



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sónia Cristina Peixoto Teixeira da Silva

**Relatório de Estágio. Impacto do Modelo de
Educação Desportiva segundo o género
- Estudo de caso**

junho de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sónia Cristina Peixoto Teixeira da Silva

**Relatório de Estágio. Impacto do Modelo de
Educação Desportiva segundo o género
- Estudo de caso**

Relatório de Estágio apresentado com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
(Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março e
Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor António Camilo Cunha

junho de 2014

Declaração

Nome: Sónia Cristina Peixoto Teixeira da Silva

Endereço eletrónico: steixeira6@gmail.com **Telemóvel:** 933226556

Número Cartão de Cidadão: 11157862 0ZZ6

Título do Relatório:

Impacto do Modelo de Educação Desportiva segundo o género - Estudo de caso

Orientador: Professor Doutor António Camilo Cunha

Ano de Conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___ / ___ / 2014

Assinatura:

“A arte da dúvida amplia o conhecimento, a crítica elabora-o, aplica-o e leva-o mais longe. A crítica tira-nos da condição de espectadores passivos e transforma-nos em atores do processo da construção de ideias.”

(Cury, A. 2013,p:85)

Concluída a prática de ensino supervisionada, gostaria de manifestar o meu reconhecimento e gratidão àqueles que, direta ou indiretamente, me apoiaram neste percurso.

À Professora Catedrática Beatriz Oliveira Pereira, pelos ensinamentos que me transmitiu ao longo destes dois anos, em especial na área da investigação.

Ao Doutor António Camilo Cunha, professor orientador do estágio, agradeço a disponibilidade, a orientação e o incentivo em relação ao meu processo formativo, bem como a partilha de interessantes perspetivas e ideias, tendo sempre como referência ilustres sociólogos e pensadores da Educação Física (EF) e do Desporto, contribuindo para a ampliação dos meus conhecimentos e da minha sensibilidade em relação ao Humanismo e à didática da disciplina de EF.

À Mestre Maria Paula Lucas, professora cooperante que, antes desta etapa, já era para mim uma referência na didática da EF e que, felizmente, tive o privilégio de reencontrar neste contexto formativo de prática pedagógica, honrando-me com a partilha da sua mestria na arte de bem ensinar e aprender, de bem comunicar, da sua total disponibilidade, orientação, compreensão, exigência, confiança, amizade, incentivo, conselhos, entre outros aspetos que marcaram decisivamente todo o desenrolar deste processo, contribuindo para o meu desenvolvimento e enriquecimento profissional e humano.

À direção, a todos os professores da escola, em especial ao grupo de EF, aos assistentes operacionais, que me acolheram de forma a fazerem-me sentir mais um membro da sua comunidade, tendo-me prestado total apoio ao longo deste trajeto. Aos meus alunos, por me compreenderem e por terem facilitado este processo mútuo de ensinar e aprender. Aprendi a ensinar-vos, ensinaram-me a aprender.

À minha família e amigos, em especial a ti Paula, por me apoiarem e compreenderem incessantemente, as minhas ausências em detrimento do meu enorme envolvimento no estágio, pelo encorajamento, pelo esforço, pela confiança, os conselhos, as críticas construtivas, a ajuda a todos níveis, enfim, o apoio incondicional, que só quem nos ama nos pode proporcionar. Por último, mas não menos importante, ao André, o meu colega de estágio, pela sua disponibilidade, serenidade, compreensão, amizade, companheirismo, demonstrados ao longo desta caminhada, e com quem, para além de ter partilhado trabalho, ideias, alegrias, frustrações e desabafos, aprendi muitas coisas.

A todos, muito grata!

Impacto do Modelo de Educação Desportiva segundo o género – Estudo de caso

Resumo

O Modelo de Educação Desportiva (MED) assenta num ensino das unidades didáticas (UD), mais próximo da realidade dos desportos federados, com o intuito de promover, num ambiente mais contextualizado, um maior envolvimento por parte de todos os alunos nas unidades, tornando-os agentes proativos em todo o processo de ensino aprendizagem, promovendo a aquisição de várias competências e valores, concretamente a cooperação, disciplina, superação, socialização, respeito, competências a nível da organização de eventos, entre outras e, em paralelo, o desenvolvimento das capacidades motoras. A intenção de aplicar o MED nas aulas de EF, visou potenciar, de uma forma inovadora, uma maneira diferente e eficaz de ensinar e aprender as UD. Neste estudo exploratório, investigou-se o impacto da aplicação do MED, segundo o género, ao longo do 1º período, na UD de badminton, em alunos do 12º ano do ensino secundário regular de uma escola secundária de Braga. Para a realização desta investigação, contou-se com uma amostra de 32 alunos (14 do género feminino e 18 do género masculino) com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. Como instrumento de recolha de dados, foi aplicado um questionário onde constavam questões relacionadas com as características do MED, centrando-se nos fatores positivos do modelo, bem como, na sua eficácia e valência pedagógica.

Após analisar os resultados, constatou-se que o impacto da aplicação do MED foi muito positivo em ambos os géneros, corroborando a literatura pesquisada. Comparando entre géneros o impacto da aplicação do modelo, verificaram-se ligeiras diferenças, tendo-se registado um impacto do MED ligeiramente superior no género feminino, sobretudo relativamente aos aspetos positivos do modelo e em relação à sua valência pedagógica.

Ao avaliar os dados relativos à eficácia pedagógica do MED ou, como designa a literatura, a componente *competência* do MED, os rapazes registaram valores superiores às raparigas.

Palavras chave: Modelo de Educação Desportiva; Inovação; Envolvimento.

The impact of the Sports Education Model according to gender - Case Study

Abstract

The Sport Education Model (SE) is based on a teaching of the didactic units, closer to the federated sports reality, with the intention of promoting, in a more contextualized approach, greater involvement by all students in the didactic units (DU), making them proactive agents in the whole teaching and learning process promoting the acquisition of various skills and values, namely cooperation, discipline, resilience, socialization, respect, as well as expertise in the organization of events, among others, along with the development of their motor skills. The application of the SE in PE classes aimed to enhance, in a new way, a different and effective approach to the learning and teaching of the DU. In this exploratory study, it was investigated the impact of the SE, according to gender, throughout the first term in the badminton DU in 12th grade students of upper secondary education in a Secondary School located in Braga. While carrying out this research, it was taken into account a sample of 32 students (14 female and 18 male), aged between 16 and 19 years old. As an instrument of data collection, it was applied a questionnaire which contained questions relating to the SE characteristics, which focused on the positive aspects of the model as well as on its effectiveness and teaching valence.

After analyzing the results, it was found that the impact of the SE implementation has been very positive for both genders, sustaining the researched literature. Comparing the gender impact of the application of the model, there were slight differences, registering a slightly higher SE impact in females, mainly relating to the positive aspects of the model and to its pedagogical valence.

Assessing the SE educational effectiveness data, or as in literature, the SE *competence* component, boys recorded higher values than girls.

Key words: Sports Education, innovation, involvement

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice de Abreviaturas	xiii
Índice de Tabelas	xv
Índice de Anexos	xvii
Introdução	1
CAPÍTULO I	3
1. Enquadramento Contextual da Prática de Ensino Supervisionada (PES).....	3
1.1. Enquadramento Pessoal.....	3
1.2. Enquadramento Institucional	5
1.3. Caracterização da turma.....	6
CAPÍTULO II	6
2. Intervenção Pedagógica no Processo de Ensino Aprendizagem.....	7
2.1. Planeamento.....	7
2.2. Realização.....	10
2.3. Avaliação.....	20
CAPÍTULO III	23
3. Participação na Escola e Relação com a Comunidade	23
3.1. Atividades como promotores.....	23
3.2. Atividades como participantes.....	26
CAPÍTULO IV.....	27
4. Formação e Investigação Educacional em Educação Física.....	27
4.1. Introdução.....	27
4.2. Revisão da Literatura.....	27
4.3. Metodologia.....	30
4.4. Análise e interpretação dos resultados.....	30
4.5. Conclusões, limitações e implicações.....	40
4.6. Outras Investigações	42
CAPÍTULO V.....	45
5. Considerações finais.....	45
Bibliografia.....	47
Anexos.....	51

- AF** – Atividade Física
- DE** – Desporto Escolar
- E/A** – Ensino Aprendizagem
- EF** – Educação Física
- ESEVC** – Escola Superior de Educação de Viana do Castelo
- MEC** - Modelo de Estrutura do Conhecimento
- MED** - Modelo de Educação Desportiva
- MID** – Modelo de Instrução Direta
- NEEF** – Núcleo de estágio de Educação Física
- PA** – Plano Anual
- PC** – Professora Cooperante
- PO** – Professor Orientador
- PES** – Prática de Ensino Supervisionada
- PP** – Prática Pedagógica
- PNEEF** – Programa Nacional de Educação Física
- UD** – Unidade (s) Didática (s)

Tabela 2: BI 1.1- Gostaste de pertencer à mesma equipa ao longo de toda a época desportiva?.....	31
Tabela 4: BI 1.3- Gostaste da fase de competição?.....	32
Tabela 5: BI 1.4- Achas que os resultados obtidos pela tua equipa foram de acordo com os objetivos?.....	33
Tabela 9: BII 2.1- Achas que o MED possibilitou igualdade de oportunidade a todos os elementos da turma?.....	35
Tabela 11: BII 2.3- Aprendeste a jogar a modalidade de Badminton?.....	36
Tabela 15: BII 2.7- Este modelo aumentou o teu desempenho nas aulas de Educação Física?..	37
Tabela 19: BIII 3.4- Este modelo aumentou a tua motivação para as aulas de Educação Física?.....	39

Anexo I a: MEC de Futsal – ÍNDICE.....	51
Anexo I b: MEC de Futsal – Módulo 1 – ESTRUTURA DO CONHECIMENTO DO FUTSAL.....	52
Anexo I c: MEC de Futsal – Módulo 4 – UNIDADE DIDÁTICA.....	53
Anexo I d: MEC de Futsal - Módulo 4 – JUSTIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA.....	55
Anexo I e: MEC de Futsal - Módulo 7 – PROGRESSÕES DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	58
Anexo II: Plano de aula.....	60
Anexo III: Ata de uma reunião.....	63
Anexo IV: Reflexão de uma aula.....	64
Anexo V: Exemplos de grelhas de avaliação MED.....	66
Anexo VI: Grelha de avaliação das atitudes e valores (Componente sócioafetiva).....	68
Anexo VII: Grelha de avaliação sumativa.....	69
Anexo VIII: Tabelas - Estudo.....	70
Anexo IX: Questionário.....	73
Anexo X: Certificado da Ação de Formação – Educação Física e desporto escolar – práticas em segurança.....	77
Anexo XI: Poster apresentado na Ação de Formação – Educação física e desporto escolar – práticas em segurança.....	78

Introdução

A integração do Estágio Pedagógico no último ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário visa a formação profissionalizante dos Mestrandos. Neste contexto, surge o presente relatório onde se procura descrever todo o trajeto percorrido ao longo deste processo formativo cuja intervenção incidiu sobre três áreas basilares: A Área 1, que diz respeito à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a Área 2, referente à participação na escola e a relação com a comunidade educativa; e a Área 3, relativa à formação e investigação educacional em EF.

O documento está estruturado por capítulos, cinco. No capítulo I, apresenta-se o enquadramento contextual da Prática de Ensino Supervisionada (PES) a nível pessoal, institucional e da caracterização da turma. No capítulo II, relata-se a intervenção pedagógica no processo de Ensino Aprendizagem (conceção, planeamento, realização e avaliação). No capítulo III, narra-se a participação na escola descrevendo as atividades promovidas pelo núcleo de estágio (NE), bem como as atividades como participantes e a relação com a comunidade educativa. No capítulo IV, apresenta-se, fundamenta-se, desenvolve-se e analisa-se o estudo de caso – Impacto do MED segundo o género. No mesmo capítulo, apresenta-se, um sucinto projeto de investigação realizado no âmbito da participação numa Ação de Formação intitulada *Educação física e desporto escolar – práticas em segurança*, realizada em diferentes locais (Braga, Guimarães e Póvoa de Lanhoso).

Por último, no capítulo V, expressam-se as ilações, os sentimentos, bem como as perspetivas do pós PES.

CAPÍTULO I – Enquadramento contextual da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

CAPÍTULO I

1. Enquadramento contextual da PES

1.1. Enquadramento Pessoal

*“Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e se tornar um autor da própria história.
É saber falar de si mesmo e não ter medo dos próprios sentimentos”*

Fernando Pessoa

Aproveitamento de espaços

Desde muito cedo que manifesto uma disponibilidade motora muito grande para a prática de diversas modalidades desportivas, coletivas e individuais. Recordo-me de fantasias como por exemplo, imaginar ser jogadora de basquetebol. Os “poderes mágicos” da imaginação e fantasias de criança transformavam o corredor da casa num pavilhão de uma equipa da NBA, ao rubro, de gente a gritar pelas suas equipas... . O mesmo corredor transformou-se, também, num *Estádio Olímpico* onde eu era uma das finalistas da corrida de 100 metros. Já “o meu pequeno quarto”, foi, por diversas vezes, um grandioso estádio de futebol, “palco” de grandes finais nacionais, europeias e mundiais. A cozinha metamorfoseou-se, inúmeras vezes, em *court* de ténis, onde se realizaram finais do *Estoril Open, Wimbledon e Roland Garros*.

Curioso que, ao fazer esta partilha, veio-me à imagem a figura criada por Miguel de Cervantes em 1615, do “louco” *Don Quixote de la Mancha* que, em vez de moinhos, vislumbrou guerreiros e lutou contra eles, vivendo honras imaginárias. Assim, e de uma forma absolutamente fantástica, julgo que aproveitei bem os “espaços mágicos” da casa dos meus pais.

“O sonho comanda a vida”

António Gedeão

No 2º ciclo, tive o primeiro contacto com a disciplina de EF que, de imediato, passou a ser a minha disciplina preferida. É espantoso como ainda hoje consigo lembrar-me de TODOS os professores de EF e de Desporto que tive ao longo da minha vida académica. Inclusivamente, foi através de uma professora de EF que iniciei a prática no desporto federado, neste caso concreto, no atletismo. Posteriormente, dediquei-me inteiramente ao futebol, onde acabei por fazer uma carreira profissional.

Em 2005, ainda no auge da minha carreira futebolística, resolvi fazer uma pausa e ingressei no ensino superior. Em 2009, concluí a licenciatura no curso de Professores do Ensino Básico, Variante de Educação Física da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (ESEVC).

CAPÍTULO I – Enquadramento contextual da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Em Julho de 2009 fui convidada pela ESEVC a integrar o Projeto de Apoio Educativo na Guiné Bissau (PASEG). Durante três anos, desempenhei funções de formadora de docentes e estagiários do Ensino Básico. Esta experiência enriqueceu-me bastante a nível profissional, pessoal e cultural, promovendo o desenvolvimento de competências que me permitem dar resposta em diferentes contextos sociais e culturais. Entretanto, devido ao golpe de estado que ocorreu na Guiné Bissau em Abril de 2012, a equipa PASEG foi forçada a interromper a sua missão. A partir desta altura, comecei a pensar em alargar os meus conhecimentos académicos e decidi concorrer ao Mestrado. E aqui estou eu, uma vez mais, no papel de Professora Estagiária.

As minhas expectativas, comparativamente ao primeiro estágio que fiz, não são muito distintas. Felizmente, já tive oportunidade de trabalhar na área da Educação, ainda que fora do país. Sinto que, apesar das dificuldades que sempre tivemos, e que estamos a viver atualmente, o esforço e o investimento, mais tarde ou mais cedo, acabarão por ser recompensados. Ser professor requer ser inquieto e caminhar incessantemente atrás do conhecimento que não tem limite *“...um objectivo fundamental das minhas preocupações e que procuro transmitir aos alunos é que o exercício da profissão exige uma atitude permanente de abertura ao conhecimento... é necessário permanentemente estudar... Hoje a afirmação da profissão passa essencialmente por uma qualificação da nossa intervenção profissional, e essa qualificação é indissociável da melhoria da qualidade daquilo que fazemos e para isso temos que saber cada vez mais (...) Ter a noção que sabemos ainda pouco e que temos que permanentemente aprender”* (Constantino. *in* Pereira 2002, p. 86). Corroborando o autor, este estágio profissionalizante, e outras ações formativas, permitiram-me adquirir novos saberes no sentido de me tornar cada vez mais competente na profissão. Por outro lado, tive a oportunidade de trabalhar e de desenvolver competências num nível de ensino com o qual nunca trabalhei, o Ensino Secundário.

CAPÍTULO I – Enquadramento contextual da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

1.2. Enquadramento Institucional

A Escola Secundária cooperante localiza-se nos arredores da cidade de Braga, e entrou em funcionamento em 1980. Atualmente, tem uma área de influência pedagógica que compreende quatro freguesias e faz parte de um agrupamento que abrange oito estabelecimentos de educação e ensino. Integra-se num contexto sociocultural suburbano, caracterizado por uma maioria de famílias com pais trabalhadores da indústria, do comércio e dos serviços, com habilitações académicas baixas. É marcada por algum insucesso e abandono escolar devido, em grande medida, à falta de motivação dos alunos e ao fraco empenho nas tarefas escolares. No entanto, a taxa de abandono e insucesso escolares têm vindo a diminuir.

O Agrupamento em que se insere a escola cooperante é considerado de referência para alunos cegos ou de baixa visão, para além de promover o desenvolvimento das seguintes ofertas educativas: Pré-escolar; 1.º, 2.º e 3.º ciclos e o Ensino secundário.

No que diz respeito à população escolar da Escola cooperante, é frequentada por 425 alunos, distribuídos por 18 turmas do 7.º ao 12.º Ano.

Neste quadro, e tendo em conta o seu contexto e realidade escolares, é ambição estratégica da escola consolidar a oferta do ensino nas vertentes de educação e formação e de ensino profissional, bem como a valorização da inserção profissional. Este agrupamento tem como ambição estratégica a sua consolidação como uma instituição de referência ao nível educativo e formativo, partindo do lema “Do conhecimento à cidadania ativa”, com vista à concretização da grande missão da escola em geral - construir o sucesso escolar para todos.

No que concerne aos recursos materiais, a escola disponibiliza salas para a associação de estudantes e de pais, um gabinete médico e salas de atendimento aos encarregados de educação. Por outro lado, não possui um pavilhão gimnodesportivo, nem laboratórios de ciências adequados às exigências contemporâneas do ensino experimental. Contudo, a maioria destes condicionalismos tem sido ultrapassada devido ao empenho e motivação do pessoal docente e não docente. A título de exemplo, a escola utiliza o pavilhão e a piscina do complexo gimnodesportivo camarário, dispondo de 540 minutos semanais na piscina. No entanto, nem todas as turmas têm a possibilidade de ter a unidade de natação.

A biblioteca da Escola, integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, apresenta boas condições a nível de instalações e de conteúdo bibliográfico.

CAPÍTULO I – Enquadramento contextual da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Em relação à oferta educativa do Desporto Escolar, a escola possui catorze grupos/equipas: dois de orientação; dois de natação (infantis e iniciados M/F); quatro de andebol masculino; quatro de voleibol feminino, e dois de Desporto Adaptado - um de boccia (M/F) e um de goalball (M/F).

1.3. Caracterização da turma

Os meus alunos pertenciam a uma turma do 12º ano, constituída por treze elementos, doze rapazes e uma rapariga, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos.

No início do ano letivo, através da aplicação de um questionário, procurei conhecer o tipo de envolvimento dos alunos com o desporto e a atividade física (AF). De uma forma geral, todos os alunos tiveram antecedentes desportivos. Cerca de 50% dos alunos já havia praticado desporto federado em clubes, 30% praticaram desporto escolar e 20% praticaram em ginásios. A maioria dos alunos ainda pratica desporto (83%).

Quanto às modalidades preferidas dos alunos, quase metade da turma (44%) preferia o futebol. Este dado pareceu-me natural, considerando que a turma era, maioritariamente, masculina, evidenciando a cultura do futebol enraizada na cidade de Braga e no país, cujo público mais afcionado pela modalidade é do género masculino.

À semelhança do futebol, há, também, uma cultura do andebol na nossa cidade. O andebol ocupou o 2º lugar nas preferências desportivas dos alunos da turma, com 17%.

Estes dados constituíram bons indicadores relativos à predisposição da turma para as aulas de EF, o que se veio a confirmar posteriormente.

