem. Esse bloco foi concebido de modo que os estudantes tivessem contato com a teoria (através da leitura e discussão de textos e aulas expositivas) e a experiência. A experiência se deu em três momentos, os quais serão descritos a seguir. De forma resumida, o percurso desse bloco de conteúdo se deu da seguinte forma:

- 1) EXPERIÊNCIA 1: atividade de sensibilização – os alunos, já divididos em grupos, foram convidados a elaborar e apresentar uma seção de prática relacionada a uma modalidade esportiva coletiva, de acordo com o seu conhecimento prévio.
- 2) Introdução a textos e conceitos das abordagens não-lineares das modalidades esportivas coletivas, com destaque para o TGfU.
- 3) Reflexão sobre a atividade de sensibilização à luz dos conceitos apresentados (item 2).
- 4) EXPERIÊNCIA 2: participação em uma aula elaborada de acordo com o modelo do TGfU, ministrada por um profissional experiente.
- 5) EXPERIÊNCIA 3: em grupos, preparação e implementação de uma aula elaborada de acordo com o modelo proposto (as aulas foram aplicadas aos próprios colegas de turma).
- 6) Reflexão sobre a experiência.

Na etapa 6, os dados foram coletados por meio de um questionário que continha cinco perguntas abertas, as quais convidavam os estudantes a refletirem acerca de questões relativas ao conceito do TGfU e a experiência vivida na disciplina. As questões propostas foram: (1) o que você entende por TGfU? (2) fale a sua opinião sobre o modo como o conteúdo foi desenvolvido na disciplina; (3) qual jogo/atividade/aula teve mais relação com o TGfU e por quê? (4) faça uma análise do trabalho apresentado pelo seu grupo sobre o TGfU; (5) como você vê o TGfU em termos de aplicabilidade? É importante ressaltar que este questionário não figurava como critério de avaliação da disciplina, informação que foi enfatizada junto aos alunos.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo¹, através da qual os textos elaborados pelos estudantes foram organizados em quatro categorias, as quais emergiram a partir do processo de análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o período de experiência com os aspectos teóricos e práticos do TGfU (QUADRO 1), os estudantes demonstraram ter compreendido a dimensão indireta da abordagem, quando a tratam como um “modo de aprender o jogo, jogando”, corroborando com o que a literatura aponta^{3,7,10}, tanto no que diz respeito às ideias originais quanto às variações da abordagem. A ênfase às questões táticas e à compreensão do jogo também foram pontos colocados pelos estudantes como caracterizadores do TGfU. Além disso, a necessidade de permitir e estimular os alunos à resolução de problemas apareceu como um ponto crucial no que diz respeito à sua implementação. Tais colocações muitas vezes apareciam na redação dos estudantes como contrapontos às abordagens “tradicionais, conservadoras e isoladas”, fazendo uso dos termos utilizados nos textos.

QUADRO 1. Categorias emergentes do processo de análise.

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO
COMPREENSÃO DO TGFU	✓ Ênfase em questões táticas
	✓ Aumento da compreensão do jogo
	✓ Comportamento em situação de jogo
	✓ Resolução de problemas
PROFESSOR E ALUNO	✓ Autonomia e protagonismo do participante
	✓ Professor enquanto mediador
	✓ Levar o praticante à descoberta
	✓ Maior preparação do professor
DIFICULDADES	✓ Aprendizagem ao assumir diferentes papéis
	✓ Dificuldades em identificar os problemas táticos
	✓ Falta de tempo para o processamento de todas as informações
AVALIAÇÃO DO PROCESSO	✓ Diferenças culturais
	✓ Integração entre teoria e prática
	✓ Importância da leitura e discussão dos textos antes da intervenção

As respostas dos participantes da pesquisa enfatizaram em diferentes momentos a centralidade da abordagem, deixando claro que o TGFU propõe que o praticante seja o ponto de partida de todo o processo, que ele assume uma postura de protagonista e espera-se que a sua autonomia seja desenvolvida. Nesse sentido, o professor assume um papel de mediador das situações emergentes e de condutor dos alunos às descobertas, o que, na opinião dos estudantes, demanda uma maior preparação do professor/técnico ao longo das seções de prática. Essas falas dos estudantes vão de encontro às de Clemente⁴, quando analisa as relações entre os estilos de ensino e o TGFU, e indica que essa abordagem vai de encontro com os estilos voltados à produção, no quais o aluno é o ponto de partida e a função do professor é conduzir e direcionar o processo.

Por outro lado, a partir de toda a experiência vivida, os graduandos pontuaram tais qualidades e competências necessárias ao professor como uma possível dificuldade para a implementação da abordagem. Na opinião deles, conduzir o processo de modo questionador e guiar os praticantes aos objetivos de aprendizagem torna-se um desafio uma vez que, comumente, são acostumados a simplesmente executarem o que lhes é solicitado, sem nenhum tipo de reflexão. Os estudantes reforçam que esse foi um desafio ao longo da Experiência 3, uma vez que ainda que soubessem como deveriam proceder de acordo com os textos, discussões e exemplos oferecidos em aula, quando se percebiam já haviam conduzido o rumo das atividades para situações que denominaram como tradicional ou tecnicista. Tais rela-

tos corroboram com os dizeres de Formosinho⁶, Howarth⁸ e Ramos e seus colaboradores¹³, quando tratam do papel das experiências anteriores na formação e atuação profissional.

