

Relatório de Estágio Pedagógico
Escola Secundária Frei Heitor Pinto
Os Efeitos Isolados e Combinados da Instrução e da
Demonstração no Desenvolvimento Tático em
Educação Física

Versão Final Após Defesa

Tatiana de Carvalho Dias

Relatório para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professor Doutor Ricardo Manuel Pires Ferraz

agosto de 2024

Declaração de Integridade

Eu, Tatiana de Carvalho Dias, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição M12470 do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Departamento de Ciências do Desporto, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referência de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 05/08/2024



(Tatiana de Carvalho Dias)

Agradecimentos

Agradeço à minha família pela liberdade que sempre me deram para explorar caminhos diferentes, e por sempre acreditarem nos meus projetos de vida. Obrigada por sempre me apoiarem, mesmo na época em que queria mudar de modalidade a cada 3 meses!

Aos meus amigos Carolina e Rodrigo, que foram muito mais do que colegas de estágio, pois já lá vão cinco longos anos de amizade, agradeço todo o apoio durante este trajeto acadêmico.

À Catarina, uma pessoa que todos deveriam ter na vida, alguém que realmente faz a diferença e vê sempre o outro lado da moeda. Pelas inúmeras noitadas passadas na biblioteca, pelas conversas animadas e por todos os momentos partilhados, serei eternamente grata.

Ao Professor Doutor Ricardo Ferraz pela confiança que depositou em mim desde o início, pelos valiosos ensinamentos compartilhados e pelas oportunidades que me proporcionou e portas que me abriu.

Ao Professor José Pedro Fernandes pelos ensinamentos e conselhos da prática docente, bem como pela confiança depositada em mim, permitindo-me a liberdade para explorar e experimentar.

A todos os funcionários e professores do AEFHP pelo seu contributo fundamental em manter um ambiente de estágio sempre muito positivo, pelo apoio e colaboração constantes.

A todos, o meu mais profundo obrigada!

Resumo

Este relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Estágio Pedagógico, correspondente ao segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Universidade da Beira Interior (UBI). O estágio ocorreu no Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto, durante o ano letivo 2023/2024, como parte integrante do processo de obtenção do grau de Mestre neste curso. A primeira parte deste documento, intitulada "Intervenção Pedagógica", contextualiza a escola e os seus órgãos, abordando ainda a minha lecionação nos diferentes ciclos de ensino. Esta secção caracteriza o planeamento, o processo de ensino/aprendizagem e as formas de avaliação. Além disso, inclui a participação no desporto escolar, a assessoria à direção de turma e a integração no ambiente escolar. A segunda parte, intitulada "Investigação e Inovação Pedagógica", apresenta um estudo que analisa e compara o impacto da instrução verbal, da demonstração e da combinação de ambas no desenvolvimento das competências táticas dos alunos em Educação Física. Os resultados indicam que todas as abordagens foram benéficas para a melhoria da performance tática no Corfebol, sem uma clara distinção entre elas. No entanto, o grupo que recebeu uma instrução isolada apresentou médias superiores às dos outros grupos. Por outro lado, a abordagem combinada revelou-se como a mais motivante para a prática desportiva.

Palavras-chave

Estágio Pedagógico; Educação Física; Instrução; Demonstração; Corfebol

Abstract

This internship report was developed as an integral aspect of the Pedagogical Internship Unit within the second year of the Master's programme in Physical Education Teaching for Primary and Secondary Education at the University of Beira Interior (UBI). Conducted during the academic year 2021/2022, the internship took place at the Frei Heitor Pinto School Group, representing a crucial component in the pursuit of a Master's degree in this field. The opening section, entitled "Pedagogical Intervention," offers an overview of the school and its organisational framework, outlining my engagement across various educational stages. This segment covers aspects such as planning, the teaching and learning process, and assessment methodologies. Furthermore, it includes participation in school sports, advisory duties to the class director, and integration within the school community. The subsequent section, titled "Research and Pedagogical Innovation", introduces a study analysing and contrasting the effects of verbal instruction, demonstration, and a blend of both on the enhancement of students' tactical abilities in Physical Education. Findings suggest that all methods contributed positively to the improvement of tactical proficiency in Korfball, with no discernible disparity among them. Nevertheless, the group receiving verbal instruction exhibited more favourable outcomes in comparison to other groups, while the combined instruction group showcased augmented involvement in the game.

Keywords

Pedagogical Internship; Physical Education; Instruction; Demonstration; Korfball

Índice

CAPÍTULO 1 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	1
1. Introdução.....	1
2. Contextualização.....	2
2.1 Escola	2
2.2 Grupo de Educação Física.....	4
2.3 Professora Estagiária	5
3. Intervenção.....	7
3.1. Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	7
3.1.1. 2º Ciclo do Ensino Básico.....	7
3.1.1.1. Princípios Base.....	7
3.1.1.2. Planeamento.....	9
3.1.1.3. Ensino/Aprendizagem	12
3.1.1.4. Avaliação	14
3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	15
3.1.2.1. Princípios Base	15
3.1.2.2. Planeamento	17
3.1.2.3 Ensino/Aprendizagem	19
3.1.2.4. Avaliação	23
3.2. Área II – Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	26
3.2.1. Desporto Escolar	26
3.2.2. Intervenção na Escola	28
3.3.3. Direção de Turma	33
3.3.4. Integração com o Meio	36
3.3. Área III – Desenvolvimento Profissional	37
4. Reflexão Final	37
5. Referências	40
CAPÍTULO 2 - INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	50
1. Introdução.....	50
2. Metodologia.....	52
2.1. Participantes.....	52
2.2. Procedimentos	52

3. Resultados	55
4. Discussão	58
5. Conclusão.....	61
6. Referências	62
Anexos	69

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização dos indicadores avaliados pelo GPAI

Tabela 2 – Cálculo dos Índices do GPAI (adaptado de Oslin et al. (1998))

Tabela 3 – Estatística descritiva relativa ao desempenho no variáveis do GPAI para os três grupos representados na amostra

Tabela 4 – Resultados obtidos no teste de *Kruskal-Wallis* e no teste *post-hoc* de *Dunn's* em termos comparativos para os três grupos.

Tabela 5 – Resultados do teste de *Wilcoxon (signed Rank)* para os Grupos da Demonstração, Instrução e Instrução + Demonstração

Lista de Siglas e Acrónimos

AEFHP – Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto

ESFHP – Escola Secundária Frei Heitor Pinto

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física

UBI – Universidade da Beira Interior

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

UD – Unidade Didática

EP – Estágio Pedagógico

PAA – Plano Anual de Atividades

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

GD – Grupo da Demonstração

GI – Grupo da Instrução

GID – Grupo da Instrução combinada com a Demonstração

GPAI – *Game Performance Assessment Instrument*

ITD – Índice de Tomada de Decisão

IAA – Índice de Ações de Apoio

IGM – Índice de Ações de Guardar/Marcar

IHT – Índice de Execução de Habilidades Técnicas

EJ – Envolvimento no Jogo

PJ – Performance de Jogo

CAPÍTULO 1 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. Introdução

Apresento este relatório, que se configura como um registo das experiências vivenciadas e aprendizagens adquiridas ao longo do meu ano de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Universidade da Beira Interior. A prática de ensino supervisionada teve lugar na Escola Secundária Frei Heitor Pinto, localizada na Covilhã, durante o ano letivo de 2023/2024, desempenhando um papel preponderante no meu percurso formativo enquanto futura professora de Educação Física.

Neste documento, encontram-se estabelecidas todas as etapas do planeamento educativo, desde uma perspetiva macro até ao nível micro, explicando detalhadamente a dinâmica e as justificações subjacentes à prática. Por outro lado, serão exploradas as estratégias de ensino utilizadas, assim como os métodos de avaliação preconizados, tanto para o Ensino Secundário como para o 3º Ciclo, turmas que acompanhei durante todo o ano letivo. Além disso, será possível observar como a individualização do processo de ensino ocorreu no contexto prático da Educação Física, nomeadamente através dos exercícios, e quais foram as mudanças implementadas no processo avaliativo dos alunos. Além desta experiência, destaco a intervenção no 2º Ciclo que, apesar de menos preponderante, me marcou especialmente, exigindo uma nova forma de pensar o planeamento e de atuar no terreno face às suas especificidades.

Posteriormente, serão exploradas as particularidades inerentes a ter um grupo-equipa do Desporto Escolar, caracterizando os treinos e as competições, bem como o método de abordagem utilizado. Assim, analisar-se-ão estratégias de treino que foram adaptadas às características da equipa e as dinâmicas de preparação para as competições. Por último, também irão ser considerados aspetos relacionados com a minha intervenção na escola, incluindo participação em atividades, integração na comunidade escolar, entre outros aspetos. Adicionalmente, será fornecida uma breve visão sobre a função de diretor de turma e suas responsabilidades e entender que desafios enfrentam no atual sistema de ensino português. Nesta dissertação, almeja-se oferecer uma análise abrangente das atividades realizadas, das experiências marcantes vivenciadas e das reflexões profundas decorrentes do contacto com o ambiente escolar e os alunos. Desta forma, procura-se não só relatar o desenlace de um ano letivo de estágio, mas também evidenciar o compromisso constante com a excelência pedagógica e a promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

2. Contextualização

2.1 Escola

Durante o ano letivo de 2023/2024, realizei o Estágio Pedagógico na Escola Secundária Frei Heitor Pinto, localizada na Covilhã e sede do Agrupamento de Escolas Frei Heitor (AEFHP). Ao longo de quarenta anos, esta instituição de ensino tornou-se conhecida como “Liceu Nacional da Covilhã”, mas só até 1974, ano em que adotou a sua nova denominação de “Escola Secundária Frei Heitor Pinto”. Enquanto instituição de carácter público, o AEFHP acompanha os alunos desde o pré-escolar até ao último ciclo escolar, o ensino secundário.

Recentemente, devido à situação económica, tornou-se cada vez mais frequente que muitas famílias dependam de apoios sociais, enquanto outras enfrentam graves dificuldades financeiras, encontrando-se no limiar da pobreza ou até mesmo em condições de mera subsistência. Efetivamente, esta realidade também se manifesta nos dados da Ação Social Escolar (ASE), onde 260 alunos (equivalente a 17,9%) se encontram no Escalão A, e 238 (16,4%) estão no escalão B, fazendo assim 34,3% dos alunos do Agrupamento. Adicionalmente, o AEFHP apresenta 152 alunos estrangeiros, dos quais 148 frequentam a disciplina de Português como Língua Não Materna. Desta forma, observa-se uma heterogeneidade na população residente nas freguesias da área de intervenção, com predominância dos estratos sociais médios e baixos (PEA, 2023).

A ESFHP apresenta uma oferta variada de percursos educativos, permitindo ir ao encontro aos interesses e necessidades dos alunos e do meio envolvente. Portanto, para o ensino regular, a escola dispõe de cursos científico-humanísticos, como Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Por outro lado, a escola tem-se expandido ao nível de ofertas profissionais, visando o desenvolvimento de competências e a preparação dos alunos para a integração no mercado de trabalho. Deste modo, destacam-se as formações como Técnico de Desporto, Técnico de Programador de Informática, Técnico de Auxiliar de Farmácia, Técnico de Massagem de Estética e Bem-Estar, e Técnico de Informática - Instalação e Gestão de Redes.

Após ter sido submetida a um processo de requalificação, com um investimento estimado em cerca de 3 milhões de euros, a ESFHP apresenta agora uma oferta melhorada de infraestruturas. Relativamente à distribuição das salas de aula, estas seguem uma organização por ciclos, onde um dos dois pavilhões existentes, se destina às turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto o outro está reservado para as turmas do Ensino Secundário, contabilizando um total de 50 salas de aula. A disciplina de TIC (Tecnologias de Informação e Computadores), juntamente com os cursos

profissionais de Informática usufruem de quatro áreas equipadas com uma grande variedade de recursos informáticos e de multimédia. De igual forma, também as áreas de Física e Química e Biologia e Geologia beneficiam da existência de cinco laboratórios específicos, situados no último andar do pavilhão.

Para a prática de Educação Física, a escola conta com três espaços exteriores (Espaços 3, 4 e 5) e dois espaços interiores (Espaços 1 e 2). No interior, o pavilhão principal, conhecido por G1, apresenta uma área relativamente pequena, impossibilitando a lecionação de aulas para duas turmas em simultâneo, podendo apenas estar uma turma. Paralelamente, existe outro pavilhão de dimensões ainda mais reduzidas, frequentemente utilizado para aulas de dança ou ginástica, proporcionando aos professores uma maior proximidade e melhor controlo sobre as turmas. Contudo, aquando de condições atmosféricas adversas, a insuficiência de pavilhões em relação ao número de alunos que tem aulas de Educação Física em determinados horários não é ideal, pois impede a grande maioria dos alunos de participar em aulas práticas, obrigando à lecionação de aulas com perfil teórico. No exterior, o espaço 3, é particularmente limitado, consistindo apenas num campo de basquetebol, embora possa ser utilizado para outras matérias de ensino. Em contrapartida, o espaço 4 destaca-se pela sua versatilidade, com uma caixa de areia que permite a prática tanto do salto em comprimento quanto do lançamento do peso. Por último, o espaço 5 distingue-se por ser um recinto amplo, equipado com uma única baliza, desprovido de linhas marcadas no chão e complementado por duas tabelas.

A escola dispõe de duas arrecadações para guardar o material utilizado nas aulas de Educação Física. A principal, organizada para facilitar o acesso de docentes e alunos, armazena os recursos essenciais para as matérias de ensino lecionadas, além de contar com o material de uso exclusivo para o Desporto Escolar. Em contrapartida, a segunda arrecadação, com acesso mais restrito, é destinada a materiais volumosos e desgastados pelo uso prolongado. Além disso, o equipamento específico para ginástica é armazenado num espaço próprio dentro do pavilhão principal, oferecendo maior comodidade e acessibilidade durante as aulas.

Por último, é importante destacar que a escola segue o sistema de aulas de Educação Física por blocos, e o documento de rotação dos espaços desempenha um papel fundamental ao delinear para cada professor qual espaço utilizar e qual a matéria de ensino de aula oferecer em determinado momento do ano. Assim, este plano permitiu que cada professor trocasse de espaço a meio do período, garantindo uma distribuição equitativa dos recursos disponíveis (Anexo A).

2.2 Grupo de Educação Física

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) encontra-se inserido no Departamento de Expressões do AEFHP, sendo este também constituído pelos Grupos Disciplinares de Educação Musical e Artes, apresentando um total de 30 docentes. Olhando para o grupo, verifica-se que 20 dos 30 docentes, são professores de Educação Física, estando distribuídos pelas diferentes escolas do AEFHP, desde o 2º ciclo ao Ensino Secundário, enquanto os restantes são os responsáveis pelas disciplinas de Educação Musical e Artes.

O GDEF revela uma relação estreita com a Universidade da Beira Interior (UBI), contendo e beneficiando da presença contínua de um grupo de estagiários. Esta colaboração entre a escola e a universidade tem sido profícua, uma vez que introduz dinamismo, inovação e novas abordagens pedagógicas e metodológicas no ambiente escolar, tornando-se vital num momento em que o envelhecimento da classe docente é evidente. Assim, além dos 15 professores que compõem o corpo docente de Educação Física na ESFHP, esta escola conta com a presença do Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF), composto por três professores estagiários, sob supervisão e orientação do orientador cooperante, professor José Pedro Fernandes, licenciado em Desporto e Educação Física na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e mestre em Atividade Física e Saúde (FADEUP), contando ainda com uma vasta experiência como professor de Educação Física, estando no ativo desde 1999.

Em conformidade com o Regulamento Interno do AEFHP (2021), cabe ao GDEF estabelecer os objetivos curriculares para a disciplina, considerando as rotações dos espaços e as restrições eventualmente existentes. Assim, para garantir o alcance desses objetivos iniciais, o grupo recomenda que a distribuição das matérias de ensino seja realizada tendo em conta o espaço de prática disponível no momento e as suas características. O professor José Pedro Fernandes tem assumido o compromisso pela realização da rotação dos espaços em colaboração com o NEEF, garantindo assim uma melhor organização dos restantes docentes e das respetivas turmas em prática desde o início do ano letivo.

Ao longo do ano letivo, foram realizadas algumas reuniões de grupo para articular melhor a organização das atividades a serem desenvolvidas, assim como compreender a situação curricular a situação. No início do ano escolar, a primeira reunião teve como propósito orientar a definição das matérias de ensino a serem abordadas em cada ano de escolaridade, designar o coordenador do grupo e rever os critérios de avaliação aplicáveis tanto aos alunos que frequentam regularmente as aulas como aos que se encontram sob regime de atestado médico. A meio do 3º Período,

noutra reunião, foram apresentadas as percentagens de classificações de cada turma, identificados os alunos com resultados negativos na disciplina, avaliada a evolução dos mesmos e discutidos os níveis de satisfação. De notar que estas percentagens deverão alinhadas com os objetivos estabelecidos no Plano Educativo do Agrupamento, sendo um dos indicadores de sucesso delineados, ou seja, alcançar pelo menos 95% de classificações positivas na disciplina de Educação Física. Adicionalmente, esta reunião serve como um espaço para esclarecer quaisquer dúvidas relacionadas às atividades escolares, neste caso as Heitoríadas, explicando a dinamização que deve ser promovida pelos professores de Educação Física. Além disso, articulam-se questões logísticas, como transportes, horários de almoço e organização de lanches para as outras escolas do agrupamento, que, por vezes, se sentem descontextualizadas em relação à informação disponível.

Como mencionado anteriormente, o GDEF é o grupo com mais destaque no Plano Anual de Atividades (PAA) do agrupamento, contando com uma diversidade de atividades, que vão desde torneios até semanas da saúde e estilos de vida saudáveis, procurando, ao longo do ano, promover os benefícios da atividade física e garantir uma comunidade mais ativa. Através destas atividades, espera-se que a comunidade escolar, alunos, professores e funcionários se envolvam e incentivem os demais à participação em mais atividades, sejam elas desportivas ou recreativas, dentro ou fora do contexto escolar. Assim, torna-se crucial permitir estas oportunidades de realização de alguma atividade física, pois muitos certamente não as procuram fora da escola.

2.3 Professora Estagiária

Sou natural de Águeda, um município localizado no distrito de Aveiro que se tornou famoso pelos guarda-chuvas coloridos que cobrem toda cidade. No entanto, passei os meus primeiros anos de vida em Recardães, uma pequena freguesia vizinha. Ao visitar as minhas memórias de infância e as minhas características de personalidade, consegue-se identificar claramente o que nutre a minha criança interior, quais as minhas paixões, assim como compreender as razões/motivações por trás delas.

Quando volto atrás no tempo, recordo-me das infinitas brincadeiras com o meu irmão mais novo. Devido à nossa proximidade de idades, com apenas um ano de diferença, era expectável que passássemos muito tempo juntos a brincar, mas havia uma particularidade que causava algum atrito entre nós: o meu irmão simplesmente tinha uma aversão inexplicável por qualquer tipo de atividade desportiva. Ou seja, enquanto a maioria das brincadeiras que eu propunha envolviam recreações desse tipo, ele demonstrava sempre um desinteresse muito claro. Ocasionalmente, esta diferença

de preferências gerava uma certa frustração entre nós, porém, a nossa ligação como irmãos sempre se revelou mais forte do que qualquer desacordo passageiro.

Quando me mudei para Águeda, aos seis anos de idade, senti-me como se estivesse a viver num local de sonho, pois bastava apenas descer as escadas do prédio para me deparar com um campo de futebol logo em frente. Todos os sábados de manhã, independentemente das condições meteorológicas, lá estava eu, acompanhada pelo meu pai, cuja presença era constante. O campo transformou-se num ponto de referência para muitas crianças e adolescentes da cidade, local onde partilhei o terreno de jogo com a Jéssica Silva, minha vizinha na época, hoje estrela da Seleção Nacional Feminina de Futebol. De notar que, embora o meu pai não fosse nenhum especialista da área, sempre valorizou o desporto e o exercício físico, não só pelas componentes do bem-estar físico, mas muito pelos benefícios de integração e interação social. De facto, isto era uma ideia muito presente, passando a ideia de que eu só me conseguiria desenvolver por completo se estivesse em contacto com o desporto.

Quando entrei para o 5º ano de escolaridade, afastei-me dos meus amigos de infância para estudar na escola onde o meu pai lecionava, instituição que se destacava pela sua oferta desportiva excepcional, reconhecida pela sua diversidade e qualidade. De facto, pude observar de perto que a escola se destacava pela excelência no planeamento e na promoção da prática desportiva, apresentando uma cultura desportiva fora do comum em comparação com outras instituições. Assim, durante quatro anos da minha vida, dediquei-me inteiramente ao voleibol, deixando de lado o futebol para abraçar essa nova paixão, jogando no clube federado de voleibol da escola até aos meus 14 anos. Por outro lado, os treinos, que se realizavam às 19h30, tornavam-se um refúgio para as longas esperas que tinha de fazer para que o meu pai saísse das reuniões escolares.

Depois de abandonar o voleibol, frequentei o basquetebol e, mais tarde, voltei novamente para o futebol. Era notório que eu apresentava um gosto enorme por modalidades coletivas e ficar-me apenas pelo futebol, não me pareceu bem, pois queria explorar outras possibilidades. Apesar de muito tímida e reservada, sempre gostei de integrar novas modalidades e equipas, desenvolvendo outras competências para além das do desporto rei.

Como filha de um professor, sempre ouvi em casa que seguir essa profissão era desaconselhável. No entanto, desde muito cedo sempre tive muita curiosidade acerca da profissão, realizando até as coisas mais banais como tentar corrigir um teste cuja matéria ainda não compreendia, portanto só conseguia colocar um “x” nas perguntas sem resposta (é caso para se dizer que uma experiência nunca é única, todos os filhos de professores fazem o mesmo). Desde então, percebi que esse ambiente me despertava

um entusiasmo especial e que, entre todas as profissões do mundo, a de professora sempre me pareceu a mais atraente.

A partilha de informação e saberes sempre foi uma das minhas paixões mais profundas, destacando-se como um traço distintivo da minha personalidade. Desta forma, posso afirmar com segurança que reuni os meus dois melhores mundos, o desporto e o ensino. Olhando para trás, e considerando o meu contexto, não me surpreende que estas sejam as minhas inclinações futuras, pois era algo que estava quase predestinado.

3. Intervenção

3.1. Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

3.1.1. 2º Ciclo do Ensino Básico

Durante a minha experiência pedagógica no Agrupamento Frei Heitor Pinto, tive a oportunidade de realizar a observação de seis aulas na Escola Básica do Tortosendo. Destas, duas foram planeadas pelo professor responsável da turma, enquanto as outras quatro foram conduzidas pelos meus colegas estagiários. Além disso, também contribuí ativamente para o processo pedagógico ao lecionar duas aulas, e interagindo com duas turmas completamente distintas. O contacto com o 2º Ciclo permitiu uma reflexão mais aprofundada sobre as suas dinâmicas, características e necessidades específicas. A observação da aula do professor responsável pelas turmas, Dr. António Mariano, tornou-se uma mais-valia para aprimorar a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática., nas aulas lecionadas por mim, procurei replicar algumas das suas estratégias e rotinas estabelecidas, já que se mostravam bastante eficazes.

3.1.1.1. Princípios Base

Numa primeira fase, com o intuito de estabelecer as metas educacionais adequadas, deve olhar-se para os objetivos delineados nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de Educação Física. Os professores não devem apenas confiar na experiência para estarem aptos a lecionar para todas as idades, pois existem muitas particularidades envolvidas. Muita experiência pode não ser benéfica se houver uma repetição constante dos mesmos conteúdos, ensinados da mesma forma para todos os

anos de escolaridade, sem qualquer tipo de reflexão ou mudança na pedagogia. Assim, parece-me fundamental que as metas de ensino estejam em consonância com os objetivos descritos nas Aprendizagens Essenciais, as quais delineiam as competências que os alunos devem adquirir em cada etapa do seu desenvolvimento.

O 6º ano de escolaridade, centra-se na consolidação das aprendizagens do 1º Ciclo e na preparação dos alunos para os desafios do 3º Ciclo. Neste ciclo, ainda se valorizam os jogos culturais que faziam parte do 1º Ciclo, procurando não apenas o desenvolvimento técnico do andar, correr, saltar, lançar rematar, mas também a promoção de valores como a cooperação, trabalho em equipa e *fair play*. Além disso, são trabalhadas as competências táticas associadas, como a tomada de decisão, a criação de oportunidades de vantagem numérica, a marcação dos adversários e a capacidade de finalização.

Os desportos coletivos apresentam objetivos específicos, mas nesta etapa apenas se espera que os alunos atinjam o nível introdutório de desenvolvimento nas diversas modalidades. Deste modo, espera-se que os alunos aceitem as decisões do professor e as escolhas táticas dos colegas, lidando de forma construtiva com possíveis falhas existentes. Para além disso, é necessário que o aluno possua conhecimento sobre os objetivos de cada exercício, as ações técnicas e táticas a realizar, estando apto para colocar em prática e executar corretamente o que lhe é solicitado, desde o início e recomeço do jogo até às penalizações relacionadas com o seu comportamento e conduta com os oponentes (Direção-Geral da Educação, 2018).

Como as aulas lecionadas foram da matéria de ensino de Andebol, passo a citar os objetivos para a mesma:

a) Durante a posse de bola da equipa, espera-se que o aluno se posicione adequadamente, procurando oportunidades para receber o passe.

b) Com a posse da bola, espera-se ainda que decida consoante o contexto, optando ou por passar a um companheiro, driblar um adversário ou finalizar a jogada com um remate. Nisto, será especialmente interessante que o aluno opte pela melhor opção tendo em conta as condições oferecidas pelo jogo. No entanto, quando a equipa perde a posse de bola, é crucial que os alunos assumam uma postura defensiva, implicando trabalhar em conjunto para criar uma linha defensiva para impedir os adversários de avançar no terreno de jogo.

c) Para o guarda-redes espera-se apenas que saiba jogar com as defesas altas, iniciando contra-ataques rápidos, quebrando a desorganização da defesa.

d) Expectável que em todos estes momentos do jogo, os alunos realizem a técnica correta do passe, da recepção, remate em apoio e drible.

Neste âmbito, no ensino do Andebol para a faixa etária em questão, deve-se conferir uma atenção redobrada à prática do jogo em situações reduzidas e condicionadas, visando proporcionar aos alunos uma experiência mais intensa e direta com a modalidade, colocando os alunos no contexto tático, enquanto se possibilita o desenvolvimento das habilidades técnicas essenciais. Não obstante, reconhece-se a importância de abordar separadamente as ações técnicas para aprimorar a coordenação, as quais frequentemente se encontram em fase de consolidação, especialmente nas crianças contemporâneas. Ao adotar esta prática de jogos reduzidos condicionados, proporciona-se aos alunos um maior tempo de contacto com a bola, o que contribui não só para o aperfeiçoamento da coordenação motora, mas também para a melhoria da compreensão dos princípios táticos.

Os jogos reduzidos condicionados, frequentemente ajustados e modificados, surgem como uma estratégia eficaz para simplificar e preservar as características específicas dos desportos coletivos de invasão (Clemente et al., 2012; Tan et al., 2012). Na sua génese apresentam as dinâmicas do futebol de rua informal, exigindo aos jogadores que se adaptem rapidamente às constantes movimentações e ruturas do jogo, podendo reduzir as dimensões do campo e o número de participantes, ou até alterar algumas regras (Aguiar et al., 2012; Sampaio et al., 2007). A principal importância dos jogos realizados em espaços mais pequenos reside nas oportunidades que proporcionam para o desenvolvimento físico, fisiológico, técnico e tático dos alunos (Fradua et al., 2013, Owen et al., 2004). Referir ainda que estes jogos representam uma preparação valiosa para as exigências específicas dos desportos coletivos formais, enriquecendo a variabilidade de estímulos, garantindo um nível de imprevisibilidade ótimo para o desenvolvimento das capacidades de tomada de decisão e para a melhoria da criatividade na resolução de problemas. De notar que esta prática está associada a elevados níveis de motivação e envolvimento nos exercícios (Ryan et al., 2000; Gabbett & Mulvey, 2008).

3.1.1.2. Planeamento

Durante duas aulas de 45 minutos, realizadas no Pavilhão dos Unidos, situado no Tortosendo tive a oportunidade de trabalhar com crianças do 6º ano de escolaridade, nomeadamente com as turmas 6ºAT e 6ºCT. Uma particularidade deste dia residiu no facto de dispor do pavilhão inteiramente à minha disposição,

proporcionando um ambiente propício ao bom decorrer dos exercícios planejados para os alunos.

Antes de assumir a aulas, realizei observações a quatro aulas lecionadas pelo professor titular das turmas, passando assim a conhecer a dinâmica de trabalho das mesmas. A abordagem metodológica utilizada pelo professor responsável, prima pelo recurso a jogos reduzidos e condicionados para trabalhar as competências dos alunos numa modalidade coletiva, nunca esquecendo uma parte inicial técnica com vista a melhorar a coordenação individual técnica específica. Assim, também para as minhas aulas, considereei a estratégia benéfica para os problemas que esta faixa etária apresenta, especialmente dada a limitação temporal que me estava imposta. Existindo uma predominância de situações analíticas, os alunos poderiam sair da aula com a sensação de não terem aproveitado, ou não terem realizado progressos substanciais. Assim sendo, o planeamento com base em jogos reduzidos e condicionados foi encarado como uma forma mais eficaz de otimizar o tempo na tarefa e o tempo potencial de aprendizagem, além de propiciar o desenvolvimento de coordenação técnica num modo integrado.

Quanto ao plano de aula realizado, como parte do aquecimento, introduzi o “jogo dos 10 passes”, onde os alunos eram condicionados a efetuarem o passe para o colega apenas em passe de ombro. Posteriormente, dei início a um jogo em situação 3x3 desprovido de guarda-redes, no qual os alunos concluíam a jogada mediante remates em apoio diretamente para a baliza, proibindo-se a entrada na área restritiva. Esta medida foi adotada considerando que os alunos, até então, haviam apenas experimentado a prática de remates contra bancos suecos. Consequentemente, como variante, introduzi a presença de um guarda-redes nas duas balizas, o que impôs uma dificuldade adicional, no entanto, manteve-se a exigência dos remates em apoio para finalizar as jogadas, promovendo assim a consolidação desta técnica fundamental. Além disso, ao impedir os passes diretos para os colegas de equipa, os alunos são obrigados a procurar constantemente espaços livres para receber a bola, motivando-os a desenvolverem estratégias de movimentação mais eficazes.