CAPITULO II

2. Intervenção Pedagógica no Processo de Ensino Aprendizagem

2.1. Planeamento

Sustentando-me em Barbosa et al (2003) para todos os tipos de planeamento que elaborei ao longo do ano letivo, em concreto, na conceção do plano anual (PA), do plano da unidade didática (UD) e do plano de aula, procurei, sempre, seguir uma lógica que me possibilitasse responder às seguintes questões:

- Para quem? Para quê? O quê? Como? Quando? Com quê? Em que medida foi conseguido o que se pretendia?

Plano anual

Segundo Mawer (1995), o planeamento anual tem em consideração o currículo proposto pelo ministério, bem como a própria realidade escolar onde o professor está inserido. É através da junção destes fatores que o professor deverá realizar o seu planeamento anual das atividades letivas. Neste planeamento constam as modalidades a trabalhar ao longo do ano letivo, bem como o número de aulas disponíveis para o efeito. Deverá conter uma lista das habilidades a realizar e dos objetivos a alcançar no final dos diferentes momentos letivos. Bento (2003,p.59) define que: *“um plano anual é um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Os objectivos indicados por cada ano, no programa ou normas programáticas, são objecto de uma formulação avaliável e concreta para professores e alunos. Constitui, pois, um plano sem pormenores da actuação a longo do ano, requerendo no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo...”*

Assim, e corroborando os autores, na elaboração do PA, baseei-me na análise das seguintes informações e documentos:

- Informações que retirei da primeira reunião do grupo de EF, em que fiquei a conhecer o Plano Anual das Unidades Temáticas de EF do Agrupamento, desde o 2º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário;
- Na rotatividade dos espaços disponíveis para a prática das aulas de EF, o mapa de rotação dos espaços.
- Nas datas das atividades que constam no plano anual de atividades da escola.
- Consulta dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) do Ensino Básico e Secundário, de forma a orientar todo o processo E/A em função dos mesmos.

CAPÍTULO II – Intervenção Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem

- Na primeira aula com os alunos, de apresentação, em que apurei as modalidades opcionais que os alunos gostariam de abordar durante o ano letivo, e que foram o Futebol, o Andebol e o Atletismo. Na mesma aula informei os alunos sobre as modalidades que seriam obrigatórias, a saber: o Badminton, o Corfebol e Danças Tradicionais Portuguesas.

Tendo em conta as considerações anteriores, passando da análise à construção do plano anual, este traduziu-se na abordagem das seguintes UD por período:

- ❖ 1º Período: 12 aulas de 90 minutos de Badminton, o evento culminante (2h 30), e 10 aulas de 90 minutos de Corfebol
- ❖ 2º Período: 10 aulas de 90 minutos de Futebol, 14 aulas de 90 minutos de Atletismo, e o evento culminante¹ (2h 30).
- ❖ 3º Período: 7 aulas de 90 minutos de Andebol e 5 aulas de 90 minutos de Danças Tradicionais Portuguesas.

Ressalvo que, ao longo do ano letivo, foram trabalhadas as capacidades condicionais e coordenativas, quer de forma integrada nas diferentes UD abordadas, quer trabalhadas, à parte, na parte final das aulas.

Plano da UD (anexo I c)

Após a esquematização do plano anual, prossegui com a elaboração das UD por período. A UD representa uma parte de conteúdos do plano anual, *“a duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e de aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didáctico metodológico, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos.”* Bento (2003, p.60). Corroborando uma vez mais o autor, de facto, na prática, houve necessidade de reajustar o número de aulas dedicadas a cada UD, mais à frente, no ponto *Realização*, falarei deste aspeto mais detalhadamente.

Sendo assim, para a construção das UD, baseei-me no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) (anexo I a e I b), proposto por Vickers (1989), no sentido de sistematizar o conhecimento teórico acerca das diferentes modalidades a abordar. Estes documentos de apoio, dada a abrangência de cada módulo, constituíram uma útil ferramenta no que respeita a orientar

¹ O evento culminante de atletismo acabou por não se realizar devido às más condições atmosféricas.

CAPÍTULO II – Intervenção Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem

todo o processo de E/A das diferentes UD abordadas ao longo dos períodos. Seguidamente, passo a descrever os sete módulos constituintes dos MEC's: módulo 1 contemplava aspetos da cultura desportiva, da fisiologia e da condição física, inerentes e complementares ao exercício da modalidade; as habilidades motoras e os conceitos psicossociais. O módulo 2 apresentava as condições de aprendizagem, concretamente, os recursos logísticos, humanos, temporais e materiais. O módulo 3 contemplava a análise dos alunos no que se refere à caracterização e ao nível inicial de desempenho. No módulo 4 constavam a extensão e a sequência dos conteúdos de E/A (anexo I c). No mesmo módulo justificava-se a UD, descrevendo os processos de implementação da mesma (anexo I d). No módulo 5 definiam-se os objetivos programáticos. O módulo 6 configurava as formas de avaliação nos vários domínios e, por último, no módulo 7 (anexo I e), eram expostas algumas progressões pedagógicas, atendendo às diferentes funções didáticas para as habilidades e/ou ações técnico-táticas previstas na planificação.

No que diz respeito à informação recolhida para os MEC, utilizei como suportes o livro adotado: Santos, J., Faria, J. & Pinho, R. (2013) *Fair play Educação Física 10.º, 11.º e 12.º anos* Manual do Professor. Lisboa: Texto Editores, 1ª edição; O PNEF do ensino secundário, entre outras referências bibliográficas que sustentaram o conhecimento de cada uma das modalidades abordadas.

Plano de Aula (anexo II)

Corroborando Mawer (1995), não existe um formato *standard* para a realização do plano de aula. No entanto, para o conceber de uma forma eficaz, este deverá conter algumas informações importantes tais como: informação relativa à turma, número de alunos, duração da aula, atividades a desenvolver (as tarefas da aula), material utilizado, os objetivos da aula (gerais e específicos), e as fases da aula (parte inicial, parte fundamental e parte final).

Neste sentido, o modelo de plano de aula (anexo II) utilizado durante este ano letivo seguia uma estrutura semelhante à acima descrita, incluindo, para além do cabeçalho contextualizador, o tempo previsto para cada atividade, as formas de organização, os objetivos comportamentais, e respetivas componentes críticas.

Desta forma, pude antever e organizar o trabalho a realizar com os meus alunos de uma forma mais precisa. Um outro aspeto que saliento como tendo sido fundamental na antevisão do que se iria planear para a aula seguinte, prende-se com a reflexão da aula anterior, onde procurei analisar a aula através de um olhar mais profissional: o meu desempenho e postura; o comportamento dos alunos e a sua reação às atividades; o clima de E/A, e a qualidade/tempo de

CAPÍTULO II – Intervenção Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem

instrução; a organização/acompanhamento das atividades; a adequação/variedade das tarefas propostas ao nível dos alunos, e grau de consecução dos objetivos. A relação com os alunos foi outro aspeto a avaliar, no sentido de tirar ilações para a construção do plano da aula seguinte. Todas estas informações permitiram-me avaliar, não só o desempenho dos alunos, mas também o meu.

O plano de aula foi sempre concebido de forma a poder ser revisto, e apreciado, pela Professora Cooperante (PC) no dia anterior ao da aula planeada. Este procedimento era fundamental para me poder orientar em relação à forma como estava a pensar estruturar a sessão seguinte.

2.2. Realização

Tendo planeado criteriosamente a longo, a médio e a curto prazos, reflito agora sobre a minha intervenção, onde procurei, sempre, conduzir as aulas com profissionalismo, empenho, segurança nos conteúdos, e privilegiando um bom clima de E/A.

Assim, durante o 1º período, face a alguma insegurança relativamente ao conhecimento teórico e prático das UD a tratar, **badminton e corfebol**, procurei investir na autoformação destas duas modalidades, no sentido de me preparar o melhor possível e de poder transmitir os conteúdos aos “meus” alunos de uma forma segura. Para tal, frequentei, conjuntamente com o meu colega de estágio, treinos de badminton com um grupo de desporto escolar de uma escola de Braga. Para além disso, pesquisei diversa bibliografia acerca dos temas, visualizei muitos vídeos de jogos e de treinos, quer de badminton quer de corfebol, e conversei com pessoas especializadas nestas áreas. As aulas assistidas ao meu colega de estágio, e vice-versa, também constituíram um excelente espaço formativo, dado que, havia a possibilidade de analisar o grau de eficácia das estratégias metodológicas utilizadas, tanto na minha aula, como na aula do meu colega, para além de se poder refletir, em conjunto, sobre todos os parâmetros nos quais a intervenção incidiu, focalizando-nos nos aspetos positivos e nos menos positivos, decorrentes das nossas prestações e da prestação dos alunos. Este era, sem dúvida, um processo construtivo na nossa aquisição de competências, a nível da planificação e da intervenção pedagógica, em todas as UD.

A UD de badminton (abordada durante o 1º período), constituiu um duplo desafio. Primeiro, porque ao contrário de outras unidades, parti de um nível de conhecimentos mais baixo; segundo, porque aceitei o desafio proposto pela PC de aplicar o MED, um modelo de ensino aprendizagem menos comum e também desconhecido para mim. Este contexto estimulou-me

CAPÍTULO II – Intervenção Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem

para a escolha do tema da investigação que dá nome ao presente relatório “Impacto do Modelo de Educação Desportiva segundo o género – Estudo de caso”.

Assim, e de acordo com o MED, as primeiras cinco aulas da UD de badminton foram dedicadas à pré época desportiva. Nesta fase, eu era a principal transmissora e dinamizadora das tarefas a realizar nas aulas. Tratou-se do período em que as equipas se prepararam para a época desportiva, que se prolongou ao longo das restantes cinco aulas, e terminou com o evento culminante (EC). Durante a fase da época desportiva, os alunos eram os principais atores do processo, assumindo diferentes funções (líder da equipa/treinador, jogadores, árbitros, responsável pelos registos dos resultados, responsável pela publicação dos resultados...). Nesta fase, o meu papel era mediar o processo, orientando os alunos em relação às funções que cada um desempenhava.

Apesar da minha falta de experiência em relação ao MED penso que, tal como os alunos, fui evoluindo neste processo, chegando ao final da UD com a agradável sensação de que se conseguiu cumprir o planeamento, que se abordaram todos os conteúdos programáticos e que os objetivos, no geral, tinham sido alcançados. Foram lecionadas as onze aulas mais o EC, conforme o planeado, para além de que os resultados, a nível motor, no geral, foram muito bons, registando-se uma nota mínima de 15 valores e, as restantes, entre os 16 e os 19 valores.

Em relação à participação dos alunos no MED, julgo que foi crescendo. Aula a aula, os alunos foram procurando exercer os seus papéis no MED, havendo alguns alunos que se destacaram em cada uma das três equipas pelo bom nível desempenho nas diversas funções.

Relativamente ao clima relacional, julgo que foi bastante bom. Penso que criei empatia com os alunos, e vice-versa, o que foi crucial para o sucesso do processo E/A, quer nesta unidade, quer ao longo do ano letivo. No entanto, sendo o MED uma novidade, inicialmente houve alguma apatia por parte dos alunos na apropriação do modelo, tendo condicionado a dinâmica do mesmo. Pouco a pouco, estes foram assimilando a essência do modelo e, até final da unidade didática, foram respondendo positivamente em função dos papéis que lhes foram atribuídos, o que se traduziu nos bons resultados obtidos nesta UD, referidos anteriormente.

Saliento como pontos positivos na aplicação do MED na UD de badminton, o facto deste modelo ter proporcionado um envolvimento interessante dos alunos durante as aulas, para além de ter promovido o desenvolvimento de competências nos alunos relacionadas com o trabalho em equipa, tais como: a cooperação; o espírito de equipa; a gestão e organização; a autonomia; responsabilidade; criatividade, e o entusiasmo.

CAPÍTULO II – Intervenção Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem

Em relação à intervenção na **UD de corfebol**, creio que fui evoluindo. À semelhança do que aconteceu na unidade de badminton, procurei investir na autoformação nesta modalidade, através da pesquisa, da partilha com o colega de estágio e com a professora cooperante, bem como com outros docentes da escola. Infelizmente, não tive a oportunidade de treinar/praticar esta modalidade, paralelamente à pesquisa teórica. Este é um aspeto que refiro com pena, pois julgo que é importante para a formação do professor ter um contacto direto com as modalidades a lecionar, garantindo-lhe uma maior segurança na transmissão dos conteúdos. Ainda assim, nas aulas de corfebol procurei preparar-me o melhor possível, no sentido de não transparecer, para os alunos, qualquer insegurança da minha parte relativamente aos conteúdos a abordar, e sinto que o consegui.

Inicialmente apresentei algumas dúvidas a PC acerca da pertinência da abordagem desta modalidade na turma, dado que a mesma era reduzida, só 12 alunos, e que só possuía um elemento do género feminino, ficando de parte a possibilidade de se realizar o jogo formal 8x8 (4 rapazes + 4 raparigas). Na minha opinião, a ausência destas componentes, inibe as principais aquisições na abordagem desta unidade, pois o corfebol é uma modalidade peculiar, que fomenta a cooperação e as ações técnico - táticas entre indivíduos de género diferente em prol do sucesso da sua equipa. No entanto, tendo em conta que esta era uma modalidade obrigatória, procurei adaptar as condições de prática.

Apesar da globalidade dos alunos não ter uma grande afinidade com a modalidade, penso que consegui motivar os alunos para as aulas e passar a mensagem, traduzindo-se na boa dinâmica das mesmas e nos resultados finais que foram muito bons, quer a nível teórico, quer a nível prático, registando-se duas notas mínimas de 16 valores e, as restantes, entre os 17 e os 19 valores. A pouco e pouco, a empatia com os alunos e a confiança no professor foram crescendo, o que tornou possível trabalhar todos os conteúdos de forma eficaz. A turma, no geral, em termos motores era muito empenhada e evoluída o que facilitou o processo E/A.

Paralelamente à UD de corfebol, trabalharam-se as capacidades condicionais e coordenativas, nas quais, uma vez mais, os alunos revelaram um bom nível de aptidão física.

No fim da UD ficou claro o cumprimento do planeamento e dos objetivos, tal como ficou expresso no relatório final da UD.

Antes de passar à análise das UD abordadas no 2º período, considero relevante fazer referência às reuniões realizadas pelo núcleo de estágio ao longo do ano letivo (às quartas, das 11h55 às 13h25 e às sextas-feiras, das 16h55 às 18h25). Estas constituíram momentos de

CAPÍTULO II – Intervenção Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem

reflexão, discussão, partilha, orientação, esclarecimento de dúvidas, assim como de elaboração de diversos materiais necessários às diferentes atividades em que estivemos envolvidos. Eu e o meu colega de estágio tínhamos como rotina elaborar, alternadamente, as atas (anexo III) de todas as reuniões. Este procedimento revelou-se muito útil, no sentido de se registar o ponto de situação em função da ordem de trabalhos a tratar em cada reunião. Quero também ressaltar que, para além destes encontros semanais, houve uma permanente comunicação do núcleo de estágio via *e-mail*, para tratar dos assuntos relacionados com a Prática Pedagógica (PP).

Refletindo, agora, acerca das UD do 2º período (futsal e atletismo), ao contrário das UD abordadas durante o 1º período, quer o futsal, quer o atletismo são modalidades com que as quais tenho bastante afinidade, pois fui praticante federada de ambas as modalidades durante vários anos.

Relativamente à **UD futsal**, o meu desempenho foi muito coerente e consistente, sempre assente na realização do trabalho prévio de construção do MEC, com o máximo rigor, e nas diversas pesquisas efetuadas aquando da preparação de cada aula, no sentido de me atualizar o mais possível e de procurar propor as situações de aprendizagem mais ajustadas aos alunos. Constatei, na avaliação inicial, que a globalidade da turma, se situava num nível *Avançado*.

Sendo o futebol a modalidade preferida da maioria dos alunos, para além de ser o desporto que praticam, ou que já praticaram, estavam reunidas as condições para que esta UD fosse um sucesso. Na minha perspetiva, apresentando esta turma, no geral, um bom diagnóstico no futsal, exigiu ainda mais de mim, no que diz respeito à seleção dos conteúdos e das estratégias de ensino, bem como na forma como procurei transmitir os temas. No entanto, estas dificuldades foram colmatadas e este processo revelou-se altamente profícuo no meu desenvolvimento profissional.

Bravo & Oliveira (2012) baseados em (Souza, 2002) sustentam que, *“dada a evolução da complexidade dinâmica do jogo, aliada à alta velocidade e intensidade com que se desenrolam a maioria das ações, torna-se necessário que os jogadores compreendam o jogo para melhor coordenarem a concretização das ações motoras.”* Neste sentido, e corroborando os autores, durante a UD de futsal, penso que efetuei com sucesso a Transmissão, Exercitação e Consolidação de conceitos e processos mais complexos, tais como: os princípios específicos de jogo, ofensivos (Penetração, organização ofensiva, espaço e mobilidade) e defensivos (contenção, equilíbrio, organização defensiva e concentração).

As formas jogadas foram as estratégias privilegiadas na abordagem dos conteúdos tático técnicos, proporcionando um ambiente mais contextualizado.

CAPÍTULO II – Intervenção Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem

Relativamente ao clima relacional, julgo que foi bastante bom. Os alunos demonstraram, sempre, grande motivação, disponibilidade e empenho nas aulas desta unidade. Fiquei bastante satisfeita por sentir que, apesar do nível inicial da turma já ser bom, consegui manter o interesse e a motivação da globalidade do grupo, face aos conteúdos a tratar ao longo da UD, para além de que houve melhoria a nível do comportamento tático técnico em situação de jogo formal, o que revela que os alunos aprenderam. Os resultados da avaliação sumativa, confirmam mais uma vez a boa prestação da turma, sendo que: quatro alunos se situaram no nível 20; quatro no nível 19 e, os restantes, entre os 16 e os 18 valores.

Devido à necessidade de dedicar mais tempo à UD de atletismo, pelas razões que mais à frente irei expor, realizaram-se apenas 10 aulas de futsal das 12 inicialmente previstas. No entanto, este fator não prejudicou o cumprimento dos objetivos delineados para a unidade de futsal, e essas 10 aulas foram suficientes para a concretização dos objetivos propostos para a UD.

Analisando a **UD de atletismo**, onde se voltou a aplicar o MED, em termos de conhecimentos, também me senti à vontade com esta modalidade. Contudo, foi necessário realizar um trabalho de pesquisa constante sobre a mesma, quer durante a elaboração do MEC de atletismo, quer na preparação de cada aula, no sentido de relembrar conceitos, regulamentos, e atualizar-me o mais possível, para dominar o conteúdo.

A aplicação do MED na UD de atletismo foi, uma vez mais, um desafio bastante interessante. Inicialmente, estavam previstas 12 aulas para esta UD, mas para se conseguir consolidar todos os conteúdos, senti necessidade de lhe dedicar mais duas aulas. Corroborando (Barbosa et al, 2003), a avaliação tem um papel orientador na intervenção do professor, em particular na sua relação com os alunos. Este processo auxiliou-me a reformular decisões que influenciaram positivamente a promoção e a consolidação das situações de E/A mais adequadas na UD de atletismo

Assim, apesar de não ter sido possível realizar o EC por duas vezes, devido às condições atmosféricas, penso que os objetivos, no que diz respeito à prestação motora dos alunos, foram cumpridos, traduzindo-se nas boas prestações dos mesmos em todas as disciplinas abordadas. No concurso do triplo salto, constatei que todos alunos atingiram os objetivos, efetuando com coordenação e equilíbrio, a sequência *Hop, Step e Jump*, e alcançaram a caixa de areia. No lançamento do peso, a nível técnico, os alunos revelaram evolução, todos estiveram a um bom nível, efetuando o deslize, a rotação e a frenagem, previstos na técnica de O' Brian, de forma eficaz. Na corrida de barreiras, os resultados, no geral, também foram bons, pois todos os alunos

CAPÍTULO II – Intervenção Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem

realizaram a partida dos blocos, partindo de forma regular, e revelaram competências, quer no ataque à primeira barreira, quer nas passadas entre as barreiras. Na corrida de estafetas, a *performance* dos alunos, esteve, igualmente, a um bom nível cumprindo com todos os critérios técnico-táticos da transmissão ascendente sem mudança de mão. Dos doze alunos da turma, quatro alcançaram o nível 20 e os restantes situaram-se entre os 19 e os 17 valores.