Outra dificuldade pontuada pelos estudantes se refere à identificação os problemas táticos ao longo das sessões de prática. Tal dificuldade surge no momento em que lhes foi solicitado que elaborassem as seções de prática, quando aplicavam as seções planejadas e quando participavam das práticas dos outros grupos. Este ponto pode ter relação com o fator tempo, que também foi apontado pelo grupo estudado como um problema. Apesar de considerarem o estudo da abordagem pertinente e interessante, muitos estudantes gostariam de ter mais tempo com o intuito de aprofundar a compreensão sobre a abordagem, mais uma vez corroborando com os achados de Howarth⁸.

A respeito da experiência vivida na disciplina como um todo, especialmente em relação às estratégias adotadas para o desenvolvimento do conteúdo, os estudantes consideram que a iniciativa de unir os aspectos teóricos aos práticos foi importante para a compreensão deles sobre o TGFU, ainda que com as ressalvas relacionadas ao fator tempo. A possibilidade de aplicar os conceitos e situações estudadas no campo teórico, ainda que na própria avaliação dos estudantes algumas vezes sem sucesso ou com muitas dificuldades, foi considerada essencial para o entendimento da abordagem. Nascimento e seus colaboradores¹² reforçam a necessidade de ampliação da possibilidade de prática pedagógica nos cursos de formação inicial em Educação Física, em virtude do valor e do significado que tal recurso pode oferecer.

O intuito de submeter os alunos a todo o processo descrito foi o de, utilizando as palavras de Bondía², permitir que este grupo de estudantes obtivesse, em algum nível, o saber da experiência, para além da informação. Foi possível perceber nos textos dos estudantes que, ainda que breve, a imersão e a relação quase que diária com o conteúdo em questão permitiu que essa aproximação fosse significativa. Além de vivenciarem diferentes papéis ao longo do processo, eles foram constantemente incentivados a refletir sobre o conjunto de ações que estava ocorrendo. Certamente, o processo como um todo merece revisões e os dados levantados no presente estudo contribuirão para o aperfeiçoamento da proposta, em busca de resultados que possam fazer a diferença na formação e na futura prática profissional dos estudantes.

REFERÊNCIAS

1. Bardin L (2011). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
2. Bondía JL (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Rev. Bras. Educ.*, 19: 20-28.
3. Clemente FM (2012). Princípios Pedagógicos do Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no ensino da Educação Física. *Movimento* 18 (2): 315-335.
4. Clemente FM (2014). Uma visão integrada do modelo Teaching Games for Understanding: adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da Educação Física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte* 36 (2): 587-601.
5. Coutinho NF, Silva, SAPS (2009). Conhecimento e aplicação de métodos de ensino ara os jogos esportivos coletivos na formação profissional em Educação Física. *Movimento* 15 (1): 117-144.
6. Formosinho J (2009). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: Formosinho J (ed.) *Formação de professores – aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 93-117.
7. Griffin LL, Patton K (2005). Two decades of Teaching Games for Understanding: looking at the past, present and future. In: Griffin LL, Butler JL (ed.) *Teaching Games for Understanding: theory, research and practice*. Champaign: Human Kinetics, 1-18.
8. Howarth K. (2005). Introducing the Teaching Games for Understanding model in teacher education programs. In: Griffin LL, Butler JL (ed.) *Teaching Games for Understanding: theory, research and practice*. Champaign: Human Kinetics, 91-105.
9. Marcon D, Graça A, Nascimento JV (2011). Considerações teóricas sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial em Educação Física. *Rev Port Cien Desp*, 11 (3): 127-139.
10. Memmert D, Almond L, Bunker D, Butler J, Fasold F, Griffin L, Hilmann W, Hüttermann S, Klein-Sotebier T, König S, Noop S, Rasthchlag M, Schul K, Schwab S, Thorpe R, Furley F (2015). Top 10 research questions related to Teaching Games for Understanding. *Res Q Exerc Sport* 0 (0): 1-13.
11. Mosston M, Ashwoth S (2008). *Teaching Physical Education* (First online edition). Disponível em <<http://www.spectrumofteachingstyles.org/e-book-download.php>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.
12. Nascimento JV, Ramos V, Marcon D, Saad MA, Collet C (2009). Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. *Mortiz*, 15 (2): 358-366.
13. Ramos V, Souza JRS, Brasil VZ, Barros TES, Nascimento JV (2014). As crenças sobre o ensino dos esporres na formação inicial em Educação Física. *Ver. Educ. Fis/UEM*, 25 (2): 231-244.

AUTORAS:

Rita Silva ¹
Paula Queirós ¹
Isabel Mesquita ¹

¹FADEUP. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal

<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.107>

Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física

PALAVRAS CHAVE:

Modelos de Ensino. Educação Física. Estágio Profissional.

RESUMO

O presente estudo examinou a representação de alunos, sobre as vivências em aulas de Educação Física, nas quais foram usados modelos de ensino centrados no professor (Modelo de Instrução Direta) e modelos de ensino centrados nos alunos (Ensino por Pares, Aprendizagem Cooperativa e Educação Desportiva). Participou no estudo uma professora estagiária e vinte e cinco alunos (13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino) do 10º ano de escolaridade. A recolha de dados foi realizada através de entrevistas de grupo focais de natureza semiestruturada. Recorreu-se à análise temática e a procedimentos indutivos para construir uma compreensão aprofundada sobre o fenómeno investigado. Este estudo reforça a importância da aplicação de modelos de ensino centrados no aluno, os quais promovem aprendizagens mais profundas e significativas. Os professores, principalmente em fase inicial de carreira, devem realizar formação específica para a sua implementação, devido às elevadas exigências na organização e gestão das atividades.

Correspondência: Rita Silva (201006331@fade.up.pt).