Com isto, o aluno deve tentar encontrar formas de se desmarcar e criar opções de passe para os companheiros, tornando o jogo mais dinâmico e promovendo a relação jogador-equipa para uma melhor compreensão da tática coletiva. Pode verificar-se através de variações na área do campo, no número de jogadores e nas regras aplicadas que se consegue ajustar o jogo de acordo com os objetivos específicos da aula (Hill-Haas et al., 2011; Halouani et al., 2017).

Além disso, os professores devem possuir a capacidade de criar sessões adaptativas alterando sempre que necessário a estrutura inicial da aula, demonstrando flexibilidade na resposta aos problemas e exigências do contexto. Assim, ao longo da aula também limitei o número de toques permitidos por aluno, exigindo um máximo de 2-3 toques ou então não permitia o drible. Efetivamente, esta restrição obriga os jogadores a tomar decisões mais rápidas e eficazes, promovendo um ambiente de alta intensidade e de maior desenvolvimento cognitivo (Hill-Haas et al., 2010). Posto isto, é pertinente afirmar que, especialmente nestas idades, o aquecimento tradicional já não deve ocupar um lugar de destaque nas aulas, sendo preferível maximizar o tempo potencial de aprendizagem, iniciando com a prática da modalidade desde o primeiro minuto da aula. Desta forma, os alunos dispõem de mais tempo de contacto com as características táticas e técnicas da modalidade.

Na prática, o plano de aula delineado visava, em primeiro lugar, aprimorar as competências motoras dos alunos, como a orientação dos apoios, desmarcações, marcação individual, passe de ombro e remate em apoio. Paralelamente, foram também incutidas valências psicossociais, como o empenho, assiduidade, a pontualidade, o relacionamento interpessoal e o *fair-play*. Por último, enfatizou-se ainda a importância da cultura desportiva, desde o conhecimento do equipamento e das regras à terminologia específica da modalidade em questão.

Relativamente aos objetivos comportamentais, no primeiro exercício, para o aluno portador da bola no papel de atacante, pretendia-se que realizasse um passe de ombro com o intuito de colocar a bola o colega de equipa. Como primeiro princípio tático, o aluno atacante com bola devia levantar a cabeça e olhar para os colegas de equipa, identificando o colega mais bem posicionado para passar, ou seja, aquele que se encontra mais afastado dos defesas e na parte ofensiva do campo. Deste modo, tratando-se de uma ação técnica, alerta-se para uma atenção redobrada aos aspetos críticos de execução, nomeadamente o posicionamento do apoio contrário à mão que segura a bola, ligeiramente adiantado e o correto posicionamento do braço, com o antebraço alinhado ao ombro e virado para cima.

Por outro lado, o aluno defensor, sem bola, devia procurar posicionar-se entre esta e o jogador que se encontra sob marcação, antecipando e interceptando as jogadas adversárias, olhando para os apoios do adversário e antevendo as suas próximas movimentações. Esta estratégia exige que o jogador mantenha uma vigilância constante sobre a bola e o jogador que está a marcar, sendo fundamental para que consiga ajustar os apoios consoante (preferencialmente ligeiramente na diagonal com o

posicionamento do adversário marcado), garantindo que essas condições sejam asseguradas.

O segundo exercício recaiu sobre o aprimoramento do remate em apoio e do saber jogar coletivamente. Para o remate, tornou-se relevante o posicionar da bola ao nível da cabeça, o “armar do braço”, avançar o apoio contralateral, permitir que o tronco acompanhasse a rotação do braço rematador para a frente e realizar uma transferência rápida de peso do corpo para a frente para maximizar a potência do remate. No que diz respeito às desmarcações, os alunos atacantes sem a posse da bola foram instruídos a efetuar movimentações constantes, alternando entre os corredores para ludibriar o defensor e procurar espaços vazios próximo à área de remate, de modo a posicionarem-se adequadamente e receberem a bola em condições favoráveis para finalizar. Por sua vez, o aluno defensor, deve adotar uma marcação individual, mantendo um apoio mais avançado e posicionando-se de forma a ter uma visão clara tanto da bola quanto do jogador que estava a marcar, interceptando a bola preferencialmente com o braço do lado correspondente (Anexo B).

3.1.1.3. Ensino/Aprendizagem

Como mencionado previamente, fui responsável por lecionar aulas a duas turmas do 6º ano de escolaridade, ou seja, a crianças com uma média de idades por volta dos 12 anos. Na realidade, esta experiência não foi nada comparável ao que estava habituada, uma vez que estes alunos vinham notoriamente de um contexto social mais desfavorecido, revelando muitas peculiaridades.

Uma das características distintivas desses alunos residia na sua tendência para uma interpretação literal e meticulosa das instruções fornecidas, seguindo-as à risca. Por exemplo, durante um exercício 4x4, expliquei aos alunos que a defesa normalmente se organiza em linha e se desloca conforme a movimentação da bola. Desta forma, posicionei-os estrategicamente no campo para que pudessem entender melhor o conceito de linha defensiva. Porém, durante o jogo, eles permaneceram estáticos no mesmo lugar, defendendo passivamente, até que lhes disse que se podiam mover dali e somente quando receberam essa orientação mais explícita é que começaram a deslocar-se, ou seja, a entender a dinâmica. Outro exemplo foi durante a instrução de um exercício, em que mencionei que, no remate em apoio, a bola deveria ser direcionada para o chão para enganar o guarda-redes. Mais tarde, um aluno contestou o colega argumentando que o ponto dele não contava porque o remate não foi feito para o chão, embora isto não fosse uma obrigação, foi apenas um conselho dado. Muitas vezes, estas

interpretações rígidas das instruções geram argumentos acalorados entre os alunos, sendo fundamental estabelecer regras e diretrizes extremamente claras desde o início.

Efetivamente, estas abordagens pouco flexíveis ao jogo, impediam a compreensão imediata da explicação dos exercícios propostos, deturpando muitas vezes a comunicação professor-aluno. Assim, torna-se vital que em todos os exercícios haja uma demonstração minuciosa dos aspetos críticos de execução para cada objetivo, de modo a assegurar uma apreensão adequada do conteúdo. A ausência de uma demonstração cuidada e elucidativa culmina, invariavelmente, na perda de informação por parte dos alunos desta faixa etária.

No 2º Ciclo, é comum observar que os alunos manifestam uma menor autonomia, o que requer uma abordagem diferente por parte do professor de Educação Física. Embora o estímulo à liderança entre os alunos seja essencial para o seu desenvolvimento social, é imperativo que o professor não perca total controlo da aula, evitando conflitos de poder que possam eventualmente surgir. Neste sentido, o professor deverá ter sempre a palavra final e autoridade para garantir a ordem e o bom funcionamento das atividades, assegurando assim um ambiente mais propício à aprendizagem. Esta abordagem deriva da necessidade de considerar o estágio de maturação emocional e social em que se encontram os alunos, cuja competências não estão ainda completamente desenvolvidas. Além disso, a presença do professor como líder proporciona uma estrutura sólida de confiança na sua orientação tanto dentro quanto fora da aula, cultivando uma admiração que é fundamental para que os alunos estejam dispostos a seguir as suas instruções e conselhos.

Por outro lado, estes alunos tendem a ser mais sensíveis à frustração, o que os leva a serem facilmente dominados por emoções negativas. Nesta fase do desenvolvimento, encontram-se numa transição delicada em que as experiências emocionais ganham uma intensidade significativa e exercem uma forte influência sobre o seu comportamento e processo de aprendizagem. Deste modo, pequenos contratempos podem assumir proporções desmedidas, desafiando-os de forma considerável, onde as reações tendem a ser mais intensas. Assim, revela-se importante que o professor se disponha a oferecer algum conforto nos momentos em que as coisas não correm conforme o esperado, demonstrando uma disponibilidade para apoiar os alunos na sua jornada educativa e emocional. A capacidade de autorregulação emocional desenvolve-se substancialmente ao longo da adolescência. Vale ressaltar que, estudos realizados em indivíduos com um desenvolvimento típico sugerem uma eficácia limitada quanto às estratégias internas de regulação, existindo apenas uma transição para um maior uso de estratégias adaptativas e uma redução dos

comportamentos mal adaptativos com o avançar da idade (Gullone et al., 2010; Zimmermann & Iwanski, 2014). De facto, a adolescência revela-se um período crítico da vida, apresentando vários desafios emocionais, novas pressões escolares, a crescente importância das relações com os colegas e uma diminuição da dependência do apoio familiar (Casey et al., 2010). Deste modo, caracteriza-se por ser uma fase de uma reatividade emocional aumentada, com maior risco de comportamentos impulsivos e maior propensão ao risco (Steinberg, 2008).

3.1.1.4. Avaliação

Ao avaliar recolhem-se informações sobre a qualidade e eficácia das atividades educativas, possibilitando uma análise do seu desempenho e uma melhor tomada de decisão quanto a ações futuras (Damon, 2007). Logo, proporciona aos professores uma ferramenta estruturada de análise das práticas e estratégias implementadas. Assim, garante-se a adequação das mesmas aos alunos, auxiliando no processo de aprendizagem e no envolvimento nas atividades propostas (Saunders, 2010).

Portanto, dada a minha experiência, com apenas duas aulas lecionadas, a avaliação assumiu uma natureza predominantemente formativa sendo integralmente realizada no contexto da aula. O processo avaliativo fundamentou-se na observação atenta e na análise criteriosa das competências dos alunos em prática, havendo uma constante procura por indicadores que refletissem a adequação dos exercícios propostos. Destaco ainda a importância da realização de um balanço final após cada exercício, dando a conhecer aos alunos os pontos fortes e fracos das suas movimentações/ações, explicando também o porquê de não estar a resultar daquela forma. Através da avaliação formativa, os alunos compreendem melhor quais os objetivos a alcançar no exercício e como devem explorá-los para uma melhor dinâmica de jogo.

A avaliação formativa é aquela que promove uma aprendizagem mais autónoma por parte do aluno, enquanto auxilia o professor na construção de uma avaliação mais justa e eficaz (Gonçalves, 2012). Assim, foca-se em identificar o nível de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e em apontar as áreas que ainda não estão bem consolidadas. O objetivo não é atribuir uma nota ao aluno, mas sim orientar tanto o aluno quanto o professor para se concentrarem nas aprendizagens específicas necessárias para dominar o conteúdo (Weston, 2004). Avaliar desta forma ajuda tanto o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem como o professor na sua prática de ensino, funcionando como *feedback* duplo (Humphries et al., 2012). Portanto, deve

estar centrada no aluno e orientada pelos objetivos a serem alcançados (Chen et al., 2012). Em suma, trata-se uma avaliação interativa que se concentra nos processos cognitivos dos alunos e está relacionada com os mecanismos de *feedback*, regulação e autoavaliação das aprendizagens (Clark, 2002).

Acrescentando ainda, como a escala de avaliação vai de 0 a 5, esta confere uma menor ênfase às classificações em comparação com uma escala mais ampla como a de 20 valores. Assim, nestas idades, o foco no processo de aprendizagem assume uma preponderância maior, evitando que as classificações se tornem o cerne das discussões, como frequentemente ocorre no ensino secundário.

3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

No início do ano letivo, em reunião com o orientador cooperante, foi designada a cada estagiário uma turma do Ensino Secundário, juntamente com outra turma do 9ºano, ambas correspondentes a anos de final de ciclo. Após a decisão tomada, foi-me confiada a responsabilidade de orientar o processo de ensino da turma do 12º BF, pertencente ao Curso de Ciências e Tecnologias, assim como a tarefa de lecionar no 9º CF, tendo esta a particularidade de ser uma turma partilhada em regime de alternância com os meus colegas.

3.1.2.1. Princípios Base

De acordo com os princípios orientadores estabelecidos no artigo 4º do Decreto-Lei n.º 55/2018, a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, regem-se pelas seguintes diretrizes:

a) Melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem com uma abordagem multinível, reforçando a intervenção curricular das escolas e o carácter formativo da avaliação, tendo como objetivo o adquirir de conhecimentos e o desenvolvimento das competências, atitudes e valores delineados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

b) Garantir a autonomia curricular e permitir que as escolas identifiquem as opções curriculares mais eficazes, adaptadas ao contexto e alinhadas com o projeto educativo;

c) Assegurar uma escola inclusiva que promova a igualdade e a não discriminação, eliminando barreiras e estereótipos no acesso à aprendizagem, com base

numa abordagem multinível que inclua medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão;

d) Oferecer reconhecimento aos professores como principais agentes no desenvolvimento do currículo, pois apresentam um papel crucial na avaliação, reflexão sobre as opções a adotar, e sua adequação ao contexto;

e) Envolver os alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da escola;

f) Promover uma maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, assumindo uma gestão integrada, articulada e progressivamente sequencial do currículo;

g) Valorizar a identidade do ensino secundário, oferecendo diferentes vias em resposta aos interesses vocacionais dos alunos.

h) Mobilizar os agentes educativos para promover o sucesso educativo de todos os alunos, numa lógica de coautoria curricular e responsabilidade partilhada.

Alinhado com as diretrizes delineadas nas Aprendizagens Essenciais e conforme preconizado pela Direção-Geral da Educação (DGE) em 2018, o processo de Ensino/Aprendizagem deve ser meticulosamente planeado, implementado e avaliado, visando promover o desenvolvimento integral do aluno para que este alcance as competências estabelecidas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Assim, devem também ser capazes de analisar e interpretar as atividades realizadas, aplicando os conhecimentos adquiridos e interpretando criticamente os acontecimentos nas atividades físicas, reconhecendo o seu papel como elementos de elevação cultural tanto para os praticantes quanto para a comunidade em geral. Acrescentando ainda, é essencial que os alunos identifiquem os fatores que limitam a prática das atividades físicas, interpretando-os e relacionando-os com a aptidão física e a saúde, além de aplicarem as regras de higiene e segurança e reconhecerem e interpretarem os fatores de risco para a saúde associados à prática das atividades físicas. Desta forma, espera-se que adquiram conhecimentos e competências para influenciar positivamente na melhoria e manutenção da sua condição física de forma autónoma, e que melhorem as suas capacidades físicas condicionais e coordenativas. Deste modo, esta abordagem visa não só o desenvolvimento pessoal dos alunos, mas também a promoção do bem-estar geral, com o intuito de instigar neles um apreço pela prática regular e torná-los cidadãos ativos numa fase posterior das suas vidas.

3.1.2.2. Planeamento

Em particular, argumenta-se que o processo de planeamento traz benefícios significativos, melhorando significativamente a confiança e a segurança do professor, conseguindo assim refrescar a memória através da revisão do conteúdo. Além disso, o planeamento define claramente a direção da intervenção educativa, ajuda na tomada de decisões sobre a organização temporária e uso de recursos/equipamentos, e na escolha adequada das estratégias de avaliação (Arthur e Golder, 2020; Clark e Yinger, 1979). Por outro lado, os professores têm a oportunidade de explorar novas abordagens pedagógicas e integrar conhecimentos da investigação realizada nas suas práticas de ensino, o que promove o seu desenvolvimento contínuo enquanto pedagogo (Zapatero et al., 2017).

Os professores planeiam experiências de aprendizagem tendo em conta a estrutura do ano letivo, assim como uma série de outros fatores, como por exemplo, os recursos didáticos, as tradições da escola e as preferências dos alunos. A metodologia de ensino escolhida pelo professor deve refletir-se nos documentos de planeamento realizados, nomeadamente, no Plano Anual, nas Unidades Didáticas e nos planos de aula. Apesar de todos estes documentos apresentarem elementos estáveis no seu *design*, estes englobam também múltiplas variáveis externas não controláveis, cujos efeitos devem ser moderados pelo professor. Deste modo, referir ainda que, a construção do processo de ensino pode exigir alguns ajustes durante a sua implementação, sendo essencial torná-la flexível (DfES/DCMS, 2003; Stanescu, 2009).

Antes do arranque do ano letivo, discutiu-se, em reunião com o orientador cooperante, a atribuição das turmas e respetiva planificação, tendo como base o documento da rotação dos espaços. Na ESFHP acontece duas vezes por período, sendo obrigatório que os docentes passem por dois espaços diferentes. Os espaços, ao apresentarem características específicas, restringindo a possibilidade de lecionar certas modalidades nesses locais, torna-se impreterível a escolha prévia das matérias de ensino com base nestes constrangimentos. Consequentemente, estabeleceu-se que a rotação iniciaria no espaço 5, seguindo-se o 1,3,2,4 e 5, respetivamente.

Para o 12ºano, analisaram-se as modalidades que compõem o currículo, de acordo com as diretrizes estabelecidas nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, prevendo a inclusão de dois Jogos Desportivos Coletivos, uma disciplina da Ginástica ou do Atletismo, uma de Dança e duas modalidades adicionais, como as Raquetas, Combate, Natação, Patinagem, Atividades de Exploração na Natureza, entre outras.

Considerando as particularidades e características associadas aos espaços, assim como as oportunidades que ofereciam, optei por selecionar as seguintes modalidades: Futebol e Voleibol no primeiro período, Corfebol, Ginástica Acrobática e Valsa no segundo período, e Tênis e Tag-rugby no terceiro período (Anexo C). Relativamente ao espaço 2, saliento que se trata de um ambiente muito reduzido, porém intimista, revelou-se ideal para a prática da Ginástica Acrobática e da Valsa, pois permite uma maior proximidade entre o professor e o aluno, facilitando a supervisão e correção dos movimentos numa disciplina considerada algo perigosa, como é o caso da Ginástica Acrobática. Naturalmente, esta proximidade física facilitou também a comunicação verbal e gestual, tornando mais eficaz o processo de instrução e demonstração dos exercícios e desafios propostos.

A escolha do Corfebol como modalidade derivou da sua adaptação ao espaço disponível e da necessidade de enriquecer e variar as experiências desportivas dos alunos, visto que o espaço 3, campo com apenas dois cestos e linhas de basquetebol marcadas no chão, era um espaço um tanto rígido e pouco flexível no leque de modalidades que poderiam ser lecionadas. Aliados à praticidade, todos os professores lecionavam a modalidade referida, sendo uma prática anual com uma rotina já estabelecida e, com isto, pensou-se numa alternativa que revitalizasse a oferta desportiva naquele espaço. O Corfebol apresenta uma estrutura de jogo que promove a participação equitativa entre rapazes e raparigas, eliminando as discrepâncias de competências frequentemente observadas em desportos coletivos mais tradicionais.

Aquando da realização da Unidade Didática, precisamente na semana antes do início do ano letivo, priorizei a vertente teórica da modalidade, abordando os conceitos da terminologia, simbologia e regras da modalidade, com a finalidade de otimizar a minha organização (Anexo D). Contudo, a execução integral da Unidade Didática só foi possível após a realização da Avaliação Inicial. Como é composta por diversos indicadores, permitiu-me avaliar os alunos em termos de competências táticas e técnicas, decidindo atribuir menor preponderância ao "saber fazer" do que ao "saber pensar". Isto deve-se ao facto de que a taxa de melhoria e evolução é significativamente maior quando o aluno só precisa de saber o que fazer (aspetos táticos) em vez de como fazer (aspetos técnicos) (Anexo E).

Consequentemente, distribui os conteúdos programáticos para as cinco semanas que se avizinhavam, tendo o cuidado de estabelecer um período de transmissão, exercitação e consolidação adequados para cada um (Anexo F). Assim, possibilitei a definição de objetivos comportamentais a serem alcançados pelos alunos, dividindo-os por níveis de desempenho (Anexo G). No final da UD, recorria-se à

Avaliação Sumativa Final que continha vários indicadores previamente estabelecidos para conseguir avaliar de forma adequada todos os alunos (Anexo H). A nível micro, para cada aula era realizada um plano de aula com objetivos comportamentais e aspetos críticos de execução de modo que o processo de instrução fosse mais informativo (Anexo I).

Para que este processo tenha valor, os professores devem conseguir compreender os pressupostos do desenvolvimento das competências da turma, assim como de cada aluno individualmente (Ozmun et al., 2019). Reconhecer que cada aluno traz consigo experiências de vida únicas, incluindo a sua cultura, família, situação socioeconómica, raça/etnia, habilidades e conhecimentos, e usar este entendimento para adaptar o ensino de forma a tornar o conteúdo acessível a todos num ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo (Forzani, 2014; McDonald et al., 2013). Assim, é necessário abandonar a ideia de que o planeamento é rígido e que nada deve ser modificado. Embora o planeamento aparente uma certa perfeição à primeira vista, o ambiente escolar está repleto de variáveis externas não controláveis que necessitam de estar asseguradas por esta flexibilidade.

3.1.2.3 Ensino/Aprendizagem

O 12º BF, turma que lecionei durante todo o ano letivo, passava por um período mais descontraído por estar menos tempo na escola devido ao horário reduzido, transmitindo essa sensação. Deste modo, o que poderia ter sido uma desvantagem não se transformou em desleixo, muito pelo contrário, os alunos demonstraram uma maior predisposição para a prática da disciplina, traduzindo-se num maior compromisso com a mesma. Apesar de se tratar de uma turma com um número reduzido de discentes, ainda enfrentou a saída de dois alunos no primeiro período, contando assim com apenas 21 alunos. Destacar ainda que, como turma heterogénea, apresentava alguns elementos com competências técnicas e táticas extraordinárias, realmente muito adaptáveis às variadas modalidades lecionadas, ao contrário de outros alunos que enfrentavam grandes dificuldades. Perante este cenário, sabia que iriam exigir de mim uma maior flexibilidade pedagógica para conseguir potenciar as capacidades de todos os alunos, nunca estagnando os de nível mais avançado ou ofuscando os de nível introdutório com expectativas irrealistas.

A turma revela uma personalidade essencialmente sossegada e educada com os alunos dependendo regularmente da minha orientação para iniciar qualquer exercício. Desde o início que se mostraram predominantemente disciplinados e cooperativos,

existindo apenas uma aluna mais irreverente e muito contestadora. As contestações estavam frequentemente ligadas à não compreensão da importância da Educação Física enquanto disciplina e qual a utilidade da mesma para o seu futuro. Naturalmente, como os alunos do 12º ano se encontram a um passo de sair da escola, é expectável que tenham outro tipo de análise crítica em relação às atividades que lhes são propostas, quando comparados com o 9º ano, onde estas contestações nunca existiram.

Para além das competências motoras, considerei bastante importante informar a aluna de quais os outros tipos de competências trabalhadas na disciplina, dando especial ênfase às cognitivas e aos pensamentos que devem acompanhar os seus movimentos durante a prática desportiva. A dada altura, numa aula, comecei a detalhar todos os pensamentos que deveria estar a ter, associados à tática da modalidade, assim como a física aplicada nas ações de voleibol que estava a realizar, já que as ciências exatas eram o seu forte. No final, conseguiu compreender que realmente a Educação Física não é uma disciplina sem fundamento, onde apenas se corre e envia bolas aos colegas. De ressaltar que esta aluna perpetua os ideais problemáticos de raiz estrutural associados à disciplina, percecionando a Educação Física como a única disciplina descartável do currículo. É notório que, a nível nacional, muitos alunos partilham deste pensamento, embora não o expressem tão abertamente.

O ensino da Educação Física, centrado no movimento, transcende a mera prática física, visando a maximização do potencial integral do aluno e este paradigma, deve orientar a aprendizagem através de três princípios educacionais, a saber: ocupação, completude e moderação. Para além disso, uma instrução eficaz deve criar espaço para uma aula com uma atmosfera aprazível e ocupada, tendo sempre em consideração que o planeamento prévio faz parte de uma experiência positiva por parte do aluno (Yilmaz et al., 2017). Com isto, afirmar que a emoção de realizar uma tarefa também influencia a seriedade de concentração no processo de conclusão da mesma, distraíndo-se muito menos por causas externas. Portanto, a experiência de aprendizagem apropriada ao realizar os exercícios será percebida pelos alunos quando a abordagem de ensino a conseguir transparecer, pelo que o evento cognitivo presente nessa mesma experiência determinará o nível de perceção dos alunos sobre o conceito da disciplina (Mordal-Moen & Green, 2012).

Durante uma conversa pós-aula com uma aluna, foi expresso de forma clara a diferença sentida em relação à minha postura na Educação Física. Segundo a aluna, a turma nunca tinha estado perante um nível tão detalhado de instrução, especialmente no que diz respeito às expectativas claras das ações e movimentações a realizar pelos alunos. Posto isto, existia uma perceção generalizada dentro da turma de que a

Educação Física como disciplina estava diferente, gerando-lhes uma sensação de maior pressão (considerada positiva) para se empenharem nos exercícios propostos.

Ao analisar o *feedback* recebido, fica evidente que o método de estabelecer metas específicas para cada aula e comunicá-la desde o início até ao final da sessão reflete uma estratégia muito positiva na preparação das aulas, o que transparece rigor e seriedade para com as metas a alcançar. De forma natural, isto permite aos alunos compreender de maneira mais clara a lógica por trás de cada modalidade, à medida que os objetivos são apresentados ao longo da aula e trabalhados progressivamente. Sem dúvida que a ausência de uma estruturação prévia da aula é facilmente perceptível e pode desmotivar os alunos, nomeadamente a falta de organização e clareza quanto aos objetivos da aula, deixando os alunos perdidos e completamente desinteressados.

A estrutura da minha aula seguiu um padrão específico, projetado para otimizar o tempo de aprendizagem e garantir uma compreensão mais abrangente dos objetivos delineados na extensão e sequência de conteúdos. Nos primeiros cinco minutos de aula, dedico-me a mencionar os objetivos a serem abordados durante a sessão, enquanto recapitulo os tópicos discutidos na aula anterior, promovendo assim uma articulação entre os conteúdos lecionados. Na realidade, questionava os alunos sobre os conteúdos técnicos e táticos abordados, perguntando-lhes porque consideravam mais vantajoso realizar determinada ação em vez de outra, tendo em conta as circunstâncias do contexto. De seguida, a instrução do primeiro exercício, caracterizada por uma explicação detalhada dos objetivos específicos a serem alcançados e dos aspetos críticos de execução para cada objetivo. Numa fase final da instrução, realizava uma demonstração prática dinâmica, onde enfatizava com precisão as responsabilidades individuais de cada aluno, sejam eles o atacante com a posse da bola, o atacante sem bola ou o defensor, com o intuito de proporcionar aos alunos uma melhor compreensão dos aspetos críticos envolvidos na execução do exercício.

Considerei igualmente importante, uso do questionamento enquanto prática guiada de resolução de problemas táticos, permitindo assim que o aluno passasse mais tempo envolvido nos processos cognitivos específicos envolvidos na análise das suas ações (individuais ou coletivas). A formulação de perguntas permitiu orientar os alunos na procura das soluções táticas (Pearson et al., 2008). Por último, no término de cada exercício, procedia sempre a um balanço final, uma revisão da minha anterior instrução, mas focando apenas em pontos-chave dos aspetos críticos e explicando a sua razão de ser, sublinhando a importância da aplicação prática dos conceitos aprendidos para o desenvolvimento naquela modalidade.

Ao longo da aula, fazia questão de fornecer *feedbacks* regulares, optando pela estratégia de elogiar primeiro algo que o aluno realizou corretamente para depois corrigir algo que estava a ser mal executado ou pensado, pois assim eles mostram-se mais recetivos à crítica. Da mesma forma, também devem ser usados *feedbacks* motivacionais, contudo, foram introduzidos por mim como *feedbacks* de instrução. A título de exemplo, nomeadamente no Ténis, em vez de simplesmente dizer “Muito bem, Maria!”, optei por um *feedback* mais detalhado e específico, como “Muito bem Maria, ajustaste a tua posição consoante a zona onde a bola caiu, ao andares um pouco para trás fez com que ficasses ligeiramente afastada da bola e já tiveste espaço para colocar a raquete e realizar o batimento”. Mais uma vez, este tipo de *feedback* não só reconhece o esforço do aluno, mas também demonstra uma observação atenta da parte do professor, reforçando o posicionamento e servindo de lembrete para os outros.

A formação de equipas mistas tornou-se um aspeto importante de inclusão, mesmo em desportos onde tradicionalmente há maior desigualdade de competências motoras, como o futebol. Para fomentar essa inclusão, implementava jogos reduzidos sem guarda-redes, utilizando mini-balizas, uma vez que reduz substancialmente a agressividade frequentemente associada ao sexo masculino na Educação Física, tornando assim o contexto mais apelativo. Na mesma linha, mesmo para os alunos com menos capacidades, a implementação dos jogos reduzidos revelou-se muito positiva. Estes jogos permitiam que todos os alunos se sentissem confortáveis para contribuir e, devido ao número reduzido de alunos em cada equipa, contactavam mais vezes com a bola e sentiam-se mais envolvidos em todos os momentos do jogo.

Efetivamente, quando o clima e a orientação dos objetivos se focam no ego, isto é, enfatizam a comparação entre colegas e a competição dentro do grupo, podem surgir consequências motivacionais negativas (Cecchini-Estrada et al., 2008; Pensgaard & Roberts, 2000). As experiências negativas na prática desportiva fazem com que os alunos se sintam menos competentes, levando aqueles que temem as consequências do fracasso a evitar situações de conquista. Em relação ao medo de errar, Chen et al. (2009) revelam que o evitar da maestria e do desempenho está condicionada pelo receio de cometer erros e pela procura de justificativas como forma de autolimitação para proteger a autoestima.

No 9º ano, a estrutura das aulas mantinha-se a mesma, no entanto, tratava-se de uma turma muito mais difícil de controlar, com alguns alunos com comportamentos desafiadores com alguns conflitos entre rapazes e raparigas, uma vez que os rapazes se chateavam com as raparigas sempre que estas não executavam algo corretamente ou perdiam a bola. Embora houvesse essa tensão, separar os alunos por género não era

uma opção viável, pois eles próprios me solicitavam que as equipas fossem mistas, algo que conseguia gerir com pequenas adaptações aos exercícios, conforme mencionado anteriormente. Além disso, nos jogos reduzidos 3x3, ter dois rapazes com uma rapariga numa equipa é consideravelmente mais benéfico, uma vez que há uma distribuição mais equitativa de jogadores. Por outro lado, quando há quatro rapazes com duas raparigas na mesma equipa, torna-se difícil para as raparigas participarem ativamente do jogo, enquanto os rapazes podem ter dificuldades para passar a bola devido à falta de distribuição adequada.