Citando Mesquita (2012) *“uma impreparação na aplicação do MED poderá transformar a aula num espaço de recreio, pelo facto deste modelo assentar num sistema de organização descentralizado, o que gera maiores dificuldades na gestão dos espaços, dos grupos, das competições, dos resultados e dos papéis.”* No entanto, e apesar da inexperiência de ambos os agentes envolvidos na aplicação deste modelo, nas nossas aulas reinou sempre um bom clima de E/A e de empenho. Fernandes, L. (2008) citando Strecht (1998) apoia que *“...a qualidade de relação emocional que se estabelece entre professor e aluno é a chave mais importante deste processo.”* Corroborando os autores, julgo que, de facto, se houver empatia entre os alunos e o professor, o processo de E/A é potenciado. Já no que diz respeito ao desempenho dos papéis por parte dos alunos, à semelhança do que ocorreu no 1º período com o MED de badminton, foi sendo crescente de aula para aula. Considero que esta turma cimentou competências de autonomia, responsabilidade e iniciativa. Estas aptidões são fundamentais na aplicação deste modelo de ensino e, por conseguinte, definirão o seu êxito ou o seu fracasso Citando Mesquita (2012) sustentando-se em (Pereira, Mesquita & Graça, 2009). *“Conceder aos alunos espaço de autonomia requer uma elevada responsabilização dos mesmos...”* Não obstante, julgo que, em termos de desempenho de alguns papéis, o grau de responsabilidade e de proatividade constituiu um fator inibidor na rapidez da aquisição de todas as faculdades inerentes à implementação do MED. Ainda assim, com persistência da minha parte, as informações que fui transmitindo no final das sessões foram assimiladas, traduzindo-se no bom desempenho dos alunos organizadores, que se coordenaram de forma autónoma, garantindo que, em todas as aulas, um organizador de cada equipa ficasse responsável pela elaboração do calendário de provas da sessão.

Quanto aos alunos jornalistas e fotógrafos, constatei que, na fase final, já haviam postado no *blog* da turma, vídeos das aulas da época desportiva. Esta atitude deixou-me bastante satisfeita e fez-me sentir que a informação foi apreendida.

Por último, julgo que a responsabilidade do sucesso ou insucesso na aplicação deste modelo é repartida pelos alunos e pela professora, principiantes neste modelo. No entanto, creio

CAPÍTULO II – Intervenção Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem

que, ao longo das sessões, fomos adquirindo capacidades que nos permitirão, no futuro, poder implementar um modelo inovador, como é o caso do MED, de uma forma mais eficiente e eficaz.

No **terceiro**, e derradeiro, **período** as UD abordadas foram a **dança e o andebol**. Começando pela **UD dança**, confesso que, no início da unidade, estava com algum receio relativamente à predisposição e motivação dos meus alunos para o tema. Sendo a turma maioritariamente composta por rapazes (onze rapazes e uma rapariga) que, nesta fase etária, demonstram comportamentos típicos da adolescência, tais como a identificação com um determinado grupo em função de interesses comuns; é uma fase em que é usual deixarem-se seduzir pelas tendências do momento, os vídeo jogos, *facebook*, o que está na moda, as marcas, para além de, no geral, terem dificuldades em expor-se. Tendo em conta estes aspetos, achei que não ia ser tarefa fácil, sensibilizar, e motivar, os alunos, para o tema das danças tradicionais, que são, *“em termos de riqueza cultural, uma atividade que espelha o nosso passado, enquanto povo com grandes tradições ligadas aos trabalhos do campo e à dança”* Remelhe e Gomes (2009 p: 3). O papel do professor de EF é fulcral no sentido de não deixar morrer o nosso património cultural. Este foi um desafio de grande responsabilidade que tive pela frente, que procurei fazer da forma mais profissional, aula a aula.

Assim sendo, a primeira aula de dança foi dedicada à Transmissão e Exercitação da dança do “Regadinho”; no entanto, estava implícita uma avaliação inicial que me deu informações acerca do nível em que os alunos se encontravam. Note-se que os alunos nunca haviam abordado este tema das danças tradicionais portuguesas, daí que, e de acordo com o PNEF, o nível que o nível traçado para a turma tenha sido o introdutório. Julgo que as progressões pedagógicas propostas para o ensino da dança do “Regadinho” se revelaram ajustadas e adequadas ao nível da turma, pois os alunos, no geral, desde a primeira aula, rapidamente assimilaram os passos. Convém sublinhar que a coreografia desta dança é composta apenas por 3 passos básicos (o passo de passeio, o passo cruzado e a rotação de braço dado) e movimentos simples, o que considero ter contribuído para a célere aquisição dos alunos da coreografia da dança do “Regadinho”.

As aulas tiveram a estrutura seguinte: na parte inicial, propus exercícios e jogos com música. Tive o cuidado de, para cada aula, selecionar músicas que fossem do agrado dos alunos, reservando um momento da sessão que fosse ao encontro do que os alunos gostavam. Segundo Carborena & Carborena (2008) a música influencia o movimento. Música e movimento andam lado a lado, uma complementa o outro. Dançar ao ritmo da música liberta estímulos naturais, quando se ouve uma música dificilmente não nos movemos, *“...as ligações das raízes dos nervos*

CAPÍTULO II – Intervenção Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem

auditivos estão largamente espalhadas pelo nosso corpo e são mais longas que quaisquer outros nervos” (Carbonera 2008 p:31). Com esta estratégia, pretendia promover a predisposição e a motivação imediata dos meus alunos para as aulas, e julgo que resultou muito bem.

Outra estratégia que utilizei foi a de dedicar uma outra parte da sessão para a abordagem de uma coreografia de *Body Combat*, uma modalidade escolhida pelos alunos na primeira aula. Esta estratégia visava também ir ao encontro das motivações da turma relativamente à exploração do movimento do corpo com a música. Através da aplicação desta modalidade, também se promoveu o aumento da força resistente dos membros superiores e inferiores, melhoria da capacidade cardiorrespiratória, da coordenação motora, do equilíbrio, do ritmo, da orientação espacial, da velocidade de reação, da flexibilidade e da agilidade.

Na parte final das aulas, realizou-se sempre um treino funcional composto por 6 estações (30’’ em exercício intercalado, com 15’’ de repouso em cada estação), em que os alunos também exercitavam as diferentes ações motoras ao ritmo da música.

Os resultados obtidos através da avaliação sumativa, confirmam o sucesso do desempenho dos alunos nesta unidade de ensino aprendizagem: assim, registou-se uma nota mínima de 17 valores e as restantes situam-se entre os 18 e os 20 valores.

Quanto a mim, julgo ter desenvolvido competências a nível da didática das danças tradicionais portuguesas que me enriquecem profissionalmente, alargando o meu leque de conhecimentos didático pedagógicos da EF. Claro que este é um processo construtivo, no entanto, considero que, deparando-me, no futuro, com uma situação em que tenha de lecionar esta UD, partirei de um ponto mais avançado daquele em que me encontrava antes de abordar este tema.

A concluir a fase de realização, reflito agora sobre a **UD de andebol**. Antes de iniciar esta UD, tinha traçado objetivos muito elevados para a turma nesta modalidade, pois, à semelhança do que sucedeu com o futsal, os alunos escolheram andebol no início do ano, para além de que, já haviam abordado este tema em anos anteriores. No entanto, no início da UD, metade da turma, revelou algumas dificuldades em relação à concretização dos objetivos propostos, em particular na relação com a bola e, por conseguinte, no comportamento em jogo. Face a este cenário, que me surpreendeu pela negativa, senti necessidade de proceder a alguns reajustes na planificação, aumentando uma sessão à UD de andebol (de 6 sessões previstas, passei para 7 sessões de 90’), e reduzindo os conteúdos programáticos a abordar, para que a aprendizagem fosse mais sólida e significativa.

CAPÍTULO II – Intervenção Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem

Assim sendo, abordou-se e consolidou-se, na relação com a bola, as habilidades e gestos técnico-táticos: passes (de ombro, picado e de pulso); remates (em apoio, suspensão, basculação e com abertura de ângulo); drible; fintas; bloco e interseção. Nas combinações técnico-táticas ofensivas, abordaram-se e consolidaram-se as penetrações sucessivas, desmarcação e cruzamento. Nas combinações técnico-táticas defensivas, abordou-se e consolidou-se a marcação individual e a troca de marcação. Nas ações tático-técnicas elementares, ofensivas e defensivas, abordou-se e consolidou-se o contra ataque e a recuperação defensiva, respetivamente.

Feitos estes reajustes, o meu objetivo era que os alunos melhorassem a relação com a bola e a qualidade de jogo, e julgo que consegui, pois, nas duas últimas sessões, o comportamento técnico tático dos alunos, quer em situações analíticas, quer em situação de jogo formal melhorou consideravelmente.

Segundo Graça, Garganta & Carvalho (...) O Andebol, Basquetebol e o Futebol, são JDC que apresentam aspetos semelhantes na sua estrutura, como tal, empregam-se estratégias de ensino/aprendizagem orientadas por vetores de natureza comum. Com base nos autores supracitados, na elaboração desta UD e dos planos das aulas, tive também em conta as seguintes fases, inerentes ao ensino dos JDC, propostas pelos autores supracitados.

1ª fase – *Familiarização com a bola, habilidades de condução da bola, finalização, passe e receção em condições simplificadas.*

Para desenvolver a relação com a bola sugeri exercícios em grupos de 3 sem oposição x GR.

2ª fase – *Ligação entre as diversas habilidades, adotando-as em sequências de ação típicas de jogo.*

Sugeri exercícios do género: grupos de 2 ou de 3 com oposição x GR.

3ª fase – *Situações com oposição com objetivos mais simples (jogos pré-desportivos), jogos reduzidos. Esta fase vai requerer do jogador uma interpretação das situações e levá-lo a decidir sobre a resposta a dar a cada momento do jogo.*

Para a concretização desta 3ª fase, recorri a situações de jogos reduzidos condicionados 3x2+GR; 3x3 +GR e 3x3 sem GR, onde Transmiti, Exercitei e Consolidei as combinações técnico-táticas ofensivas (penetrações sucessivas e cruzamento) e defensivas (troca de marcação).

4ª fase – *Apresentação de problemas do jogo completo. É aconselhada a diminuição do número de jogadores, pressupondo a mais fácil relação entre eles e objeto do jogo (a bola). Inculir que os alunos/jogadores não se devem aproximar do companheiro que tem a bola (evitar a aglomeração),*

CAPÍTULO II – Intervenção Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem

devem sim criar-se linhas de passe e desmarcações, devem fazer correr a bola no sentido do ataque.

Para trabalhar esta fase, sugeri jogos GR+4X 6+GR e jogo “formal” 6x6, onde Transmiti, Exercitei e Consolidei os princípios tático-técnicos elementares ofensivos e defensivos (contra ataque e recuperação defensiva).

Creio que relativamente ao meu desempenho, como em todas as UD abordadas ao longo do ano letivo, foi um processo construtivo e se formos curiosos, empenhados, críticos e reflexivos, naturalmente evoluímos no nosso processo formativo e adquirimos competências.

Desde a primeira aula de andebol, contei com a colaboração de 2 alunos do DE – andebol, aos quais procurei atribuir uma tarefa extra de assumirem o papel de colaboradores ativos na aula. Estes responderam com muito empenho, e disponibilidade, na assunção desta função de líderes de grupo. Pedi-lhes que demonstrassem as tarefas, ministrassem os aquecimentos gerais e específicos; quando se justificava, sugeria que dessem feedbacks descritivos, prescritivos e positivos aos colegas, refletíamos, em conjunto, acerca dos aspetos positivos e menos positivos da prestação da turma, no final das sessões. Esta estratégia revelou-se muito profícua, para todos os intervenientes da aula, pois promoveu-se um bom clima de ensino aprendizagem através de uma maior envolvência dos alunos.

Sempre que foi necessário, participei nas atividades com os alunos, em especial quando verificava menos dinâmica nos exercícios propostos, ou quando faltava um elemento.

Os resultados registados na avaliação sumativa foram três alunos com nota mínima de 17 valores e os restantes situam-se entre os níveis 18 e 20. Houve uma evolução muito interessante da turma, que foi ao encontro das minhas expectativas, tendo-me levado a concluir que o trabalho realizado com os alunos, nesta unidade, também foi um sucesso.

2.3. Avaliação

“A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantam dificuldades.” (Ribeiro, 1990:337).

O papel orientador da avaliação na intervenção do professor, em particular na sua relação com os alunos, com os outros professores e com os encarregados de educação, auxilia o professor a formular ou a reformular decisões que possam influir positivamente na promoção e consolidação do processo educativo (Barbosa et al, 2003).

Nesta perspetiva, na avaliação dos alunos, utilizei os diferentes tipos de avaliação como elemento regulador da qualidade deste processo de ensino aprendizagem. Estas análises cuidadas, regulares, criteriosas e refletidas, permitiram monitorizar a seleção das mais adequadas situações de aprendizagem, métodos e estratégias em cada momento, de modo a conseguir, de forma inequívoca, a consecução dos objetivos.

Corroborando (Hadji, 1994) *“O essencial de uma avaliação reside numa relação entre o que existe e o que é esperado.”* No mesmo sentido, no início de cada UD, realizei uma avaliação inicial que serviu para identificar o nível dos alunos.

A avaliação formativa foi-se realizando ao longo das UD lecionadas. Para tal, fui recolhendo informações através da observação e registo da prestação dos alunos em todas as aulas, como se pode constatar nas minhas reflexões (anexo IV), em particular do seu desempenho motor, dos seus comportamentos e atitudes, da sua aplicação e empenhamento, bem como da pontualidade e da assiduidade (anexo VI), no sentido de avaliar da forma mais coerente possível todo o processo.

Segundo Simão (2008), a função pedagógica ou reguladora da avaliação contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, permitindo o *feedback* e a transparência; assim os alunos entendem mais rápido o que lhes é pedido e sabem o que se espera deles. Procurando sempre que todo processo fosse o mais justo e transparente possível realizei, na fase final das UD, a avaliação sumativa (anexo VII), que me deu a informação sobre o desempenho dos alunos. Esta análise ajudou-me na elaboração de juízos sobre os resultados obtidos nos três domínios da avaliação: psicomotor, cognitivo e socio afetivo.

CAPÍTULO II – Intervenção Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem

O grupo de EF da escola cooperante, tem estipulado, nos seus critérios de avaliação, uma percentagem de 60% para o domínio psicomotor, 10% para o domínio cognitivo e para domínio socio afetivo 30%. Assim, e mediante as ponderações destinadas para cada domínio, as competências dos alunos foram avaliadas na realização dos gestos e ações técnico-táticas, das diferentes matérias abordadas. Através da realização de um trabalho escrito por período, os alunos foram avaliados no domínio dos conhecimentos teóricos. Os melhores trabalhos foram apresentados à turma através de uma apresentação em *power point*, na última aula de cada período. A componente socio afetiva (saber estar) foi avaliada através das relações que o aluno estabeleceu com a professora, com os colegas, com as atividades e com os materiais, ao longo de todo o ano letivo.

Na aplicação do MED, a avaliação das aprendizagens (anexo V) foi realizada num ambiente muito semelhante ao do contexto desportivo real, onde se privilegiou a competição, promovendo a aquisição de competências em todos os domínios, e onde a cooperação e a entreaajuda se sobrepunham ao êxito individual (Mesquita 2012).

Assim, a avaliação sumativa de cada aluno nas UD onde se aplicou o MED, resultou de todos os registos individuais, e da equipa, efetuados ao longo das aulas, e que foi o resultado da seguinte fórmula: Avaliação da equipa (70%) + Avaliação Individual (30%) = Avaliação individual da UD

- Avaliação da equipa (70%)

Época desportiva

- a) Autonomia, cooperação, conhecimentos, criatividade, divulgação (15%)

Estes itens foram avaliados ao longo da época desportiva (anexo V)

- b) Fair-play (15%)

Este item foi avaliado por votação das equipas (anexo V)

Itens a avaliar: cumprimento de regras; protocolo; respeito pelo árbitro; colegas; materiais e instalações.

- c) Desempenho de funções_(treinador/capitão, árbitro, juiz, organizador, jornalista/ fotógrafo (15%)

Estes itens foram avaliados pela professora e os alunos nas aulas 2 e 4 da época desportiva.

Evento Culminante (15%)

CAPÍTULO II – Intervenção Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem

A avaliação, no evento culminante, de cada equipa, foi obtida através do somatório da classificação dos 4 primeiros lugares, na classificação individual nos Torneios Masculino e Feminino, e também tiveram o seu peso na classificação da equipa.

Por ex:

Equipa A conseguiu: $1^{\circ}F+4^{\circ}M+5^{\circ}F+8^{\circ}F=18$ pontos – 1º lugar

Equipa B conseguiu: $2^{\circ}M+3^{\circ}M+6^{\circ}F+10^{\circ}M=21$ pontos – 3º lugar

Equipa C conseguiu: $7^{\circ}F+9^{\circ}M+11^{\circ}M+12^{\circ}M=39$ pontos – 4º lugar

Equipa D conseguiu: $1^{\circ}F+1^{\circ}M+4^{\circ}M+5^{\circ}M+10^{\circ}F=20$ pontos – 2º lugar

d) Pontuação do dia (10%)

Este item foi avaliado pela professora e os alunos nas aulas 2 e 4 da época

Avaliação Individual (30%)

A avaliação individual do aluno incidiu em dois critérios:

- A prestação técnico-tática em situação de jogo 1x1, no caso do badminton, e nas provas nas diferentes modalidades (triplo salto, lançamento do peso, corrida de barreiras e corrida de estafetas), durante a época desportiva. A professora observava e registava em ficha própria. Esta avaliação das habilidades motoras realizou-se nas aulas 1, 3 e 5 da época desportiva.
- A prestação/classificação no Evento Culminante.

CAPITULO III

3. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Antes de referir as atividades em que estive envolvida ao longo do ano letivo gostaria de referir que, desde o primeiro contacto que tive com a escola, me senti bem recebida e acolhida. A direção da escola, todo o grupo de EF, em especial a professora cooperante, docentes de outras áreas, assistentes operacionais, sempre demonstraram total disponibilidade para auxiliar no que fosse necessário, o que facilitou a minha integração na comunidade escolar. A participação em atividades de média /grande escala, apresentadas à comunidade educativa, em que a organização era da responsabilidade do núcleo de EF, possibilitou-me a aquisição e consolidação de competências a nível da organização e realização de eventos de diferentes naturezas. Por outro lado, possibilitou-me sentir o ambiente do meio escolar de uma forma ativa e envolvente.

3.1. Atividades como promotores

- Organização da gincana aquática “Piratas das caraibas” destinada aos alunos que pertenciam ao grupo equipa de desporto escolar de natação, realizada no dia 5 de dezembro de 2013. Esta atividade constou de 7 jogos: *O resgate dos naufragos, O túnel do tesouro, A arca do tesouro, a corrida dos cavalos-marinhos, Corrida dos submarinos, O assalto à ilha e o basquetebol polinésio.* A participação dos alunos foi bastante entusiástica, não se registou nenhum acidente com os intervenientes, o que revelou que a organização do evento foi bem conseguida, cumprindo-se com os objetivos delineados para esta atividade.

- Organização do torneio de corfebol interturmas, envolvendo as duas turmas do 12º ano dos professores estagiários, realizada no dia 5 de dezembro de 2013. Esta atividade passou pela organização de um mini torneio e convívio entre as turmas um e dois do 12º ano do ensino regular, simultaneamente; procedeu-se à avaliação sumativa dos alunos em situação de jogo formal. Os alunos participaram de forma organizada, empenhada, motivada. No final desta atividade ficámos com a certeza de que, nos próximos períodos, deveríamos dar continuidade a este tipo de eventos noutras UD.

- Organização e realização do evento culminante de badminton no final do 1º período (dia 17 de dezembro) Esta atividade realizou-se no pavilhão municipal. Tratou-se de um torneio de badminton que envolveu as duas turmas dos professores estagiários (32

CAPÍTULO III – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

alunos). O núcleo de estágio procedeu com todas as tarefas de divulgação, organização e calendarização dos jogos. Os alunos procederam com a realização dos troféus/prémios. Todos os alunos, para além de terem a função de atletas, quando não estavam a jogar, passaram pela função de árbitros, e/ou juizes de mesa. Considero que esta atividade foi um êxito, face às respostas positivas dos alunos em todos os seus papéis.

- Organização de formação sobre treino funcional no dia 8 de janeiro, cujo público-alvo eram os professores de EF do Agrupamento mas com abertura a outros interessados. Esta ação de formação (AF) foi ministrada por dois membros da empresa *Prosport*, o Dr. Júlio Garganta e o Dr. José Soares, convidados pelo NEEF.

Os formadores apresentaram o programa *Fit School*, um programa alternativo que propunha desenvolver a força resistente através de uma bateria de testes, em que se utilizam materiais de baixo custo. Os objetivos desta ação de formação visavam:

- Propor aos professores de Educação Física um conjunto de competências de intervenção com características altamente motivadoras para crianças e jovens.

- Dotar os professores de Educação Física de novas competências, associadas à utilização de materiais diversificados de baixo custo (Bolas FitBall Ar e H2O, bolas medicinais, halteres de mão, elásticos, barras + pesos, bosus, pneus, kits multisaltos/pliometria, cones, TRX, PlyoRebounder, Total Gym XLS, corda, roller, escada, kettlebell, coletes lastrados...).

Esta formação foi muito interessante, e aberta a todos os professores de EF que quisessem participar, tendo sido logo implementada nas nossas aulas. Apesar de a adesão ter sido fraca (11 professores), os participantes saíram bastante satisfeitos e abertos a aplicar este programa com os seus alunos. Para além de impulsionar o grupo de EF da escola à realização de um treino funcional por semana, no qual, eu e o meu colega de estágio participámos. Assim sendo, consideramos que os objetivos desta AF foram alcançados.

- Organização e realização de aulas de ginástica aeróbica para a comunidade educativa (de 22 de janeiro a 8 de maio). A organização e realização desta atividade ficou a meu cargo. Aceitei o convite de ensaiar uma coreografia com as assistentes operacionais da escola, com o objetivo final de apresentar uma coreografia à comunidade educativa, na Gala do desporto escolar realizada na noite de 30 de maio. Esta atividade partiu com um pressuposto, mas a partir da semana

CAPÍTULO III – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

da saúde, que se realizou em entre 28 de abril e 2 de maio, ficou aberta a toda a comunidade educativa do agrupamento. A referida atividade realizou-se às quartas-feiras das 17h20 às 18h15. No entanto, esta ação teve pouca adesão, o que me levou, em meados do mês de maio, a cancelá-la. Julgo que, aliado a outros fatores relacionados com tempo/disponibilidade, de um modo geral, a população educativa não está muito sensibilizada para a prática de atividade física (AF), o que é lamentável dado que este agrupamento, durante este ano letivo e nos anos anteriores, ofereceu variadas AFs à comunidade educativa.

- Torneio de polo aquático (3x3), “Biribol”, destinado também aos alunos do grupo equipa de desporto escolar de natação realizado no dia 27 de março de 2014. Esta atividade previa a realização de vários jogos de pólo aquático, de forma adaptada (3x3), e de voleibol aquático 3x3 (biribol)

- Organização do torneio de futsal/voleibol interturmas, envolvendo as duas turmas do 12º ano, dos professores estagiários, realizada no dia 27 de março de 2014. Em simultâneo, foi realizado um torneio de futsal masculino, no exterior, e de voleibol feminino, no ginásio. À semelhança do que aconteceu com o torneio de corfebol, estes eventos serviram, também, para avaliar os alunos em situação de jogo formal.

- Organização do evento culminante de atletismo no início do 3º período (devido às condições climatéricas desfavoráveis não foi possível realizar o evento, tendo sido adiado por duas vezes).

- Organização do projeto Alegria + Saúde no Trabalho implementado na semana da saúde (de 28 de abril a 2 de maio). O projeto “ Alegria + Saúde no Trabalho” (AST) enquadrou-se no âmbito da dinamização interna da escola, e teve como principais objetivos: promover uma pedagogia de prevenção, sensibilizando o pessoal docente, administrativo e assistentes operacionais do AE Maximinos, para os benefícios da prática do exercício físico regular na saúde e motivação para o trabalho; promover as ofertas de atividade física existentes na escola (natação e treino funcional e ginástica aeróbica). Para esse efeito, o núcleo de estágio de Educação Física (NEEF) dinamizou um conjunto de atividades (hidroginástica, ginástica aeróbica, treino de força, e caminhada).

CAPÍTULO III – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Organização da Gala do Desporto Escolar (DE) realizada no dia 30 de maio de 2014. O NEEF realizou todas as ações de divulgação, planificação, organização, e avaliação desta atividade, que contou com cerca de 300 convidados e espectadores. No programa constavam atuações de alunos, assistentes operacionais e professores em várias expressões artísticas: canção; dança; poesia; ginástica acrobática; *body combat*, intercaladas com a visualização de vídeos das diferentes modalidades de DE (andebol, voleibol, natação, orientação, e Desporto Adaptado – goal ball e boccia). Procedeu-se também á entrega de certificados de participação e medalhas aos alunos dos grupos-equipas do DE, para além de se realizar um sorteio de duas peças de roupa desportivas, por equipa.

3.2 Atividades como participantes

- Colaboração na organização de atividades propostas pelo grupo de EF, concretamente:
 - Corta Mato Escolar (destinatários: alunos do 4º ao 12º ano) – realizado no dia 29 de novembro das 8h15 às 13H25. Realizando a função de registo das chegadas dos atletas.
 - Colaboração na organização dos Jogos Tradicionais, realizados no dia 28 de maio, com a função de responsável da pista 5.
- Participação em jogos de futebol salão, com diferentes membros da comunidade educativa, todas as sextas-feiras, a partir do início de outubro de 2013
- Participação no treino funcional com docentes do grupo de EF da escola, realizado às quintas-feiras, a partir de janeiro de 2014

Participei, ainda, em todas as reuniões de grupo disciplinar, departamento, e de conselhos de turma.

CAPÍTULO IV

4. Formação e investigação educacional em Educação Física

Impacto do Modelo de Educação Desportiva segundo o género – Estudo de Caso

4.1. Introdução

A intenção de aplicar o Modelo de Educação Desportiva (MED) nas aulas de EF visou potenciar, de uma forma inovadora, uma maneira diferente de ensinar e aprender as modalidades que constituem os programas nacionais desta disciplina. Este modelo de ensino aprendizagem assenta num ensino das unidades didáticas, mais próximo da realidade dos desportos federados, com o intuito de promover, num ambiente mais contextualizado, um maior envolvimento por parte de todos os alunos nas UD, tornando-os agentes proativos em todo o processo de ensino aprendizagem, potenciando a aquisição de várias competências e valores bastante ricos que o desporto oferece, concretamente a cooperação, disciplina, superação, socialização, respeito, competências a nível da organização de eventos, entre outras e, em paralelo, o desenvolvimento das capacidades motoras. Rolim e Mesquita (2007)

Neste estudo exploratório, investigou-se o impacto da aplicação do MED, segundo o género, ao longo do 1º período, na UD de badminton, em alunos do 12º ano. Para a realização desta investigação, contei com uma amostra de 32 alunos de duas turmas do 12º ano do ensino secundário regular de uma escola secundária de Braga. Desta amostra, 14 dos indivíduos são do género feminino e 18 são do género masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. Como instrumento de recolha de dados foi aplicado um questionário (anexo IX) onde constavam questões relacionadas com as características do MED, centrando-se nos fatores positivos do modelo, na sua eficácia e valência pedagógicas.

Palavras-chave: Modelo de Educação Desportiva; Inovação; Envolvimento.

4.2. Revisão da literatura

O MED foi desenvolvido por Siedentop (1994), com o intuito de inovar a pedagogia da EF, através de um modelo de ensino que proporcionaria aos alunos uma abordagem das modalidades lecionadas na disciplina de EF próxima do contexto real do desporto. Segundo (Stockly 2008) baseando-se em (Siedentop 1992), com este

CAPÍTULO IV – Formação e Investigação Educacional em Educação Física

modelo de ensino, os alunos aprendem mais e melhor, contribuindo para uma pedagogia da EF de qualidade. As aulas de EF adquirem um formato de uma época desportiva próxima do que ocorre num clube desportivo. Ou seja: há uma fase dedicada à pré época, a fase de preparação, depois a fase da época desportiva, em que ocorrem os jogos/competições da temporada e, por fim, ocorre o torneio final, designado por evento culminante (Stockly 2008).

Pereira (2012) baseada em (Siedentop, 1994) considera que a criação do MED surge com o intuito de apresentar metodologias educativas para o ensino do desporto nas aulas de EF. A mesma autora, baseando-se em Graça e Mesquita (2007) sustentados em Siedentop (1982), refere que a noção *Sport Education* (SE) – Modelo de Educação Desportiva apareceu primeiramente “*numa conferência proferida no âmbito do Commonwealth Games, em Birsbane (1982), em que Siedentop procurou contextualizar a sua conceção de play education através da implementação de ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas.*” (Pereira 2012).

Graça e Mesquita (2007), na sua investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos, constata o impacto positivo do MED a nível mundial salientando a sua expansão na Nova Zelândia, na Austrália, na Inglaterra, Irlanda, Hong Kong, na Grécia, e na Rússia.

A expansão do MED tem-se alargado e, mais recentemente, conforme se pode constatar na página da internet das publicações de Hastie², já aparecem estudos que evidenciam a experimentação positiva do MED noutros países, como por exemplo no Taiwan, em Espanha e em Portugal.

No que concerne à sua conceção, o MED procura inovar e intervir a dois níveis: curricular e «institucional (Siedentop, Hastie & Van der Mars 2011). Segundo os mesmos autores há seis características fundamentais no MED que deverão estar sempre presentes durante a sua aplicação nas aulas de EF: 1) época desportiva; 2) a afiliação, cada equipa é desafiada a criar um nome de equipa, uma cor, um logotipo, etc.; 3) a competição formal e regular; 4) realização e manutenção de registos e a sua divulgação; 5) o evento culminante, isto é, um torneio de encerramento; 6) festividade. Eu incluo mais uma categoria, os papéis (cada aluno desempenhou diferentes funções no MED de badminton: árbitros, registos, fotógrafo/jornalista, treinador, organizador).

² Petter Hastie Auburn University Physical Education and Sport Education
http://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=dLCHnVAAAAAJ&cstart=120&citation_for_view=dLCHnVAAAAAJ:hMod-77fHWUC

CAPÍTULO IV – Formação e Investigação Educacional em Educação Física

Coelho (2011), num estudo realizado sobre a aplicação do MED no ensino do Atletismo, constata que a motivação e o entusiasmo são as características do modelo mais referenciadas pelos alunos, quando questionados.

Para Graça e Mesquita (2007), o MED distingue-se de outros métodos mais usuais pela *“sua preocupação extrema em diminuir os factores de exclusão, lutando por harmonizar a competição com a inclusão, por equilibrar a oportunidade de participação e por evitar que a participação se reduza ao desempenho de papéis menores por parte dos alunos menos dotados... são criados os pressupostos para que o aluno se sinta confiante, o que, conseqüentemente, se reflecte no gosto pela prática.”*

Pereira (2012), sustentando-se em (Mesquita 2012), diz-nos que, para se dar uma resposta que tenha em conta as características de cada aluno, é necessário recorrer a estratégias metodológicas impulsionadoras de uma prática equitativa em termos de género e de *performance*. (Stockly 2008) baseando-se em estudos de Lirgg (1993) e Engel (1994) refere que, através de um modelo de ensino tradicional, as raparigas têm uma participação mais ativa nas aulas de EF quando as turmas a que pertencem são só do género feminino. Pelo contrário, quando as turmas são mistas, as oportunidades de participação ativa nas aulas são menores do que as dos rapazes. Esses dois estudos sugerem, portanto, que os professores de EF precisam encontrar outras formas de lecionar no sentido de proporcionar aos alunos aulas inclusivas, motivadoras, criativas, que promovam a autonomia, responsabilidade, cooperação e igualdade de oportunidades a todos elementos da turma. Através de uma pedagogia encorajadora, e que fomente a participação de todos, as escolas promovem uma cultura do esforço, do empenho e cooperação na tentativa de se minimizarem os comportamentos desajustados, de desinteresse e de individualismo. (Lucas, Pereira & Monteiro, 2012).

Cabe ao professor atuar adequadamente, e na hora certa, organizando um ambiente motivador que encoraje os alunos a participarem ativamente nas tarefas, promovendo desta forma um ambiente propício ao processo ensino – aprendizagem. (Palma, Pereira, & Valentini 2009).

Graça e Mesquita (2007) investigaram acerca do impacto que o MED tem nas aquisições dos alunos a nível cognitivo, da ação tática e técnica, para além das aquisições pessoais e socio afetivas. Assim, os mesmos autores, baseados em Grant et al, e Hastie, defendem que *“a filiação e a responsabilidade conferida aos alunos na tomada de decisões é o factor que mais contribui para o incremento do entusiasmo durante a prática desportiva.”*

Coelho (2011), corroborando Siedentop (1994), refere que o MED proporciona vivências pedagógicas desportivas reais, em contexto de aulas de EF, potenciando o desenvolvimento de aquisições por parte dos alunos que os tornam mais conhecedores dos desportos, de uma forma mais envolvente e motivadora. Graça e Mesquita (2002) referem que a contextualização da prática, ou seja, trabalhar de forma semelhante ao que acontece no desporto federado, ultimamente, tem sido muito apreciada, no sentido de se potenciar a aprendizagem motora através da interferência contextual. Segundo Garganta (2002) proporcionar aos indivíduos situações semelhantes às que acontecem no contexto real de jogo, estamos a contribuir para um processo de ensino aprendizagem do jogo mais ajustado, mais motivante e mais interessante, o que traduz se em resultados mais eficazes no que respeita às aquisições. Por outro lado, Garganta (1998) refere que a técnica, abordada através de situações descontextualizadas dos requisitos táticos, tem um transfere mínimo para o jogo, dado que se ensina o modo de fazer (técnica) separado das razões de fazer (tática).

Corroborando a ideologia dos autores, através da aplicação de um modelo inovador, como é o caso do MED em Portugal, a intenção é de possibilitar que os alunos aprendam as UD de uma forma mais envolvente e mais enquadrada com o contexto, tornando-os agentes responsáveis e ativos ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem (Rolim e Mesquita 2007). Assim, e para que esta inovação seja implementada de uma forma eficaz, a mesma tem de ter intencionalidade e tem de haver a participação e uma forma de entendimento entre todos os intervenientes do processo (Tejada 2008).

4.3. Metodologia

Aplicou-se o MED na UD de Badminton (composta por 11 aulas de 90 minutos mais o evento culminante, 2H30') ao longo do primeiro período. Para a realização deste estudo, contei com uma amostra de 32 alunos de duas turmas do 12º ano do ensino secundário regular de uma escola secundária de Braga. Desta amostra 14, dos indivíduos são do género feminino e 18 são do género masculino. A idade dos indivíduos varia entre os 16 e os 19 anos.

Como instrumento de recolha de dados, aplicou-se aos alunos, no início do segundo período, um inquérito por questionário (anexo IX) que foi construído, em conjunto pelos dois professores estagiários e que foi previamente validado pelo Professor Orientador (PO), e autorizado pela direção da escola. Este questionário era composto por questões de respostas fechadas e abertas (resposta livre); no entanto, para o presente estudo, foram só analisadas as respostas

CAPÍTULO IV – Formação e Investigação Educacional em Educação Física

fechadas, possibilitando, assim, a obtenção de respostas válidas e fiáveis que fossem ao encontro dos objetivos deste estudo. Convém salientar que, antes de aplicar o questionário à amostra em estudo, procedeu-se a uma experimentação na qual participaram 4 alunos de uma turma do 11º ano que já haviam experienciado o MED no ano anterior.

Posteriormente, através da análise dos resultados, verificou-se qual o impacto que o MED teve nos alunos do género feminino e do género masculino em função das várias características do MED:

- Os fatores positivos do MED (a afiliação; competição; a época desportiva; o evento culminante; a festividade);
- A eficácia pedagógica do MED (Igualdade de oportunidades/inclusão; do nível de conhecimentos mais elevados; participação entusiástica);
- A valência pedagógica do MED (desenvolvimento de competências sociais e pessoais; aprendizagem cooperativa).

4.4. Análise e interpretação dos resultados

Uma análise de conteúdo quantitativa pode tomar três direções. O tratamento mais simples que um analista pode efetuar sobre os seus dados é a análise de ocorrências. A segunda orientação que pode tomar a análise de conteúdo quantitativa é a análise avaliativa e, a terceira, a análise estrutural (Quivy e Campenhoudt, 2005). Neste estudo, o tratamento utilizado foi a análise de ocorrências visando determinar o interesse da fonte por diferentes objetos ou conteúdos. A hipótese implícita é a de que quanto maior for o interesse do emissor por um dado objeto maior será a frequência de ocorrência dos indicadores relativos a esse objeto (Vala, 1986).

A investigação quantitativa consiste basicamente “*em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias*” (Carmo & Ferreira, 1998, p.178). O programa estatístico a utilizado foi o SPSS e o Exel.

Tabela 2: BI 1.1- Gostaste de pertencer à mesma equipa ao longo de toda a época desportiva?

Género		nunca, raramente ou às vezes	frequentemente ou sempre	Total
Feminino	n	2	12	14
	%	14,3%	85,7%	100,0%
Masculino	n	5	13	18
	%	27,8%	72,2%	100,0%
Total	n	7	25	32
	%	21,9%	78,1%	100,0%

CAPÍTULO IV – Formação e Investigação Educacional em Educação Física

Através do estudo e de acordo com a tabela 2, verifica-se que, dos 32 inquiridos, 25 (12 do género feminino e 13 do género masculino) **gostaram *frequentemente ou sempre* de pertencer à mesma equipa ao longo de toda a época desportiva**. Constata-se, assim, que a maioria da turma, 78,1%, gostou de pertencer à mesma equipa ao longo de toda a época desportiva. No entanto, neste parâmetro, no género feminino, o impacto foi ligeiramente maior (85,7%), do que no género masculino (72,2%). Neste contexto Gutiérrez et al (2013), num estudo realizado sobre as perceções de estudantes Espanhóis dos diferentes níveis de ensino, relativamente à sua participação em épocas do MED, também observaram, que em todas modalidades, incluindo a modalidade de badminton, esta maior tendência para o género feminino relativamente à afiliação. No entanto, ressalvo que a média de idade dos alunos que constituem a amostra de Gutiérrez et al (2013), que experienciaram o MED no badminton, é de 15 anos, para além de a sua amostra ser menor, só 17 indivíduos (10 do género feminino e 7 do género masculino).

Em relação ao espírito de união que este modelo promoveu, a maioria da turma, 84,4%, sentiu que houve ***união*** nas suas equipas. Neste parâmetro a diferença entre géneros é mínima, 85,7% no género feminino e 83,3% no género masculino (anexo VIII).

Tabela 4: BI 1.3- Gostaste da fase de competição?

Género		nunca, raramente ou às vezes	frequentemente ou sempre	Total
Feminino	n	1	13	14
	%	7,1%	92,9%	100,0%
Masculino	n	4	14	18
	%	22,2%	77,8%	100,0%
Total	n	5	27	32
	%	15,6%	84,4%	100,0%

Em relação à ***fase de competição***, conforme se pode observar na tabela 4, uma vez mais, a grande maioria da turma manifestou-se com muito agrado em relação a esta vertente competitiva do MED, 84,4% gostou ***frequentemente ou sempre***. Não tendo encontrado muitos estudos que comparam diferenças entre géneros na aplicação do MED, Hastie et al (2014), no seu estudo intitulado *European Physical Education Review*, aplicado a uma amostra de 21 rapazes com idade média de 16 anos, apenas foca a grande importância da vertente competição do MED, na motivação dos indivíduos género masculino nas aulas de EF. No entanto, no estudo que efetuei, curiosamente, no género feminino, o impacto na componente competição foi claramente superior (92,9%), ao do género masculino (77,8%). Este dado contrapõe-se às pesquisas efetuadas.

CAPÍTULO IV – Formação e Investigação Educacional em Educação Física

Gutiérrez et al (2013), no seu estudo, constataram que há uma maior tendência dos rapazes para gostarem da competição, do que nas raparigas.

Tabela 5: BI 1.4- Achas que os resultados obtidos pela tua equipa foram de acordo com os objetivos?