Durante os momentos de instrução, era imprescindível assegurar que todos estivessem em silêncio e atentos, organizando-os em linha para observar a demonstração, enquanto explicitava os objetivos e os aspetos críticos da execução. Com estes, a abordagem ao *feedback* era predominantemente cinestésica, uma vez que uma parcela significativa dos alunos enfrentava dificuldades em executar um movimento apenas com instruções verbais. Ao longo do ano, tornou-se recorrente a necessidade de me aproximar dos alunos e ajustar fisicamente a posição do braço ou de outras partes do corpo para garantir que compreendessem corretamente a funcionalidade do movimento. Portanto, traduziu-se num *feedback* mais individualizado e virado para as necessidades específicas de cada aluno. Por último referir que realizava uma reflexão escrita para cada aula lecionada, por mim e pelos meus colegas estagiários, conseguindo assim identificar lacunas na abordagem pedagógica de forma mais rápida dia após dia (Anexo J).

Von Esch & Kavanagh (2018) explicam que os professores com *expertise* adaptativa possuem a capacidade de reconhecer quando as suas estratégias habituais não estão produzindo os resultados desejados ou podem não ser adequadas, reavaliando conceitos, práticas e valores fundamentais. Concluindo, devem procurar compreender as condições específicas em que determinadas abordagens são implementadas ou desenvolvidas e, conseqüentemente, apresentam competências mais flexíveis, inovadoras e criativas.

3.1.2.4. Avaliação

Durante muitos anos, a EF foi tratada sob uma ótica de racionalidade instrumental e um currículo técnico, concentrando-se exclusivamente no desenvolvimento corporal ou na procura de padrões estéticos, justificando-se pelo seu carácter lúdico ou pela promoção da cultura desportiva (Devís & Molina, 2004). Deste modo, a avaliação na EF destinava-se à medição das capacidades físicas,

negligenciando as aprendizagens ou progressos realizados pelos alunos e subestimando os objetivos educacionais (Díaz, 2005). A avaliação deixou de ser um mero instrumento para medir os aspetos motores mais básicos, entendidos como aprendizagens essenciais ao desenvolvimento, e passa a ser uma avaliação autêntica e orientada para a aprendizagem. Assim, é impreterível que a avaliação abranja a motricidade humana em toda a sua amplitude, sendo igualmente valiosa para a formação de competências transversais aplicáveis fora do contexto da aula, englobando os valores desportivos, os hábitos saudáveis e a socialização (López, 2013).

Ao longo dos anos, tem persistido uma considerável confusão entre os conceitos de “classificação” e “avaliação”, frequentemente utilizados como se fossem sinónimos. O problema de equiparar estes termos surge ao assumir que atribuir uma classificação é o mesmo que avaliar, o que leva a uma simplificação da avaliação e à perda da sua essência principal, que é fomentar a aprendizagem. Na verdade, esta confusão está muitas vezes ligada à pressão que os professores sentem para dar uma nota numérica rapidamente a todas as atividades realizadas, o que compromete as reflexões necessárias sobre o processo de aprendizagem (Álvarez, 2005; Hamodi et al., 2015; López, 2004; López & Pérez, 2017).

Contextualizando, na primeira reunião do grupo de Educação Física, foram estabelecidos os critérios de avaliação para o ano letivo em curso. Para os alunos em prática regular, os critérios de avaliação foram definidos em duas opções, optando pela primeira opção, onde a avaliação compreende testes escritos (20%) e testes práticos (60%) nas respetivas modalidades lecionadas e na área da aptidão física, totalizando 80% da avaliação. Os restantes 20% da avaliação correspondem às Atitudes e Valores, sendo os alunos avaliados com base em critérios como o empenho nas tarefas propostas em aula (10%), a assiduidade e pontualidade (5%), e a interação positiva com colegas e professor (5%). No 9º ano, a ponderação na disciplina de Educação Física é dividida da seguinte forma: 65% da avaliação é atribuída à área da aptidão física em conjunto com a área de atividades físicas, enquanto os conhecimentos correspondem a 15% e as atitudes e valores a 20% (Anexo K).

Na verdade, não devemos esquecer que a avaliação na educação é um processo que se desenvolve em diferentes momentos e com diversos objetivos, sendo, portanto, composta pelas avaliações diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica verifica o conhecimento e as habilidades adquiridas até à data, visando orientar o aluno para novas aprendizagens. Por outro lado, a avaliação formativa informa sobre o progresso das aprendizagens, permitindo ajustes no processo e superação das dificuldades. Por último, a avaliação sumativa permite classificar ou realizar um

balanço final conforme os objetivos estabelecidos (Blanchard, 2003). No ensino, destaca-se a importância da complementaridade e da articulação entre as diferentes modalidades de avaliação (Morais et al., 2005).

De acordo com Blázquez (2017), a avaliação inicial tem como principal objetivo fornecer a cada aluno e à turma um ponto de partida numa sequência de aprendizagem, ajustando-a às necessidades individuais de cada um. Por outras palavras, consiste em analisar o conhecimento prévio dos alunos, as suas capacidades, métodos, hábitos e atitudes, entre outros fatores, para determinar e adaptar com maior precisão os objetivos de aprendizagem de forma personalizada. Desta forma, os alunos podem tomar consciência dos seus sucessos e falhas, ajustando ou redirecionando as suas ações ao longo do processo de aprendizagem. Além disso, esta consciencialização parece crucial para a motivação dos alunos na disciplina.

Após a Avaliação Inicial, foram definidos os níveis, onde as classificações de 4 e 5 correspondiam ao nível 2 da turma e as classificações abaixo de 3, ao nível 1, nível introdutório. Com a implementação de variantes distintas para estes dois níveis ao longo das aulas, aproximava-se o momento da Avaliação Sumativa Final. A certa altura mudei ligeiramente o método de avaliar, pois considerei que as grelhas de avaliação não devem ser idênticas para alunos com dois pontos de partida diferentes. Na realidade, uma grelha com os mesmos indicadores de sucesso não valoriza adequadamente o processo de evolução na modalidade, perspetivando muitas vezes o alcance de competências irrealistas. Deste modo, nas próximas grelhas incluí sempre um indicador específico para apenas avaliar nos alunos de nível 2, geralmente o critério tático mais complexo, e ficava excluído para a classificação atribuída aos alunos de nível introdutório (Anexo L).

Depois de serem implementadas variantes diferentes ao longo das aulas para estes dois níveis distintos, chegava a altura de os avaliar. No entanto, considero que a tabela de avaliação não deve ser completamente igual para alunos que comecem de pontos de partida diferentes, pois não iria valorizar a sua evolução dentro da matéria de ensino lecionada. Ou seja, nas grelhas de avaliação, havia sempre um indicador que se aplicava apenas aos alunos de nível 2, normalmente relacionado com o indicador tático mais complexo, e que era excluído da percentagem para os alunos de nível introdutório. Através da grelha, os alunos foram avaliados numa escala de 1 a 5, dando maior ênfase a indicadores da componente tática, enquanto a componente técnica teve uma preponderância menor. Posteriormente, com essas avaliações era realizada a média aritmética, convertendo ainda para uma escala de 20 valores no 12º ano (Anexo L).

3.2. Área II – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

3.2.1. Desporto Escolar

De acordo com o Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025, este possui uma identidade própria, distinta das demais atividades complementares ao currículo, mas que se articula de forma harmoniosa com todas as atividades escolares e com a comunidade envolvente. Sem dúvida, esta identidade está amplamente difundida, sendo reconhecida por alunos, professores e toda a comunidade educativa.

Diante deste cenário, para o quadriénio 2021-2025, a visão estabelecida é a de garantir uma oferta desportiva escolar variada aos alunos, promovendo o envolvimento das comunidades escolar e local em todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Em complemento, a missão visa contribuir de forma integrada para os seis eixos estratégicos do programa, a saber: fomentar a prática de desporto e aumentar a atividade física; promover a formação contínua de alunos e professores; incentivar a cidadania, inclusão e ética; implementar a cogestão e a codecisão nas escolas; apoiar iniciativas de desporto verde e sustentável; e assegurar o envolvimento das comunidades, tanto internamente quanto externamente.

Durante o período de estágio, integrei ativamente as atividades relacionadas com o desporto escolar na instituição em questão, acompanhando de perto o grupo-equipa de Badminton, composto por jovens atletas do escalão de iniciados e juvenis. Esta participação decorreu sempre em colaboração com o orientador e os meus colegas do núcleo do estágio. Posto isto, o grupo-equipa conta com dois treinos semanais, distribuídos numa sessão de 45 minutos às terças-feiras e outra de uma hora e meia às quartas-feiras. Além disso, é seguro afirmar que, em média, cada treino contava com a presença de aproximadamente sete alunos, permitindo uma abordagem mais individualizada e atenta. Os treinos foram estrategicamente agendados para o horário de almoço, permitindo uma maior adesão por parte dos alunos. Esta estratégia fundamenta-se na premissa de que, ao agendar as sessões de treino para um horário posterior às aulas, a adesão poderia ser negativamente afetada, seja pela escassez de transportes para o regresso a casa após o terminar das aulas, seja pela necessidade de permanecer na escola fora do horário escolar para participar nos treinos, sendo muitas vezes incompatível com as atividades e desportos extracurriculares que os alunos frequentam.

Durante o ano letivo, desempenhei um papel ativo quer nas sessões de treino semanal, quer no acompanhamento dos alunos nas várias saídas para competições, destacando-se duas jornadas concentradas na ESFHP, duas na Escola Secundária Campos Melo, uma na Escola Básica nº2 do Paúl, uma na Escola Secundária Álvares Cabral (Belmonte), outra na Escola Básica Faria Vasconcelos (Castelo Branco), e a última na Escola Secundária Pedro da Fonseca (Proença-a-Nova) (Anexo M).

Antes das competições, é necessário que o professor forneça aos alunos uma autorização de saída/participação, que serve como termo de responsabilidade a ser assinado pelos pais, contendo as informações sobre a hora de partida, a escola onde ocorrerá a competição e o horário de retorno. Posteriormente, é importante providenciar os lanches da manhã e da tarde, sendo o almoço oferecido pelo estabelecimento que acolhe a competição. Além disso, é da responsabilidade do professor verificar com antecedência a disponibilidade dos equipamentos e materiais necessários para a competição, garantindo assim que estejam prontos para serem transportados no dia do evento, sem contratempos ou atrasos.

Destaco a primeira competição realizada na Escola Secundária Frei Heitor Pinto, na qual estive envolvida, destinada aos atletas do escalão iniciados, evento que teve lugar num pavilhão de dimensões relativamente reduzidas, onde apenas foi possível criar três campos de jogo. Neste contexto, assumi a responsabilidade, em conformidade com os meus colegas de estágio, de registar os resultados, permanecendo junto às mesas dos árbitros, anotando os pontos conquistados pelos alunos nas fichas de jogo. Ao longo de toda a competição, professor orientador encarregou-se de inserir as pontuações no Excel, visando posteriormente o seu envio para o sistema informático, medida que garantiu não apenas o acompanhamento preciso e um registo fiel dos resultados obtidos, mas também a agilidade requerida, dadas as restrições de espaço nos campos disponíveis. Durante as competições, é fundamental acompanhar os alunos nos jogos, fornecendo *feedbacks* ao final de cada set, motivando-os para que se sintam acompanhados e cuidados sem que isso os perturbe e pressione. Adicionalmente, é crucial ter cautela com todo o processo inerente às saídas, garantindo o acompanhamento dos alunos, bem como zelando e promovendo a coesão do grupo.

De realçar que a abordagem pedagógica adotada nos treinos se diferenciou bastante das praticadas numa aula convencional de Educação Física. Nos treinos, foi possível explorar e consolidar os objetivos comportamentais de forma mais aprofundada, pois houve mais tempo disponível para o planeamento e para focar em aspetos específicos da performance na modalidade. A participação dos alunos no

Desporto Escolar é voluntária e profundamente influenciada pela sua afinidade pela prática desportiva, pela modalidade em questão e pelos pares, fenómeno que facilita a intervenção pedagógica e o progresso contínuo desde o início do ano letivo.

Inicialmente, o foco recaiu sobre a consolidação de competências técnicas como a correta utilização da raquete no *lob* e no *clear*, evoluindo gradualmente para conceitos mais táticos, como o envio dos serviços para a parte junto à linha final e os *amortis* baixos. Naturalmente, a existência de dois escalões dentro dos treinos demanda uma adaptação dos exercícios de acordo com o nível de desempenho, possibilitando a progressão gradual e ajustada às suas capacidades individuais no momento. Contudo, a presença de alunos que já integravam a equipa no ano anterior exige uma abordagem distinta, uma vez que estes já possuem os conceitos básicos consolidados, embora se entenda que os alunos efetivamente perdem alguma destreza devido à interrupção das atividades letivas e à não existência de competições durante esse espaço de tempo.

Assim, pretende-se encontrar um equilíbrio entre o desenvolvimento das competências técnicas e táticas e a manutenção da motivação e empenho dos alunos durante os treinos, pelo que são estruturados de forma a incluir competições entre os colegas e até mesmo contra os professores, numa vertente mais descontraída e com uma estrutura menos rígida do que as aulas de Educação Física.

O desporto na escola deve cumprir um papel educativo, proporcionando aos alunos a coragem para enfrentar desafios e a humildade para reconhecer as suas próprias limitações. Numa perspetiva desportiva, a competição deve ser encarada como um diálogo construtivo, não como uma guerra disfarçada. Além disso, é importante resgatar, do ritmo frenético dos treinos e competições, uma conceção saudável do corpo, principalmente em meio à crescente tendência à sedentarização, onde é necessário habituar os alunos à prática regular de desporto, com vista na promoção da saúde, diversão e espírito desportivo (Eather et al., 2023; Sérgio, 2003; Resende et al., 2014).

3.2.2. Intervenção na Escola

Neste capítulo, serão enumeradas as atividades nas quais participei ao longo do ano e destacando a participação do NEEF (Anexo N). Além disso, será concedido um destaque especial ao acompanhamento individual prestado a um aluno com paralisia cerebral, enfatizando o impacto positivo e as estratégias adotadas para promover a sua participação na disciplina.

I Encontro “Regresso à Escola” – 14 de setembro de 2023

Este evento marcou o início do ano letivo 2023/2024, proporcionando um momento de encontro e convívio entre membros da comunidade escolar, professores aposentados, antigos alunos e investigadores de diversas áreas do conhecimento. O evento contou com palestras sobre uma variedade de temas, incluindo: “A Astronomia dos Lusíadas” com Carlota Simões, do Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra; “A Internet é um Ser Vivo” com Nuno Garcia, do Departamento de Física da Universidade de Lisboa; “Educação STEAM” com Pedro Pombo, do Centro de Ciência Viva da Universidade de Aveiro; e “O que é o Jornalismo sem Jornalistas?”, com o professor João Canavilhas, do Departamento de Comunicação e Artes da Universidade da Beira Interior.

Torneio de Badminton – 6 de dezembro de 2023

O NEEF organizou um torneio de Badminton no qual os participantes foram agrupados por sexo, originando tabelas de classificação distintas, dado o número de alunos que permitiu essa segregação. Paralelamente, os professores também participaram na competição, jogando contra os alunos e fazendo parte da tabela de classificação final.

Torneio de Voleibol – 15 de dezembro de 2023

O NEEF organizou um torneio de voleibol proposto para o último dia de aulas do 1º Período, suspendendo as atividades letivas durante o período da manhã. O torneio foi projetado tendo em conta os dois ciclos de ensino, o 3º Ciclo e o ensino secundário, competindo apenas com o seu escalão. As equipas eram compostas por um mínimo de 6 alunos, sendo permitidas equipas mistas. Durante a competição, os meus colegas estagiários estiveram responsáveis pela mesa dos pontos, enquanto eu arbitrava os jogos. Destaco ainda a participação do Professor José Pedro Fernandes, que esteve envolvido na organização dos jogos e nas tabelas classificativas.

Corta-Mato Escolar

Participámos também no Corta-Mato Escolar, dedicando-nos a compreender a dinâmica do evento, desde a forma como o percurso foi delineado até à organização por escalões. Além disso, monitorizámos o processo de entrega dos números de prova aos alunos, assegurando que tudo fosse conduzido de forma eficiente e ordenada.

“Música! As escolhas de...” – 11 de março de 2024

A rubrica intitulada “Música! As Escolhas de...” foi concebida como uma oportunidade para os membros do AEFHP compartilharem as suas preferências

musicais e, ao mesmo tempo, permitir que a comunidade escolar conhecesse outro lado da personalidade dos convidados. Como convidada desta rubrica, fui designada a selecionar 10 músicas com grande significado, acompanhadas por breves explicações sobre a importância das mesmas na minha vida. Posteriormente, estas músicas foram partilhadas diariamente nas plataformas digitais da escola, nomeadamente no *Instagram* e no *Facebook*, sendo divulgadas duas músicas por dia, uma de manhã e outra à tarde.

Mega Sprinter Distrital: CLDE Castelo Branco – 19 de março de 2024

Estivemos ativamente envolvidos no Mega Sprinter Distrital, desempenhando um papel essencial na logística e no acompanhamento dos alunos da nossa escola. Além de acompanhar os alunos da ESFHP até ao Complexo Desportivo da Covilhã, assegurámos a supervisão de cada um deles durante as provas. Com a participação de alunos de diversos escalões, dispúnhamos de um horário detalhado, contendo os nomes e os horários de competição, funcionando também como ponto de esclarecimento para qualquer questão que surgisse

Semana da Saúde e Bem-Estar – 22 a 26 de abril de 2024

Durante esta semana, o Núcleo de Estágio de Educação Física recebeu o convite para preparar uma apresentação destinada a cerca de 100 alunos. Durante a palestra, explorámos a importância do ginásio como uma opção frequente de atividade física após a conclusão do 12º ano, discutindo os diversos tipos de treino e os cuidados a ter. Adicionalmente, reservámos uma parte da apresentação para abordar a temática da nutrição.

Educação Física na Biblioteca – 24 de abril de 2024

Apresentei uma palestra a duas turmas, intitulada "Nutrição e Alimentação: do Atleta ao Cidadão Comum", na qual abordei diversos tópicos relacionados com a nutrição. Deste modo, discuti sobre macronutrientes e micronutrientes, explorei os diferentes tipos de dietas, desmistifiquei alguns conceitos erróneos comuns na nutrição e ofereci recomendações sobre pequenas mudanças que podem ser feitas para realizar uma alimentação mais equilibrada.

Heitoríadas – 3 de maio de 2024

Acompanhámos o desfile da escola até ao complexo desportivo da Covilhã, onde se realizaram as Heitoríadas do AEFHP. Estas consistiram em quatro provas competitivas entre turmas, envolvendo circuitos de coordenação, agilidade e estafetas, entre outras atividades. Além disso, foram oferecidas provas abertas ao longo do dia, como orientação, escalada, gira-vólei, corrida de sacos, jogo da corda, laser run, entre

outras. Este evento assinalou o regresso de um evento tradicional da ESHP e que já não se realizava desde 2019, proporcionando um dia de participação aberto a toda a comunidade, incluindo alunos, professores e funcionários. Tivemos a responsabilidade de orientar a prova 1 e a prova 3 durante o evento.

E-Heitoríadas – 3 de maio de 2024

As E-Heitoríadas, com uma versão dedicada aos Jogos Olímpicos, aconteceram pela primeira vez em paralelo com as Heitoríadas. O evento, que surgiu em 2020 aquando do período pandémico da Covid-19 e em alternativa às tradicionais Heitoríadas, teve, mais uma vez a participação aberta a toda a comunidade educativa, desde alunos a encarregados de educação, passando pelos técnicos especializados e auxiliares de ação educativa. Esta “competição”, em formato digital, desafiou o conhecimento dos participantes com 25 perguntas de escolha múltipla. Assim, foi uma oportunidade única de mergulhar no universo dos Jogos Olímpicos e testar os limites do nosso saber desportivo.

Evento “Diálogos com o Desporto” – 15 de maio de 2024

Evento subordinado ao tema “Arbitragem no Futebol: História e Atualidade” contou com a participação ímpar do Doutor Sérgio Mendes que, para além de professor de História, também se destacou como árbitro de futsal e que atualmente é dirigente da Associação Portuguesa de Árbitros de Futebol. Assim, tivemos o privilégio de assistir a uma palestra envolvente, na qual ele não só partilhou as suas experiências nos campos de futsal, mas também nos guiou através da história da arbitragem no futebol.

Atividade "Orienta-te" – 17 e 21 de maio de 2024

As diferentes turmas da escola embarcaram numa aventura de orientação pelas instalações e espaços verdes da escola. Assim, equipados com os seus telemóveis e munidos da aplicação "iOrienteering", os alunos enfrentaram o desafio de completar um percurso composto por 10 pontos estratégicos. O início da atividade era marcado pelo *scan* inicial através da aplicação, momento em que cada aluno partia individualmente em direção ao seu destino. Ao longo do percurso, os participantes encontravam códigos QR em cada ponto, que deviam digitalizar para registar a sua passagem. O cronómetro só parava quando alcançavam o ponto de chegada com todos os pontos registados, marcando assim o final do percurso.

Acompanhamento Individual – 2º e 3º Período

Durante dois períodos, tive a oportunidade de, em parceria com os meus colegas de estágio pedagógico, oferecer apoio numa aula de outra turma, a um aluno com paralisia cerebral. Durante esse tempo, dediquei-me a adaptar os exercícios propostos,

garantindo que fossem acessíveis e adequados às suas necessidades específicas. Assim, optou-se por incluir exercícios com bolas de diversos tamanhos e texturas, organizando competições de lançamentos contra os professores. Introduziram-se também diferentes sequências de elementos gímnicos na barra fixa, visando promover o equilíbrio. Durante os jogos com os colegas de turma, implementaram-se variantes que facilitaram a sua integração, adaptando as regras e fornecendo apoio individualizado, conforme necessário.

Concluindo, foi um trabalho de coadjuvação gratificante que o docente de educação física titular de turma, Dr. Carlos Elavai, fez questão de deixar registado na ata da reunião de avaliação de final de ano, destacando que o trabalho docente foi realizado por objetivos concretos e bem definidos, de forma a cumprir com as metas programáticas definidas no Plano Individual do aluno. A saber: (a) elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais; (b) Cooperar com os companheiros para alcançar um objetivo específico, realizando com oportunidade e correção as ações técnicas e táticas elementares de cada uma das modalidades desportivas coletivas ou individuais lecionadas; (c) incrementar as noções de orientação espacial, orientação temporal e equilíbrio; (d) fomentar o espírito de iniciativa e colaborativo em situações práticas de jogo e (e) sensibilizar para a necessidade de adoção de conceitos como, a concentração, a tolerância, a perseverança, o autocontrolo ou a autoestima.

Jogos Tradicionais na Sala de Professores – 6 de junho de 2024

Com a temática de Jogos Tradicionais, o NEEF organizou na sala de professores três atividades durante os intervalos: dardos, damas, xadrez, jogo da malha com dados, onde a pontuação era multiplicada de acordo com a face que caía para cima, e um jogo de setas. No final do dia, o professor com a maior pontuação, resultante da soma de todos os jogos, era o vencedor. Foi uma atividade gratificante e que envolveu diversos docentes em momentos de confraternização e saudável competição.

Torneio de Encerramento de Badminton – 12 de junho de 2024

No 3º período, organizámos um torneio de encerramento de badminton para colocar fim à temporada desportiva e proporcionar aos alunos mais uma oportunidade para competir.

Torneio de Boccia – 13 de junho de 2024

O NEEF realizou de um torneio de Boccia exclusivamente destinado aos alunos. O processo de organização foi meticulosamente planeado e gerido, mantendo-se o

objetivo realizar uma atividade inclusiva com uma modalidade pouco comum em ambiente escolar.

Jogo Futsal Professoras VS Alunas – 13 de junho de 2024

Em colaboração com a docente do curso profissional de Massagem e Estética, a professora Marisa Lourenço, o NEEF organizou um jogo de futsal entre professoras e alunas. Atividade de final de ano letivo que se traduziu num jogo/convívio que juntou não só as atletas docentes e discentes, mas um grupo alargado de espectadores que animaram um encontro que se realizou pelo segundo ano consecutivo.

3.3.3. Direção de Turma

Os diretores de turma têm a responsabilidade de fomentar e otimizar a articulação entre professores, alunos e encarregados de educação, para além de estimular a participação de todos nas atividades escolares (Zenhas,2006). Acresce que o diretor de turma pode atuar como mediador, com o objetivo de melhorar a gestão de conflitos e aumentar a conscientização sobre a importância do ambiente escolar.

De acordo com Torres (2007), o diretor de turma pode desempenhar uma função vital na implementação de estratégias de mediação, sendo considerado um líder intermédio. Esta função permite-lhe estabelecer relações próximas com alunos, conselho de turma, direção da escola e encarregados de educação. No contexto nacional, tem sido fundamental na coordenação pedagógica, com o objetivo de promover o sucesso educativo e como líder pedagógico deve conectar a escola e a família.

Durante a minha experiência de estágio, acompanhei de perto a turma do 9ºCF, sob a orientação do diretor de turma, Professor Pedro Caronho, docente de Física e Química. Na ESFHP, a gestão administrativa e o acompanhamento dos alunos são facilitados pela utilização da plataforma "Inovar", que substitui o tradicional processo burocrático em papel. Esta plataforma permite um acesso integrado a uma vasta gama de informações, como sumários, avaliações, registo de faltas e horários, centralizando e organizando todos os dados relevantes para a administração escolar e a monitorização do desempenho e progresso dos alunos. Logo no início do processo, o diretor de turma informou-me que possuía um email o qual fornecia aos pais para facilitar o contacto direto. Além disso, mencionou que tinha os emails de todos os encarregados de educação, permitindo-lhe enviar as classificações e comunicar qualquer informação necessária de forma eficaz, eliminando a necessidade de convocar reuniões presenciais.

Na plataforma, o diretor de turma possui acesso total, permitindo-lhe intervir nas áreas designadas aos professores da turma, especialmente no que se refere às faltas dos alunos. Deste modo, ele possui a capacidade de justificar as faltas e até de inserir os motivos correspondentes diretamente no sistema. A política de gestão das faltas na plataforma é clara: quando um aluno acumula mais de metade das faltas, esta informação é destacada a amarelo para chamar a atenção do diretor de turma. Quando o aluno atinge metade do número de faltas injustificadas permitidas, é imperativo que o diretor de turma convoque os encarregados de educação para uma reunião na escola. Este encontro, visa aprofundar a análise sobre as causas subjacentes às ausências frequentes, bem como estabelecer uma estratégia colaborativa entre a instituição educacional e a família para que o aluno não falte às aulas regularmente.

Enquanto diretor de turma, é imprescindível manter à disposição o Decreto-Lei nº. 51/2012 do Estatuto do Aluno, uma vez que este exemplar contempla todas as legislações relevantes para a condução da prática docente. Posto isto, os diretores de turma devem atuar de acordo com este documento, pois delinea os direitos e obrigações dos discentes, oferecendo ainda um esquema normativo abrangente, abordando questões éticas, disciplinares e processuais. Em conformidade com Marques (2003), o diretor de turma não deve restringir-se à transmissão de informações e à gestão de faltas, mas deve também facilitar o desenvolvimento psicológico dos alunos e promover o conhecimento e a aceitação de normas, valores e atitudes. Adicionalmente, cabe-lhe a função de gestor do processo de desenvolvimento do currículo, atuando como uma força motriz para a introdução de inovações curriculares, baseando-se na resolução de problemas junto aos alunos (Vasconcelos & Almeida, 2012).

A ESFHP adota uma política de avaliações intercalares, a meio do período e de perfil qualitativo, e de classificações finais, no término de cada período e de perfil quantitativo. Esta prática exige que o diretor de turma estabeleça uma data-limite para que os professores das diferentes disciplinas insiram as sínteses e classificações na plataforma. Após este procedimento, o diretor de turma acessa a plataforma, descarrega o documento PDF com as classificações, gerando um para cada um dos 26 alunos, devido à singularidade de cada folha por aluno. Em seguida, encaminha o referido documento por email aos encarregados de educação.

Nas reuniões de final de período, o professor dispõe de um documento com oito tópicos (ordem de trabalhos) que devem ser abordados, funcionando como orientação para a redação da ata (Anexo O). Conforme explicado pelo professor, certas partes da ata podem ser escritas antes da reunião, sendo possível antecipar-se solicitando, por email, informações específicas de qualquer disciplina. Durante a reunião, cada ponto é

lido e brevemente discutido, garantindo uma cobertura completa e eficiente de todos os tópicos. Um tópico que gerou controvérsia foi precisamente a eficácia da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem (medidas universais, seletivas ou adicionais), especificadas no Artigo 8 do Decreto-Lei n.º 54/2018.

Conforme relatado pelos professores, apesar da implementação das estratégias delineadas na ata, encontraram desafios consideráveis na sua execução, pois o aluno em questão recusava-se veementemente a participar em qualquer tipo de avaliação proposta, demonstrando uma completa falta de envolvimento ou colaboração. Mesmo diante da possibilidade de dispensa de testes, o aluno persistia na recusa, alegando que, independentemente das medidas adotadas, conseguiria transitar de qualquer forma.

Face à iminência dos exames nacionais e ao risco de nem sequer conseguir ser admitido a exame, a alternativa passou por submeter o aluno ao exame de escola. Todavia, mesmo esta opção não garantia um desfecho favorável, pois as suas probabilidades de sucesso mostravam-se reduzidas. Então, em reunião, abriu-se a discussão sobre a eficácia das medidas seletivas aplicadas ao aluno, pois se continuava em risco de reprovar, as estratégias não eram as adequadas às suas necessidades. Deste modo, argumentou-se que o caso não poderia resultar numa reprovação automática quando o erro residia nas estratégias. Assim, propuseram-se à consideração novas estratégias, devidamente individualizadas, de modo a possibilitar que o aluno alcançasse uma avaliação positiva.