Género		nunca, raramente ou às vezes	frequentemente ou sempre	Total
Feminino	n	7	7	14
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Masculino	n	5	13	18
	%	27,8%	72,2%	100,0%
Total	n	12	20	32
	%	37,5%	62,5%	100,0%

No que respeita aos **resultados obtidos pela sua equipa** verificou-se, neste parâmetro, que no género masculino houve um impacto positivo maior (72,2%) do que no género feminino (50%). Curiosamente, para o género feminino, 50% da amostra acha que os resultados nem sempre foram de acordo com as suas expectativas. O estudo de Gutiérrez et al (2013) também vem ao encontro dos resultados que registei neste ponto, os investigadores recolheram dados que traduzem um impacto menos positivo do MED no género feminino, no que se refere à questão dos resultados que estas obtiveram ao longo da época desportiva de badminton, e encontrou diferenças significativas em relação aos rapazes, estes registaram valores superiores comparativamente às raparigas. Julgo que este facto poderá ter a ver com a global fraca disponibilidade motora que apresentam as raparigas nas aulas de EF.

Inquiridos sobre se *gostaram do formato das aulas em época desportiva*, observa-se (anexo VIII) que a grande maioria da turma (81,3%) *gostou frequentemente ou sempre*. No entanto, houve diferenças entre géneros, no género feminino o impacto foi superior (85,7%) do que no género masculino (77,8%) neste parâmetro. (Ibidem p:30) apresentam resultados semelhantes neste campo, no entanto, no que respeita às diferenças ente géneros, os valores são contrários aos que detetei. Os investigadores evidenciaram um impacto ligeiramente superior nos rapazes, comparando com as raparigas. (Ibidem p: 31) constata um outro dado curioso, na modalidade de dança, os resultados já são diferentes dos obtidos no badminton, evidenciando-se um impacto ligeiramente superior no género feminino, e que já vem ao encontro dos resultados da minha investigação. Julgo que uma justificação para esta constatação poderá ter a ver com o nível de

CAPÍTULO IV – Formação e Investigação Educacional em Educação Física

preferência dos rapazes e das raparigas em relação às modalidades praticadas ao longo da época desportiva do MED. Ou seja, o fator cultural também aqui tem o seu peso.

Inquiridos sobre se *Acharam interessante assumir diferentes papéis durante a época desportiva*, (anexo VIII) mostra que, apesar de o impacto do MED, nesta vertente, não ter sido tão forte (68,8%) como noutros parâmetros, a maioria da turma respondeu *frequentemente ou sempre*, contra 31,3% que respondeu, *nunca, raramente e às vezes*. Coelho (2011) no seu estudo, baseando-se em Beeg (2011), refere que todos os alunos tiveram a oportunidade de ter uma participação ativa no MED no papel de juizes, no caso do meu estudo, como árbitros. Hastie (1998) refere no seu estudo que os estudantes menos qualificados não se sentiram marginalizados dentro das suas equipas e acreditavam que tinham igualdade de oportunidades de melhoria. As principais razões para o desenvolvimento de competências neste cenário foram o cumprimento dos seus papéis específicos, permitindo oportunidades de participar ativamente em toda a época desportiva.

No meu estudo, verificam-se nítidas diferenças entre géneros, no género feminino houve um impacto positivo muito maior, cerca de 85,7%, do que no género masculino, 56%. O que revela que os rapazes não acham tão interessante a assunção de diferentes papéis. Mais uma vez o peso da cultura: as raparigas habituadas a assumirem variados papéis, o que as obriga a serem mais autónomas, responsáveis e organizadas.

No caso da amostra do estudo, considero que um fator determinante para o fraco impacto da assunção dos diferentes papéis no género masculino poderá ser o facto de, no geral, os indivíduos do género masculino apresentarem um bom nível motor, contrariamente ao que apresentam a generalidade das raparigas nas aulas de EF. Logo, há, no global, uma maior propensão dos rapazes para a prática das modalidades do que para a assunção de outros papéis. Se assim for, considero que os resultados obtidos, relativamente a um maior impacto no género feminino nesta vertente, sejam compreensíveis. Contudo, este aspeto não justifica a pouca responsabilidade e a falta de autonomia dos indivíduos do género masculino.

Questionados se *gostaram do ambiente do evento culminante*, verifica-se (anexo VIII) que todos os indivíduos (32) que compõem a amostra, 100%, *gostaram do ambiente do evento culminante*, indo ao encontro de vários estudos que referem frequentemente o impacto positivo desta vertente do MED na generalidade dos alunos.

Tabela 9: BII 2.1- Achas que o MED possibilitou igualdade de oportunidade a todos os elementos da turma?

Género		nunca, raramente ou às vezes	frequentemente ou sempre	Total
Feminino	n	5	9	14
	%	35,7%	64,3%	100,0%
Masculino	n	3	15	18
	%	16,7%	83,3%	100,0%
Total	n	8	24	32
	%	25,0%	75,0%	100,0%

Quando questionados sobre se o **MED possibilitou igualdade de oportunidade a todos os elementos da turma**, e conforme se pode observar na tabela 9, 24 indivíduos (9 do género feminino e 15 do género masculino), o correspondente a 75 % do total da amostra, **acham que o MED possibilitou igualdade de oportunidade a todos, frequentemente ou sempre**. Hastie (1998), num estudo em que avalia a perceção das raparigas numa época do MED, constatou, através das entrevistas que estas gostaram muito de jogar em equipas mistas e de lhes terem sido dadas responsabilidades durante a UD. O que, de certa forma, poderá reforçar o sentimento de que lhes foram dadas iguais oportunidades ao longo da época MED. Gutiérrez et al (2013) também comprovaram que o MED possui uma componente interessante no que respeita a reduzir as diferenças entre géneros. No entanto, na minha investigação, neste parâmetro, no género masculino houve um impacto positivo muito maior (83,3%) do que no género feminino (64,3%). Para 35% das meninas **o MED raramente possibilitou igualdade de oportunidade a todos**. Esta conclusão justifica-se, de certa forma, dado que, durante a época desportiva, jogaram rapazes contra raparigas no contexto da turma. No entanto, no EC, os torneios foram masculino e feminino o que torna as conclusões um tanto questionáveis. Não encontrei estudos onde pudesse comparar este fator em termos de género.

Questionados sobre se **aprenderam as regras da modalidade de Badminton**, e conforme se pode observar na tabela 10 (anexo VIII), todos os indivíduos que compõem a amostra, 100%, responderam que **sim**. (Ibidem p:17) também corroboram estes resultados mencionando que os alunos ao desempenharem a função de árbitros e de registadores de resultados aprenderam melhor as regras do jogo.

Tabela 11: BII 2.3- Aprendeste a jogar a modalidade de Badminton

Género		Sim	Total
Feminino	n	14	14
	%	100,0%	100,0%
Masculino	n	18	18
	%	100,0%	100,0%
Total	n	32	32
	%	100,0%	100,0%

Os mesmos resultados surgem relativamente à questão *aprendeste a jogar a modalidade de Badminton?* Conforme se pode observar na tabela 11, todos os indivíduos que compõem a amostra responderam que *sim*.

Estes resultados vão ao encontro da literatura, Mesquita (2012 p: 7) foca os fulcros da formação desportiva que o MED suporta: “*o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo Desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta.*” Corroborando a autora, neste campo, e através dos resultados obtidos, a aplicação do MED teve um impacto excecional em ambos os géneros. É bom sentir e verificar que os alunos aprenderam, independentemente da minha falta de experiência na aplicação do MED

Quando inquiridos sobre se **Achavam que com um modelo diferente do MED aprenderiam mais acerca da modalidade** (anexo VIII), constata-se que, a maioria (23 alunos), cerca de 72%, responderam que *Não*. Comparando entre géneros, nesta vertente, no género masculino, houve um impacto positivo muito maior (83,3%) do que no género feminino, em que 43% das raparigas acha que com um modelo diferente do MED aprenderia mais. Este dado vai ao encontro do estudo de Gutiérrez et al (2013), onde os rapazes consideram, mais do que as meninas, que com o MED aprenderam mais acerca da modalidade do que com outro modelo tradicional.

Inquiridos sobre se **achavam que a sua avaliação na modalidade de Badminton ficou comprometida pela aplicação do modelo MED** (anexo VIII), verifica-se que a maioria (81,3%), o correspondente a 26 alunos, respondeu que *Não*. Comparando entre géneros, no género masculino houve um impacto positivo ligeiramente superior (83,3%), ao do género feminino (78%).

Por outro lado questionados se **acharam que a avaliação foi beneficiada pela aplicação do MED** (anexo VII), verifiquei que 75% (24 alunos) acha que sim. Comparando entre géneros, no género masculino houve um impacto consideravelmente superior em relação a esta vertente, 83,3% dos rapazes acha que o MED beneficiou as notas, comparado com 64,3% das raparigas.

CAPÍTULO IV – Formação e Investigação Educacional em Educação Física

35% das raparigas acha que o MED não beneficiou a avaliação. Sobre este aspeto não encontrei estudos que comparassem esta vertente na aplicação do MED.

Tabela 15: BII 2.7- Este modelo aumentou o teu desempenho nas aulas de Educação Física?

Género		Sim	Não	Total
Feminino	n	11	3	14
	%	78,6%	21,4%	100,0%
Masculino	n	13	5	18
	%	72,2%	27,8%	100,0%
Total	n	24	8	32
	%	75,0%	25,0%	100,0%

Questionados sobre se este modelo **aumentou o seu desempenho nas aulas de Educação Física**, conforme se pode observar na tabela acima, a maioria da turma achou que sim (75%). (Gutiérrez et al 2013 p: 17) corroboram esta opinião e referem que, no geral, os alunos preferem o MED porque, para além de ser mais divertido que um outro modelo de ensino tradicional, estes acham que trabalham e aprendem mais neste modelo de ensino aprendizagem do que num outro modelo mais tradicional. Comparando entre géneros a diferença foi escassa, 78% das raparigas acha que o modelo MED aumentou o seu desempenho e 72,2% dos rapazes consideram-no também; no entanto, ressalva-se um impacto ligeiramente superior no género feminino, neste campo. Relativamente à comparação entre géneros neste parâmetro, não encontrei estudos onde se verificassem comparações em termos de género.

Quando inquiridos sobre se o **relacionamento entre equipas foi saudável** (anexo VIII), todos os indivíduos que compõem a amostra responderam que *sim*. Sendo esta, uma componente muito apreciada por ambos os géneros.

Inquiridos sobre se sentiram que **todos os elementos da sua equipa cooperaram em prol de um objetivo comum** (anexo VIII) o impacto foi muito positivo 84% da amostra achou que houve coesão nas suas equipas; no entanto, no género feminino houve um impacto superior (93%) ao do género masculino (77,8%). Não tendo encontrado estudos que comparem esta questão da coesão do grupo em termos de género, penso que é importante referir que os resultados obtidos neste campo corroboram a importância e o impacto positivo da componente afiliação que o MED promove, o que vai ao encontro de Stockly (2008) sustentada em Bennett e Hastie (1997) que constataram que a componente afiliação, é uma aspeto do MED que atrai muito os alunos.

CAPÍTULO IV – Formação e Investigação Educacional em Educação Física

Inquiridos sobre se achavam que tinham **adquirido competências de autonomia e de responsabilidade com o MED** (anexo VIII), cerca de 90% da amostra respondeu que *sim*. Este foi um aspeto que também marcou pela positiva os alunos. Neste parâmetro, as diferenças entre géneros, não foram muito distintas; no entanto, no género feminino houve um impacto ligeiramente superior (92,3%) ao do género masculino (89%). Embora não tivesse encontrado estudos que comparassem este tema em termos de género, estes dados vêm corroborar Stockly (2008 p:12), sustentada na investigação de Bennett e Hastie (1997), que também focam o potencial do MED, no que respeita à promoção da assunção de responsabilidades por parte dos alunos, os investigadores constataram que os alunos da sua amostra foram capazes de assumir responsabilidades que, noutros modelos de ensino aprendizagem mais tradicionais, não lhes estão acessíveis.

Creio que um dos contributos para que os resultados nesta componente tenham sido tão positivos se deve ao facto de os alunos terem de desempenhar cada um o seu papel (como jornalistas/fotógrafos, árbitros, organizadores, treinadores) e, é claro que se assim for, é dada liberdade para que os alunos sejam mais autónomos e proativos nas aulas.

Tabela 19: BIII 3.4- Este modelo aumentou a tua motivação para as aulas de Educação Física?

Género		nunca, raramente ou às vezes	frequentemente ou sempre	Total
Feminino	n	5	9	14
	%	35,7%	64,3%	100,0%
Masculino	n	2	16	18
	%	11,1%	88,9%	100,0%
Total	n	7	25	32
	%	21,9%	78,1%	100,0%

Questionados sobre se **este modelo aumentou a sua motivação nas aulas de Educação Física**, a maioria da turma achou que *sim* (78,1%), sendo que, os rapazes, se sentiram mais motivados com este modelo nas aulas (89%) do que as raparigas 64,3%. De salientar que cerca de 36% das raparigas considerou que este modelo nem sempre aumentou a sua motivação nas aulas de EF. Estes resultados, curiosamente, contradizem a literatura atual, Gutiérrez et al (2013) referem e reforçam resultados de outros estudos que confirmam o contrário, ou seja, que o MED é mais atrativo para as raparigas do que para os rapazes. Conhecendo a amostra inquirida em contexto de aula, arriscaria concluir que a motivação para as aulas de EF não varia com o método utilizado mas é generalizada. Apenas uma pequena percentagem de raparigas adere às atividades propostas com entusiasmo porque sente algumas dificuldades a nível motor.

Penso que seria interessante aprofundar este estudo no futuro através da realização de novas investigações onde se possa comparar o impacto do MED em termos de género.

Inquiridos sobre se **houve, neste modelo, momentos difíceis de ultrapassar**, (anexo VIII) cerca de 75% da amostra respondeu *nunca, raramente ou às vezes*. Neste parâmetro, no género feminino houve um impacto muito superior (93%) acham que *nunca, raramente ou às vezes* houve, neste modelo, momentos difíceis de ultrapassar, enquanto no género masculino 61,1% acham que *nunca, raramente ou às vezes* houve, neste modelo, momentos difíceis de ultrapassar. Para cerca de 39% dos rapazes neste modelo houve frequentemente e/ou sempre momentos difíceis de ultrapassar. Não encontrei estudos onde se analisasse este assunto, por outro lado, conhecendo a amostra, julgo que, nos rapazes, as dificuldades poderão estar relacionadas com a menor capacidade de organização que revelaram, comparativamente às raparigas.

4.5. Conclusões, limitações e implicações

Corroborando (Pereira 2012), relativamente aos estudos efetuados acerca do MED, é mais vulgar encontrar estudos em que a metodologia é de carácter qualitativo do que propriamente quantitativo. O público-alvo com maior incidência de estudos efetuados neste âmbito é o terceiro ciclo (7º, 8º e 9º).

Dada a escassez de investigações que tratam o impacto do MED em termos de género nesta faixa etária em análise, considero que este fator inibiu a comparação dos resultados obtidos na minha investigação com outros estudos semelhantes. Assim sendo, e centrando-me nos resultados obtidos do estudo, em termos globais, o impacto do MED foi muito positivo em ambos os géneros, corroborando a literatura consultada; no entanto, o modelo teve um impacto ligeiramente superior nas raparigas.

Quanto à valência pedagógica do MED ou, como designa a literatura a componente literacia, no geral, as raparigas registaram valores superiores aos rapazes, concretamente: sentiram mais que todos os elementos da sua equipa cooperaram em prol de um objetivo comum (13 raparigas, 92,9%); 92,3% consideram ter adquirido competências de autonomia e de responsabilidade com este modelo contra 88,9% dos rapazes. Estes resultados obtidos na componente valência pedagógica do MED, vão contra o estudo de Gutiérrez et al (2013) que demonstra que o MED aplicado na modalidade de badminton, teve um impacto ligeiramente superior nos rapazes, comparativamente às raparigas na vertente literacia. No entanto, salvaguardo que a amostra do mesmo investigador é menor que a amostra deste estudo, para além da média de idades ser ligeiramente inferior (15 anos).

A avaliar pelos dados relativos à eficácia pedagógica do MED, ou como designa a literatura, a componente competência do MED, os rapazes registaram valores superiores às raparigas. Concretamente, os rapazes consideram mais que as raparigas que o MED possibilitou igualdade de oportunidades a todos os elementos da turma (15 rapazes 84,3% para 9 raparigas 64,3%); os rapazes, também, consideram que aprenderam mais acerca da modalidade de badminton com o MED do que se tivessem outro modelo de ensino (15 rapazes 83,3% para 8 raparigas 57,1%); Estes, também, sentiram mais que a aplicação deste modelo não comprometeu nem beneficiou a sua avaliação na UD (15 rapazes 83,3% para 11 raparigas 78,6%). Estes resultados corroboram os resultados registados por de Gutiérrez et al (2013) relativos à componente aquisição de *competência* através da aplicação do MED. As raparigas apenas registaram, ainda que ligeiramente, valores superiores aos dos rapazes, no que respeita a considerarem que o MED

CAPÍTULO IV – Formação e Investigação Educacional em Educação Física

aumentou o seu desempenho nas aulas de EF (11 raparigas 78,6% para 13 rapazes 72,2%). Em ambos os géneros se constata unanimidade relativamente a sentirem que aprenderam as regras do badminton e a jogar a modalidade.

Em relação aos fatores positivos do MED, no geral, o impacto foi maior nas raparigas do que nos rapazes, constatando-se que estas gostaram mais de pertencer à mesma equipa ao longo de toda a época desportiva (12 raparigas 85,7%, para 13 rapazes 72,2%); as raparigas também sentiram mais, ainda que a diferença fosse mínima, que houve na sua equipa espírito de união (12 raparigas 85,7%, para 15 rapazes 83,3%). As raparigas, também, gostaram mais da fase de competição e do formato das aulas em época desportiva, que os rapazes (13 raparigas 92,9%, para 14 rapazes 77,8%). Este dado concreto, contradiz a literatura pesquisada que, geralmente, foca a importância que a componente competição tem, particularmente para os indivíduos do género masculino. Gutiérrez et al (2013 p:21) registaram que os rapazes apresentavam valores ligeiramente superiores às raparigas no que se refere à competição. Julgo que uma justificação para esta constatação poderá ter a ver com o nível de preferência dos rapazes e das raparigas em relação às modalidades praticadas ao longo da época desportiva do MED. No entanto, os resultados obtidos no meu estudo corroboram a literatura no que se refere ao impacto positivo que a competição tem a nível global. Ainda em relação aos fatores positivos do MED, as raparigas, também, acharam mais interessante assumir diferentes papéis durante a época desportiva do que os rapazes (12 raparigas 85,7%, para 13 rapazes 55,6%). Ambos os géneros registaram unanimidade ao considerarem que gostaram do evento culminante.

Os rapazes, relativamente aos fatores positivos do MED, apenas registaram valores superiores no que diz respeito a acharem que os resultados obtidos pela sua equipa foram de acordo com os objetivos (13 rapazes 72,2%, para 7 raparigas 50%). Estes valores também me parecem compreensíveis pelo facto de a globalidade dos rapazes apresentar níveis de desempenho motor bom a muito bom. Já nas raparigas, salvo raras exceções, os níveis de desempenho motor são mais baixos que os dos rapazes. Corroborando a literatura, que globalmente foca que o MED permite aos alunos menos hábeis a nível motor, terem mais oportunidades de participarem nas aulas de outra forma concretamente através da assunção de papéis. Nesta perspetiva, Hastie (1998) refere no seu estudo que os estudantes menos qualificados não se sentem marginalizados dentro de suas equipas e acreditavam que tinham igualdade de oportunidades de melhoria.

CAPÍTULO IV – Formação e Investigação Educacional em Educação Física

Expostas as conclusões acerca dos resultados obtidos nesta investigação, considero este estudo bastante interessante e julgo ter contribuído para que a investigação em torno do MED se tenha alargado a outros públicos e a outras variáveis, neste caso o género, possibilitando que no futuro se possam comparar resultados a este nível.

Citando (Mesquita 2012 p:6) *“Ao invés de se comparar a superioridade de uns modelos sobre os outros, importa apreciar com maior detalhe o funcionamento dos modelos, examinar os efeitos por eles induzidos, bem como desenvolver os modelos e estudar soluções para ultrapassar os possíveis obstáculos que se levantam à aprendizagem.”* Corroborando a autora, com este estudo, não pretendo provar que o MED é um modelo de ensino aprendizagem melhor do qualquer outro, mas que se pode inovar, correndo os normais riscos implícitos ao que é novo, suscitando sempre algumas resistências. Contudo, a novidade pode resultar muito bem, para além de se alargar o leque de alternativas no que respeita à didática de EF. Por outro lado, considero que este modelo pode resultar melhor ou pior, consoante as características dos alunos. Se o perfil dos alunos apontar para fracos níveis de organização e sentido de responsabilidade, o MED, dada a sua particularidade, poderá não resultar. Esta é uma limitação que poderá influenciar negativamente a aplicação do Modelo de Educação Desportiva nas escolas.

4.6. Outras investigações

Com o intuito de valorizar cada vez mais a minha formação profissional, de 21 de setembro a 16 de novembro de 2013, participei na Ação de Formação (AF) Educação Física e desporto escolar – práticas em segurança, realizada em diferentes locais (Braga, Povoia de Lanhoso e Guimarães), sob orientação do Professor Dr. Óscar Lopes e Dra. Rafaela Rosário, na modalidade de Oficina de formação, com o nº de registo CCPFC/ACC-75249/13 e a duração de 25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo, a que correspondem 2 créditos, nos termos do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (anexo X).

Nesta AF foi-me proposta a realização de um projeto que fosse aplicado na escola onde leciono e que posteriormente seria apresentado sob a forma de *Poster* (anexo XI) no último dia da AF. Assim sendo, respondi a esta solicitação com a proposta de um projeto de investigação intitulado: *Quais os modelos de Ensino - Aprendizagem mais motivadores?*

Metodologia

Aplicar o MED na UD de Badminton e o MID (Modelo de Instrução Direta) na UD de Corfebol que seriam abordadas ao longo do 1º período. No segundo período, aplicar o MED na UD

CAPÍTULO IV – Formação e Investigação Educacional em Educação Física

de Atletismo e o MID na UD de Futebol. A *posteriori*, avaliar e comparar a prestação e a motivação dos alunos nas UD onde se aplicou o MED com as UD onde se adotou um modelo tradicional de instrução direta (MID).

Para este estudo contava com uma amostra de uma turma do 12º ano de uma Escola Secundária de Braga, composta por 13 alunos, sendo 12 indivíduos do género masculino e 1 do género feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos.

Instrumentos:

- Grelhas de avaliação para o MED e para o MID (registos diários diversos de todas as componentes implícitas na avaliação dos alunos no MED e no MID)
- Aplicar um questionário (no final do 1º e 2º períodos) aos alunos com questões abertas e fechadas, possibilitando, assim, a obtenção de respostas válidas e fiáveis que fossem ao encontro dos objetivos deste estudo.

Limitações e implicações

O facto de ser uma amostra reduzida e bastante homogénea, note-se que são 12 rapazes e uma rapariga, poderá ser um fator condicionante, quer pela positiva, quer pela negativa, na informação e validade dos resultados.

No momento em que se iniciou o projeto, a turma tinha entrado na fase da ÉPOCA DESPORTIVA MED (no dia 12 de novembro, 7ª aula de 11 previstas). Confesso que esta entrada na época desportiva ficou aquém das expectativas. Os alunos, de um modo geral, não cumpriram na totalidade com os objetivos inerentes aos seus papéis no MED. Excetuando a realização do calendário de jogos da época, que ficou a cargo dos alunos que tinham o papel de *Organizadores*, e o facto de duas das três equipas comparecerem devidamente equipadas. Os mesmos *Organizadores*, que tinham um papel crucial na dinâmica do processo, não foram suficientemente proativos, pouco fazendo para que o início da Época fosse um sucesso, logo, todos os outros papéis ficaram comprometidos. Os fotógrafos e os jornalistas não foram preparados com máquinas fotográficas, nem material para fazer a recolha de dados do dia; o treinador, responsável pela ministração do aquecimento dos alunos antes do jogo, também não estava preparado, para além de os alunos não se apresentarem à hora prevista para o início da sessão e respetiva cerimónia de abertura. Este indicador demonstrou que, apesar de após a realização da avaliação inicial de badminton, em que, no geral, os alunos apresentaram várias características essenciais que se enquadravam no perfil para a aplicação do MED, como por exemplo: bom nível motor, espírito de cooperação interessante, disciplina, autonomia, socialização, respeito e capacidade de

CAPÍTULO IV – Formação e Investigação Educacional em Educação Física

organização, no momento em que se iniciou este estudo, os alunos ainda não estavam a corresponder nem a demonstrar tais competências. No entanto, julgo que o facto de ser um método inovador para a globalidade dos alunos, foi determinante. Quando se apresentam novos desafios, é natural que hajam algumas resistências iniciais por parte dos alunos, inibindo-os, causando-lhes reticências e alguma insegurança.

Sendo assim, há que tirar as respetivas ilações, aula após aula, de forma a se limarem arestas e se procurar corrigir os aspetos menos positivos para que, nas aulas seguintes, os mesmos não sejam tão notórios.

Com este estudo, pretendia-se verificar até que ponto o MED poderia ser, ou não, uma boa alternativa para a lecionação das aulas de EF. Contudo, há um fator determinante que poderá influenciar as conclusões do estudo e que se prende com o facto de se estar a aplicar o MED e o MID em modalidades distintas, os resultados seriam mais realistas, se se aplicasse o MED e o MID nas mesmas modalidades ou UD. Esta sugestão parece-me ser uma boa proposta para futuras investigações neste âmbito.

CAPÍTULO V

5. Considerações finais

Chegando ao fim deste percurso, o sentimento final é o de missão cumprida. A PES foi ao encontro das minhas expectativas, possibilitando-me desenvolver e consolidar competências que me permitirão dar resposta a um nível de ensino para o qual eu não estava habilitada, o ensino secundário. Por outro lado, adquiri, também, competências na área da investigação que me enriqueceram a nível científico e didático pedagógico, levando-me a ter uma perspetiva mais abrangente, rigorosa, reflexiva e crítica em relação à didática da EF e do desporto, e não só.

É necessário continuamente estudar para se poderem fundamentar, com crédito, as nossas ideias e opiniões, bem como as estratégias e os métodos a utilizar na prática, no sentido de dominar os conteúdos e as matérias, de forma a ter um conhecimento mais sólido acerca daquilo que se vai ensinar e/ou transmitir. Na PES pude pôr em prática todo o conjunto de noções, conhecimentos e atitudes que ao longo deste curso e de outras formações anteriores, e/ou mais atuais, fui adquirindo.

Apesar de esta não ser a minha primeira experiência em contexto de estágio profissionalizante, manifestamente foi diferente, o contexto, os alunos, as matérias a lecionar, a época, os professores orientador e cooperante, o colega de estágio, enfim..., tal constituiu uma nova e enriquecedora experiência, tendo-me possibilitado a valorização e o alargamento das minhas competências ético-profissionais, não só como professora de Educação Física, mas, também, como um elemento mais competente, e proativo no seio da comunidade educativa.

Claro que tenho perfeita noção de que o futuro, em termos de carreira, não me é favorável, mas a atual situação pode mudar e, a qualquer momento, poderá surgir uma oportunidade face à qual terei de responder e julgo que, nessa altura, estarei apta para encarar qualquer desafio de uma forma ainda mais responsável, mais profissional e mais competente.

- Bento, J. O. (2003). Planeamento e avaliação em educação física. Lisboa: Livros Horizonte.
- Barbosa, F., et al. (2003). *Cadernos Pedagógicos*. Bissau: Novagráfica.
- Bravo, L. & Oliveira, Maria Teresa (2012). Comportamentos táticos no jogo de Futsal: Os Princípios do Jogo. *Millenium*, 42 (janeiro/junho). Pp. 127-142.
- Carbonera, D. & Carbonera, S. (2009) *A Importância da Dança no Contexto Escolar*. Faculdade Iguçu - Brasil- ESAP - Instituto de Estudos Avançados e Pós Graduação
- Coelho, I. M. (2011) *Aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Atletismo*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Cury, A. (2013) *A Fascinante Construção do Eu*. 1ª edição lua de papel- Alfragide
- Fernandes, L. (2008). *Clima de sala de aula e Relação Educativa: as representações dos alunos de 3º ciclo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Faro.
- Garganta, J. O ensino dos jogos desportivos coletivos. Perspetivas e tendências *Movimento*. Porto Alegre. vol.4, n.8(1998), p.19-26
- Garganta, J. (2002). Competências no ensino e treino de jovens futebolistas. *Revista Digital - Buenos Aires* 8(45),1-15. Recuperado em 28 Novembro, 2012 de www.efdeportes.com/efd45/ensino.htm
- Graça, A., Garganta, J. & Carvalho, M. Andebol, Basquetebol e Futebol – Abordagem prática. In Educação Física no 1º Ciclo: 200-217, Paula B. Gomes (Org.). Ed. FCDEF e CMP
- Graça, A. & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo, *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol. 2, nº 5 (67–79)
- Gutierrez, D., Garcia-Lopez, L., Hastie, P. & Calderon, A. (2013). Spanish students' perceptions of their participation in seasons of 5 sport education. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 2(2).
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo – das instruções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora
- Hastie, P. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 157-171.
- Hastie, P. (1998). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(4), 368-379.
- Hastie, P., Sinelnikov, O., Wallhead, T., & Layne, T. (2014) *European Physical Education Review* 20 (2), 215-228

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011*. INE, I.P.. Lisboa

Jacinto, J. et al (2001). Programa de Educação Física 10^o, 11^o e 12^o Anos, Cursos Científico Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.

Lucas, M. P., Pereira, B. & Monteiro, A. (2012). Desporto Escolar: Uma construção a partir dos valores. *In: B. Pereira, A.N. Silva & G. S. Carvalho (Coord.), Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira* (pp. 153-165). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação Universidade do Minho. (ISBN: 978-972-8952-20-4).

Mawer, M. (1995). *The Effective Teaching of Physical Education*. New York. Longman.

Mesquita, I. (2012), *Desafios da educação física no novo século: entre a pedagogia do ensino e a pedagogia da aprendizagem* Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

Palma, M., Pereira, B., Valentini, N. (2009). Jogo com Orientação: Uma Proposta Metodológica Para a Educação Física Pré-Escolar. *Revista da Educação Física/UEM, 20, n.4, (529-541)*

Pereira, A., (2002). *A Excelência Profissional em Educação Física e Desporto*. Instituto Politécnico de Viseu: Viseu.

Pereira, C., (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. Porto: C. Pereira. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Quivy, R & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editora Gradiva – Publicações Lda.

Remelhe, C. & Gomes, G. (2009) *O Ensino das Danças Tradicionais Portuguesas na Escola*.

Ribeiro, L. (1990). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Rolim, R. & Mesquita, I. (2007) *Subsídios para a aplicação do Modelo de Educação Desportiva no ensino do desporto nas aulas de educação física*. CIFI2D, Faculdade Desporto, Universidade do Porto

Siedentop, D. Hastie, P., Van der Mars, H., (2011) *Complete Guide to Sport Education, United States of America : Human Kinetics, 2nd ed.*

Stockly, J. (2008) *Sport Education and the traditional unit approach: a comparison of student activity levels. A project submitted to Sonoma State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts In Kinesiology*

Simão, A. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação. In Alves, M. P. & Machado, A. E. (Ed.), *Avaliação com sentido(s) – contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Tejada, F. Innovación, didáctica y formación del profesorado (2008). In: Gascón, A. & Labra, J. *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 311-332), ISBN 978-84-481-6637-3

Vikkers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. A Knowledge Structures Approach. Human Kinetics Books.

Vala, J. (1986). Análise do Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, pp. 99-128.

Webgrafia

Alaíz, V. (s/d). *Registos de avaliação: burocracia ou pedagogia?* in, www.dgisd.min-edu.pt/secundario/.../registos_avaliacao.pdf (Consultado a 11 de Outubro de 2013)

Pinela, A. (s/d) *Organização e Desenvolvimento Curricular*
http://www.eurosophia.com/pedagogia/tipos_de_planificacao.htm (Consultado a 11 de Outubro de 2013)

<http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/formar/outros/planifica.htm> (Consultado a 02 de Novembro de 2013)

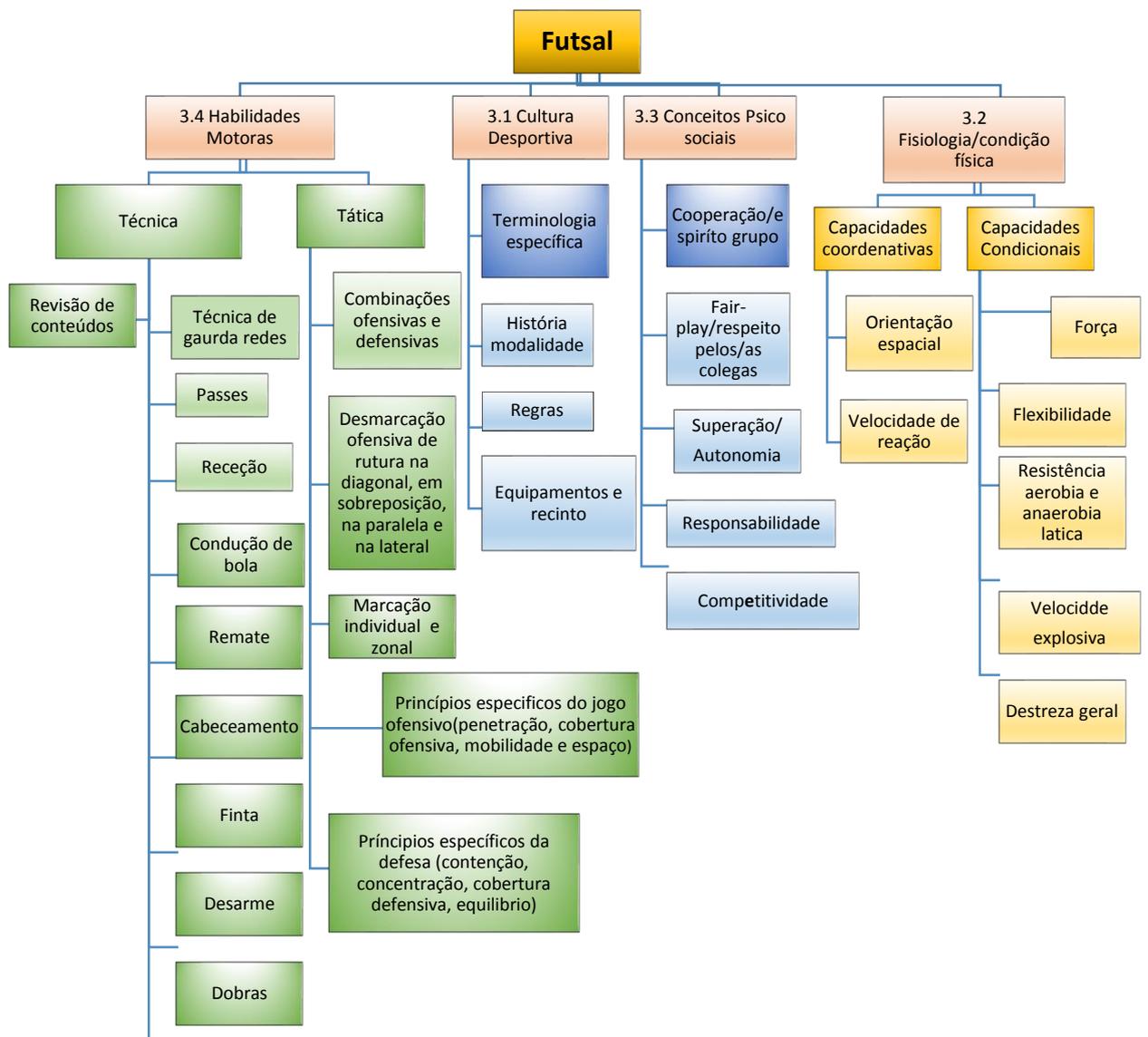
http://joaomgg.com/avaliacao/planificacoes_e_planos_de_aula.html (Consultado a 3 de Novembro de 2013)

<http://pt.scribd.com/doc/2197414/planificar> (Consultado a 10 de Novembro de 2013)

Anexo I a – MEC de Futsal- ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	3
2. ESTRUTURA DE CONHECIMENTO DE FUTSAL	4
3. MÓDULO 1 - ANÁLISE DA MODALIDADE	4
3.1. CULTURA DESPORTIVA	4
3.1.1. HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DO FUTEBOL	4
3.1.2. IDENTIFICAÇÃO DO JOGO	7
3.1.3. TERRENO DE JOGO	7
3.1.4. REGRAS DO JOGO	8
3.2. ASPETOS FISIOLÓGICOS E CONDIÇÃO FÍSICA	11
3.3. CONCEITOS PSICOSSOCIAIS	12
3.4. HABILIDADES MOTORAS	13
3.4.1. REQUISITOS TÉCNICO-TÁTICOS	13
4. MÓDULO 2 - ANÁLISE DO ENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM	21
4.1. RECURSOS LOGÍSTICOS	21
4.2. RECURSOS HUMANOS	21
4.3. RECURSOS TEMPORAIS	21
4.4. RECURSOS MATERIAIS	22
5. MÓDULO 3 - ANÁLISE DOS ALUNOS	22
5.1. CARATERIZAÇÃO GERAL DOS ALUNOS	22
5.2. AVALIAÇÃO DO NÍVEL INICIAL DE PRESTAÇÃO DOS ALUNOS	23
6. MÓDULO 4 - EXTENSÃO E SEQUÊNCIA DOS CONTEÚDOS DE ENSINO APRENDIZAGEM	24
6.1. UNIDADE DIDÁTICA DE FUTSAL	24
6.2. JUSTIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA	27
7. MÓDULO 5 - DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS	30
7.1. HABILIDADES MOTORAS	30
7.2. CONDIÇÃO FÍSICA	34
7.3. CULTURA DESPORTIVA	34
7.4. CONCEITOS PSICOSSOCIAIS	34
8. MÓDULO 6 - CONFIGURAÇÃO DA AVALIAÇÃO	35
8.1. AVALIAÇÃO INICIAL	35
8.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA	35
8.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA	36
8.4- CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO AE DE MAXIMINOS	39
9. MÓDULO 7 – PROGRESSÕES PEDAGÓGICAS	40
10. BIBLIOGRAFIA	

Anexo I b – MEC de Futsal – Módulo 1 - ESTRUTURA DO CONHECIMENTO DO FUTSAL



Anexo I c – MEC de Futsal – Módulo 4- UNIDADE DIDÁTICA

Aulas		1/11	2/11	3/11	4/11	5/11	6/11	7/11	8/11	9/11	10/11	11/11	12/11		
HABILIDADES MOTORAS	Relação com a bola	Proprioceptividade; Enquadramento em relação às trajetórias do objeto; visão periférica; Coordenação; velocidade de execução	A.I	E	E/C	AS 1	Torneio AS 2	AUTO-AVALIAÇÃO							
		Passo; recepção; condução; remate, cabeceamento finta, desarme	A.I	E	E/C	E/C			AS1						
	Princípios táticos Elementares	Ofensivo	Penetração (finalização)	A.I			T/E	E	E/C	E/C	E/C	E/C			AS1
			Cobertura ofensiva	A.I				T/E	E	E/C	E/C	E/C			AS1
			Mobilidade	A.I					T/E	E	E/C	E/C			AS1
			Espaço	A.I					T/E	E	E/C	E/C			AS1
		Defensivo	Contenção	A.I			T/E	E	E/C	E/C	E/C	E/C			AS1
			Cobertura defensiva	A.I				T/E	E	E/C	E/C	E/C			AS1
			Equilíbrio	A.I					T/E	E/C	E/C	E/C			AS1
			Concentração	A.I						T/E	E	E/C			AS1
	Combinações Técnico táticas	Ofensivo	Desmarcação em apoio (frontal, lateral, retaguarda)	A.I	T/E	E	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C			AS1
			Desmarcação em rutura (sobreposição, diagonal, paralela, lateral)	A.I		T/E	E	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C			AS1
		Defensivo	Marcação individual	A.I	T/E	E	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C			AS1
			Marcação zonal	A.I		T/E	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C			AS1
	Jogo reduzido superioridade numérica			E	E	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C	AS1			
	Jogo reduzido igualdade numérica			E	E	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C	AS1			
	Jogo formal (esquema 1:2:1)		A.I	E	E	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C	AS1			
CONDIÇÃO FÍSICA	Capacidades coordenativas	Ritmo, Equilíbrio e reação	A.I	E	E	E	E	E	E/C	E/C	E/C	AS1			

	Capacidades condicionais	Velocidade	A.I	E	E	E	E	E	E	E/C	E/C			
		Resistência	A.I	E	E	E	E	E	E	E/C	E/C			
		Força	A.I	E	E	E	E	E	E	E/C	E/C			
CONCEITOS PSICOSOCIAIS	COOPERAÇÃO / ESPÍRITO DE EQUIPA/ DISCIPLINA / RESPEITO PELOS ADVERSÁRIOS		AI	E	E	E	E	E	E/C	E/C	E/C	AS	Torneio AS2	
CULTURA DESPORTIVA	Regras	Reposições de bola.	A.I	E	E	E	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C	AS		
		Faltas e conduta anti desportiva	A.I	E	E	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C	AS		
		Pontapé linha lateral; Pontapé de canto; Grande penalidade	A.I	E	E	E	E/C	E/C	E/C	E/C	E/C	AS		

Legenda:

AI- Avaliação Inicial

AS- Avaliação Sumativa

T- Transmissão

T/E- Transmissão/Exercitação

E- Exercitação

C- Consolidação

E/C- Exercitação Consolidação.