Para alunos diagnosticados com hiperatividade, acomodações curriculares como a extensão da duração dos testes de avaliação e a realização de provas em salas separadas, têm vindo a demonstrar eficácia limitada na literatura (Baeyens, 2021; Pelham et al., 2014), mas devem fazer do processo de operacionalização das escolas como preveem as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Deste modo, verifica-se que um simples treino de organização, como apontar as tarefas a serem realizadas durante a aula por ordem de prioridade e riscá-las à medida que são completadas, tem-se revelado muito mais eficaz. De facto, esta prática ajuda o aluno com hiperatividade a controlar melhor a sua dispersão característica e a utilizar de cada vez mais as suas funções executivas (Harrison et al., 2020). Contudo, quando nos deparamos com a recusa sistemática do aluno em aceitar qualquer tipo de modificação, não podemos assumir que as estratégias por si só falharam. Para que estas medidas funcionem efetivamente, é necessário estabelecer uma relação de sinergia entre ambas as partes envolvidas, em que tanto o aluno como os professores estejam ativamente envolvidos no seu processo de aprendizagem.

3.3.4. Integração com o Meio

No primeiro dia de estágio, o orientador cooperante promoveu uma apresentação na escola, evidenciando um cuidado particular em integrar os estagiários no ambiente escolar. Com esse propósito, organizou uma visita guiada às instalações da escola, permitindo uma interação inicial com os diversos intervenientes escolares, como a direção, os docentes, em especial os do grupo disciplinar de educação física, e os AAE, proporcionando uma familiarização com o contexto de estágio.

Após as aulas, a sala dos professores assumia um papel fundamental como espaço de convívio e partilha entre os colegas docentes. Neste ambiente acolhedor, os professores mais experientes demonstravam um cuidado genuíno pelos colegas mais jovens, oferecendo apoio e partilhando valiosas experiências e desafios enfrentados durante o processo de integração nas escolas. Além disso, esta interação permitia identificar e abordar de forma colaborativa os desafios enfrentados pela escola, fortalecendo o sentido de comunidade e cooperação entre os professores.

Durante uma parte do tempo na escola, estive em conversa com o professor Carlos Elavai, docente de Educação Física, que compartilhou comigo as suas experiências no ensino e no treino desportivo. Gradualmente, fui estabelecendo uma ligação de proximidade, uma vez que acompanhava um aluno com paralisia cerebral na turma em que lecionava. Nesses diálogos, discutimos questões pedagógicas e de intervenção, especialmente no que concerne à perceção dos alunos acerca do seu autoconceito. Por último, sublinho a partilha de experiências e os momentos de reflexão partilhados com o professor José Pedro Fernandes durante as aulas observadas, os quais enriqueceram a minha compreensão da prática educativa.

As Heitoríadas 2023/2024, realizadas no Complexo Desportivo da Covilhã, representam uma atividade que vai para além do ambiente escolar. Para viabilizar este evento, foi necessário coordená-lo com a Câmara Municipal no sentido de disponibilizar a estrutura desportiva camararia, um esforço liderado pelo professor João Matoso. Além das competições principais, envolvemos outras atividades menos comuns que exigiram material específico não disponível na escola, como o gira-vólei, realizado com recurso ao apoio da Associação de Voleibol da Guarda; o *laser run*, através do Penta Clube da Covilhã; a parede de escalada, Animativa e o *Curling*, Federação de Desportos de Inverno de Portugal. A iniciativa demonstrou que atividades educativas podem integrar e beneficiar do meio em que se inserem, promovendo uma maior coesão entre a comunidade educativa do AEFHP e da comunidade civil covilhanense.

3.3. Área III – Desenvolvimento Profissional

Participei recentemente de uma sessão de esclarecimentos organizada pela FENPROF, onde tive a oportunidade de aprender sobre o funcionamento dos concursos para colocação de professores. Durante a sessão, foi elucidado que esses concursos compreendem três fases distintas, sendo que neste ano apenas a última fase, a de contratação de escola, estará acessível para quem este ano é professor estagiário, já que só obterá o título após julho. Para concorrer, precisei de realizar o registo na plataforma SIGRHE, por meio da qual terei acesso a esses concursos e às vagas disponíveis. Além disso, recebi informações detalhadas sobre os critérios de seleção, bem como os critérios de desempate, os quais são fundamentais para o processo de seleção dos candidatos. No final da sessão, também fui instruída sobre o concurso interno, aplicável para quando estivermos inseridos nos quadros de zona pedagógica, e sobre as possíveis mudanças dentro do mesmo quadro de zona pedagógica para diferentes escolas.

4. Reflexão Final

A Educação Física, enquanto disciplina, é muitas vezes olhada de soslaio, tanto por alunos como por encarregados de educação, especialmente quando se trata do ensino secundário e quando a classificação da disciplina entra na fórmula de acesso ao ensino superior. Efetivamente, de forma automática, tendem a julgar que estes professores possuem uma formação académica inferior à dos restantes docentes de outras áreas do saber, o que está longe de corresponder à realidade. Portanto, é crucial que esta perceção equivocada seja corrigida por meio de boas práticas na disciplina, com vista a promover uma opinião contrária.

Através de um planeamento prévio bem elaborado, torna-se possível reunir todas as informações relevantes sobre os conteúdos a serem lecionados, o que permite transmitir aos alunos conhecimento de maior valor. Da mesma forma, uma instrução cuidada, com objetivos comportamentais claros e aspetos críticos de execução definidos para cada aluno envolvido no exercício, acompanhada de uma explicação detalhada sobre a finalidade, torna-se extremamente benéfica. Além disso, a demonstração realizada simultaneamente à explicação das razões por trás das ações a serem executadas, ainda que implique um momento em que os alunos estejam parados, constitui um tempo de instrução valioso. Por outro lado, através do questionamento conseguem-se ainda trabalhar as competências de resolução de problemas associadas às matérias de ensino. De facto, esta abordagem permite que o aluno perceba que o

professor possui conhecimento profundo sobre o que está a ensinar, em contraste com instruções simplistas e não criteriosas, como “Vamos jogar 3x3, a bola tem de passar por todos antes de encestar”, que carecem de fundamentação teórica e pedagógica.

Considero igualmente que, enquanto profissional de Desporto e Educação Física, o meu conhecimento sobre as especificidades dos diversos desportos ainda está aquém do ideal, o que é relevante para que os alunos reconheçam plenamente que é a minha área de especialização. Portanto, pretendo dedicar mais tempo à exploração de desportos menos convencionais, procurando familiarizar-me mais com eles. Naturalmente, esta iniciativa pode, com parcimónia e num futuro próximo, resultar na incorporação desses desportos nas minhas aulas.

Ao mesmo tempo, é imperativo que os alunos interiorizem que a disciplina de Educação Física apresenta conteúdo e requer uma abordagem séria, indo muito para além de simples atividades recreativas. Um *feedback* inicial recebido dos alunos evidenciou a complexidade dos testes da disciplina, especialmente devido à falta de compreensão acerca da magnitude do conteúdo teórico da mesma, que transcende as meras regras das modalidades. Neste caso, decidi adotar uma abordagem distinta nos testes de avaliação, centrando-os em problemáticas táticas que exigiam uma compreensão mais profunda do jogo. O desenvolvimento da capacidade de raciocínio estratégico durante o jogo foi sempre priorizado, contrastando com a habitual falta de explicação sobre o motivo por trás das ações solicitadas (Anexo P).

Por outro lado, salientar que a Educação Física difere das outras disciplinas no que concerne à comunicação das classificações dos alunos. Contrariamente a outras áreas, onde uma nota obtida num teste é, genericamente entendida como indicativa da classificação final, tal não ocorre na Educação Física. Assim sendo, defendo veemente a prática de partilhar, no final de cada Unidade Didática, a lista completa dos indicadores de avaliação, acompanhada das classificações atribuídas a cada critério e respetiva média final para aquela matéria de ensino. Esta medida visa eliminar quaisquer equívocos relativos à suposta falta de rigor avaliativo de que os professores são alvo, promovendo a perceção de um compromisso real do professor para com o sucesso e desenvolvimento dos alunos.

Por fim, é crucial realçar que a prática docente transcende a simples transmissão de conhecimento em sala de aula, envolvendo também o estabelecimento de relações colaborativas com os diversos intervenientes na escola. Efetivamente, estas relações são fundamentais para a criação de novas iniciativas educativas, requerendo uma mentalidade aberta. Reconheço verdadeiramente a imprescindibilidade da colaboração para instaurar um ambiente mais estimulante e inovador para os alunos,

pois somente com o esforço coletivo se conseguem alcançar ideias e projetos genuinamente transformadores. Neste sentido, destaco que estas sinergias ressaltam a relevância da interdisciplinaridade, sobretudo numa disciplina tão vasta e diversificada em termos de áreas do conhecimento.

5. Referências

Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto. (2023). *Projeto educativo 2023-2026*.

Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto. (2023). *Projeto Educativo do Agrupamento. Covilhã*.

Aguiar, M., Botelho, G., Lago, C., Maças, V., & Sampaio, J. (2012). *A Review on the Effects of Soccer Small-Sided Games*. *Journal of Human Kinetics*, 33(1).
<https://doi.org/10.2478/v10078-012-0049-x>

Arthur, J., & Golder, G. (2020). Short-Term (Lesson) Planning in Physical Education. *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School*, 87–105.
<https://doi.org/10.4324/9780429264436-6>

Assembleia da República. (2012). Decreto-Lei n.º 51/2012. *Diário da República*, 1.a Série - N.º 172.

Baeyens, D. (2021). *Effectiveness of reasonable accommodations in students with ADHD: An experimental and intervention study*. *Pedagogische Studiën*, 98(4), 268–284.

Benedict, A., Holdheide, L., Brownell, M., & Abigail Marshall Foley. (2016). *Learning to Teach: Practice-Based Preparation in Teacher Education. Special Issues Brief*.

BLANCHARD, J. (2003). Targets, Assessment for Learning, and Whole-School Improvement. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 257–271.
<https://doi.org/10.1080/03057640302036>

- Casey, B. J., Duhoux, S., & Cohen, M. M. (2010). Adolescence: What Do Transmission, Transition, and Translation Have to Do with It? *Neuron*, 67(5), 749–760. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.033>
- Cecchini-Estrada, J. A., González-González, C., & Montero-Méndez, J. (2008). PARTICIPACIÓN EN EL DEPORTE, ORIENTACIÓN DE METAS Y FUNCIONAMIENTO MORAL, 40(3), 497–509. <https://doi.org/10.14349/rlp.v40i3.449>
- Chen, W., Mason, S., Staniszewski, C., Upton, A., & Valley, M. (2011). Assessing the quality of teachers' teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(1), 25–41. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9134-2>
- Chen, L. H., Wu, C.-H., Kee, Y. H., Lin, M.-S., & Shui, S.-H. (2009). Fear of failure, 2×2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 298–305. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.006>
- Clark, C. (2002). Effective Multicultural Curriculum Transformation Across Disciplines. *Multicultural Perspectives*, 4(3), 37–46. https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0403_7
- Clark, C., & Yinger, R. (1979). *Three studies of teacher planning* (Research Series No. 252). The Institute for Research on Teaching.
- Clemente, F., Couceiro, M., Martins, F. M., & Mendes, R. (2012). The usefulness of small-sided games on soccer training. *Journal of Physical Education and Sport*, 12, 93–102.

- Cohen, D.K. (2011). *Teaching and Its Predicaments* (pp. 24–48). Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674062788.c4>
- Conselho Geral. (2021). *Regulamento Interno*. Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto, Covilhã.
- Damon, W. (2007). Dispositions and Teacher Assessment. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 365–369. <https://doi.org/10.1177/0022487107308732>
- Díaz, J. (2005). La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física. Barcelona: Inde.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física - 6º Ano*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_educacao_fisica.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho*. Diário da República, 1.ª Série, N.º 129.
- Domingo Blázquez Sánchez. (2017). Cómo evaluar bien?: educación física: el enfoque de la evaluación formativa. Inde.
- Eather, N., Wade, L., Pankowiak, A., & Eime, R. (2023). The impact of sports participation on mental health and social outcomes in adults: a systematic review and the ‘Mental Health through Sport’ conceptual model. *Systematic Reviews*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s13643-023-02264-8>
- Forzani, F. M. (2014). Understanding “Core Practices” and “Practice-Based” Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>

- Fradua, L., Zubillaga, A., Caro, Ó., Iván Fernández-García, Á., Ruiz-Ruiz, C., & Tenga, A. (2013). Designing small-sided games for training tactical aspects in soccer: Extrapolating pitch sizes from full-size professional matches. *Journal of Sports Sciences*, 31(6), 573–581. <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.746722>
- Gabbett, T. J., & Mulvey, M. J. (2008). Time-Motion Analysis of Small-Sided Training Games and Competition in Elite Women Soccer Players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 22(2), 543–552. <https://doi.org/10.1519/jsc.obo13e3181635597>
- Gonçalves, F. (2014). Formative evaluation in Physical Education initial teacher training courses. *Journal of Physical Education and Sport*, 5(2), 29–32. <https://doi.org/10.5897/jpesm12.043>
- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., & Tonge, B. (2010b). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 567–574. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x>
- Halouani, J., Chtourou, H., Dellal, A., Chaouachi, A., & Chamari, K. (2017). Soccer small-sided games in young players: rule modification to induce higher physiological responses. *Biology of Sport*, 2, 163–168. <https://doi.org/10.5114/biolsport.2017.64590>
- Hamodi, C., Pastor, V. M. L., & Pastor, A. T. L. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146–161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>

- Harrison, J. R., Evans, S. W., Baran, A., Khondker, F., Press, K., Noel, D., Wasserman, S., Belmonte, C., & Mohlmann, M. (2020). Comparison of accommodations and interventions for youth with ADHD: A randomized controlled trial. *Journal of School Psychology, 80*, 15–36. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.05.001>
- Hill-Haas, S. V., Coutts, A. J., Dawson, B. T., & Rowsell, G. J. (2010). Time-Motion Characteristics and Physiological Responses of Small-Sided Games in Elite Youth Players: The Influence of Player Number and Rule Changes. *Journal of Strength and Conditioning Research, 24*(8), 2149–2156. <https://doi.org/10.1519/jsc.0b013e3181af5265>
- Hill-Haas, S. V., Dawson, B., Impellizzeri, F. M., & Coutts, A. J. (2011). Physiology of Small-Sided Games Training in Football. *Sports Medicine, 41*(3), 199–220. <https://doi.org/10.2165/11539740-000000000-00000>
- Humphries, C. A., Hebert, E., Daigle, K., & Martin, J. (2012). Development of a Physical Education Teaching Efficacy Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 16*(4), 284–299. <https://doi.org/10.1080/1091367x.2012.716726>
- Lampert, M. (2009). Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 21–34. <https://doi.org/10.1177/0022487109347321>
- Loewenberg Ball, D., & Forzani, F. M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 60*(5), 497–511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>

- López-Pastor V. M. & Pérez-Pueyo, A. (Coords.). (2017). Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León.
- Manuel, J. (2011). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Barcelona: Morata.
- Marques, R. (2003). *O director de turma*. Lisboa: Plátano Editora
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378–386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- Ministério da Educação (2018). Decreto-Lei No. 54/2018. *Diário da República*, 1.a Série - N.º 129.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa de Educação Física: 10º, 11º e 12º anos: Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção Geral Da Educação.
- Morais, A. M., Neves, I. P., & Afonso, M. (2005). Teacher training processes and teachers' competence—a sociological study in the primary school. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 415–437. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.010>
- Mordal-Moen, K., & Green, K. (2012). Physical education teacher education in Norway: the perceptions of student teachers. *Sport, Education and Society*, 19(6), 806–823. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.719867>

- Moreno Doña, A., Campos Vidal, M., & Almonacid Fierro, A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(especial), 13–26. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052012000400002>
- Owen, A., Twist, C., & Ford, P. (2004). Small-sided games: The physiological and technical effect of altering field size and player numbers. *Insight*, 7, 50–53.
- Ozmun, J. C., Gallahue, D. L., & Goodway, J. D. (2019). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. Jones & Bartlett Learning, LLC.
- Pearson, P., & Webb, P. (2008). Developing effective questioning in teaching games for understanding. In *1st Asia Pacific Sport in Education Conference* (Vol. 9).
- Pelham, W. E., Burrows-MacLean, L., Gnagy, E. M., Fabiano, G. A., Coles, E. K., Wymbs, B. T., Chacko, A., Walker, K. S., Wymbs, F., Garefino, A., Hoffman, M. T., Waxmonsky, J. G., & Waschbusch, D. A. (2014). A Dose-Ranging Study of Behavioral and Pharmacological Treatment in Social Settings for Children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 1019–1031. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9843-8>
- Pensgaard, A. M., & Roberts, G. C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18(3), 191–200. <https://doi.org/10.1080/026404100365090>
- Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025, Despacho n.º 9227/2022 (2022, 28 de julho) (Portugal). *Diário da República II Série*, (145). <https://files.dre.pt/2s/2022/07/145000000/0003200035.pdf>

- Reilly, T. (2005). Training specificity for soccer. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 17, 17–25.
- Resende, R., Mendes, C., Lima, R., Pimenta, N., Castro, J., & Sarmiento, H. (2014). Desporto Escolar: A Opinião Dos Alunos de Uma Escola Cidadina. *Revista Da Sociedade Científica de Pedagogia Do Desporto*, 1(4).
- Rodríguez Rojo, M. (2006). Fraile Aranda, Antonio (coord.) y otros (2004). Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal. Madrid: Biblioteca Nueva. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (8), 318. <https://doi.org/10.18172/con.572>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sampaio, J., Garcia, G., Maças, V., Ibáñez, J., Abrantes, C., & Caixinha, P. (2007). Heart rate and perceptual responses to 2 x 2 and 3 x 3 small-sided youth soccer games. *Journal of Sports Science & Medicine*, 6, 121–122.
- Saunders, L. (2010). The challenges of small-scale evaluation in a foreign country: reflections on practice. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(3), 199–213. <https://doi.org/10.1007/s11092-010-9101-3>
- Sérgio, M. (2003). Algumas Teses Sobre o Desporto. Educação Física e Desporto. Edições Compendium Lda.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>

- Tan, C. W. K., Chow, J. Y., & Davids, K. (2012). "How does TGfU work?": examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(4), 331–348. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582486>
- Torres, M. D. d. M. G. (2007). *O papel do director de turma enquanto mediador sócio-cultural e gestor intermédio na organização escolar* [Dissertação de Mestrado]. Repositório Institucional da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/20>
- Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem baseada na resolução de problemas no ensino das ciências: Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia*. Porto: Porto Editora
- Von Esch, K. S., & Kavanagh, S. S. (2017). Preparing Mainstream Classroom Teachers of English Learner Students: Grounding Practice-Based Designs for Teacher Learning in Theories of Adaptive Expertise Development. *Journal of Teacher Education*, 69(3), 239–251. <https://doi.org/10.1177/0022487117717467>
- Weston, T. (2004). Formative Evaluation for Implementation: Evaluating Educational Technology Applications and Lessons. *American Journal of Evaluation*, 25(1), 51–64. <https://doi.org/10.1177/109821400402500104>
- Yilmaz, A., Esenturk, O. K., Tekkursun Demir, G., & Ilhan, E. L. (2017). Metaphoric Perception of Gifted Students about Physical Education Course and Physical Education Teachers. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 220. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n2p220>
- Zapatero Ayuso, J. A., González Rivera, M. D., & Campos Izquierdo, A. (2017). Intervención docente en educación física: Contribución a las competencias en

secundaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 35(1), 161. <https://doi.org/10.14201/et2017351161183>

Zenhas, A. (2006). *The importance of the teacher guardian regarding the school-family collaboration*. Porto: Porto Editora.

Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182–194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>

CAPÍTULO 2 - INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Os Efeitos Isolados e Combinados da Instrução e da Demonstração no Desenvolvimento Tático em Educação Física

1. Introdução

As modalidades coletivas são conteúdos centrais nos *currícula* de Educação Física (Oslin et al., 1998). Atualmente, alguns críticos defendem que a abordagem tradicional da disciplina, ao se centrar no desenvolvimento de competências técnicas, acaba por descaracterizar as modalidades, limitando o desenvolvimento cognitivo dos alunos (Barker, 2010; Gray & Sproule, 2011). Procurando suporte na área da psicologia cognitiva, verifica-se que o conhecimento tático e os processos mentais são cruciais para interpretar estímulos e escolher as ações mais adequadas no jogo (Hodges et al., 2006; Newell, 1986). Deste modo, afirma-se que os métodos de ensino devem também focar-se no desenvolvimento do conhecimento tático, tendo como objetivo a melhoria do desempenho dos alunos (Vickers, 2007).

Vários estudos foram realizados para identificar as variáveis que influenciam a melhoria da performance técnica e tática. Desta forma, constatou-se que, independentemente da modalidade, a aprendizagem motora é influenciada por diversos fatores ao longo do processo de treino, como o *feedback* (Chiviacowsky et al., 2009), a instrução verbal e a demonstração (Fagundes, Chen e Laguna, 2013). Naturalmente, no método de demonstração, os indivíduos beneficiam da transferência de informações espaciais e temporais dos movimentos, o que lhes permite criar uma representação cognitiva das suas ações. Já no método de instrução verbal isolada, os alunos recebem orientações verbais que reforçam a sua compreensão cognitiva acerca da tarefa específica a realizar (Bruzzi et al., 2006).

Através da instrução em Educação Física, os alunos vivenciam sensações e percepções que podem influenciar o seu comportamento e as suas emoções, de forma positiva ou negativa. A estrutura proporcionada durante as atividades e o *feedback* corretivo oferecido são também fatores importantes neste contexto (Curran e Standage, 2017; Haerens et al., 2013; Mageau & Vallerand, 2003; Ryan e Deci, 2017). A apresentação de tarefas de qualidade e o *feedback* corretivo são fundamentais no processo de ensino, sendo reconhecidos como indicadores-chave da eficácia pedagógica

(Rink, 2006). Especificamente, a lógica por trás do tipo e modo de comunicação verbal que os treinadores decidem usar (ou não) com cada atleta pode impulsionar o desenvolvimento das suas competências e facilitar a descoberta de soluções para as tarefas (Correia et al., 2018; Partington et al., 2014). A dinâmica ecológica enfatiza que a informação orienta a ação com a prática, visando encontrar soluções eficazes para tarefas específicas e comportamentos relevantes no desempenho (Davids et al., 2015; Seifert et al., 2017). Durante a prática desportiva, os atletas procuram informações precisas para coordenar as suas ações e identificar oportunidades de atuação, ou seja, as *affordances* presentes no contexto competitivo (Button et al., 2020; Rietveld & Kiverstein, 2014).

Estudos anteriores sublinham ainda a importância da modelação e da aprendizagem por observação (Bandura, 1986; Mödinger et al., 2021). A aprendizagem por observação inclui a demonstração, que é o processo no qual um observador tenta replicar um comportamento ou movimento demonstrado. Na verdade, o princípio subjacente a esta forma de instruir é que o observador usa a representação cognitiva adquirida para orientar a execução subsequente das competências motoras. O processo de aprendizagem motora envolve o estabelecimento de representações conceituais e é através da contínua assimilação de comportamentos observados que tais representações são gradualmente convertidas em códigos simbólicos. Consequentemente, estes códigos permitem o armazenamento das ações observadas, possibilitando assim a sua recriação futura (Mok et al., 2022; Sinigaglia & Butterfill, 2015).

A combinação entre instrução e demonstração é frequentemente discutida em ambientes educacionais. Adicionalmente, as demonstrações têm sido analisadas como ferramentas usadas em sequências corretivas. É relevante notar que as demonstrações, como ferramentas de instrução, podem também ser conduzidas pelo professor sem referência ou base no desempenho bem-sucedido ou mal-sucedido dos alunos (Evans, 2017; Evans & Reynolds, 2016; Stukenbrock 2014). Existem dois recursos primordiais de atenção que teoricamente sustentam o uso de orientações verbais na aquisição de habilidades motoras: o foco atencional e a transição atencional (Landin, 1994). O foco atencional pode variar em diferentes dimensões - amplo, estreito, interno e externo - ao longo da amplitude e continuidade direcional em cada momento. Paralelamente, a atenção deve transitar de uma dimensão para outra, dependendo da situação durante a aprendizagem de uma habilidade motora. As orientações verbais podem ser eficazes ao ajudar os alunos a desenvolver padrões de atenção apropriados e a facilitar transições entre diferentes padrões (Cutton et al., 2007).

Embora os estudos tendem a investigar separadamente a instrução e a demonstração, focando na melhoria das habilidades técnicas, observa-se uma lacuna significativa na manipulação destes elementos pedagógicos considerando especialmente o desenvolvimento das capacidades táticas e cognitivas. Assim, destaca-se a necessidade de uma investigação mais abrangente que explore os efeitos da manipulação da instrução e da demonstração, considerando o seu uso isolado ou combinado no desenvolvimento tático dos alunos. Deste modo, o presente estudo pretende analisar e comparar os efeitos da manipulação da instrução e da demonstração, considerando a utilização de ambas de forma isolada e de forma combinada, no desenvolvimento de competências táticas em alunos do secundário. É expectável que a combinação da instrução verbal com a correspondente demonstração apresente melhores resultados em comparação com a utilização isolada de ambas. Ao proporcionar uma compreensão teórica aliada a uma representação visual dos movimentos, prevê-se que esta integração resulte em melhorias significativas no desempenho dos alunos.

2. Metodologia

2.1. Participantes

Neste estudo, foi usada uma amostra por conveniência de 33 alunos do ensino secundário de uma escola portuguesa, com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos, apresentando uma média de idades de $17,48 \pm 0,87$ anos. Os pais ou responsáveis legais dos alunos concederam consentimento por escrito para a sua participação (Anexo Q). Os critérios de inclusão foram (1) a ausência de problemas de saúde, (2) a ausência de lesões e (3) a participação regular nas aulas de Educação Física. Deste modo, sempre que um dos participantes não cumpria com um dos requisitos era excluído do projeto. Os participantes, sem qualquer experiência no Corfebol, começaram o estudo sem conhecimento prévio sobre a modalidade. Todos os procedimentos seguiram as diretrizes da Declaração de Helsínquia para investigações envolvendo sujeitos humanos.

2.2. Procedimentos

Os 33 participantes foram aleatoriamente colocados em três grupos distintos: Grupo de Instrução (GI), Grupo de Demonstração (GD) e Grupo de Instrução + Demonstração (GID). O GI recebeu apenas uma instrução verbal, enquanto o GD foi exposto exclusivamente a demonstrações práticas, enfatizando a compreensão visual

das competências. Por sua vez, o GID experimentou a combinação destas duas abordagens.

Foi realizada uma avaliação inicial (pré-teste), que se constituiu como ponto de referência para observar o progresso ao longo da intervenção. No final, conduziu-se um pós-teste para avaliação final das competências táticas dos participantes, com base na intervenção realizada em cada grupo. Os alunos foram filmados com câmaras de vídeo durante o pré-teste e o pós-teste, ambos em situações reduzidas de jogos de Corfebol 4x4, e, posteriormente, avaliados. A performance tática dos alunos foi analisada utilizando o *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) (Oslin et al., 1988). Deste modo, foram identificadas as ações apropriadas e inapropriadas dos alunos, criando índices de desempenho para seis componentes táticas: índice de tomada de decisão (ITD), índice de execução de habilidades técnicas (IHT), índice de ações de apoio (IAA), índice de guardar/marcar (IGM), envolvimento no jogo (EJ) e performance de jogo (PJ). O cálculo destas variáveis encontra-se detalhado na *Tabela 2*.

2.2.1 Definição das Variáveis do GPAI

O GPAI trata-se de um instrumento desenvolvido por Oslin et al. (1998) e inclui 7 componentes de jogo observáveis associados à resolução de problemas táticos. Para este estudo, foram utilizadas 4 dessas componentes táticas, descritas na *Tabela 1*: Tomada de Decisão, Execução da Habilidades Técnicas, Ações de Apoio, Guardar/Marcar, Envolvimento no Jogo e Performance de Jogo.

Tabela 1 – Caracterização dos indicadores avaliados pelo GPAI

Componente de Jogo	Descrição
Tomada de Decisão	<ul style="list-style-type: none"> - À receção da bola, enquadrar-se com o cesto. - Sem pressão, optar por lançar a bola para o cesto. - Passar ao companheiro desmarcado que se encontra numa posição mais ofensiva. - Tomar as decisões certas, com bola, tendo em conta o posicionamento do adversário direto.
Execução de Habilidades Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> - Lançamento de fora parado - Passe de Ombro - Passe de Peito
Ações de Apoio	<ul style="list-style-type: none"> - Desmarcar-se para espaços vazios
Guardar/Marcar	<ul style="list-style-type: none"> - Assumir uma atitude defensiva, procurando o adversário direto - Direcionar os para o adversário direto, perturbando as suas ações

As avaliações foram realizadas por observação de um vídeo de 10 minutos (inicial e final), onde as ações dos alunos foram classificadas como apropriadas ou inapropriadas, dependendo sempre do contexto observado. Para estabelecer os índices, utilizou-se uma tabela desenvolvida de acordo com Memmert & Harvey (2008), conforme citado por López-Lemus (2023).

Tabela 2 – Cálculo dos Índices do GPAI (adaptado de Oslin et al. (1998))

Índice de Tomada de Decisão (ITD) = n° decisões apropriadas / (n° de decisões apropriadas + n° de decisões inapropriadas)

Índice de Ações de Apoio (IAA) = n° de desmarcações apropriadas / (n° de desmarcações apropriadas + n° de desmarcações inapropriadas)

Índice de Guardar/Marcar (IGM) = n° de ações defensivas apropriadas / (n° de ações defensivas apropriadas + n° de ações defensivas inapropriadas)

Índice de Execução de Habilidades Técnicas (IHT) = n° elementos técnicos apropriados / (n° de elementos técnicos apropriados + n° de elementos técnicos inapropriados)

Envolvimento no Jogo (EJ) = n° ações apropriadas + n° ações inapropriadas (de todas as variáveis – ITD + IAS + ID + IHT)

Performance de Jogo (PJ) = $(ITD + IAS + ID + IHT) / 4$

2.3. Análise e Tratamento de Dados

Todas as análises estatísticas foram realizadas pela plataforma *IBM SPSS Statistics* - Versão 29. Foram integradas várias análises descritivas, nomeadamente a determinação da média, do valor máximo, do valor mínimo e do desvio padrão. Além disso, o delta (variação entre o momento pós e o momento pré) também foi utilizado para compreender melhor a evolução em cada grupo. Para averiguar a normalidade foi utilizado o teste de normalidade de *Shapiro-Wilk*, que se adequa a amostras mais pequenas. Deste modo, a seleção do t-test não-paramétrico foi indispensável, visto que a amostra não segue uma distribuição normal. Consequentemente, tornou-se necessário também uma seleção não-paramétrica para a avaliação das diferenças intergrupais. Posto isto, a testagem realizou-se com o teste de Kruskal Wallis e o teste de Wilcoxon. Adicionalmente, foi selecionado o teste de Dunn's e aplicada a correção de Bonferroni com o intuito de reduzir erros de tipo I.

3. Resultados

3.1 Análise Descritiva

Observou-se que o GI iniciou com os resultados mais elevados para todos os índices do GPAI, exceto na variável execução de habilidades técnicas (IHT). O GID apresentava o desempenho mais baixo para todas as variáveis dependentes, à exceção das variáveis de guardar/marcar (IGM) e envolvimento no jogo (EJ). O GI iniciou com os melhores resultados em todas as variáveis dependentes, à exceção da variável envolvimento no jogo (EJ). Por último, referir que o GID iniciou a intervenção com um menor desempenho médio final em comparação com os outros grupos. Estes resultados poderão ser consultados na *tabela 3*. Deste modo, verificou-se que as análises estatísticas não foram concordantes com a testagem da hipótese inicial, de que o Grupo Instrução + Demonstração teria melhores resultados. A restante análise descritiva, encontra-se detalhada no Anexo R.

Tabela 3

Estatística descritiva relativa ao desempenho nas variáveis do GPAI para os três grupos representados na amostra

Variável	GD			GI			GID		
	AI	AF	Δ	AI	AF	Δ	AI	AF	Δ
ITD	0.454±0.169	0.766±0.134	.312	0.455±0.149	0.853±0.10	.398	0.439±0.140	0.613±0.142	.174
IHT	0.465±0.330	0.613±0.145	.394	0.617±0.204	0.859±0.126	.205	0.368±0.214	0.638±0.134	.270
IAA	0.478±0.250	0.775±0.252	.300	0.559±0.226	0.867±0.119	.301	0.400±0.237	0.617±0.190	.217
IGM	0.358±0.141	0.801±0.141	.445	0.743±0.131	0.876±0.131	.133	0.743±0.154	0.604±0.139	.120
EJ	47.55±9.427	66±14.078	18.46	56.40±10.855	71.10±9.678	14.70	66.08±10.855	71.10±1.658	23.17
PJ	0.434±0.180	0.800±0.115	.363	0.594±0.120	0.854±0.082	.261	0.423±0.141	0.618±0.132	.195

Legenda: ITD - Índice de Tomada de Decisão; IHT - Índice de Execução de Habilidades Técnicas; IAA - Índice de Ações de Apoio; IGM - Índice de Guardar/Marcar; EJ - Envolvimento no Jogo; PJ - Performance de Jogo; AI - Avaliação Inicial; AF- Avaliação Final

3.2 Diferenças Intergrupais (Kruskal Wallis)

Nas medidas iniciais, observou-se que as variáveis dependentes IGM, EJ e PJ se diferenciaram significativamente entre os três grupos. Em particular, na comparação entre os grupos GD e GI, apenas a variável IGM ($p = .001$) apresentou uma diferença significativa. Prosseguindo com a análise dos resultados da medição inicial, constatou-se que o grupo GD diferiu significativamente nas variáveis IGM ($p = .015$) e EJ ($p < .001$) em relação ao grupo GID. Na comparação inicial entre os grupos GI e GID, as variáveis IGM ($p = .015$) e PJ ($p = .046$) foram as que se destacaram com diferenças

significativas. Nesta avaliação inicial, o grupo GI destacou-se pelos resultados mais favoráveis para as variáveis IGM (comparado com GD e GID) e PJ (comparado com GID). Em relação à variável EJ, o grupo GID apresentou os melhores resultados, relativos ao desempenho, em comparação com os grupos GD e GI.

Analisando os resultados da medição final, verificou-se que, na comparação entre GD e GI, nenhuma das variáveis dependentes finais apresentou diferenças significativas. No entanto, comparando GD com GID, as variáveis IHT e IGM mostraram resultados significativamente diferentes, com o GD obtendo médias mais favoráveis. A variável EJ destacou-se como mais favorável para o GID, contrastando com as outras variáveis dependentes. Similarmente, entre o GI e o GID, todas as variáveis dependentes diferiram significativamente. Os resultados indicam ser mais favoráveis para todas as variáveis dependentes, excluindo a EJ, relativamente ao desempenho para o GI. Todos os resultados aqui referidos encontram-se representados na *tabela 4*.

Tabela 4 – Resultados obtidos no teste de Kruskal-Wallis e no teste post-hoc de Dunn's em termos comparativos para os três grupos.

Variável	Kruskal-Wallis							
	AI				AF			
	ET	p	ET	p	η^2	QS		
ITD	0.57	.752	12.48	.002	0.35	Muito Grande		
IHT	4.712	.095	11.83	.003	0.33	Muito Grande		
IAA	3.02	.221	13.12	.001	0.37	Muito Grande		
IGM	18.45	<.001	13.61	.001	0.39	Muito Grande		
EJ	13.11	.001	21.78	<.001	0.65	Muito Grande		
PJ	7.12	.028	13.61	.001	0.38	Muito Grande		

Variável	GD vs. GI		GD vs. GID				GI vs. GID					
	AI		AF		AI		AF		AI		AF	
	ET	p	ET	P	ET	P	ET	P	ET	P	ET	P
ITD	NA	NA	-6.12	.442	NA	NA	8.35	.115	NA	NA	14.46	.001
IHT	NA	NA	2.41	1	NA	NA	10.6	.031	NA	NA	12.99	.004
IAA	NA	NA	-6.81	.319	NA	NA	-7.76	.182	NA	NA	14.57	.001
IGM	-	.000	-4.53	.282	-6.31	.015	10.15	.035	11.62	.015	14.68	.001
	17.93											
EJ	6.81	.319	1.63	1	14.57	.001	-17.01	.000	-7.76	.182	-15.38	.001
PJ	-9.44	.077	-4.16	.976	.614	1	10.46	.029	10.05	.046	14.62	.001

Legenda: ITD - Índice de Tomada de Decisão; IHT – Índice de Execução de Habilidades Técnicas; IAA - Índice de Ações de Apoio; IGM – Índice de Guardar/Marcas; EJ – Envolvimento no Jogo; PJ – Performance de Jogo; AI – Avaliação Inicial; AF- Avaliação Final; ET – estatística de teste; p – *p-value*; η^2 - *effect size*; QS – Tamanho de Efeito

3.3 Diferenças Intragrupais (Wilcoxon)

A nível intragrupal, concluiu-se que, tanto a média como a mediana em todos os grupos aumentaram de forma significativa na medição final em comparação com a medição inicial, para todas as variáveis dependentes. A *tabela 5* exhibe os resultados obtidos para cada um dos grupos nas diversas variáveis, classificando-os como positivos, negativos ou empates. As classificações negativas indicam os casos em que o valor final do índice é maior ao valor inicial, enquanto as classificações positivas indicam os casos em que o valor final é inferior ao inicial. Os empates referem-se aos casos em que o valor final do índice permanece igual ao valor inicial. Para os três grupos existe uma melhoria geral na medida final para todas as variáveis dependentes, como pode ser observado na *tabela 5*.

Tabela 5 – Resultados do teste de Wilcoxon (*signed Rank*) para os Grupos da Demonstração, Instrução e Instrução + Demonstração

GI							
AI-AF							
Variável	+	-	=	Z	p	r	QS
ITD	0	10	0	-2.803	.005	.88	Muito Grande
IHT	1	9	0	-2.497	.013	.79	Muito Grande
IAA	2	8	0	-2.499	.012	.79	Muito Grande
IGM	2	8	0	-1.988	.047	.63	Grande
EJ	1	9	0	-2.654	.008	.84	Muito Grande
PJ	0	10	0	-2.803	.005	.89	Muito Grande

GD							
AI-AF							
Variável	+	-	=	Z	p	R	QS
ITD	0	11	0	-2.934	.003	.88	Muito Grande
IHT	0	11	0	-2.934	.003	.88	Muito Grande
IAA	1	9	1	-2.654	.008	.80	Muito Grande
IGM	1	10	0	-2.845	.004	.86	Muito Grande
EJ	2	9	0	-2.667	.008	.80	Muito Grande
PJ	0	11	0	-2.934	.003	.88	Muito Grande

GID							
AI-AF							
Variável	+	-	=	Z	p	r	QS
ITD	1	11	0	-2.824	.005	.82	Muito Grande
IHT	1	11	0	-2.903	.004	.84	Muito Grande
IAA	0	9	3	-2.694	.007	.78	Muito Grande
IGM	1	11	0	-2.828	.005	.82	Muito Grande
EJ	0	12	0	-3.062	.002	.88	Muito Grande
PJ	0	12	0	-3.059	.002	.88	Muito Grande

Legenda: ITD - Índice de Tomada de Decisão; IHT - Índice de Execução de Habilidades Técnicas; IAA - Índice de Ações de Apoio; IGM - Índice de Guardar/Marcar; EJ - Envolvimento no Jogo; PJ - Performance de Jogo; z - valor z; p - *p-value*; + -Classificação Positiva; - - Classificação Negativa; = - Empate; *r* - *Effect size*; QS - Tamanho de Efeito

Em suma, verificou-se que todas as abordagens aparentam ter uma influência no desempenho das variáveis dependentes, refletindo-se nos resultados da análise intragrupal. A nível intergrupar, observou-se que o GID obteve os resultados menos favoráveis nas medições finais para as variáveis ITD, IHT, IGM, IAA e PJ, em comparação com o GI. Referir ainda que o GID divergiu de forma similar e igualmente significativa para as seguintes variáveis finais IHT, IGM e PJ. Assim, verifica-se que, em termos de medições finais, estes dois grupos (GD e GI) não tiveram diferenças significativas. Contudo, e principalmente a nível descritivo, parecem existir diferenças nas médias da maioria dos índices finais, assim como para algumas medidas iniciais, indicando um melhor desempenho dos alunos do GI. Além disso, o GID apresentou um melhor desempenho na variável EJ final, sendo o único a diferir significativamente em comparação com os outros dois grupos.

4. Discussão

O presente estudo pretendeu analisar e comparar os efeitos da manipulação da instrução e da demonstração, considerando a utilização de ambas de forma isolada e de forma combinada, no desenvolvimento de competências táticas em alunos do secundário. Os resultados deste estudo mostraram que as diferentes abordagens pedagógicas podem afetar de forma diferenciada o desenvolvimento tático dos alunos nas aulas Educação Física.

Primeiramente, é importante referir que o GI iniciou com resultados mais elevados nas avaliações iniciais para a maioria das variáveis, exceto para a IHT e para o envolvimento no jogo. Nesse sentido, torna-se previsível que exista uma menor evolução a nível intragrupal, como mostram os resultados. Os restantes grupos ao iniciar com valores iniciais mais baixos, apresentam de forma natural uma maior margem de melhoria. Por exemplo, o GID obteve os resultados mais baixos para a maioria das variáveis, podendo-se argumentar que possivelmente este grupo fosse composto por alunos com algumas dificuldades na compreensão do jogo. Com isto, o grupo apresenta uma menor probabilidade de evolução significativa em relação aos outros grupos. Alguns estudos constatarem precisamente esta tendência, afirmando que alunos com níveis iniciais muito altos ou muito baixos de aptidão apresentaram evoluções menos significativas quando comparados com alunos de nível intermédio (Mahedero et al., 2015; Pereira et al., 2014).

Apesar desta menor evolução, o GI quando comparado com o GID, apresenta-se como o grupo com melhor desempenho em todas as variáveis finais, à exceção do envolvimento no jogo. Embora os jogadores possam tomar decisões por si mesmos ou descobrir formas de solucionar contextos de jogo variáveis, recorre-se frequentemente a instruções verbais devido à sua eficácia em descrever o desafio e a solução associada, de forma a facilitar a internalização do conceito tático. Deste modo, entende-se que o conteúdo informativo destas instruções pode facilitar a descoberta de uma solução por parte do jogador (Williams & Hodges, 2005, 2013). No entanto, e em consonância com a abordagem que se realizou para este grupo, alguns autores defendem que esta instrução deve ser doseada, uma vez que a aplicação excessiva de *feedback* e correções verbais pode impedir o desenvolvimento do aluno, afetando a sua autonomia e a capacidade de encontrar respostas criativas para os diferentes desafios táticos apresentados (Cunha, 2016; Hendry et al., 2015; Partington & Cushion, 2013).

Já para o GD, grupo em que apenas eram realizadas demonstrações sem informação acerca de soluções táticas, em comparação com o GID, foi possível observar diferenças significativas finais nas variáveis de ITD, IHT, IGM e performance de jogo. Assim, também Gonzalez-Artetxe et al. (2023) verificaram que jogadores envolvidos em momentos de jogo livre demonstram comportamentos táticos diferentes dos grupos submetidos a condições estruturadas, indicando um impacto positivo do jogo livre no desenvolvimento do comportamento tático individual. Na mesma ótica, existem outros estudos que indicam que o jogo livre, sem restrições, fortalece o comportamento tático dos jogadores, promovendo uma melhor coordenação entre os jogadores em campo e maior adaptação ao posicionamento dos adversários e dos colegas de equipa (Castelão et al., 2014; Gonzalez-Artetxe et al., 2022). No entanto, a demonstração por si só, parece ser insuficiente para oferecer uma prática de ensino orientada.

Embora o GD apresente uma maior evolução desde a avaliação inicial até à final, comparando com o GI, constata-se que o grupo da instrução isolada detém as médias finais mais altas, resultando numa melhor performance em todas as variáveis analisadas. Apesar do estudo compreender o uso do *feedback* durante o exercício em dois dos grupos, os resultados foram algo inconclusivos. Deste modo, seria interessante perceber como a disponibilização de informações construtivas adicionais (orientações verbais, *feedback*, elogios e críticas) podem ser consideradas uma competência psicológica e pedagógica crucial no ensino (Chow, 2013).

Contudo, observou-se uma curiosidade interessante, que o GID diferiu significativamente no envolvimento de jogo em relação aos outros grupos, mostrando-se como a abordagem mais favorável para aumentar a motivação para a prática

desportiva. A literatura realça a influência das demonstrações na promoção da motivação, reconhecendo o seu impacto positivo na autoestima, no temperamento e nos níveis de ansiedade dos atletas. Desta forma, contribui também para incentivar os alunos a arriscar mais, eliminando o sentimento de que devem evitar errar (Bovenko, 2021). De referir ainda que a demonstração associada à instrução pode não ter sido suficientemente representativa do contexto de jogo, devido à natureza aleatória do jogo. Deste modo, é consideravelmente mais desafiador criar um modelo que se aproxime ao jogo ideal.

A nível intragrupal, verificou-se que todos os grupos apresentaram melhorias significativas para todas as variáveis dependentes. Por outro lado, no GID, existiram menos alunos com classificações piores às apresentadas inicialmente, indicando que a combinação da instrução com a demonstração pode reduzir a ocorrência de um desempenho inferior ao inicial. Portanto, as conclusões práticas deste estudo realçam a importância de adaptar as abordagens pedagógicas na Educação Física de acordo com o nível inicial de competências. Por exemplo, alunos que iniciam com menos competências podem beneficiar significativamente de estratégias que envolvam a instrução verbal associada à demonstração, promovendo assim uma evolução mais consistente ao longo do tempo. Em contrapartida, alunos mais evoluídos a nível tático e técnico podem tirar melhor proveito de abordagens que incentivem uma maior autonomia de jogo. De forma a potenciar a criatividade, é imperativo que os professores de Educação Física evitem o excesso de *feedbacks* e correções verbais, dando tempo para que o aluno explore as ações e o contexto. Assim, não se restringe a sua tomada de decisão e o desenvolver de soluções diferenciadas para os desafios táticos apresentados.

A intervenção realizada neste estudo teve lugar no final de cada aula, apenas no último exercício, no entanto, nos restantes não foi possível que os alunos ficassem sem instrução ou demonstração sendo esta uma limitação substancial. Do ponto de vista ético, não foi possível deixar os alunos com o processo de ensino condicionado. Ainda nesta linha, apesar dos grupos terem sido criados de forma aleatória, observou-se uma grande diferença no ponto de partida dos mesmos. Tais limitações podem ter influenciado os resultados, restringindo a precisão na identificação do impacto específico de cada estratégia de instrução na melhoria das competências táticas dos participantes. Para futuros estudos, recomenda-se explorar estas metodologias de forma contínua, mantendo a aplicação das estratégias ao longo de todos os exercícios das aulas, em vez de limitar a intervenção a um único momento de aula, compreendendo melhor os efeitos. Além disso, seria interessante investigar como variáveis adicionais, como o tempo de exposição às intervenções e a adaptação das estratégias às características individuais dos alunos, podem influenciar os resultados.

5. Conclusão

A aplicação de uma instrução isolada, a utilização de demonstrações e a sua combinação, indicaram ser estratégias eficazes na melhoria das competências táticas dos alunos. As abordagens referidas proporcionaram uma compreensão mais aprofundada do jogo, para além de fornecer múltiplas ferramentas para enfrentar os desafios táticos apresentados. Através da instrução verbal, os alunos puderam compreender os conceitos táticos e tomar decisões fundamentas pelas explicações, daí aí a necessidade de ser preparada e estruturada de forma sequencial. Por outro lado, as demonstrações sem instrução foram eficazes na promoção de comportamentos táticos diversificados, evidenciando o potencial do jogo livre para fortalecer a adaptação e coordenação dos alunos em contextos de jogo variáveis. Adicionalmente, ficou visível que alunos com menos competências podem beneficiar significativamente de estratégias que combinem instrução verbal e as respetivas demonstrações, promovendo assim um progresso mais consistente ao longo do tempo. Concluindo, estes resultados destacam a importância de métodos de ensino diversificados e adaptados às necessidades individuais dos alunos para a contínua melhoria das suas competências táticas na Educação Física.

6. Referências

- Allen, P., & Bennett, K. (2008). *SPSS for the Health & Behavioural Sciences*. Thomson.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive View. *The Academy of Management Review*, 12(1), 169. <https://doi.org/10.2307/258004>
- Bandura, A., & Jeffrey, W. (1973). Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(1), 122–130. <https://doi.org/10.1037/h0034205>
- Barker, D. (2010). Physical education futures. *Sport, Education and Society*, 15(3), 383–385. <https://doi.org/10.1080/13573322.2010.494011>
- Bovenko, A. (2021). Student motivation theory. In *E3S Web of Conferences* (Vol. 273). <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312041>
- Button, C., Seifert, L., Chow, Y., Araújo, D., & Davids, K. (2020). *Dynamics of Skill Acquisition* (2ª ed.). Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781718214125>
- Carroll, W. R., & Bandura, A. (1982). The Role of Visual Monitoring in Observational Learning of Action Patterns. *Journal of Motor Behavior*, 14(2), 153–167. <https://doi.org/10.1080/00222895.1982.10735270>
- Castelão, D., Garganta, J., Santos, R., & Teoldo, I. (2014). Comparison of tactical behaviour and performance of youth soccer players in 3v3 and 5v5 small-sided games. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 14(3), 801–813. <https://doi.org/10.1080/24748668.2014.11868759>
- Chiviawowsky, S., Treptow, J. G., Tani, G., Meira Jr., C. de M., & Schild, J. F. G. (2009). Conhecimento de resultados auto-controlado: Efeitos na aprendizagem de

- diferentes programas motores generalizados. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(2–3). <https://doi.org/10.5628/rpcd.09.02-03.175>
- Chow, Y. (2013). Nonlinear Learning Underpinning Pedagogy: Evidence, Challenges, and Implications. *Quest*, 65(4). <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.807746>
- Correia, V., Carvalho, J., Araújo, D., Pereira, E., & Davids, K. (2018). Principles of nonlinear pedagogy in sport practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 117–132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552673>
- Cunha, P. (2016). Teoria e Metodologia do Treino - Modalidades Coletivas. Plano Nacional de Formação de Treinadores - Manuais de Formação Grau I.
- Curran, T., & Standage, M. (2017). Psychological Needs and the Quality of Student Engagement in Physical Education: Teachers as Key Facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262–276. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0065>
- Cutton, M., & Landin, D. (2007). The Effects of Self-Talk and Augmented Feedback on Learning the Tennis Forehand. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(3), 288–303. <https://doi.org/10.1080/10413200701328664>
- Davids, K., Araújo, D., Seifert, L., & Orth, D. (2015). Expert performance in sport: An ecological dynamics perspective. *Routledge Handbook of Sport Expertise*. <https://doi.org/10.4324/9781315776675-12>
- DfES/DCMS. (2003). Learning through PE and Sport Learning through PE & Sport: A guide to the Physical, School Sport and Club Links Strategy.

- Evans, B., & Fitzgerald, R. (2017). The categorial and sequential work of “embodied mapping” in basketball coaching. *Journal of Pragmatics*, 118, 81–98. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.05.004>
- Evans, B., & Reynolds, E. (2016). The Organization of Corrective Demonstrations Using Embodied Action in Sports Coaching Feedback. *Symbolic Interaction*, 39(4), 525–556. <https://doi.org/10.1002/symb.255>
- Fagundes, J., Chen, D. D., & Laguna, P. (2013). Self-control and frequency of model presentation: Effects on learning a ballet passé relevé. *Human Movement Science*, 32(4). <https://doi.org/10.1016/j.humov.2013.03.009>
- Gonzalez-Artetxe, A., Folgado, H., Pino-Ortega, J., Rico-González, M., & Los Arcos, A. (2023). Effects of free play or artificial rules on young soccer players’ individual tactical behaviour: a one-by-one analysis. *Biology of Sport*. <https://doi.org/10.5114/biolSport.2023.124845>
- Gonzalez-Artetxe, A., Folgado, H., Pino-Ortega, J., Rico-González, M., & Los Arcos, A. (2022). Effects of free-play or introducing artificial rules on tactical behavior based on soccer-team lines: A pilot study. Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers. Part P, *Journal of Sports Engineering and Technology*, 175433712211071-175433712211071. <https://doi.org/10.1177/17543371221107179>
- Gray, S., & Sproule, J. (2011). Developing pupils’ performance in team invasion games: a comparative study within a Scottish context. *Physical Education Sport Pedagogy*, 16(1), 15–32. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980903535792>
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing Physical Education Teachers’ Need-

- Supportive Interactions in Classroom Settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(1), 3–17. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.1.3>
- Handford, C., Davids, K., Bennett, S., & Button, C. (1997). Skill acquisition in sport: Some applications of an evolving practice ecology. *Journal of Sports Sciences*, 15(6), 621–640. <https://doi.org/10.1080/026404197367056>
- Hendry, D. T., Ford, P. R., Williams, A. M., & Hodges, N. J. (2015). Five evidence-based principles of effective practice and instruction. In J. Baker & D. Farrow (Eds.), *Routledge Handbook of Sport Expertise* (pp. 414-429). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315776675-36>
- Herzog, M. H., Francis, G., & Clarke, A. (2019). *Understanding Statistics and Experimental Design: How to Not Lie with Statistics*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-03499-3>
- Hodges, J., Starkes, L., & MacMahon, C. (2012). Expert Performance in Sport: A Cognitive Perspective. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511816796.027>
- Landin, D. (1994). The Role of Verbal Cues in Skill Learning. *Quest*, 46(3), 299–313. <https://doi.org/10.1080/00336297.1994.10484128>
- MacMahon, C., & McPherson, S. (2009). Knowledge base as a mechanism for perceptual-cognitive tasks: Skill is in the details! *International Journal of Sport Psychology*, 40(4), 565–579.
- Mageau, A., & Vallerand, J. (2003). The coach–athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883–904. <https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>

- Mahedero, P., Calderón, A., Arias-Estero, J. L., Hastie, P. A., & Guarino, A. J. (2015). Effects of Student Skill Level on Knowledge, Decision Making, Skill Execution and Game Performance in a Mini-Volleyball Sport Education Season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 626–641. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0061>
- Mödinger, M., Woll, A., & Wagner, I. (2021). Video-based visual feedback to enhance motor learning in physical education—a systematic review. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00782-y>
- Mok, R. M., & Love, B. C. (2022). Abstract Neural Representations of Category Membership beyond Information Coding Stimulus or Response. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 34(10), 1719–1735. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01651
- Newell, M. (1986). Constraints on the Development of Coordination. In *Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control*. https://doi.org/10.1007/978-94-009-4460-2_19
- Newell, M. (1991). Motor Skill Acquisition. *Annual Review of Psychology*, 42(1), 213–237. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.42.020191.001241>
- Oslin, L., Mitchell, A., & Griffin, L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231–243. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.231>
- Partington, M., & Cushion, C. (2013). An investigation of the practice activities and coaching behaviors of professional top-level youth soccer coaches. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 23(3), 374–382. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2011.01383>

- Partington, M., & Cushion, C. (2013). An investigation of the practice activities and coaching behaviors of professional top-level youth soccer coaches. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 23(3), 374–382.
- Partington, M., Cushion, C., & Harvey, S. (2014). An investigation of the effect of athletes' age on the coaching behaviours of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sports Sciences*, 32(5), 403–414. <https://doi.org/10.1080/02640414.2013.835063>
- Pereira, J., Hastie, P., Araújo, R., Farias, C., Rolim, R., & Mesquita, I. (2014). A comparative study of students' track and field technical performance in Sport Education and in a Direct Instruction approach. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14(1).
- Rietveld, E., & Kiverstein, J. (2014). A Rich Landscape of Affordances. *Ecological Psychology*, 26(4), 325–352. <https://doi.org/10.1080/10407413.2014.958035>
- Rink, E. (2006). Teaching Physical Education For Learning. *Research on Teaching Physical Education*.
- Ryan, M., & Deci, L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Seifert, L., & Davids, K. (2017). Ecological dynamics: A theoretical framework for understanding sport performance, physical education and physical activity. In D. Kulusevska & C. Hristovski (Eds.), *Complex Systems in Sport* (pp. 3-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45901-1_3

Sinigaglia, C., & Butterfill, S. A. (2015). On a puzzle about relations between thought, experience and the motoric. *Synthese*, 192(6), 1923–1936. <https://doi.org/10.1007/s11229-015-0672-x>

Stanescu, M. (2009). *Didactica educației fizice*. ANEFS, București.

Stukenbrock, A. (2014). Take the words out of my mouth: Verbal instructions as embodied practices. *Journal of Pragmatics*, 65, 80–102. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.08.017>

Vickers, N. (2007). *Perception, Cognition, and Decision Training: The Quiet Eye in Action*. Human Kinetics Publishers.