Anexo I d – MEC de Futsal – Módulo 4- JUSTIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

A UD de Futsal terá 12 aulas de 90', sendo que a primeira será dedicada à Avaliação Inicial, as últimas duas aulas práticas à Avaliação Sumativa, e a última aula será destinada à apresentação dos trabalhos teóricos e à autoavaliação.

A turma, no geral, encontra-se num nível Avançado. O futebol é a modalidade preferida da maioria dos alunos, para além de ser o desporto que praticam ou que já praticaram.

Assim, e tendo em conta o nível dos alunos pretendo realizar uma abordagem dos conteúdos com um grau crescente de complexidade, sustentando-me no livro adotado pela escola para a disciplina de EF, "*Fair Play*" entre outras referências bibliográficas.

As estratégias metodológicas de ensino a utilizar terão por princípio promover a Exercitação e a Consolidação das diferentes habilidades e ações técnico táticas, embora parta do princípio de que os alunos já passaram por situações de exercitação dos gestos técnicos específicos da modalidade em anos anteriores, como tal, as estratégias a utilizar serão formas jogadas/jogos reduzidos (1x1, 2x1, 2x2, 3x2 e 3x3), jogos condicionados e jogo formal 5x5. Prevejo, também, utilizar situações analíticas, embora estas não assumam um papel dominante, para facilitar a Transmissão de um novo conteúdo que será posteriormente incluído numa situação de jogo. Por outro lado, apesar de lecionar os mesmos conteúdos a toda a turma, sempre que se justifique, procurarei introduzir determinadas variáveis no sentido de adequar a atividade ao nível de prestação de todos os alunos.

Até se chegar ao jogo formal é necessário resolver um conjunto de problemas, que obedecem a uma hierarquização em função da estrutura dos elementos do jogo que são eles: o jogador, a bola, as balizas, os colegas e os adversários. Esta complexidade sugere que o ensino do futsal ou do futebol, seja realizado de uma forma gradual, isto é, do conhecido para o desconhecido, do fácil para o difícil, do menos complexo para o mais complexo. Tendo presente estes aspetos, na planificação da UD e na planificação diária desta modalidade, procurarei seguir uma lógica semelhante à sugerida por Garganta e Pinto (1998) baseados em Dugrand (1989) que propõem o ensino da modalidade por etapas:

ETAPA I (eu e a bola) – INICIAL

- Relação com bola
- O equilíbrio do corpo (ações só a um apoio)

ETAPA II (eu, a bola e o adversário- "o duelo") -ELEMENTAR I-

- Conquista e a conservação da posse de bola (1x1)
- A procura da finalização

ETAPA II (eu, a bola, o colega e o adversário- jogo a 2)

-ELEMENTAR II-

- O "passe e vai" (desmarcação de rutura)
- O "passe e segue" (desmarcação de apoio)

- A contenção e a cobertura defensiva

ETAPA III (eu, a bola, os colegas e os adversários- jogo a 3) -INTERMÉDIA-

- A ação do jogo a 3

- Criação/anulação das linhas de passe

- Penetração e cobertura ofensiva

ETAPA IV (eu, a bola, a equipa e os adversários) -AVANÇADA-

- Assimilação e aplicação dos princípios de jogo

- Ações motoras adaptadas ao modelo de jogo

Sendo assim, e indo ao encontro desta metodologia de ensino supra apresentada, na parte inicial das aulas será privilegiada a relação com bola de forma a os alunos se familiarizarem com o objeto de jogo, revendo e exercitando habilidades técnico táticas abordadas em anos anteriores.

Nas primeiras duas aulas, a seguir à Avaliação Inicial, o tema central será as combinações técnico táticas (desmarcação em apoio e marcação individual - desmarcação de rutura e marcação zonal).

A partir da aula 4 prevê-se a Transmissão e Exercitação dos princípios táticos elementares, começando pelo princípio da *penetração* ou seja, na posse da bola, ter como primeira preocupação ver se existe possibilidade de finalizar (marcar golo) ou espaço livre de progressão para a baliza contrária, respeitando o primeiro princípio do ataque. Em resposta à penetração, a equipa que defende deve fechar de imediato a linha de remate ou de progressão para a baliza, colocando um jogador entre o portador da bola e a baliza, criando uma situação de 1 x 1, cumprindo assim o primeiro princípio da defesa, ou seja *contenção*.

Na aula nº 5 prevê-se abordar como tema central o segundo principio tático defensivo a *cobertura defensiva*, dando continuidade à aula anterior e à situação de igualdade numérica criada após a contenção (1x1) que não deixa de envolver um maior risco para a equipa que defende. Assim, esta deve procurar criar superioridade numérica, através da inclusão de um segundo defensor, (1 atacante X 2defesas). A equipa que ataca, dado que fica em inferioridade numérica, deve procurar restabelecer o equilíbrio fazendo apelo a um segundo atacante e, respeitando o segundo principio do ataque, *cobertura ofensiva*, tenta criar uma relação de igualdade numérica (2 x 2).

Na aula nº 6 está previsto dar continuidade à aula nº 5 e transmitir dois novos princípios táticos, uma vez que a situação de 2 x 2 é, teoricamente, menos vantajosa para o ataque do que a de 1 x 1. Justifica-se assim que o segundo atacante se afaste do portador da bola de forma a libertá-lo da sobremarcação (cobertura defensiva), procurando reconstituir a situação de 1 x 1. Caso o segundo defensor não o acompanhe, está então criada uma linha de passe que deve ser utilizada de forma a criar uma situação de 1 x 0, princípio da *mobilidade*. Entre estas duas alternativas, compete à defesa optar pela menos perigosa. O segundo defensor deve acompanhar o segundo atacante restabelecendo, ainda que em moldes algo frágeis, situações de igualdade numérica (1 x 1), através do cumprimento do principio do *equilíbrio*.

Na aula nº 7 prevê-se dar continuidade ao tema das aulas anteriores e deverá abordar-se os últimos princípios táticos em função do aumento da complexidade do jogo, vai-se procura tornar o jogo mais aberto, com maior amplitude em largura e profundidade, em criar linhas de passe, de forma a obrigar a defesa a flutuar e a ter maior dificuldade em criar situações de superioridade numérica. Justifica-se por isso o quarto princípio do ataque: *espaço*. Pelo contrário, à defesa compete restringir o espaço disponível para jogar, diminuir a amplitude do ataque, obrigando o adversário a jogar em pequenos espaços, de forma a facilitar a cobertura defensiva e a criação permanente se situações de superioridade numérica, aplicando a *concentração*, o quarto princípio da defesa.

As aulas 8, 9,10 e 11 serão destinadas à exercitação e consolidação de todos os conteúdos aprendidos nas aulas anteriores.

Em todas as situações de jogo formal, os alunos irão passar pela tarefa de árbitros, pelo que é fundamental a transmissão das principais regras de futsal ao longo das aulas, como se pode verificar na parte da U.D relativa à Cultura Desportiva.

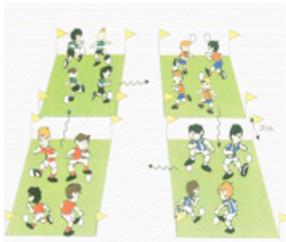
Relativamente à condição física prevê-se trabalhar estas componentes em todas as aulas, combinando com situações de jogo condicionado, jogo reduzido ou jogo real, concretamente as capacidades de velocidade de reação, orientação espacial, resistência anaeróbia láctica, velocidade explosiva, força rápida) ou no final da parte fundamental da aula, trabalhando a resistência aeróbia e força média, força superior e inferior.

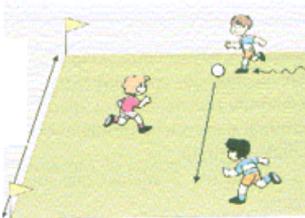
Os conceitos psicossociais também estão previstos ser abordados em todas as aulas.

Anexo I e – MEC de Futsal – Módulo 7- PROGRESSÕES DE ENSINO APRENDIZAGEM

*coloquei só algumas das 21 progressões do futsal, as restantes podem consultar-se no portfólio.

Objetivos Comportamentais	Situação de aprendizagem Organização alunos professor	Componentes críticas
Domínio da bola e equilíbrio do corpo		
<p>1</p> <p>- O aluno desenvolve o domínio e controlo da bola, e retira o olhar desta.</p>	<p>Alunos divididos em grupos de 5, cada grupo vai para uma área delimitada. Realizam condução da bola com o pé direito, com o pé esquerdo, e alternadamente, com os dois pés em torno do círculo central. Ao sinal sonoro conduzem a bola para as zonas marcadas.</p> 	<p>- Contacta a bola com pequenos toques com a parte interna ou externa do pé, de modo a que ela não se afaste muito para que a possa controlar melhor;</p> <p>- Não olha para a bola, levanta a cabeça;</p> <p>-manter o corpo ligeiramente inclinado sobre a bola.</p>

		<p>- Professor coloca-se num local onde possa ter o controlo visual sobre toda a turma.</p>	
<p>2</p> <p>- O aluno desenvolve o domínio e controlo da bola, retira o olhar desta e contacta a bola com diferentes superfícies corporais.</p>	<p>Os alunos divididos em 4 estações formadas por 4 quadrados, cada aluno com uma bola.</p> <p>1ª Estação: lançar a bola ao solo com ambas as mãos e após o ressalto, tocar a bola usando o peito do pé. Intercalar sempre o ressalto da bola no solo com um toque com o peito do pé direito, depois pé esquerdo e depois alternar o pé direito com o pé esquerdo.</p> <p>2ª Estação: Com a mão, deixar cair a bola para o peito do pé e devolve-la novamente para a mão.</p> <p>3ª Estação: Com ambas as mãos lançar a bola ao ar e dar um toque de cabeça, devolvendo novamente para as mãos sem deixar cair a bola no solo.</p> <p>4ª Estação: Dar toques sucessivos com o pé ou com a coxa, sem deixar cair a bola no solo. (durante 3 minutos)</p> 	<p>- Contacta a bola com pequenos toques com a parte interna ou externa do pé, de modo a que ela não se afaste muito para que a possa controlar melhor;</p> <p>- Não olha para a bola, levanta a cabeça;</p> <p>-manter o corpo ligeiramente inclinado sobre a bola;</p> <p>- Bater a bola com a testa sem fechar os olhos.</p>	

Objetivos Comportamentais	Situação de aprendizagem Organização alunos professor	Componentes críticas	
Desmarcação/ Marcação – Princípios do Ataque e da Defesa			
14	<p>- Joga 2x1, criando soluções ofensivas para o colega que possui a bola.</p>	<p>Jogo 2x1, com o campo dividido em vários <u>sub-campos</u>. Alunos divididos em grupos de 2. Dois atacantes tentam passar a bola entre si, sem limite de toques (depois a 2 ou 3 toques). Após efetuarem o passe, terão obrigatoriamente que se desmarcar e criar uma nova linha de passe de forma a evitar que o defensor que se encontra no meio toque na bola. Quem remata, ou perde a bola fica a defender, e os outros voltam para a coluna. Professor num local onde possa ver todos os alunos.</p>  <p>Variante: realizar este exercício mas com <u>dois defesas</u>.</p>	<p>- Atacante sem bola movimentar-se em direção à baliza, progredindo no terreno.</p> <p>Na variante: - O 2º atacante realiza cobertura ofensiva. - Aplicam no ataque o <u>princípio</u> da mobilidade, através de movimentações e criação de linhas de passes;</p>
19	<p>- O aluno progride no terreno de jogo através de passes sucessivos aos companheiros.</p>	<p>3x2 (+GR) com o campo dividido em 2 <u>sub-campos</u>. Jogo condicionado, no qual a equipa que está de posse da bola tem, obrigatoriamente de passar a bola por todos os seus jogadores antes de poder rematar à baliza. A equipa que não está em posse de bola defende, com um <u>guarda redes</u>. Professor num local onde possa ver todos os alunos</p> 	<p>- O 1º defesa faz contenção junto do portador da bola, e o 2º defesa faz cobertura defensiva, por trás do seu colega de equipa.</p>
21	<p>- O aluno joga 5x5 aplicando os princípios do jogo.</p>	<p>Alunos divididos em equipas de 5, jogam 5x5, em campo inteiro.</p> 	<p>- Aplicam os princípios do ataque e da defesa.</p>

Anexo II – Plano de aula

Ano letivo: 2013/14		U. C.: Educação Física		Professora cooperante: Paula Lucas		Professora estagiária: Sônia Silva	
Turma: 12.º 2	N.º de Alunos: 12	U.D.: Futsal	Aula da U.D.: 5/12	Aula n.º 63/64	Data: 03/02/14	Horário: 08:25– 09:55 (90')	Local: Exterior
F. D.: Consolidação/Transmissão / Exercitação		Objetivos da aula: Exercitar/Consolidar a relação com a bola (o passe, recepção, condução de bola, cabeceamento, remate, drible, finta). Exercitar/Consolidar as combinações técnico táticas ofensivas e defensivas (desmarcação em ruptura e da marcação zonal). Transmitir os <i>aspectos táticos elementares</i> penetração e contenção. Desenvolver os conhecimentos a nível do regulamento da modalidade. Desenvolver os conceitos psicossociais: <i>Fair play</i> , cooperação, autonomia e responsabilidade.					
Recursos Materiais: 5 coletes de uma cor, 5 bolas de futsal, sinalizadores, cones, apito, rede de voleibol.							
		Objetivos Comportamentais		Situções de aprendizagem <u>Org.</u> Alunos/Professor		Material	Componentes Críticas
T.P.	T.T.						
Parte Inicial							
3'	* 13'	O aluno prepara-se psicologicamente para as tarefas da aula.		Alunos colocados em meia-lua, com a professora à sua frente. Dialogo com os alunos acerca das atividades a realizar na aula.		-----	- Ouve com atenção a informação transmitida pela professora. - Interage com a professora quando solicitado.
7'	20'	- Mobiliza o sistema cardiorrespiratório: Eleva a temperatura corporal e a frequência cardíaca.		Os alunos distribuem-se em duas filas em cada um dos vértices da linha final de um dos meio campos. Movimentam-se em corrida contínua em sentidos opostos. Realizam exercícios de mobilização geral no prolongamento das linhas (central, lateral e de fundo).			- Realiza os exercícios propostos pela professora, durante a fase de aquecimento, de forma organizada e empenhada.
3'	23'	- Realiza alongamentos.		<u>Alongamentos</u> 2-Dispostos em xadrez voltados para a professora, realiza alguns exercícios de alongamentos sugeridos pela mesma. (Sugerir a uma aluno que dê os alongamento em vez da professora)			- Alonga com correção e amplitude.

11'	34'	<p>- Exercita a relação com a bola no sentido - "futevolei" e "jogo do meio".</p>	<p><u>Relação com a bola</u></p> <p><u>Futevolei</u> Duas equipas de 3 alunos jogam entre si. Tentam dominar a bola, primeiramente sem limite de toques entre companheiros, a bola só pode bater uma vez no seu terreno de jogo. Variante: O mesmo que o anterior mas cada equipa só pode dar 3 toques entre si no máximo.</p>  <p><u>Jogo do Meio:</u> 5 alunos forma um círculo e 1 aluno no meio a tentar recuperar a bola, se tocar sai do meio e que falhou o passe vai para o meio.</p>  <p>Variante1: jogam a 2 toques. Variante 2: Quem passa sai do local onde estava e procura outro sitio no círculo.</p> <p>Quem estava no futevolei passa a jogar ao meio e vice versa, ao fim de 5 minutos</p>	<p>2 bolas de futsal.</p> <p>Sinalizadores</p>	<p>- Domina a bola, com o peito, pé, cabeça;</p> <p>- Passa a um companheiro de equipa;</p> <p>- Coloca a bola no campo contrário, fora do alcance do adversário</p> <p>Passo:</p> <p>- Executa com a parte interna, ou com o peito do pé, podendo ter uma trajetória rasteira, a meia-altura e em levantamento.</p> <p>Receção:</p> <p>- Controla a bola com a parte interna, externa, planta ou peito do pé</p> <p>- Passa e vai, criando linha de passe.</p>
Parte Fundamental					

11'	45'	<p>1 e 2- Exercita e consolida o passe, receção e remate:</p> <p>1- Joga em 3x2+GR e exercita a desmarcação em rutura na defensiva contrária na diagonal, na paralela, na lateral e ou em sobreposição. Exercita a marcação individual e zonal</p>	<p>1- Situação de jogo 3x2+GR (a equipa que <u>joga</u> com GR defende uma baliza com as dimensões regulamentares do futsal, 3m, a equipa que tem 3 jogadores defende duas balizas colocadas nos 1 vértices da linha de fundo com a linhas laterais do seu campo defensivo .</p>		
11'	56'	<p>2 - Compreende e exercita os aspetos táticos elementares-princípios específicos de jogo, <u>penetração e contenção</u>. Joga em 3x2+GR.</p>	 <p>Ao fim de 5 minutos as equipas trocam de funções</p>	2 bolas de futsal	<p>Desmarcação de rutura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza movimentos de mudança de velocidade e de direção (em sobreposição, na diagonal, em paralela e na lateral. - Cria situações de finalização ou de rutura na defensiva contrária. <p>Marcação à zona: Troca de marcação quando jogador atacante entra na sua zona de marcação.</p>
12'	68'	<p>3- Jogam em 3x3 sem GR. Se a aula for no ginásio, ou <u>jogo formal 5x5</u>, no sistema GR:1:2:1. Aplica os conteúdos abordados durante a sessão e as sessões anteriores em situação de jogo formal ou reduzido</p>	<p>2- Na mesma organização que o anterior, inicialmente jogam e 3x2+GR (a bola te de passar por todos os elementos da equipa que joga com 3 atacantes, antes de finalizarem (5+5 minutos).</p> <p>3- Jogam em 3x3 sem GR. Se a aula for no ginásio, ou <u>jogo formal 5x5</u>, no sistema GR:1:2:1. Se a aula for no exterior. (6+6 minutos.) Dois elementos da turma são árbitros um em cada linha lateral. Ao fim de 4' trocam com outros colegas e assim</p>	6 coletes	<p>Passe: Executa com a parte interna do pé, podendo ter uma trajetória rasteira, a meia-altura e em levantamento, numa direção diagonal.</p> <p>Remate: Executa com a parte interna, externa, peito do pé ou de bico.</p> <p>Aspetos táticos elementares</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenção: Marca individualmente o adversário em posse de bola, colocando-se entre a bola e a baliza. - Penetração: . Em posse de bola conduz o jogo para zonas de finalização, de forma rápida. - Procurar evitar que a equipa adversária se organize defensivamente, tirando partido da posse de bola
					

Anexo III – Ata de uma reunião

No dia sete do mês de Fevereiro do ano de dois mil e catorze, pelas dezasseis horas e cinquenta e cinco minutos, reuniu no Gabinete de Educação Física (EF), sob a coordenação da Professora Cooperante Maria Paula Lucas, o núcleo de estágio de EF composto ainda pelos Professores Estagiários André Rocha e Sónia Silva.