Williams, A. M., & Hodges, N. J. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal of Sports Sciences*, 23(6), 637–650. <https://doi.org/10.1080/02640410400021328>

Williams, A. M., & Hodges, N. J. (2023). Effective practice and instruction: A skill acquisition framework for excellence. *Journal of Sports Sciences*, 41(9), 833–849. <https://doi.org/10.1080/02640414.2023.2240630>

Anexos

ANEXO A – Rotação dos Espaços

ROTAÇÃO DE ESPAÇOS																									
Ano letivo 2023 - 2024																									
1º PERÍODO - 1ª ROTAÇÃO																									
18 / SET / 2023 a 03 / NOV / 2022																									
Horário	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta				
Horário/Esp	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.25	GD				PN	PN	CE	PM	AB	FC		CE				FF					PN	CE	FC	NM	
9.10					Mcol TD8	Mcol TD8	11A	11C	10C	10D		11D				Mind TD8	GD 8A	PM 9A			Mcol TD11	11D	11C	TD10	ZP 9C
9.55	10A																								
10.05	SP	JL	PM			FF	CE	PN	SP	ZP	SP	JL	PM		ZP				DG	ZP	CE	SP	PN	NM	ZP
10.50		Mind TD9	11B				12D	7C	Mcol TD12	12C	TD11	Mind TD9	11B		12A				7A	12C	12D	Mind TD12	Mcol TD11	TD8	12B
11.35	12-21/22															GD 8B	PN	PM	AB	DG 7B		CE TD9	PN 7C		ZP
11.45	GD 8B	JL	PM	AB			GD	PM	NM	ZP		CE			ZP	GD	PN	PM	AB	DG 7B		CE TD9	PN 7C		ZP
12.30		TF3 MB5	9B	10B		Mind TD8	8A	9A	DG 7A	9C		TD9	PM 9B		12B	8B			11C	10C					12A
13.15					PN		DE	DE							DE										NM
13.30							SAD																		
14.15		DE TM													DE		DE VOL							JL	
15.00																									
15.10	FF	JL	PM		NM		JL			DG	DE							FC	PM	AB	NM				
15.55			TF4 MB6	Mcol TD11						7B	VOL			FUT				10D	Mcol TD9	10B					
16.40	Mind TD8			AB			SP		FC	AB						GD	CE	PM		Mind TD8	Mind TD9	Mcol TD12	FC		
17.35		Mind TD9		PI6 TG5	Mind TD10	Mind TD9			11C	PI8 TG7						10A	11A						Mind TD11	Mind TD10	
18.20																									

CE - Carlos Elava	ZP - Zé Pedro	GD - Gilberto Dlogo	ESPAÇO 1 - Ginásio Grande (G1)
AB - Ant. Batista	JL - Joel Luis	DG - Dário Gomes	ESPAÇO 2 - Ginásio Pequeno (G)
FF - Filipe Ferreira	FC - Fabio Cruz	SP - João Sá Pinho	ESPAÇO 3 - Campo de Basquetebol
PM - Pedro Marques	NM - Nuno Miranda	PN - Pedro Noqueira	ESPAÇO 4 - Polidesportivo Exterior
			ESPAÇO 6 - Polidesportivo Exterior

SEQUENCIA DA ROTAÇÃO: 1->3->2-> 4->5 (1->3->2-> 4->5)

ROTAÇÃO 1 - 18 de Setembro a 3 de Novembro
 ROTAÇÃO 2 - 6 de Novembro a 15 de Dezembro
 ROTAÇÃO 3 - 3 de Janeiro a 16 de Fevereiro
 ROTAÇÃO 4 - 19 de Fevereiro a 22 de Março
 ROTAÇÃO 5 - 8 de Abril a 10 de Maio
 ROTAÇÃO 6 - 13 de Maio a 4 de Junho (9º, 11º e 12º anos) / 14 de Junho (7º, 8º e 10º anos)

ANEXO B – Plano de Aula (2º Ciclo)

- P L A N O D E A U L A -									
PROFESSORA	Tatiana Dias		AULA N.º	-	LOCAL	Pavilhão dos Unidos (Tortosendo)		ANO/TURMA	6º A e C
DATA	02/05/2024	HORA	14h45 e 15h40	DURAÇÃO	45'	Tempo Útil	28'	N.º DE ALUNOS	15
UNIDADE DIDÁTICA	Andebol				FUNÇÃO DIDÁTICA	Exercitação			
Andebol	Bolas de andebol, cones e coletes								
OBJETIVOS DA AULA	<p>Habilidades Motoras: Orientação dos apoios, desmarcações, marcação individual e passe de ombro e remate</p> <p>Aptidão Física: Força, resistência muscular, agilidade, velocidade</p> <p>Valências Psicossociais: Empenho, assiduidade, pontualidade, relacionamento com os outros</p> <p>Cultura Desportiva: Equipamento e material, regras, simbologia e terminologia da modalidade</p>								
	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ORGANIZAÇÃO				ASPETOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO			⊕
P A R T E I N I C I A L	Os alunos, atentos, ouvem a professora.	Alunos: Dispostos em U.							5'
	Os alunos, atentos, respondem às questões colocadas pela professora.	<p>Reforçar regras das aulas (brincos, colares, pastilhas, etc.)</p> <p>Professora: A professora coloca-se de frente para todos os alunos, observando todos ao mesmo tempo. Cumprimenta-os, reforça algumas regras de segurança da aula e indica os principais objetivos da mesma.</p>				—			
F U N D A M E N T A L	O aluno atacante, com bola, realiza passe de ombro, colocando a bola no colega de equipa.	<p>Jogo dos 10 passes apenas com passe de ombro</p> <p>Variantes: Colocar apenas 5 passes (F); aumentar o número de jogadores (D).</p> <p>Alunos: Distribuídos em equipas de 6 em dois campos.</p> <p>Professora: A professora desloca-se por fora, pela na linha lateral, observando todos ao mesmo tempo e dando feedbacks.</p>				<p>Passé de Ombro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio contrário à mão da bola, ligeiramente mais adiantado; - Armar o braço (antebraço no prolongamento do ombro + virado para cima); - Bola enviada com um movimento de trás para a frente; - MS em extensão. <p>Orientação dos apoios</p> <p>Aluno atacante com bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoios direcionados para o colega mais livre, sem defensores; <p>Aluno atacante sem bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cabeça levantada; - Vê a disposição dos adversários no campo. <p>Aluno defensor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posicionado entre a bola e o jogador que está a ser marcado por ele; - Olhar para os apoios do adversário e prever a ação, antecipando-se. <p>Desmarcações</p> <p><u>Aluno atacante sem bola:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Constantes movimentações; - Procurar espaços vazios, mais afastados dos defensores; 			5'
	O aluno atacante, sem bola, orienta-se e desmarca-se, criando linha de passe.	O aluno defensor, sem bola, orienta os apoios, intercetando a jogada.							
P A R T E F U N D A M E N T A L	O aluno atacante, com bola, realiza passe de ombro, colocando a bola num colega desmarcado.	<p>3x3 c/GR</p> <p>Condicionante: Não podem passar ao mesmo colega. Obrigatório remate em apoio.</p> <p>Alunos: Em equipas de 3, a equipa defensora muda quando a professora decidir. Escolha de 2 Gr.</p> <p>Professora: A professora desloca-se por fora, pela na linha lateral, observando todos ao mesmo tempo e dando feedbacks.</p>				<p>Remate em Apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posicionar a bola ao nível da cabeça ao "armar o braço hábil". - Avançar com o apoio contralateral. - Tronco acompanhando a rotação do braço rematador para a frente. - Transferência rápida de peso do corpo para frente para aumentar a potência do remate. - Estender completamente o braço e flexionar o pulso no momento final. <p>Desmarcações</p> <p>Aluno atacante sem bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constantes movimentações; - Mudar de corredor para enganar o defesa; - Procurar espaços vazios perto da área de remate; <p>Marcação</p> <p>Aluno defensor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcação individual; - Com um apoio mais adiantado, olhar para o 			15'
	O aluno atacante, sem bola, desmarca-se, criando linhas de passe.	O aluno defensor, sem bola, marca um adversário, intercetando a bola.							

			jogador com bola e o jogador que está a marcar, posicionado dessa forma. - Intercetar com o braço do lado da bola;	
P A R T E F I N A L	A professora, depois do material arrumado, faz um balanço final, despedindo-se dos alunos.	Os alunos devem colaborar na arrumação do material. Alunos: Dispostos em U. Professor: A professora coloca-se de frente para todos os alunos, observando todos ao mesmo tempo. Despede-se destes e indica os principais objetivos para a próxima aula (Início da modalidade de Andebol).	—	3'
Relatório de Aula / Observações:				
Notas: Os alunos têm 7 minutos de tolerância para equipar, após o toque, e 10 minutos para desequipar e fazer a higiene pessoal no final da aula.				

ANEXO C – Plano Anual



Plano Anual - Educação Física 23/24

12º Ano

Período	Nº de semanas	Datas
1º	13 semanas	18 de setembro a 15 de dezembro
2º	11 semanas	3 de janeiro a 22 de março
3º	8 semanas + 2 dias	8 de abril a 4 de junho

→ rotações

Período	Nº de semanas	Datas	Modalidade
1º	7 semanas	18 de setembro a 3 de novembro	Futebol
	6 semanas	6 de novembro a 15 de dezembro	Voleibol
2º	6 semanas	3 de janeiro a 16 de fevereiro	Corfebol
	5 semanas	19 de fevereiro a 22 de março	Ginástica Acrobática
3º	8 semanas	8 de abril a 4 de junho	Ténis

9º Ano

Período	Nº de semanas	Datas
1º	13 semanas	18 de setembro a 15 de dezembro
2º	11 semanas	3 de janeiro a 22 de março
3º	8 semanas + 2 dias	8 de abril a 4 de junho

→ rotações

Período	Nº de semanas	Datas	Modalidade
1º	7 semanas	18 de setembro a 3 de novembro	Andebol
	6 semanas	6 de novembro a 15 de dezembro	Voleibol
2º	6 semanas	3 de janeiro a 16 de fevereiro	Basquetebol
	5 semanas	19 de fevereiro a 22 de março	Ginástica Acrobática e Ginástica de Solo
3º	4 semanas	8 de abril a 10 de maio	Ténis
	4 semanas	13 de maio a 4 de junho	Tag-Rugby

ANEXO D – Unidade Didática de Futebol (exemplo)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FREI HEITOR PINTO
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2023/2024

Unidade Didática Futebol

Discente: Tatiana Dias, N° M12470

Orientador Científico: Professor Doutor Ricardo Ferraz

Orientador Cooperante: Professor José Pedro Fernandes

Covilhã, 03 de outubro de 2023

Índice

Introdução.....	4
1. Fase de Análise.....	5
Módulo 1 – Análise do Futebol em Estruturas do Conhecimento.....	5
1.1 Cultura Desportiva.....	6
1.1.1 História.....	6
1.1.2 Regras.....	8
1.1.3 Material.....	11
1.1.4 Terminologia e Simbologia.....	12
1.2 Aptidão Física.....	15
1.2.1 Força.....	15
1.2.2 Coordenação.....	16
1.2.3 Velocidade.....	17
1.2.4 Equilíbrio.....	17
1.2.5 Resistência.....	18
1.2.6 Flexibilidade.....	20
1.3 Habilidades Motoras.....	21
1.3.1 Técnica.....	21
1.3.2 Tática.....	25
1.4 Aspectos Psicossociais.....	29
Módulo 2 – Análise das Condições de Aprendizagem.....	29
Módulo 3 – Análise dos Alunos.....	30
Fase de Decisão.....	33
Módulo 4 – Extensão e Sequência dos Conteúdos.....	33
Módulo 5 – Definição de Objetivos.....	34
Módulo 6 – Configuração da Avaliação.....	36
Módulo 7 – Progressões de Ensino.....	39
Bibliografia.....	40

Introdução

O presente Modelo da Estrutura do Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990), destina-se a alunos do 12º ano de escolaridade, da turma B, do Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto, na Covilhã, seguindo as orientações do Programa de Educação Física do Ensino do Ensino Secundário (2001) e o Plano Anual definido pelo Grupo de Educação Física da escola.

A modalidade de Futebol, é um jogo desportivo coletivo que contribui para a educação e formação das crianças e jovens de todo o mundo. A modalidade é sobretudo influenciada por fatores físicos, cognitivos e psicossociais. Para além das técnicas específicas associadas à mesma e capacidades físicas, é essencial que os jogadores e/ou alunos compreendam o jogo e saibam retirar dele as informações necessárias à tomada de decisão que possibilitará a resolução dos vários problemas propostos.

Segundo o Modelo de Estruturas do Conhecimento (Vickers, 1990), existem três fases de análise de modalidade, são elas a Fase de Análise, a Fase de Decisão e a Fase de Aplicação. A primeira deve ser composta pelo Módulo 1 (analisar-se-ão a cultura desportiva, aptidão física, habilidades motoras e aspetos psicossociais específicos da modalidade), Módulo 2 (investigar-se-ão as condições de aprendizagem dos alunos, na escola acima referida, nomeadamente materiais e espaços adequados à prática da modalidade) e Módulo 3 (criar-se-á um método de avaliação diagnóstica dos alunos, para os poder caracterizar e, posteriormente, adequar o planeamento). O mesmo preconiza que a segunda fase deverá ser constituída pelo Módulo 4 (determinar-se-ão extensão e sequência dos conteúdos a lecionar), Módulo 5 (objetivar-se-ão vários conteúdos e comportamentos a serem aplicados pelos alunos) e Módulo 6 (criar-se-á um método de avaliação formativa e sumativa, que permita avaliar o alcance ou não das balizas definidas anteriormente). Afirma ainda que a última fase deverá contemplar o Módulo 7 (determinar-se-ão algumas progressões de aprendizagem para os diversos aspetos técnico-táticos da modalidade) e Módulo 8 (que não vai ser incluído neste trabalho, mas seriam concebidos e apresentados os planos de aula, tendo em conta as condicionantes apresentadas nos módulos anteriores).

1. Fase de Análise

Módulo 1 – Análise do Futebol em Estruturas do Conhecimento

Após a análise do Programa Nacional de Educação Física, elaborado por Carvalho et al. (2001) e o Plano Anual definido pelo Grupo de Educação Física da escola, organizou-se a modalidade, segundo o Modelo de Estruturas do Conhecimento de Vickers (1990). Esta estrutura transdisciplinar recorre ao conhecimento de várias áreas do saber relacionadas com as Ciências do Desporto, de forma a poder reunir um conjunto de informações relevantes para a construção de uma Unidade Didática e para facilitar o processo de ensino. Considerou-se que os aspetos relevantes para o ensino da modalidade são a Cultura Desportiva sobre a mesma, os fatores físicos condicionadores (Aptidão Física), as Habilidades Motoras Técnicas e Táticas necessárias ao jogo e, finalmente, os Aspetos Psicossociais e valores inerentes ao Futebol.

Seguidamente, apresentar-se-ão os esquemas alusivos ao Modelo descrito anteriormente, bem como as suas componentes.

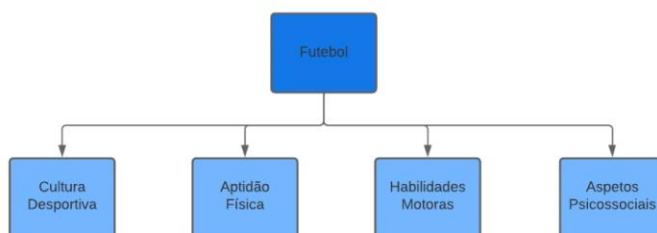


Figura 1: Componentes da Modalidade Futebol (adaptado de Vickers, 1990)

1.1 Cultura Desportiva

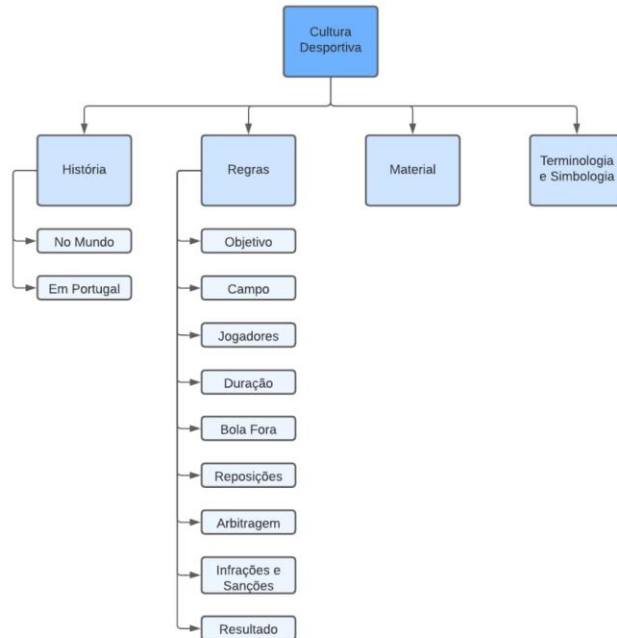


Figura 2: Componentes da Cultura Desportiva (adaptado de Vickers, 1990)

1.1.1 História

No Mundo

O aparecimento do Futebol está associado a diversas teorias e perspetivas, relativamente à sua origem. Considera-se que em, praticamente, todos os povos, existiam atividades em que se utilizava uma bola, como objeto de jogo. O primeiro registo desta prática encontra-se na China, onde o jogo já era praticado em 2500 A.C., e estava associado a treinos militares. O jogo consistia, essencialmente, em pontapear crânios de outros militares derrotados nas batalhas. Anos mais tarde, as cabeças foram substituídas por bolas feitas com bexiga de boi, enchidas com penas. Já no Japão,

utilizavam-se bolas formadas por fibras de bambu. O terreno de jogo era um campo com cerca de duzentos metros quadrados. Este jogo proibia o contacto físico e era jogado por oito jogadores em cada equipa.

Quanto à Europa, no século I A.C., os Romanos jogavam um jogo num campo retangular e as equipas eram constituídas por nove jogadores. Este jogo tinha, como os anteriores, uma finalidade bélica. Em Esparta, os campos eram maiores, jogava-se com uma bola feita de bexiga de boi e areia e as equipas eram constituídas por quinze jogadores. Em Itália, este desporto praticava-se apenas no Inverno, e, este já continha uma equipa de arbitragem formada por seis árbitros, que ficavam sentados no decorrer do jogo. As equipas eram formadas por vinte e sete jogadores divididos em: três defesas, quatro três quartos, cinco médios e quinze avançados. Além disso, era permitido jogar com os pés ou com as mãos, mas, caso a bola fosse jogada acima da cabeça, era considerada infração. Os jogos realizavam-se numa praça em Florença e serviam de entretenimento para o povo, no entanto, a desorganização e a violência estavam sempre tão presentes, que o rei Eduardo II decretou uma lei de proibição à prática do jogo, condenando a prisão aos praticantes.

No século XIX, o futebol moderno começou a emergir na Inglaterra, estreitamente associado ao rugby. A partir desse período, passou-se a valorizar o espírito desportivo e os valores que o desporto proporciona. Algumas universidades adotaram a prática desses desportos, considerando-os essenciais para a educação dos jovens. O jogo difundiu-se pela sociedade britânica e, em 1846, foram criadas as primeiras leis do jogo. O futebol era então jogado por duas equipas de onze jogadores, cujo objetivo era fazer a bola passar entre os dois postes que formavam a baliza. Em 1863, em Londres, foi criada a The Football Association, por onze clubes e escolas. Anos mais tarde, a Inglaterra expandiu o futebol por toda a Europa e pelos outros continentes. Para organizar campeonatos, foi fundada, em 1888, a Football League. Em 1871, instituiu-se a posição de guarda-redes, sendo o único jogador que podia tocar na bola com as mãos, e a baliza media cinco metros e meio de altura, sendo quadrada. Quatro anos depois, definiu-se a duração total de uma partida como sendo de noventa minutos. Nos anos de 1891 e 1901, foram adicionadas as redes às balizas e surgiu a infração do fora de jogo. No século XX, foi criada a *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA) e a modalidade passou a integrar os Jogos Olímpicos em 1908. Em 1930, realizou-se o primeiro campeonato mundial, que teve lugar no Uruguai (Grupo de Estágio de Educação Física, 2014).

Em Portugal

Em Portugal, na Madeira, em 1875, quem introduziu a modalidade foi Harry Hilton. Outras duas pessoas que contribuíram para esta introdução foram os três irmãos da família Pinto Basto que, após concluírem os seus estudos na Inglaterra, ganharam uma paixão pela modalidade e conseguiram criar espaços onde se organizavam partidas contra os ingleses. No final do ano de 1889, surgiu o primeiro clube português, o Clube Lisbonense. Após isso, surgiram diversos clubes, o que levou, em 1906, à formação da liga de *Football Associations*, constituída por Carcavelos, Internacional, Lisboa *Cricket* e *Sport* Lisboa. O primeiro campeonato nacional foi jogado em 1921/1922, com a presença de apenas dois clubes (Sporting Clube de Portugal e F.C. Porto) (Grupo de Estágio de Educação Física, 2014).

1.1.2 Regras

Objetivo

O objetivo principal do jogo é introduzir a bola na baliza adversária. É jogado com uma bola homologada esférica. Podem ser utilizadas todas as partes do corpo, excetuando braços, antebraços e mãos. No final do jogo, ganha quem tiver mais golos marcados. Considera-se golo se a bola transpuser totalmente a linha de golo.

Campo

O terreno de jogo é uma superfície totalmente natural ou, em alguns casos, totalmente artificial. A cor da superfície deve ser verde, com exceção das linhas. O campo deve ser retangular, marcado com linhas contínuas que não constituam qualquer perigo. Abaixo encontra-se uma imagem do respetivo campo com as devidas marcações com as medidas regulamentadas.



Jogadores

Cada equipa é constituída por um máximo de 11 jogadores, sendo que um deles é o guarda-redes. Este pode, dentro da sua grande área, tocar a bola com qualquer parte do corpo. Nenhum jogo começa se uma das equipas tiver menos de 7 jogadores, exceto se estes abandonarem deliberadamente o jogo. Cada equipa dispõe de um máximo de 5 substituições, que podem ser usadas num total de 3 momentos ao longo do jogo, excetuando o intervalo. O suplente só entra no terreno de jogo após autorização do árbitro e após o colega sair do mesmo. Este deve entrar pela linha do meio-campo. Cada equipa deve definir um capitão, não para ter um estatuto ou privilégios relativamente às regras do jogo, mas para ter um maior grau de responsabilidade, liderando a sua equipa no cumprimento de todas as regras do jogo, com o objetivo de assegurar o bom funcionamento do mesmo.

Duração

O jogo divide-se em duas partes de 45 minutos, excetuando se outra duração for combinada com ambas as equipas e o árbitro, antes do jogo de acordo com o regulamento da competição. No período entre as duas partes encontra-se um descanso, que não deverá exceder os 15 minutos, denominado de intervalo. Qualquer paragem durante o jogo (substituições, avaliação de lesões, perdas de tempo, paragens médicas, sanções disciplinares ou qualquer outra causa) deverá ser recuperada no final do jogo com o tempo de compensação adicional aos 90 minutos.

Bola Fora

Considera-se que a bola está fora do terreno de jogo quando atravessa completamente a linha de baliza ou a linha lateral, sendo o jogo interrompido pelo árbitro, procedendo-se à reposição da mesma em jogo pela equipa que não a colocou fora. Se a bola sair pela linha lateral, executar-se-á o lançamento lateral. Caso esta saia pela linha de fundo, executar-se-á o pontapé de baliza ou o pontapé de canto, dependendo da equipa que colocou a bola fora do terreno de jogo.

Reposições

O árbitro lança a moeda ao ar e a equipa que vence o sorteio pode escolher a baliza em que joga a primeira parte ou se inicia o jogo com a posse da bola. O jogo inicia-se com o pontapé de saída no ponto central do meio-campo. No início da segunda parte, as equipas trocam de campo e a equipa que não começou o jogo com a

posse da bola, iniciará o jogo. Após um golo, a equipa que o sofreu procede ao novo pontapé de saída. Em cada pontapé de saída, os jogadores devem encontrar-se todos no seu meio-campo defensivo.

Se a bola sair pela linha de baliza tocada por um defesa, deverá ser marcado um pontapé de canto na área de canto mais próxima por onde a bola saiu. Os jogadores adversários devem estar colocados a pelo menos 9,15m da bola. Antes da reposição ser feita, a bola deve estar imóvel.

Após uma infração assinalada pelo árbitro, dá-se a marcação de um pontapé-livre direto ou indireto onde a infração foi cometida, excetuando na marcação de grande penalidade. Nos pontapés-livres, todos os adversários devem encontrar-se a pelo menos 9,15m da bola, a menos que se encontrem na sua própria linha de baliza. Perante a marcação de um pontapé de penalti, todos os jogadores, devem encontra-se fora da grande área e o guarda-redes com os dois pés em cima da linha de baliza. Antes dos pontapés-livres ou penalties serem executados, a bola deve estar imóvel.

Arbitragem

A equipa de arbitragem é constituída, essencialmente, pelo árbitro principal e por dois árbitros assistentes, podendo algumas equipas de arbitragem dispor de mais elementos, conforme o regulamento da competição. O árbitro é o juiz máximo do jogo, incumbido de assegurar a correta aplicação das Leis do Jogo. Este deve promover o espírito desportivo e a competitividade entre as equipas, de forma saudável e ética. Todas as suas decisões devem ser respeitadas, sob pena de sanções para os jogadores que manifestem desacordo. Os árbitros devem estar devidamente equipados com apito, relógio, cartões vermelhos e amarelos, bem como bloco de notas ou outro meio adequado para registar as informações pertinentes ao jogo.

Infrações e Sanções

Pode ser permitida a continuação do jogo após ser cometida uma infração, caso a equipa que não cometeu a infração beneficie da falta, na consideração do árbitro da partida. O árbitro do jogo deve tomar medidas disciplinares contra todo o jogador que cometa uma infração prevista nas Regras do Jogo ou no regulamento da competição. Se for cometida infração por um jogador, o árbitro concede à equipa adversária um pontapé-livre indireto (a bola tem de passar por outro jogador antes de entrar na baliza), direto (a bola pode entrar diretamente na baliza) ou penalti (marcado quando uma falta que dá origem a um pontapé-livre direto é cometida por um jogador dentro

da sua grande área), dependendo da tipologia da infração e do local do campo onde ocorreu. Considera-se falta qualquer ato executado contra um adversário de forma imprudente, negligente ou com força excessiva, por exemplo dar ou tentar dar um pontapé, empurrar, agredir ou tentar agredir, rasteirar ou tentar rasteirar, agarrar um adversário, impedir o movimento com contacto, impedir o guarda-redes de soltar a bola das mãos ou tentar pontapear a mesma quando este a está a soltar das mãos, entre outras. Considera-se que infração de toque na bola com a mão se um jogador tocar deliberadamente a bola com a mão/braço/antebraço, criando volumetria não natural. Fora da área de penálti o guarda-redes está sujeito às mesmas restrições.

Considera-se que um jogador está nesta posição se qualquer parte da cabeça, corpo ou pés estiver no meio-campo adversário (excluindo a linha de meio-campo) e qualquer parte da cabeça, corpo ou pés estiver mais perto da linha de baliza adversária do que a bola e o penúltimo adversário. A posição relativa das mãos e braços de todos os jogadores não são contabilizados para esta regra. Um jogador não se encontra em posição de fora de jogo se estiver alinhado com o penúltimo adversário ou com os dois últimos adversários.

Cada jogador poderá receber três tipos de sanções: advertência verbal, cartão amarelo e cartão vermelho. Após o segundo cartão amarelo, será exibido o cartão vermelho e o jogador terá de abandonar o jogo. O cartão vermelho pode ainda ser mostrado sem precedência de cartões amarelos, caso o árbitro considere necessário.

Resultado

O jogo pode ter três resultados possíveis (Vitória, Derrota ou Empate). Em caso de empate poderá ser necessário proceder-se ao prolongamento ou à marcação de grandes penalidades, conforme o regulamento da competição jogada.

1.1.3 Material

É jogado com uma bola, um campo, ambos homologados, como anteriormente referido, e duas balizas. Cada jogador deve estar equipado com camisola com mangas (alusiva à equipa em que joga), calções (alusivos à equipa em que joga), meias (alusivas à equipa em que joga), caneleiras (sempre cobertas pelas meias) e calçado apropriado. As duas equipas devem ter equipamentos de cor distintas entre si e dos elementos da equipa de arbitragem. É expressamente proibido o uso de qualquer tipo de joias, mesmo cobertas por fita adesiva, ou qualquer equipamento considerado perigoso pelo árbitro da partida, podendo o mesmo comportamento ser sancionado. Qualquer




equipamento não previsto acima deve ser revelado ao árbitro, podendo o uso do mesmo ser sancionado.









1.1.4 Terminologia e Simbologia

A lista abaixo contém alguma terminologia e simbologia específica da modalidade que se considerou mais relevante para a lecionação da modalidade, de acordo com (The International Association Board (2022):

- **Portador da bola:** jogador que tem a posse de bola;
- **Adversário direto:** adversário / adversário que está na zona que um jogador está encarregue de marcar;
- **Marcação individual:** marcação de um adversário específico;
- **Marcação à zona:** defesa de uma zona específica do campo;
- **Obstrução:** ação nítida e infratora em que não se deixa um adversário correr ou alcançar a bola;
- **Zona de pressão:** zona do campo adensada de jogadores (geralmente em inferioridade ou igualdade numérica);
- **Fora de jogo:** existe apenas no meio-campo ofensivo. Diz-se que “um jogador está fora de jogo” quando está à frente da linha da bola e posicionado para além do penúltimo jogador adversário, referenciado à sua linha de baliza.

Abaixo, são apresentadas as que se considerarem como sendo as principais sinaléticas da equipa de arbitragem e o seu significado para o jogo:

Terminologia	Simbologia
Pontapé de penalti (Grande Penalidade)	
Pontapé de Livre Direto	
Pontapé de Livre Indireto	

Pontapé de canto	
Pontapé de baliza	
Cartão Amarelo (advertência) Cartão Vermelho (expulsão)	
Sinalética dos Árbitros Assistentes	
Substituição	
Infração cometida pela equipa que, no momento, ocupa o campo defensivo do lado da bandeira	
Lançamento lateral para a equipa que, no momento, ocupa o campo defensivo contrário ao lado da bandeira	
Pontapé de canto	
Pontapé de baliza	





Fora de jogo	
Fora de jogo deste lado do campo	
Fora de jogo ao meio do campo	
Fora de jogo do outro lado do campo	

Tabela 1: Simbologia de arbitragem (adaptado de *The International Association Board (2022)*)

De acordo com o Plano Anual do Grupo de Educação Física, o aluno, na Área dos Conhecimentos, deverá ter a capacidade de conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática de atividades físicas, incluindo doenças, lesões, substâncias dopantes e as condições materiais e de treino. É essencial que ele utilize esse conhecimento para garantir que a prática da atividade física seja segura. Além disso, espera-se que seja capaz de analisar de forma crítica as características de um estilo de vida saudável e estabelecer conexões com os comportamentos individuais e sociais de pessoas de diferentes faixas etárias, como crianças, jovens, adultos e idosos. Pretende-se que ele, para além do que já foi mencionado, reconheça a importância das atividades motoras para o seu desenvolvimento físico, psicossocial, estético e emocional. Este também deve ser capaz de descrever as atividades de sua preferência, considerando o tipo de esforço físico que elas demandam, e avaliar se a sua prática pode contribuir para melhorar a sua aptidão física e promover a saúde e o bem-estar. Quanto aos métodos e meios de treino, este deve conhecer os mais adequados ao seu desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras, de acordo com a sua aptidão atual e o estilo de vida, cuidando o doseamento da intensidade e duração do esforço, respeitando em todas as situações os princípios básicos do treino. No âmbito da modalidade

específica, é importante que ele compreenda o papel histórico do Futebol na evolução da humanidade e na sociedade, reconhecendo o desporto como um fenómeno social de grande importância. É ainda fundamental que o aluno seja capaz de realizar atividades não-locomotoras (posturais), locomotoras (transporte do corpo) e manipulativas (controlo e transporte de objetos), aproveitando a oportunidade de adquirir experiências motoras que promovam aprendizagens globais e integradas, independentemente do seu nível de habilidade. Por fim, espera-se que o aluno seja capaz de analisar criticamente os aspetos gerais da ética na participação em Atividades Físicas Desportivas, estabelecendo a relação entre os interesses sociais, económicos, políticos e outros, e algumas das suas consequências negativas. Entre estas, destacam-se a especialização precoce, a exclusão ou abandono precoces, a violência (tanto dos espectadores quanto dos atletas) em oposição ao espírito desportivo, e a corrupção em contraste com a verdade desportiva.

1.2 Aptidão Física



Figura 4: Componentes da Aptidão Física (adaptado de Vickers, 1990)

1.2.1 Força

Segundo Ferraz et al. (2020), a força pode ser definida como a capacidade de um corpo alterar o seu estado de repouso e movimento. Pela 2ª Lei de Newton, temos que uma força é dada pela interação entre dois corpos, isto é, a interação entre a sua massa e aceleração. Assim, na modalidade de Futebol, pode definir-se força como a capacidade muscular de deformar um corpo (bola, por exemplo) ou alterar a aceleração do mesmo (alternar a direção, iniciar ou parar o movimento da bola, por exemplo). Desportivamente, o conceito que importa, ainda, clarificar o conceito de força aplicada. Segundo Ferraz et. al (2020), “para compreendermos este conceito devemos saber responder às seguintes questões:

1. Que forças intervêm ao aplicar uma força?
2. De que depende a velocidade com a qual se desloca uma carga?
3. Qual é o indicador de que se aplica mais ou menos força?

Quanto à primeira questão, pode referir-se que existem duas forças em constante interação, as forças internas, produzidas pelos músculos) e as forças externas que atuam no corpo. Segundo González-Badillo & Serna (2019), a interação entre forças internas e forças externas resulta do conceito de força aplicada. Define, conjuntamente com Ferraz et al. (2020), força aplicada como “manifestação externa da tensão interna gerada no músculo ou grupo de músculos a uma velocidade e tempo determinados”. Quer isto dizer, na especificidade da modalidade, que para que seja produzido o movimento da bola, a força aplicada nesta, deverá ser maior que o produto da sua massa com a sua aceleração. Dito isto, pode afirmar-se que é aplicada maior quantidade de força quando a bola é deslocada com maior velocidade. Quanto à quarta questão, pode dizer-se que, embora seja aplicada máxima tensão muscular, não há evidências científicas de que seja produzida mais força e, constantemente, mais velocidade. É importante clarificar a importância dos movimentos técnicos e da sua qualidade de execução e eficiência em contexto de jogo, para que, no caso específico, a bola, possa ser deslocada com maior velocidade. O autor salienta ainda os conceitos de força máxima, força explosiva e resistência à perda da força.

Na modalidade, não se pretende que os alunos apliquem a sua força máxima na realização das ações, mas uma força ótima que, conjugada com a técnica e a velocidade, permitam executar o gesto técnico o mais eficaz e eficientemente possível. Importante referir ainda que, dada a quantidade e diversidade de estímulos, velocidade do jogo e duração do jogo é, também, importante o treino da força explosiva e da resistência à perda da força, sempre conciliado com a técnica e a velocidade, como referido anteriormente.

1.2.2 Coordenação

Segundo Kroger & Roth (2002), devem ser treinadas as capacidades coordenativas relevantes para o rendimento nos jogos coletivos. Segundo Fonseca & Hofman (2017), o Futebol é um desporto coletivo que requer, sobretudo, coordenação motora para que este tenha capacidade de reação, controlo da bola e criatividade dentro do jogo, pois terá mais ferramentas e capacidades disponíveis, aumento a quantidade possível de *affordances*. Assim, pode-se afirmar que no Futebol a coordenação será importante não só ao nível da correta execução do gesto técnico, mas também da capacidade de reação (velocidade com que é executado o gesto), do controlo da bola de forma eficaz e eficiente e do aumento do nível de possibilidades de ação que

cada jogador tem. Quanto maior for esta quantidade, maior será o seu repertório de possíveis soluções para um problema.

1.2.3 Velocidade

Faíl & Neiva (2020) defendem que a velocidade é a “capacidade de conseguir, com base em processos cognitivos, na força máxima volitiva e na funcionalidade do sistema neuromuscular, uma máxima rapidez de reação e de movimento, perante determinadas condições” e a agilidade é a “capacidade para mudar eficientemente de direção num movimento realizado em velocidade, mantendo precisão de movimentos e o controlo do corpo”. A velocidade, no Futebol, pode ser dividida em tempo de reação (capacidade de reagir o mais rapidamente possível a um estímulo) e velocidade de execução (capacidade do sistema neuromuscular para executar um gesto com velocidade máxima de contração). O tempo de reação pode ser treinado ao nível da atenção do aluno aos estímulos, níveis de tensão muscular e estado de contração. Assim, pode dizer-se que, quanto mais o aluno estiver atento e predisposto para o movimento, melhor será o seu tempo de reação. Refere ainda que o tempo de reação pode ser treinado, por exemplo, através de saltos e variações de estímulos. A velocidade deverá ser conjugada com a técnica e a força para uma mais eficaz e eficiente calibração das ações motoras dos participantes, não descorando a afinação e tomada de decisão do aluno.

Nesta modalidade, a velocidade e as mudanças da mesma, ao longo de todo o jogo, são essenciais para ultrapassar o adversário nas suas ações. No entanto, a velocidade e a agilidade, como foi dito anteriormente, devem ser aliadas à execução técnica e tática para um jogo mais eficaz e eficiente por parte dos jogadores.

1.2.4 Equilíbrio

Hertel & Olmsted-Kramer (2005) e Hupperets, Mechelen & Verhagen (2019) afirmam que as alterações no equilíbrio estático e dinâmico e défices proprioceptivos podem aumentar o risco de lesões, devido à sobrecarga nas articulações e músculos dos membros inferiores. Perante isto, equilíbrio define-se como a capacidade de conseguir manter o seu centro de massa sobre os seus apoios (Francis, Macrae & Spirduso, 2005). Portanto, segundo o mesmo autor, o equilíbrio estático apresenta-se como uma luta de forças interminável, sendo a força da gravidade sempre contrastada com a força realizada pelo jogador. Relativamente ao equilíbrio dinâmico, afirma que este utiliza

indicações do foro interno e externo, reagindo a possíveis perturbações de estabilidade e, conseqüentemente, ao desequilíbrio. Estas reações são imprescindíveis para que os músculos envolvidos neste processo sejam ativados, coordenando-se para contrariar estas perturbações. O movimento quando realizado em equilíbrio provoca uma sinergia muscular, e para um espectador externo, esta poderá ser percebida como ausência de esforço visível, causando assim uma sensação de leveza e graciosidade ao movimento. Assim, na modalidade, o equilíbrio é essencial, como acima referido, para a melhor graciosidade e execução dos movimentos, mas também para a estabilidade deste. Para o desenvolvimento de um melhor equilíbrio, poderá ser importante o desenvolvimento da coordenação e propriocepção.

1.2.5 Resistência

Segundo o Priberam (s.d.), resistir significa “opor resistência, não ceder”, “defender-se”, “suportar” e “durar, subsistir, conservar-se”. Segundo Ferraz et. al (2020), “a resistência pode ser definida como a capacidade de resistir ou tolerar uma situação e de lutar persistentemente contra algo” que poderá ser um estímulo externo ou interno ao organismo. Em suma, pode ser definida resistência como a “capacidade de manter um esforço físico e/ou mental perante uma carga externa ou interna durante um período específico de tempo, resistindo à fadiga e recuperando entre esforços de forma eficiente”.

A resistência é específica de cada modalidade, sendo o Futebol uma modalidade acíclica e com grande grau de intervenção da força. Assim, a resistência é importante, na medida em que permite maximizar o tempo de aplicação da força e velocidade específicas, reduzir perdas de força e velocidade voluntárias e involuntárias, recuperar de forma rápida e eficiente e estabilizar o gesto técnico, assim como manter a capacidade de concentração do aluno.

Segundo Ferraz et. al (2020), a resistência está inegavelmente ligada à quantidade de energia produzida pelo corpo por unidade de tempo. Para a produção de energia, o organismo quebra uma molécula de ATP (adenosina trifosfato) e transforma numa molécula de ADP (Adenosina Difosfato) e uma molécula de fosfato (P), através do contacto com água (H₂O) e da enzima adenosina trifosfatase, que liberta energia devido à quebra das suas ligações.



e ATPase

Figura 5: Representação do processo de obtenção de energia através de uma molécula de ATP (adaptado de Fail & Neiva, 2020)

Existem três sistemas bioenergéticos que conseguem servir como fonte de obtenção de energia do organismo:

- Sistema anaeróbio alático (ATP-PCr) – produção de pouca energia imediata na ausência de oxigénio (0 a 15 segundos);
- Sistema anaeróbio láctico – produção de pouca energia de curta-duração na ausência de oxigénio (15 a 120 segundos);
- Sistema aeróbio – produção de muita energia de longa-duração na presença de oxigénio (superior a 2 a 3 minutos);

Todos os sistemas bioenergéticos estão em funcionamento em simultâneo, embora com diferentes preponderâncias, como pode ser observado abaixo.

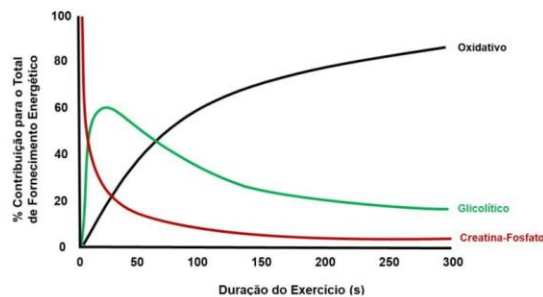


Figura 6: Preponderância dos diferentes sistemas bioenergéticos (adaptado de Ferraz et al., 2020)

Distinguem-se ainda os conceitos de:

- Capacidade aeróbia: capacidade do organismo captar, fixar, transportar e utilizar o oxigénio;
- Capacidade anaeróbia: quantidade total de energia disponível no sistema anaeróbio;

- Potência aeróbia: quantidade máxima de energia gerada por unidade de tempo durante a realização de exercícios máximos;
- Potência anaeróbia: quantidade máxima de energia libertada por unidade de tempo no sistema anaeróbio;

Na modalidade específica de Futebol, são utilizados todos os sistemas de produção de energia. Para além da resistência propriamente dita é importante salientar também a resistência muscular, à perda da força e à perda da velocidade.

1.2.6 Flexibilidade

Segundo Ashby, Davis, McCale, McQuain & Wine (2005), um dos fatores que pode levar ao surgimento de lesões, no Futebol, são as variações da flexibilidade nos diferentes grupos musculares. Estas lesões podem provocar limitação na amplitude do movimento articular e, conseqüentemente, desequilíbrio do funcionamento musculoesquelético. Cunha (2016) completa, dizendo que “uma boa flexibilidade permitirá executar movimentos com maior velocidade. Refere também que “uma flexibilidade insuficiente parece dificultar a aprendizagem e a execução das técnicas. Impossibilita ainda a manifestação adequada das capacidades de força, velocidade e coordenação”. Justifica o treino da flexibilidade dizendo que esta diminui ou perde-se se não for exercitada. Quanto aos períodos críticos, considera que deve ser treinada ao longo do crescimento dos membros inferiores e tronco, sobretudo nos picos de crescimento da adolescência (Graber, 2021), entre os 12 e os 16 anos para rapazes e entre os 11 e os 12 para raparigas). Nestas idades, o ganho de força, especialmente nos rapazes, poderá influenciar o potencial de flexibilidade.

Brás (2020) distingue ainda os conceitos de alongamento (manter ou recuperar níveis de flexibilidade “normais”) e flexibilidade (aumentar a amplitude articular do movimento). Dado que o âmbito deste trabalho se prende no seio escolar, adotar-se-á uma perspetiva de treino de alongamento. Indica, ainda, como benefícios do treino os seguintes:

- “Restabelece níveis satisfatórios de mobilidade articular e reduz tensões musculares;
- Melhora a eficiência da mecânica articular ao melhorar a coordenação e ao reduzir a resistência muscular dos antagonistas;
- Aumenta o relaxamento muscular e melhora a circulação sanguínea;

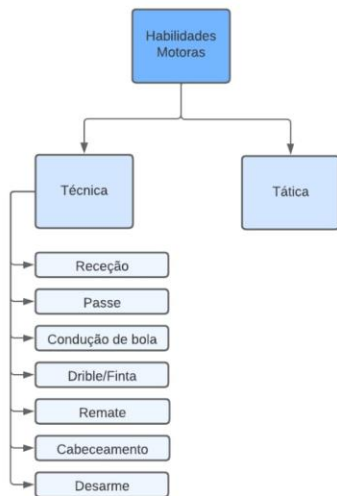
- Evita o encurtamento músculo-tendinoso de determinados grupos que devido às ações do dia-a-dia têm tendência a encurtar (por exemplo: adutores da anca, psoas ilíaco, peitoral maior, eretor espinhal);
- Melhora a postura estática e dinâmica e ajuda a prevenir dores de costas;
- Prepara o conjunto músculo-articular para conseguir o alcance habitual de movimento, antes de um esforço (aquecimento - alongamentos dinâmicos);
- Evita o encurtamento muscular, devido às fortes e sucessivas contrações musculares ocasionadas pelo exercício (alongamentos finais).”

Como recomendado, segundo o mesmo autor, os alongamentos estarão presentes após o aquecimento e nunca após um treino de resistência muito intenso ou um nível de fadiga muito acentuado.

De acordo com o Plano Anual do Grupo de Educação Física, o aluno, na Área da Aptidão Física deverá ser capaz de demonstrar habilidades físicas relacionadas com o desenvolvimento muscular e a resistência aeróbica, de acordo com os padrões de aptidão física saudável estabelecidos pelo programa FitEscola, considerando a sua idade e género.

1.3 Habilidades Motoras

1.3.1 Técnica



Receção

A receção permite ao jogador ter tempo e espaço para conseguir realizar todas as ações técnicas e táticas, criando um melhor e mais rápido enquadramento no jogo, no que diz respeito ao controlo de bola.

Aspetos críticos de execução:

- Deslocamento para a zonada bola e posição de frente para a mesma;
- Tronco ligeiramente inclinado à frente e membros inferiores ligeiramente fletidos;
- No momento do contato, o aluno deve amortecer a bola, mantendo-a dentro do seu espaço motor.

Passe

Como elemento fundamental do jogo, torna-se um elemento de cooperação entre jogadores e tem um carácter imprescindível na formação do ataque. Através do passe, os jogadores, com alguma facilidade, conseguem realizar um contra-ataque rápido desde a defesa, mantendo a posse no meio-campo e posteriormente, encontrando janelas de oportunidade para rematar.

Aspetos críticos de execução:

- Cabeça levantada;
- Olhar dirigido para o companheiro que queremos passar;
- Colocar pé de apoio ao lado da bola, focando o olhar para não existir desequilíbrios;
- Adiantar o pé que executa a ação, de modo que este rode para fora e toque na bola com a parte interna;
- Peso do corpo é transferido para a perna de apoio;
- Depois de contactar a bola, a perna continua o movimento na trajetória do passe;
- Bola deverá passar junto ao solo.

Condução de bola

Apresentando-se como uma corrida com bola no pé, o jogador terá de ser o mais rápido possível para a ocupação dos espaços livres, escapando dos adversários. Esta ação técnica tem como único objetivo a progressão no terreno de jogo.

Aspetos críticos de execução:

- Controlar a bola com pequenos toques (parte interna ou externa do pé pois apresentam maior superfície de contacto, dando mais precisão);
- Condução feita do lado contrário ao do adversário (proteger a bola);
- Cabeça levantada, olhando para o jogo e para os companheiros.

Drible/Finta

Apresentando-se como uma ação individual ofensiva, tem como principal objetivo simular uma ação, enganando o adversário, fazendo com que este elemento fique em desequilíbrio, perante o individuo que realizou a finta.

Aspetos críticos de execução:

- Assim que vai ficando mais próximo do adversário, colocar a bola encostada ao pé;
- Mudar rapidamente de direção, criando aceleração no deslocamento;
- Deverá optar pela realização desta ação na zona ofensiva, podendo também ser um recurso-chave no meio-campo, no entanto, na zona defensiva só em último caso.

Remate

Considera-se remate, toda a ação realizada pelo portador da bola, que tem como intenção colocar a bola na baliza.

Aspetos críticos de execução:

- Cabeça levantada e olhar dirigido para a baliza;

- Colocar a perna de apoio com ligeira flexão ao lado da bola, orientando o outro apoio para a bola;
- Ao contactar com a bola, a perna encontra-se em extensão;
- O contacto deverá ser realizado virando a ponta do pé para baixo, encostando na bola com o peito do pé;
- Tronco ligeiramente inclinado para a frente (se o objetivo for a bola não subir), utilizando os braços para se manter em equilíbrio;
- Dar continuidade ao movimento.

Cabeceamento

Esta ação consiste em contactar a bola com a cabeça, conferindo-lhe uma trajetória com o objetivo de a passar ou de finalizar, marcando golo.

Aspetos críticos de execução:

- Olhar dirigido para a bola;
- Realizar um salto com o tronco ligeiramente inclinado para trás, para de seguida haver uma impulsão com a frente, na trajetória da bola;
- No ponto mais alto, contactar a bola com a testa;
- Procurar manter os olhos abertos no momento do cabeceamento.

Desarme

Esta ação representa o “roubar” a bola ao adversário. Conseguir ou não travar o ataque da equipa adversária através do desarme iniciando o contra-ataque, é um ponto crucial para o sucesso da equipa.

Aspetos críticos de execução:

- Olhar dirigido para a bola, nunca para adversário;
- Colocar os apoios obliquamente à trajetória do adversário;
- Apenas tentar desarmar quando tiver certeza que consegue alcançar a bola.

(Vicente, 2021)

1.3.2 Tática

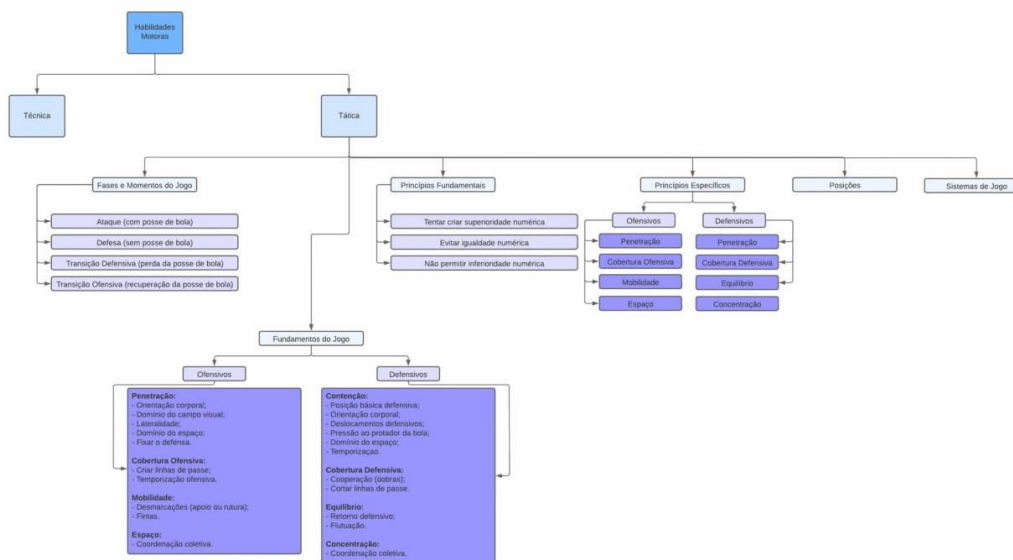


Figura 6: Componentes das Habilidades Motoras – Tática (adaptado de Vickers (1990))

Ataque	Transição Ofensiva	Defesa	Transição Defensiva
Com posse de bola	Perda da posse de bola	Sem posse de bola	Recuperação da posse de bola
<p>Criar espaço, em amplitude e/ou profundidade, aumentando as possibilidades de ação.</p> <p>Manter o equilíbrio e criar linhas de passe.</p> <p>Construir o jogo com objetivo à marcação de golos.</p>	<p>Mudar o fluxo de jogo tão rápido quanto possível.</p> <p>Pressionar o portador da bola, facilitando a recuperação defensiva.</p>	<p>Concentrar coletivamente os jogadores, tornando o tamanho relativo do campo mais pequeno.</p> <p>Movimentar em direção à bola (pressão) para condicionar o adversário no tempo e no espaço.</p> <p>Movimentar no sentido da própria-baliza, protegendo-a.</p>	<p>Mudar o fluxo de jogo tão rápido quanto possível.</p> <p>Retirar a bola da zona de pressão, contribuindo para a continuidade da posse de bola.</p>

Fases e Momentos do Jogo

Tabela 2: Fases e Momentos do Jogo (adaptado de Tavares, 2013)

Princípios Fundamentais

Contexto	No ataque	Na defesa
Superioridade numérica (tentar criar)	Jogar rapidamente e conservar a vantagem espaço-temporal.	Organizar a recuperação coletiva da bola e o equilíbrio dos espaços, retardando a progressão do ataque adversário.
Igualdade numérica (evitar)	Procurar criar vantagem numérica e/ou espacial, fazendo desmarcações de apoio e/ou rutura.	Procurar criar vantagem numérica e/ou espacial. Enquadrar-se com o portador da bola e evitar passes penetrantes.
Inferioridade numérica (não permitir)	Manter a posse de bola, jogando em apoio, com segurança.	Recuar, coletivamente e em bloco, encurtando a distância entre linhas e protegendo a baliza.

Tabela 3: Princípios Fundamentais (adaptado de Tavares, 2013)

Princípios Específicos

Ataque	Defesa
Penetração	Contenção
Atacar diretamente o adversário ou a baliza; Desequilibrar a organização ofensiva; Criar situações de superioridade numérica e espacial.	Parar ou atrasar o ataque adversário; Dar tempo para a organização defensiva; Diminuir o espaço de ação do portador da bola; Orientar a progressão do portador da bola, de modo a proteger a baliza; Restringir opções de passe para um adversário; Impedir a finalização.
Cobertura Ofensiva	Cobertura Defensiva
Garantir a manutenção da posse de bola; Dar apoio ao portador da bola, oferecendo-lhe opções para dar sequência ao jogo; Diminuir a pressão adversária ao portador da bola; Criar superioridade numérica; Induzir desequilíbrio na organização defensiva adversária;	Servir de novo obstáculo ao portador da bola, caso este ultrapasse o jogador que fazia contenção; Transmitir segurança e confiança ao jogador de contenção, para que se afoite na disputa pela bola.
Mobilidade	Equilíbrio
Criar ações de rutura na organização defensiva adversária; Aparecer em zonas propícias para a obtenção de golo; Criar linhas de passe em profundidade.	Assegurar a estabilidade defensiva nas zonas de disputa pela bola; Apoiar os companheiros que executam as ações de contenção e cobertura defensiva; Cobrir eventuais linhas de passe; Marcar jogadores que podem receber a bola.
Espaço	Concentração
Ampliar o espaço de jogo efetivo; Expandir as distâncias entre os adversários; Dificultar as marcações defensivas da equipa adversária; Facilitar as ações ofensivas da própria equipa; Dar sequência ao jogo, procurando opções seguras para a manutenção da posse de bola.	Aumentar a proteção à baliza; Orientar o jogo ofensivo adversário para zonas de menor risco no espaço de jogo; Promover o aumento da pressão sobre a zona de disputa da bola.

Tabela 4: Princípios Específicos (Adaptado de Tavares, 2013)

Fundamentos do Jogo

Ofensivos	Penetração	Orientação corporal	Orientar o corpo de modo a perceber todas as ações relevantes para a compreensão do jogo
		Domínio do campo visual	Ver a bola, a baliza, a posição dos companheiros e dos adversários
		Lateralidade	Realizar ações com o pé direito e esquerdo com eficácia e eficiência
		Domínio do espaço	Manter distância de segurança em relação ao defesa direto
		Fixar o defesa	Invadir espaço do defesa e realizar ações não deixando que tenha tempo para as impedir
	Cobertura Ofensiva	Criar linhas de passe	Criar de passe seguras ao portador da bola (deslocamento para espaços sem adversários)
		Temporização ofensiva	Temporizar ataque, de modo que as condições sejam mais favoráveis para a equipa
	Mobilidade	Desmarcações (rutura ou apoio)	Deslocamentos com objetivo de desposicionar defesas
		Fintas	Deslocamentos sem bola que pretendem iludir o defesa
	Espaço	Coordenação coletiva	Coordenação de todos elementos da equipa ao realizar todos os princípios específicos e fundamentos de jogo ofensivos acima referidos.
Defensivos	Contenção	Posição Básica Defensiva	Adotar uma posição que minimize o tempo de reação
		Orientação corporal	Ter como referência a bola, a baliza e as linhas de passes existentes
		Deslocamentos Defensivos	Orientação dos deslocamentos defensivos em função da trajetória da bola e do adversário direto
		Pressão ao portador da bola	Redução do espaço de ação do adversário
		Domínio do espaço	Manter distância de que permita agir sobre o portador da bola
		Temporização	Esperar erro do adversário para agir defensivamente
	Cobertura Defensiva	Cooperação (dobras)	Colaborar nas tarefas defensivas, se o colega for ultrapassado
		Cortar linhas de passe	Retirar opções de passe ao portador da bola
	Equilíbrio	Retorno defensivo	Recuperação defensiva, no espaço, após a perda da posse de bola
		Flutuação	Ação de coordenação coletiva, mantendo o rácio de número de jogadores por zona do campo equilibrado, defendendo sobretudo a zona central
	Concentração	Coordenação coletiva	Coordenação de todos elementos da equipa ao realizar todos os princípios específicos e fundamentos de jogo defensivos acima referidos.

Tabela 3: Fundamentos do Jogo (adaptado de Travassos, 2020)

Posições

Considerou-se, a divisão do campo em setores e corredores, como é demonstrado na figura abaixo. Existem mais posições e nomenclaturas, mas consideraram-se apenas estas para o ensino do jogo.

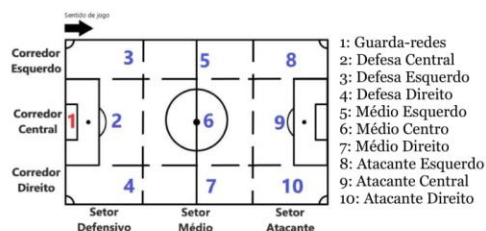


Figura 7: Posições no jogo de Futebol

Sistemas de Jogo

O sistema de jogo é concebido na forma “guarda-redes: número de defesas: número de médios: número de atacantes”. Para o ensino da modalidade, apenas se vão realizar situações de jogo com, no máximo, 3 jogadores em cada equipa.

Sistemas de Jogo			
Futebol de 5	1:3:1	1:2:2	1:1:2:1
Futebol de 7	1:2:3:1	1:3:2:1	1:3:3

Tabela 6: Sistemas de Jogo

De acordo com o Plano Anual do Grupo de Educação Física, o aluno, na Área das Atividades Físicas relacionadas ao Futebol consta que o aluno deve ser capaz de se motivar e reconhecer o valor da prática do Futebol/Futsal como um fator de desenvolvimento pessoal e melhoria da qualidade de vida. Além disso, é necessário que o aluno desenvolva as suas capacidades condicionais e coordenativas, adquirindo um conhecimento profundo e uma compreensão sólida sobre a modalidade. O aluno também deve ser capaz de aplicar e avaliar os fundamentos técnicos e táticos do jogo, incluindo a receção e o controlo da bola, o remate com um e outro pé e de cabeça, a condução da bola com um e outro pé, o drible, o passe, a finta, a desmarcação, a interceção, o desarme, a marcação e a pressão. Essas ações devem ser realizadas com correção e oportunidade, tanto durante os jogos quanto em exercícios-critério,

demonstrando habilidade e destreza em cada uma delas. É igualmente importante que o aluno seja receptivo às indicações que lhe são fornecidas, bem como às opções e falhas dos seus colegas, contribuindo com sugestões que visem a melhoria do desempenho geral da equipa. Além disso, ele deve ser capaz de ajustar as suas ações, seja como jogador ou árbitro, de acordo com o objetivo do jogo, a função desempenhada e o modo de execução das ações técnico-táticas, sempre em conformidade com as regras do jogo. Por fim, o aluno também deve aplicar e avaliar as atitudes adequadas durante a prática do Futebol/Futsal, promovendo o espírito desportivo e o respeito pelas regras e valores do desporto. Essas competências são essenciais não apenas para o desenvolvimento do aluno na modalidade, mas também para o sucesso das suas experiências no contexto das atividades físicas, promovendo um ambiente saudável e cooperativo.

1.4 Aspetos Psicossociais

Segundo as Aprendizagens Essenciais, pretende-se que o aluno do 12.º ano, na modalidade de Futebol, desenvolva a cooperação com os companheiros, o processo de tomada de decisão, a aceitação e o respeito pelos outros e pelos árbitros, e o fair-play, protegendo sempre a sua integridade física e a de todos os envolvidos. Além disso, é esperado que o aluno desenvolva capacidades de comunicação, liderança e motivação. O aluno deve comunicar assertivamente com os demais, partilhando a sua opinião em todas as ações e decisões relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. Pretende-se, ainda, que o aluno seja capaz de motivar os outros, assumindo, por vezes, o papel de capitão de equipa, por exemplo. Para o desenvolvimento das capacidades psicossociais, é essencial que o aluno seja considerado uma parte ativa do processo de ensino e aprendizagem, sendo colocado em papéis de grande importância. De acordo com o Plano Anual, desenvolvido pelo Grupo de Educação Física, pretende-se que o aluno realize com empenho todas as tarefas propostas na aula, seja assíduo e pontual, e se relacione bem com os colegas e o professor.

Módulo 2 – Análise das Condições de Aprendizagem

A Escola Secundária Frei Heitor Pinto, localiza-se na Covilhã, distrito de Castelo Branco. Quanto às infraestruturas desportivas, possui dois pavilhões pequenos e dois campos pavimentados a cimento. A nível de materiais, a escola possui os necessários à prática da modalidade, nomeadamente, bolas e coletes, bem como outros transversais. Abaixo encontra-se a lista do material que se considerou necessário para a leção da modalidade.

Material	Quantidade	Localização	Estado de Conservação
Bolas	50	Sala de Arrumos 1	Bom
Coletes	40	Sala de Arrumos 1	Excelente
Mecos	200	Sala de Arrumos 1	Excelente
Cones	30	Sala de Arrumos 1	Excelente

Tabela 7: Material de Futebol disponível

A modalidade de Futebol foi prevista para lecionação de 13 de setembro a 25 de outubro. Referir ainda que, para a Unidade Didática de Futebol, foram atribuídos 20 blocos de aulas de 90 minutos cada (quartas-feiras e sextas-feiras), totalizando 20 aulas.

ANEXO E – Avaliação Inicial de Futebol

Módulo 3 – Análise dos Alunos

Ao nível das capacidades técnico-táticas iniciais, considerou-se, como metodologia de avaliação inicial, um jogo Gr+3x3+Gr, pois este formato permite aos alunos estarem mais envolvidos, dando mais toques na bola, para além de possibilitar a observação de todos os princípios táticos associados ao jogo formal. Nenhum dos alunos possui quaisquer limitações físicas, cognitivas e/ou socioafetivas. Neste contexto, avaliaram-se componentes táticas ofensivas (visão periférica, visão central, tomada de decisão, desmarcações, penetração e fixação do defensor), defensivas (acompanhamento/marcação) e técnicas (passe, receção, condução, drible, remate e desarme).