Aberta a sessão pela Professora Cooperante, que saudou os presentes, passou-se à discussão dos pontos da ordem de trabalhos listada abaixo:

- 1- Avaliação MED
- 2- Outros assuntos

Avançando para o ponto dois da reunião, procedeu-se ao ponto de situação e correção de alguns pontos do Manual de Equipa, concretamente as aulas da Pré Época MED.

O núcleo de estágio também esteve a refletir e a discutir sobre o número de aulas que se dedicarão à fase da Época MED, à partida, irão fazer-se alguns reajustes, nomeadamente, dedicar-se três ou quatro aulas à Época MED, em vez das cinco aulas inicialmente previstas, devido ao atraso, por razões alheias ao grupo estágio, na abordagem de determinados conteúdos durante a fase da Pré Época.

Relativamente ao primeiro ponto, o núcleo de estágio procedeu com a realização dos critérios de avaliação no MED de Atletismo. Assim, os critérios serão semelhantes aos utilizados no MED de Badminton aplicado no primeiro período.

Voltando ao segundo ponto, ficou definido que não próxima semana, terça-feira, as aulas serão teóricas, os temas a tratar serão o preenchimento do questionário MED e a apresentação do *Manual de equipa de Atletismo*.

Nada mais havendo a tratar, às dezoito horas e trinta minutos foi encerrada a sessão pela Professora Cooperante, da qual eu, Sónia Cristina Peixoto Teixeira da Silva, secretária do grupo, elaborei e subscrevi a presente ata que será por mim assinada, pelo colega de estágio André Rocha e pela Professora Cooperante, Professora Maria Paula Lucas, depois de lida e aprovada.

A Professora Cooperante:

Os Professores Estagiários:

Anexo IV – Reflexão de uma aula

UD: Atletismo

Aula n.º12/14

Data:11/03/2014

Apreciação global: Comparativamente às aulas anteriores da época desportiva do MED, nesta terceira aula, os alunos que exercem funções de *Organizadores* voltaram a demonstrar competências de iniciativa e de organização, cumprindo com o objetivo de realizar o calendário de provas e procuraram mobilizar os colegas para as mesmas. No entanto, os fotógrafos voltaram a não trazer máquina fotográfica e os jornalistas também não se empenharam no seu papel, revelando-se despreocupados pouco responsáveis, em prol da eficácia no desempenho da sua função. No papel de juízes de provas, os alunos procuraram cumprir com a sua função, no entanto, sinto que parte da turma, no que respeita ao conhecimento dos regulamentos das mesmas, demonstram algumas lacunas, verificando-se em algumas questões que estes levantam durante a realização das provas.

Alunos: A reação dos alunos às atividades propostas foi boa. No entanto, só uma equipa veio equipada a rigor. Tal como mencionei no ponto anterior, os alunos que desempenham as funções de jornalistas/fotógrafos, continuam a ter uma prestação fraca na época desportiva. Os dois treinadores que têm sido destacados pela positiva nas reflexões anteriores, voltaram a demonstrar empenho na sua função. O terceiro treinador (equipa *Frederick Strojhna*) pareceu mais centrado no seu papel, nesta sessão do que nas anteriores. Os alunos desta equipa, nesta aula, já conversaram menos e pareceram mais concentrados, talvez porque os temas a abordar fossem mais do seu agrado ou porque um dos elementos da equipa estava doente e não realizou a prática... .

Quanto à organização do material da aula, todos colaboraram na preparação das estratégias de ensino aprendizagem. Ao longo da sessão, o comportamento dos alunos foi bom, empenharam-se e procuraram responder às solicitações de forma ativa. Relativamente ao tempo de espera, já foi menor do que nas sessões anteriores da época desportiva do MED. Julgo que a forma como se organizou a aula (dividindo-se a turma em dois grupos; um grupo de 6 alunos realizou o concurso do lançamento do peso, e os outros 6 alunos realizaram o do concurso triplo salto) garantiu uma espera menor nas situações de ensino aprendizagem, pois encontravam-se menos elementos por prova. No geral, julgo que os alunos captaram a informação transmitida traduzindo-se na boa prestação nas atividades sugeridas.

No final da sessão, e como sempre, os alunos colaboraram na arrumação do material utilizado.

Professora:

Penso que a informação que transmiti no final da sessão anterior passou, traduzindo-se particularmente no desempenho dos organizadores e dos treinadores. Os primeiros voltaram a elaborar o calendário de provas do dia. Os segundos, ministraram com organização e empenho o aquecimento das suas equipas. No entanto, devo persistir em relação ao empenho dos alunos jornalistas e fotógrafos que continuam pouco

interventivos. Voltei a chamar à atenção de que estes estão a descorar das suas funções e apelei a um maior empenho nas sessões posteriores, pois esta componente interfere diretamente na avaliação no MED. Quanto às prestações dos alunos, após analisar os registos efetuados, no geral, os objetivos propostos para a aula foram atingidos. No concurso do triplo salto, constatei que todos os alunos efetuaram, com sucesso, a corrida de chamada com joelhos altos e sem perda de velocidade. No lançamento do peso, a prestação geral também foi muito positiva verificando-se após o segundo lançamento que todos os alunos efetuaram com sucesso a rotação e a frenagem.

Na corrida de estafetas, embora as condições de prática tivessem de ser adaptadas a 3 atletas por equipa (faltou um elemento de cada equipa), os resultados no geral também foram bons, todos os atletas que realizaram a partida dos blocos partiram de forma regular e cada atleta se colocou devidamente nos corredores em função do testemunho.

Gestão e organização

Julgo que o espaço de aula foi bem aproveitado. O ritmo da sessão e a densidade motora também foram muito bons. Em relação às atividades propostas, penso que foram adequadas ao nível da turma, foram variadas, e os alunos empenharam-se. Relativamente à gestão de tempo, comparativamente com a sessão anterior, foi muito boa.

Conclusões/sugestões:

Na próxima sessão, prevejo exercitar/consolidar o triplo salto e a corrida de estafetas, sendo que os alunos/juizes avaliarão, com o apoio do núcleo de estágio, a prestação dos colegas relativamente à coordenação e equilíbrio nos 3 saltos (*hop step e jump*) no triplo salto e a transmissão ascendente sem mudança de mão, na corrida de estafetas.

Espero, também, que todos os alunos exerçam os seus papéis com empenho e motivação, contribuindo, desta forma, para o sucesso na aplicação do MED.

Nota individual

	Nº	Nome	1 Aula	3 Aula	5 Aula	Ev. Culminante	Nota
3	1		3,7	3,8	3,5	3	3,46
4	2		4,5	4,2	3,5	4	4,04
5	3		2,8	3,1	3,1	5	3,60
6							
7	4		4,3	4,6	4	4	4,21
8	5		4,4	3,6	3,2	3	3,51
9	6		3,6	3,56			1,67
10	8		4,4	4,05	4,1	5	4,42
11	9		4,2	3,6	3	3	3,42
12	10		4,5	3,95	4	4	4,10
13	11		3,6	3,8	3,7	4	3,79
14	15		3,55	3,05	3,8		2,42
15	16		4,1	4,6	4,75	3	4,03
16	17		3,5	4,3	4,45	3	3,75

Nota final MED

	Nº	Nome	Nota de Equipa	Nota Individual	Nota Final
4	1		2,58	2,56	3
5	2		3,13	2,84	3
6	3		2,58	2,10	2
7					
8	4		3,13	3,01	3
9	5		3,13	2,61	3
10	6		2,58	1,67	2
11	8		2,58	2,92	3
12	9		2,98	2,52	3
13	10		2,98	2,90	3
14	11		2,98	2,59	3
15	15		2,58	2,42	3
16	16		2,98	3,13	3
17	17		3,13	2,85	3

Anexo VII: Grelha de avaliação sumativa

AVALIAÇÃO

Turma:12º2

3º PERÍODO

		CONHECIMENTOS E CAPACIDADES					ATITUDES E VALORES				
	Nome	Componente Motora [60%]			Total	Comp. Cognitiva [10%]		[30%]			NOTA
		Dança	Andebol	Aptidão Física		Teste / Trab.	Total	Assiduidade	Atitudes e Val.	Total	
1		18,0	17,0	20,0		17,5	17,5	20,0	20,0	20,0	
2		20,0	20,0	20,0		15,0	15,0	20,0	19,0	19,0	
3		20,0	17,0	20,0		18,0	18,0	20,0	19,0	19,0	
4											
5		20,0	20,0	20,0		17,0	17,0	20,0	19,3	19,3	
6		19,0	18,0	20,0		18,0	18,0	20,0	19,3	19,3	
7								-			
8		20,0	20,0	20,0		18,0	18,0	20,0	20,0	20,0	
9		20,0	18,0	20,0		17,0	17,0	20,0	20,0	20,0	
10		19,0	19,0	20,0		19,7	19,7	19,0	18,0	18,0	
11		20,0	19,0	20,0		19,8	19,8	20,0	19,0	19,0	
12		19,0	19,0	19,0		0,0	0,0	10,0	10,0	10,0	
13		19,0	20,0	20,0		18,0	18,0	20,0	20,0	20,0	
14		17,0	18,0	17,0		17,0	17,0	18,0	18,0	18,0	

Anexo VIII: Tabelas - Estudo

Tabela 3: BI 1.2- Sentiste que houve na tua equipa espirito de união?

Género		nunca, raramente ou às vezes	frequentemente ou sempre	Total
Feminino	n	2	12	14
	%	14,3%	85,7%	100,0%
Masculino	n	3	15	18
	%	16,7%	83,3%	100,0%
Total	n	5	27	32
	%	15,6%	84,4%	100,0%

Tabela 6: BI 1.5- Gostaste do formato das aulas em época desportiva?

Género		nunca, raramente ou às vezes	frequentemente ou sempre	Total
Feminino	n	2	12	14
	%	14,3%	85,7%	100,0%
Masculino	n	4	14	18
	%	22,2%	77,8%	100,0%
Total	n	6	26	32
	%	18,8%	81,3%	100,0%

Tabela 7: BI 1.6- Achaste interessante assumir diferentes papéis (Treinador, Jornalista, fotógrafo...) durante a época desportiva?

Género		nunca, raramente ou às vezes	frequentemente ou sempre	Total
Feminino	n	2	12	14
	%	14,3%	85,7%	100,0%
Masculino	n	8	10	18
	%	44,4%	55,6%	100,0%
Total	n	10	22	32
	%	31,3%	68,8%	100,0%

Tabela 8: BI 1.7- Gostaste do ambiente do evento culminante?

Género		Sim	Total
Feminino	n	14	14
	%	100,0%	100,0%
Masculino	n	18	18
	%	100,0%	100,0%
Total	n	32	32
	%	100,0%	100,0%

Anexo VIII: Tabelas (continuação)

Tabela 10: Género * BII 2.2- Aprendeste as regras da modalidade de Badminton?

Género		Sim	Total
Feminino	n	14	14
	%	100,0%	100,0%
Masculino	n	18	18
	%	100,0%	100,0%
Total	n	32	32
	%	100,0%	100,0%

Tabela 12:* BII 2.4- Achas que com um modelo diferente do MED aprenderias mais acerca da modalidade?

Género		Sim	Não	Total
Feminino	n	6	8	14
	%	42,9%	57,1%	100,0%
Masculino	n	3	15	18
	%	16,7%	83,3%	100,0%
Total	n	9	23	32
	%	28,1%	71,9%	100,0%

Tabela 13 * BII 2.5- Achas que a tua avaliação na modalidade de Badminton ficou comprometida pela aplicação do modelo MED?

Género		Sim	Não	Total
Feminino	n	3	11	14
	%	21,4%	78,6%	100,0%
Masculino	n	3	15	18
	%	16,7%	83,3%	100,0%
Total	n	6	26	32
	%	18,8%	81,3%	100,0%

Tabela 14: * BII 2.6- E o oposto: foi beneficiada pela aplicação?

Género		Sim	Não	Total
Feminino	n	9	5	14
	%	64,3%	35,7%	100,0%
Masculino	n	15	3	18
	%	83,3%	16,7%	100,0%
Total	n	24	8	32
	%	75,0%	25,0%	100,0%

Anexo VIII: Tabelas (continuação)

Tabela 16 * BIII 3.1- O relacionamento entre equipas foi saudável?

Género		frequentemente ou sempre	Total
Feminino	n	14	14
	%	100,0%	100,0%
Masculino	n	18	18
	%	100,0%	100,0%
Total	n	32	32
	%	100,0%	100,0%

Tabela 17 BIII 3.2- Sentes que todos os elementos da tua equipa cooperaram em prol de um objetivo comum?

Género		nunca, raramente ou às vezes	frequentemente ou sempre	Total
Feminino	n	1	13	14
	%	7,1%	92,9%	100,0%
Masculino	n	4	14	18
	%	22,2%	77,8%	100,0%
Total	n	5	27	32
	%	15,6%	84,4%	100,0%

Tabela 18: BIII 3.3- Pensas que adquiriste competências de autonomia e de responsabilidade com o MED?

Género		nunca, raramente ou às vezes	frequentemente ou sempre	Total
Feminino	n	1	12	13
	%	7,7%	92,3%	100,0%
Masculino	n	2	16	18
	%	11,1%	88,9%	100,0%
Total	n	3	28	31
	%	9,7%	90,3%	100,0%

Tabela 20: BIV 4.1- Houve, neste modelo, momentos difíceis de ultrapassar?

Género		<u>nunca</u> , raramente ou às vezes	<u>frequentemente</u> ou sempre	Total
Feminino	<u>n</u>	13	1	14
	%	92,9%	7,1%	100,0%
Masculino	<u>n</u>	11	7	18
	%	61,1%	38,9%	100,0%
Total	<u>n</u>	24	8	32
	%	75,0%	25,0%	100,0%

Anexo IX: Questionário

Questionário sobre a aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED) nas turmas 12º1 e 12º2

Pretende-se que o presente questionário sirva como um instrumento de recolha de dados sobre as perceções dos alunos relativamente ao Modelo de Educação Desportiva (MED), aplicado ao longo do 1º período, na UD de Badminton. Este estudo exploratório, pretende ainda identificar potencialidades e limitações deste modelo de ensino.

Instruções de preenchimento

- O preenchimento do questionário é anónimo, sendo obrigatória a identificação do género (“F” ou “M”) e a idade.
- Para algumas questões, existem as opções: 1- “Nunca”, 2- “Raramente”, 3- “Às vezes”, 4- “Frequentemente” e 5- “Sempre” - Deverá ser escolhida apenas uma das opções.
- Nas questões de resposta direta, o sujeito deverá responder apenas “Sim” ou “Não”
- Nas questões em que se pede uma justificação (“porquê?”), pretende-se que se aleguem um ou dois motivos.

Género:	
Idade:	
Desporto que Pratica:	

1- FATORES POSITIVOS DO MED

1.1- Gostaste de pertencer à mesma equipa ao longo de toda a época desportiva?

1- Nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5 Sempre

1.2- Sentiste que houve na tua equipa espírito de união?

1- Nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5 Sempre

1.3- Gostaste da fase de competição?

1- Nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5 Sempre

1.4- Achas que os resultados obtidos pela tua equipa foram de acordo com os objetivos?

1- Nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5 Sempre

1.5- Gostaste do formato das aulas em época desportiva? Porquê?

1- Nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5 Sempre

1.6- Achaste interessante assumir diferentes papéis (Treinador, Jornalista, Fotógrafo...) durante a época desportiva? Porquê?

1- Nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5 Sempre

1.7 - Gostaste do ambiente do evento culminante? Porquê?

1- Sim 2- Não

1- EFICÁCIA PEDAGÓGICA DO MED

2.1- Achas que o MED possibilitou igualdade de oportunidade a todos os elementos da turma?

1- Nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5 Sempre

2.2- Aprendeste as regras da modalidade badminton?

1- Sim 2- Não

2.3- Aprendeste a jogar a modalidade de badminton?

1- Sim 2- Não

2.4- Achas que com um modelo diferente do MED aprenderias mais acerca da modalidade?

1- Sim 2- Não

2.5- Achas que a tua avaliação na modalidade de Badminton ficou comprometida pela aplicação do modelo MED?

1- Sim 2- Não

2.6 - E o oposto: foi beneficiada pela aplicação?

1- Sim 2- Não

2.7- Este modelo aumentou o teu desempenho nas aulas de Educação Física?

1- Sim 2- Não

2- VALÊNCIA PEDAGÓGICA DO MED

3.1- O relacionamento entre as equipas foi saudável?

1- Nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5 Sempre

3.2- Sentes que todos os elementos da tua equipa cooperaram em prol de um objetivo comum?

1- Nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5 Sempre

3.3- Pensas que adquiriste competências de autonomia e de responsabilidade com o MED? Porquê?

1- Nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5 Sempre

3.4- Este modelo aumentou a tua motivação para as aulas de EF? Porquê?

1- Nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5 Sempre

3- DIFICULDADES NA APLICAÇÃO DO MED

4.1- Houve, neste modelo, momentos difíceis de ultrapassar? Quais?

1- Nunca 2- Raramente 3- Às vezes 4- Frequentemente 5 Sempre

Anexo X: Certificado da Ação de Formação - Educação física e desporto escolar – práticas em segurança



CERTIFICADO

Maria Lucinda Palhares da Cunha Bessa, diretora do Centro de Formação Francisco de Holanda, entidade formadora acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua com o registo de acreditação CCPFC/ENT-AE-1084/11, certifica que Sónia Cristina Peixoto Teixeira da Silva, docente do grupo de recrutamento 260, a exercer funções na Escola / Agrupamento Escola Secundária de Maximinos, portador(a) do Bilhete de Identidade/Cartão de Cidadão n.º 11157862, concluiu com aproveitamento a ação de formação [Educação física e desporto escolar - práticas em segurança], realizada em diversos locais, de 21 de setembro a 16 de novembro de 2013, sob orientação de José Óscar Lopes e Rafaela Rosário, na modalidade de Oficina de formação, com o n.º de registo CCPFC/ACC-75249/13 e a duração de 25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo, a que corresponde(m) 2 crédito(s), nos termos do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Em conformidade com o referencial da escala de avaliação previsto no n.º 2 do artigo 46º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, o(a) docente foi avaliado com a classificação de 9.7 valores, a que corresponde a menção qualitativa de EXCELENTE.

Certifica-se ainda que, para os efeitos previstos no artigo 5º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, com as alterações introduzidas pelo artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, a ação releva para efeitos de apreciação curricular e para a progressão na carreira docente. Para efeitos de aplicação do n.º 3 do artigo 14º do mesmo RJFCP, a ação releva para a progressão em carreira de professores dos grupos 260 e 620.

Pelo que, nos termos do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, com as alterações introduzidas pelo artigo 4º do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, se emitiu o presente certificado, que assino e autentico com o carimbo em uso neste Centro de Formação.

Guimarães, 16 de janeiro de 2014

A DIRETORA DO CENTRO DE FORMAÇÃO,



Anexo XI: Poster apresentado na Ação de Formação - Educação física e desporto escolar –
práticas em segurança

Universidade do Minho - Instituto de Educação

Quais os modelos de Ensino – Aprendizagem mais motivadores? Aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED)

Autora: Sónia Silva

Objetivos

- Implementar uma metodologia inovadora;
- Comparar a prestação e motivação dos alunos após a aplicação do MED e do MD (Modelo de Instrução Direta);
- Identificar limitações e implicações face à aplicação dos modelos;

Metodologia

Escola Secundária de Braga

Aplicar o MED e o MD no 1º e 2º períodos, numa turma do 12º ano

13 alunos (12 do género masculino e uma do género feminino)

1º período: MED Badminton (11 aulas reais e 1V) e MED Corfebol (9 aulas)

2º período: MED de Atletismo e MD Futebol

Instrumentos de recolha de dados

Gráficos de avaliação de todas as componentes implícitas na avaliação dos alunos no MED e no MD.

Questionários



Limitações e Implicações

- ❖ O facto de ser uma amostra reduzida e bastante homogénea, note-se que são 12 rapazes e uma rapariga, poderá ser um fator condicionante, quer pela positiva quer pela negativa, na informação dos resultados.
- ❖ Sendo um método inovador, é natural que haja algumas resistências iniciais por parte dos alunos, inibindo-os, causando-lhes reticências e alguma insegurança.
- ❖ Constatar até que ponto o MED poderá ser, ou não, uma boa alternativa para a lecionação das aulas de EF.
- ❖ Propor novos estudos neste âmbito com amostras/grupos mais heterogéneas(os).