A turma do 12ºBF caracteriza-se pela sua composição equitativa de rapazes e raparigas. Naturalmente, os rapazes apresentam grandes facilidades e competências na compreensão da modalidade em questão, criando uma grande discrepância dentro da turma. No entanto, apesar destas disparidades ao nível das competências motoras, a turma destaca-se pela existência de um sentimento de comprometimento coletivo em serem cada vez melhores. Cada aluno, independentemente do seu ponto de partida, demonstra uma certa dedicação na superação das suas dificuldades, empenhando-se bastante nas tarefas propostas. Portanto, o ambiente acaba por permitir que a troca de conhecimentos seja facilitada, uma vez que existe uma particular curiosidade pelos momentos de instrução. Deste modo, referir que a turma procura nos momentos de instrução encontrar formas de melhorar a sua performance, exercício após exercício.

Como referido inicialmente, a turma apresenta grandes disparidades de competências e, para agir de acordo com estes constrangimentos, estabeleceram-se dois níveis de aprendizagem distintos. O Nível 1 (alunos que são classificados acima com 2 e 3 na Avaliação Inicial), assinalados a amarelo e o Nível 2 (alunos que são

classificados com 4 e 5). Abaixo encontra-se a grelha da Avaliação Inicial que discrimina os níveis, com base nas classificações obtidas.

	Ofensivo				Defensivo	Habilidades técnicas	Avaliação
	Com bola, levanta a cabeça?	Passa, sob pressão, quando tem um colega desmarcado?	Remata com a baliza ao alcance?	Na presença de um corredor vazio, conduz progredindo no terreno?	Desmarca-se para espaços vazios?		
Alunos X							

Tática	Técnica
1: Não Executa 2: Executa poucas vezes 3: Executa algumas vezes 4: Executa muitas vezes 5: Executa sempre que necessário	1: Não executa 2: Executa de forma insatisfatória 3: Executa razoavelmente 4: Executa bem 5: Executa muito bem

Vou proceder a uma breve caracterização dos alunos de cada nível, enumerando as dificuldades específicas que enfrentam e os conteúdos que precisam ser trabalhados em cada etapa. Esta análise permitirá identificar as áreas de maior necessidade e as estratégias mais adequadas para promover o desenvolvimento das competências táticas de todos os alunos.

Nível	Caracterização		Conteúdos a abordar
1	Técnica	Habilidades técnicas muito rudimentares; - Poucos toques na bola (jogo ao 1º toque); - Pouco controlo sobre a bola; - Pouca precisão nas ações (calibração); - Raramente arriscam o remate; - Pouco controlo corporal (desarmes sem sucesso); - Pouco índice de sucesso nas ações técnico-táticas.	Domínio teórico do jogo (Qual o objetivo do jogo? O que devo fazer para o conseguir alcançar?); - Habilidades técnicas e Relação com bola; - Fixar o defensor; - Domínio do campo visual (com e sem bola); - Orientação corporal (com e sem bola); - Defesa da baliza; - Colocação entre o adversário e a baliza defendida; - Relação com o companheiro (ocupação racional do espaço e cobertura ofensiva - desmarcações em apoio e em rutura) e com o adversário (desarme)
	Tática	Com bola, não levantam cabeça (olhar para o chão); - Ações sem intenção (afinação); - Não conseguem dar continuidade ao jogo (constantes perdas de bola); - Tentam, por vezes, desmarcar-se; - Realizam, por vezes, acompanhamento e não conseguem fechar linhas de passe (apenas jogam com marcação individual); - Jogo sem organização defensiva e ofensiva (aglomeração junto à zona da bola); - Pouca noção de posicionamento defensivo (defesa da baliza, colocação dos apoios e orientação corporal) e ofensivo (largura e profundidade, desmarcações em apoio e cobertura ofensiva).	
2	Técnica	Habilidades técnicas num nível intermédio-bom; - Algum controlo sobre a posse de bola; - Alguma precisão nas ações (calibração); - Tendência para individualizar as jogadas; - Arriscam pouco o remate; - Jogo muitos toques na bola (tendência para individualizar as jogadas); - Sucesso na maior parte das tentativas de desarme; - Índice de sucesso grande nas ações técnico-táticas	- Supracitados - Jogo com menos toques na bola (combater a tendência para individualizar o jogo); - Relação com o adversário e os companheiros; - Fixar o defensor; - Temporização (ofensiva e defensiva); - Cobertura defensiva e dobrar e fechar linhas de passe
	Tática	- Com bola, levantam a cabeça; - Compreendem os princípios básicos da modalidade, os seus aspetos críticos de execução e quando os executar (intencionalidade); - Número de perdas de bola reduzidas; - Individualização do jogo; - Procuram desmarcar-se em apoio e em rutura, no entanto, não é executado o passe muitas das vezes; - Alguma noção de posicionamento defensivo (defesa da baliza, colocação dos apoios e orientação corporal) e ofensivo (largura e profundidade, desmarcações em apoio e cobertura ofensiva)	

ANEXO F – Extensão e Sequência dos Conteúdos

Fase de Decisão

Módulo 4 – Extensão e Sequência dos Conteúdos

Considera-se relativamente à Avaliação Inicial que as aulas deverão incidir nos Princípios Específicos de Jogo. Apresentam-se, abaixo, a tabela referente à calendarização dos diferentes conteúdos, para os dois níveis encontrados na turma (Nível 1 e Nível 2). Referir ainda que, esta calendarização deve ser sempre vista como um documento flexível, que deverá ser atualizado semanalmente, consoante a progressão dos alunos. Caso se considere relevante, os alunos poderão alternar entre níveis, consoante o seu desempenho.

Unidade Didática de Futebol 12ºB			Aulas											
			27/set	29/set	04/out	06/out	11/out	13/out	18/out	20/out	25/out	27/out	01/nov	03/nov
Situações de jogo (1x1, 2x1, 2x2, 2x3, 3x2, 3x3 e 4x4)			1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11 e 12	13 e 14		15 e 16	17 e 18		19 e 20
Habilidades Motoras	Tática Ofensiva	Domínio do campo visual e orientação corporal	T+E	E	E	E	E	E	E		E	AS		AS
		Desmarcação	T+E	E	E	E	E	E		C	AS		AS	
		Penetração		T+E	E	E	E	C		C	AS		AS	
		Cobertura Ofensiva			T+E	E	E	C		C	AS		AS	
	Tática Defensiva	Domínio do campo visual e orientação corporal	T+E	E	C	C	C	C		C	AS		AS	
		Contenção			T+E	E	E	C		C	AS		AS	
		Cobertura Defensiva					T+E	E		C	AS		AS	
Técnica (passe, receção, condução, drible, remate e desarme)		T+E	E	E	E	E	E		C	AS		AS		
Cultura Desportiva	História		CT	CT	CT	CT	CT	CT		CT	AS		AS	
	Regras		CT	CT	CT	CT	CT	CT		CT	AS		AS	
	Material		CT	CT	CT	CT	CT	CT		CT	AS		AS	
	Terminologia e Simbologia		CT	CT	CT	CT	CT	CT		CT	AS		AS	
Aptidão Física	Força		CT	CT	CT	CT	CT	CT		CT	AS		AS	
	Resistência		CT	CT	CT	CT	CT	CT		CT	AS		AS	
	Velocidade		CT	CT	CT	CT	CT	CT		CT	AS		AS	
	Coordenação		CT	CT	CT	CT	CT	CT		CT	AS		AS	
	Equilíbrio		CT	CT	CT	CT	CT	CT		CT	AS		AS	
Conceitos psicossociais			CT	CT	CT	CT	CT	CT		CT	CT		AS	

T: Transmissão
 E: Exercitação
 C: Consolidação
 AS: Avaliação Sumativa
 CT: Conteúdo Transversal

ANEXO G – Definição de Objetivos

Módulo 5 – Definição de Objetivos

No final da Unidade Didática de Futebol, de acordo com o Programa Nacional de Educação Física, elaborado por Carvalho, Comédias, Jacinto & Mira (2001) e os Módulos anteriores, os alunos de **Nível 1**, deverão cumprir com os seguintes objetivos comportamentais, em situação de jogo 3x3.

Nível 1		
Aluno com bola	Aluno sem bola	
	Atacante	Defensor
<ul style="list-style-type: none"> - Recebe a bola e levanta a cabeça, orientando-se consoante a sua próxima ação: - Conduz a bola com o pé mais afastado do defensor, mantendo-a na sua posse; - Se não conseguir penetrar, passa a bola, mantendo a posse da mesma. - Conduz a bola na direção da baliza se tiver o corredor vazio, para rematar (se, entretanto, conseguiu posição) ou passar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adota uma posição que permita ver a bola, os companheiros e os adversários, antecipando as próximas ações; - Dá cobertura ofensiva, em apoio, criando uma linha de passe afastada dos defensores. - Desmarca-se após o passe e para se libertar do defensor, criando linhas de passe, ofensivas ou de apoio, procurando os espaços vazios no campo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adota uma posição que permita ver a bola, os companheiros e os adversários, antecipando as próximas ações; - Acompanhar o atacante direto, condicionando a sua liberdade de realizar ações; - Aproximar-se do portador da bola, tentando recuperar a mesma (através do desarme ou interceção de passe, após perceber a intenção do atacante com bola) - Temporiza a ação e prevê o que o adversário vai realizar. - Posicionar-se mais atrás que o primeiro defensor, cobrindo o espaço atrás dele.
Técnica	Passe, receção, condução, remate e marcação	

No entanto, os alunos de **Nível 2**, deverão cumprir com os seguintes objetivos comportamentais, em situação de jogo 3x3 e 4x4.

Nível 2		
Aluno com bola	Aluno sem bola	
	Atacante	Defensor
<p>- Objetivos supracitados;</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>- Recebe a bola, controlando-a e enquadra-se ofensivamente; simula e ou finta, se necessário, para se libertar da marcação, optando conforme a leitura da situação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Remata, se tem a baliza ao seu alcance. ▪ Passa a um companheiro em desmarcação para a baliza, ou em apoio, combinando o passe à sua própria desmarcação. ▪ Conduz a bola, de preferência em progressão ou penetração para rematar ou passar. 	<p>- Objetivos supracitados;</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>- Desmarca-se utilizando fintas e mudanças de direção, para oferecer linhas de passe na direção da baliza e ou de apoio (de acordo com a movimentação geral), garantindo a largura e a profundidade do ataque (Amplitude).</p>	<p>- Objetivos supracitados;</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>- Logo que perde a posse da bola (defesa), marca o seu atacante, procurando dificultar a ação ofensiva (Retorno Defensivo).</p>
Técnica	Supracitados + drible, finta e cabeceamento.	

ANEXO H – Configuração da Avaliação

Módulo 6 – Configuração da Avaliação

A avaliação dos alunos no contexto da disciplina de Educação Física na Escola Frei Heitor Pinto adota uma abordagem tripartida, compreendendo três componentes distintas e interdependentes. Inicialmente, o processo de avaliação abarca um exame formal que avalia os conhecimentos teóricos, competências táticas e a compreensão da cultura desportiva, conduzido mediante avaliação escrita. Em segundo plano, destaca-se a avaliação prática, na qual os estudantes são instigados a demonstrar seu desempenho na modalidade específica, sendo estimulados a apresentar o máximo de proficiência técnica e estratégica possível. Por fim, a avaliação das atitudes e valores integra-se nesse escopo, considerando critérios como pontualidade, assiduidade, dedicação às atividades propostas e a relação estabelecida com o corpo docente. Referir ainda que, tais critérios foram minuciosamente delineados pelo corpo docente de Educação Física no início do ano letivo.

Na avaliação das competências motoras dos alunos, foram cuidadosamente avaliados vários parâmetros táticos e técnicos, de forma a proporcionar uma análise detalhada e abrangente do seu desempenho na modalidade, como se pode observar abaixo. Em cada um dos parâmetros das competências motoras, foi atribuída uma nota numa escala de 0 a 5, refletindo o desempenho individual dos alunos em cada critério específico. Após essa avaliação detalhada, as notas atribuídas a cada parâmetro são somadas e, posteriormente, é calculada a média aritmética total. Para facilitar a compreensão, esta média é então convertida para uma escala de 0 a 20 valores.

AVALIAÇÃO FINAL 3X3+GR														Classificação	Avaliação Final
Nº	Ofensivo						Defensivo			Ações Técnicas					
	Levanta a cabeça?	Mantém a bola no seu espaço motor?	Após receber a bola, sem pressão, orienta-se para a baliza adversária?	Com corredor vazio, conduz em direção à baliza?	Com pressão, passa para um companheiro desmarcado?	Com a baliza ao alcance, tenta o remate?	Desmarca-se para espaços vazios?	Consegue dar linha de passe em apoio?	Consegue penetrar a defesa adversária com desmarcação em rutura?	Posiciona-se entre o adversário e a baliza?	Temporiza a ação?	Coordena-se com o colega, fazendo cobertura defensiva?	Recepção, passe, condução, drible, remate e desarme		
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															

Técnica	Outros Símbolos
1 - Não executa	F - Falta
2 - Executa de forma insatisfatória	T - Atraso
3 - Executa razoavelmente	M - Falta de material
4 - Executa bem	A - Atestado médico
5 - Executa muito bem	J - Falta justificada

De seguida encontra-se a tabela detalhada das atitudes e valores, juntamente com as percentagens atribuídas pela escola a cada parâmetro avaliativo:

Atitudes e Valores					
	Realiza com empenho as tarefas propostas na aula	É assíduo e pontual	Relaciona-se bem com os colegas e o professor	Classificação	Avaliação AV
Nº	10%	5%	5%		
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					

Tabela 2 - Classificações das Atitudes e Valores

A modalidade de Futebol foi a primeira a ser introduzida no programa curricular da disciplina de Educação Física neste período letivo em curso. Por esta razão, uma vez que o teste de avaliação relativo a esta prática desportiva será realizado no final deste período, a avaliação intercalar adotou metodologias próprias da escola para atribuir uma nota provisória aos alunos. Esta abordagem, em conformidade com as diretrizes pedagógicas da instituição, possibilita uma avaliação contínua e preliminar, oferecendo um panorama inicial do desempenho dos estudantes, mesmo sem a realização da avaliação teórica específica sobre o futebol.

Referir que a avaliação da Aptidão Física será feita, apenas no final dos dois semestres. Deste modo, a ponderação para a Classificação Final Intercalar do 1º Período foi obtida da seguinte forma:

Momento	Domínio	Ponderação	Metodologia de Avaliação
M1	Competências Motoras	80%	Avaliação Sumativa
M2	Atitudes e Valores	20%	Observação Direta

Assim, as **classificações finais intercalares** do 12º B constam na tabela que se segue.

Nº	Competências Motoras	Atitudes e Valores	Classificação Final Intercalar	Proposta
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				

Tabela 3 - Classificações Finais Intercalares do 1º Período

Módulo 7 – Progressões de Ensino

Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem / Organização	Aspetos Críticos de Execução
<p>O atacante, com bola, penetra, conduzindo-a pela baliza.</p> <p>O defesa, sem bola, faz contenção, desarmando o adversário.</p>	<p>Forma jogada 1x1</p> <p>Condicionantes: Alunos trocam a bola entre si. Ao sinal do professor, quem tem bola, deve conduzi-la pela linha indicada para marcar ponto.</p> <p>Variantes: Defesa passiva (F). Ir a duas linhas indicadas para fazer ponto (D).</p> <p>Alunos: 12 equipas de 2 elementos</p> <p>Professor: Explicar e demonstrar o exercício. Observar todos os alunos. Reforçar/Questionar alunos sobre os aspetos a ter em conta na realização do exercício.</p>	<p>Atacante com bola (Penetração):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conduzir a bola com o pé mais afastado do defesa; - Mudança rápida de velocidade e direção. <p>Defesas (Contenção):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deslocamento rápido até ao atacante direto; - Esperar ação do atacante para agir (temporizar); - Colocar o pé ou o corpo entre o adversário e a bola.
<p>O atacante, com bola, penetra, conduzindo-a pela baliza.</p> <p>O atacante, sem bola, dá cobertura ofensiva, criando linhas de passe.</p> <p>O defesa, mais próximo da bola, faz contenção, desarmando o adversário.</p> <p>O defesa, mais afastado da bola, dá cobertura defensiva, evitando a progressão do ataque.</p>	<p>Forma jogada 2x2</p> <p>Condicionantes: Para ser golo a bola tem de ser conduzida pela mini baliza.</p> <p>Variantes: Um dos defesas passivo (F). Só passe para trás (D).</p> <p>Alunos: 12 equipas de 2 elementos</p> <p>Professor: Explicar e demonstrar o exercício. Observar todos os alunos. Reforçar/Questionar alunos sobre os aspetos a ter em conta na realização do exercício. Deslocamento por fora do campo.</p>	<p>Atacante com bola (Penetração):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conduzir a bola com o pé mais afastado do defesa; - Mudança rápida de velocidade e direção. <p>Atacante sem bola (Cobertura Ofensiva):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deslocar-se para espaços vazios (afastado dos defesas e sobretudo atrás do colega). <p>Defesa mais próximo da bola (Contenção):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deslocamento rápido até ao atacante direto; - Esperar ação do atacante para agir (temporizar); - Colocar o pé ou o corpo entre o adversário e a bola. <p>Defesa mais afastado da bola (Cobertura Defensiva):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atrás do colega (mais próximo da baliza).
<p>O atacante, com bola, penetra, conduzindo-a pela baliza.</p> <p>O atacantes, sem bola, dão cobertura ofensiva, criando linhas de passe.</p> <p>O defesa, mais próximo da bola, faz contenção, desarmando o adversário.</p> <p>Os defesas, mais afastados da bola, dão cobertura defensiva, evitando a progressão do ataque.</p>	<p>Situação de jogo Gr+3x3+Gr</p> <p>Condicionantes: Só remates rasteiros.</p> <p>Nota: Trocar guarda-redes. Após 5' quem está a ganhar joga com quem está a ganhar no campo do lado.</p> <p>Variantes: Um dos defesas passivo (F). Gr+3x4+Gr (D).</p> <p>Alunos: 6 equipas de 4 elementos</p> <p>Professor: Explicar e demonstrar o exercício. Observar todos os alunos. Reforçar/Questionar alunos sobre os aspetos a ter em conta na realização do exercício. Deslocamento por fora do campo.</p>	<p>Atacante com bola (Penetração):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conduzir a bola com o pé mais afastado do defesa; - Mudança rápida de velocidade e direção. <p>Atacante sem bola (Cobertura Ofensiva):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deslocar-se para espaços vazios (afastado dos defesas). <p>Defesa mais próximo da bola (Contenção):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deslocamento rápido até ao atacante direto; - Esperar ação do atacante para agir (temporizar); - Colocar o pé ou o corpo entre o adversário e a bola. <p>Defesas mais afastados da bola (Cobertura Defensiva):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atrás do colega que pressiona o atacante com bola; - Se o colega for ultrapassado ou o atacante passar a bola, fazer pressão ao atacante com bola ou continuar na cobertura ofensiva (comunicar com os colegas).

Bibliografia

- Carvalho, L., Comédias, J., Jacinto, J., & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- Cunha, A., Filipe, E., & Resende, C. (2011). *Estudos Práticos III e IV - Andebol*. Porto: Gabinete de Andebol da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Estriga, L., Hapková, I., & Rot, C. (2019). *Teaching Handball*. Egito: Police Press, Al-Muror-Str. Al-Darasa.
- Faíl, L., & Neiva, H. (2020). *Documentos de apoio à Unidade Curricular de Teoria e Metodologia do Treino Desportivo II*. Covilhã: Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade da Beira Interior.
- Federação de Andebol de Portugal. (2022). *Regras de Jogo*. Lisboa: Federação Portuguesa de Andebol.
- Federação de Andebol de Portugal. (s.d. a). *História do Andebol*. Obtido de Sapo: <https://portal.fpa.pt/a-federacao/historia/>
- Federação de Andebol de Portugal. (s.d. b). *Livro de Regras/Regulamentos*. Obtido de FitEscola: https://fitescola.dge.mec.pt/media/relatoriosDocs/aeef_andebol.pdf
- Ferraz, R., Marinho, D., Marques, D., Marques, M., & Neiva, H. (2020). *Teoria e Metodologia do Treino Desportivo I - Sebentas de Apoio*. Covilhã: Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade da Beira Interior.
- Francis, K., MacRae, P., & Spirduso, W. (2005). *Physical Dimensions of Aging*.

Human Kinetics.

González-Badillo, J., & Serna, J. (2019). *Fuerza, Velocidad y Rendimiento Físico y Deportivo*. ESM.

Hertel, J., & Olmsted-Kramer, L. (2005). Deficits in time-to-boundary measures of postural control with chronic ankle instability. *Gait & Posture*, 33-39.

Hupperets, M., Mechelen, W., & Verhagen, E. (2019). Effect of unsupervised home based proprioceptive training on recurrences of ankle sprain: randomised controlled trial. *Sports Medicine*, 591-605.

Tavares, F. (2013). *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A knowledge*. Estados Unidos da América: Human Kinetics Publishers.

Anexo I – Exemplar de Plano de Aulas (12ºBF e 9ºCF)



- P L A N O D E A U L A -

PROFESSORA	Tatiana Dias		AULA N.º	17 e 18	LOCAL	Espaço 5		ANO/TURMA	12º B	
DATA	18/10/2023	HORA	11:45h		DURAÇÃO	90'	Tempo Útil	73'	N.º DE ALUNOS	23
UNIDADE DIDÁTICA	Futebol 13 e 14/20				FUNÇÃO DIDÁTICA	Exercitação				
w	Bolas de futebol e cones									
OBJETIVOS DA AULA	<p>Habilidades Motoras: Penetração, Contenção, Cobertura Ofensiva e Defensiva, Passe/Receção, Condução e Remate. Aptidão Física: Força, resistência muscular, agilidade, velocidade Valências Psicossociais: Empenho, assiduidade, pontualidade, relacionamento com os outros Cultura Desportiva: Equipamento e material, regras, simbologia e terminologia da modalidade</p>									

	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ORGANIZAÇÃO	ASPETOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO	⊕
P A R T E I N I C I A L	Os alunos, atentos, ouvem a professora. Os alunos, atentos, respondem às questões colocadas pela professora.	<p>Alunos: Dispostos em U.</p> <p>Reforçar regras das aulas (brincos, colares, pastilhas, etc.)</p> <p>Professora: A professora coloca-se de frente para todos os alunos, observando todos ao mesmo tempo. Cumprimenta-os, reforça algumas regras de segurança da aula e indica os principais objetivos da mesma.</p>	<p>Relembrar os conceitos táticos lecionados na última aula: penetração e contenção.</p> <p>- Para que servem?</p>	5'
	<p>O aluno atacante, realiza fintas de corpo, conseguindo chegar à linha final.</p> <p>O aluno defensor, percebe a bola antes de chegarem à linha.</p>	<p>Futebol Humano</p> <p>Duas equipas, cada uma defende a sua linha final e tenta ultrapassar a linha final da equipa adversária para marcar pontos. O objetivo é atravessar a linha final do adversário sem ser tocado, marcando assim um ponto. Os jogadores podem ser "apanhados" apenas no meio-campo ofensivo da equipa adversária e devem ser "salvos" por um colega de equipa para voltar ao jogo. Após cada ponto marcado, o jogo recomeça com todos os jogadores nos seus meios-campos.</p> <p>Alunos: Em duas equipas, uma em cada metade do campo.</p> <p>Professora: Desloca-se por fora dos exercícios, observando todos os alunos e dá feedbacks.</p>	<p>Aluno atacante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cabeça levantada; - Perceciona corredores vazios e corre ao longo do mesmo; - Finta corporal para enganar adversário; - Combinar estratégias. <p>Aluno Defensor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formar uma barreira para não ter nenhum corredor aberto; - Colocar-se à frente do adversário com intenção de passar. 	15'
P A R T E F U N D A M E N T A L	<p>O aluno atacante, com bola, passa ao colega, conseguindo colocar a bola num colega desmarcado.</p> <p>OU</p> <p>O aluno atacante, com bola, conduz, conseguindo penetrar a defesa.</p> <p>O aluno atacante, sem bola, penetra, encontrando espaços vazios.</p> <p>O aluno defensor, sem bola, orienta-se consoante a zona da bola, pressionando.</p>	<p>Situação de jogo 3x3 +1 joker da equipa defensora.</p> <p>Condicionante: Golo marcado para além da linha final em condução de bola.</p> <p>Variantes: Máximo 3 toques por pessoa (D); aumentar a área onde existe penetração (F).</p> <p>Alunos: Em equipas de 3, com mais uma pessoa em cada campo, distribuídos por 4 campos.</p> <p>Professora: A professora desloca-se por fora, pela na linha lateral, observando todos ao mesmo tempo e dando feedbacks.</p>	<p>Condução de bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizado com a parte externa do pé; - Pequenos toques para controlar melhor a trajetória; - Pé contrário, protege. <p>Passe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tronco ligeiramente inclinado para frente; - Pé de apoio ao lado da bola; - Toque com parte interna; - Peso do corpo na perna de apoio. <p>Receção de bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tronco ligeiramente inclinado à frente - MI ligeiramente fletidos - Receção com a parte interna do pé <p>Penetração</p> <p>Aluno com bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encontra um corredor vazio entre os defesas, optar por condução; - Pressionado passa; - Fixar defensor. <p>Aluno sem bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procura espaços vazios entre os defesas e para além da linha defensiva; - Constantes movimentações (uma vez que estão 	20'

		em inferioridade) - Penetra preferencialmente em rutura. <u>Aluno defensor:</u> - Pressiona o jogador mais próximo; - 1 pressionante móvel e 3 fecham a baliza.		
	<p>O aluno atacante, com bola, realiza passe, conseguindo penetrar a defesa.</p> <p>O aluno atacante, sem bola, realiza cobertura ofensiva, dando apoio ao colega que penetra.</p> <p>O aluno defensor, mais próximo, faz contenção, não deixando o adversário progredir no terreno.</p> <p>O aluno defensor, mais afastado, realiza cobertura defensiva, dando ajuda ao colega.</p>	<p>Forma jogada 3x2 + Guarda-redes c/ remate</p> <p>Variante: Colocar 3 Defesas (D); Defesa passiva (F).</p> <p>Alunos: Em equipas de 3, distribuídos pelas filas.</p> <p>Professora: A professora desloca-se por fora, pela na linha lateral, observando todos ao mesmo tempo e dando feedbacks.</p>	<p><u>Técnica Supracitada</u></p> <p><u>Remate:</u> - Tronco Inclinado à frente; - MI de apoio ligeiramente fletido, colocado lateralmente em relação à bola, com o pé orientado para o alvo; - Extensão do MI no contacto com a bola; - Contacto com uma superfície ampla do pé (parte interna/externa/peito do pé); - Dar continuidade à ação depois do batimento.</p> <p><u>Aluno com bola:</u> - Procurar um corredor vazio/espço vazio/colegas sozinhos entre os defesas; - Se necessário fixar o defensor, deixando o colega livre.</p> <p>Cobertura Ofensiva</p> <p><u>Aluno sem bola:</u> - Constantes movimentações; - Desmarcar-se em apoio; - Ir para o corredor que os defesas deixaram vazio.</p> <p>Contenção</p> <p><u>Defensor mais próximo:</u> - Pressionar o jogador com bola; - Apoios a proteger a baliza (posicionado entre a bola e a baliza); - Temporizar a ação do atacante; - Prever a ação e interceptar.</p> <p>Cobertura Defensiva:</p> <p><u>Defensor mais afastado:</u> - Posicionado mais atrás do primeiro defesa; - Cobrir toda a área atrás dele, com os apoios direcionados para a zona onde se encontra a bola. - “Fecha” a baliza.</p>	15'
	<p>O aluno atacante, com bola, realiza passe, conseguindo penetrar a defesa.</p> <p>O aluno atacante, sem bola, desmarca-se, penetrando a defesa.</p> <p>O aluno defensor, mais próximo, faz contenção, não deixando o adversário progredir no terreno.</p> <p>O aluno defensor, mais afastado, realiza um apoio, dando ajuda ao colega.</p>	<p>Jogo 4x4 c/ Gr avançado</p> <p>Condicionantes: Golo em passe rasteiro.</p> <p>Variantes: Máximo 3 toques por pessoa (D).</p> <p>Alunos: Em equipas de 4.</p> <p>Professor: A professora desloca-se por fora, pela na linha lateral, observando todos ao mesmo tempo e dando feedbacks.</p>	<p><u>Supracitado</u></p>	20'
P A R T E F I N A L	<p>A professora, depois do material arrumado, faz um balanço final, despedindo-se dos alunos.</p>	<p>Os alunos devem colaborar na arrumação do material.</p> <p>Alunos: Dispostos em U.</p> <p>Professor: A professora coloca-se de frente para todos os alunos, observando todos ao mesmo tempo. Despede-se destes e indica os principais objetivos para a próxima aula (Início da modalidade de Andebol).</p>	—	3'

Relatório de Aula / Observações:

Notas: Os alunos têm 7 minutos de tolerância para equipar, após o toque, e 10 minutos para desequipar e fazer a higiene pessoal no final da aula.

- P L A N O D E A U L A -

PROFESSORA	Tatiana Dias	AULA N.º	29 e 30	LOCAL	Espaço 1	ANO/TURMA	9º C		
DATA	05/12/2023	HORA	11:45h	DURAÇÃO	90'	Tempo Útil	73'	N.º DE ALUNOS	26
UNIDADE DIDÁTICA	Voleibol 12 e 13/16			FUNÇÃO DIDÁTICA	Exercitação e Consolidação				
w	Bolas de voleibol, rede e cones								
OBJETIVOS DA AULA	<p>Habilidades Motoras: 1x1, 2x2, 3x3, orientação corporal e deslocamentos, função do distribuidor, ataque e defesa coletiva (espaço e funções), serviço por baixo, manchete, passe em suspensão, remate (nível 2).</p> <p>Aptidão Física: Força, resistência aeróbia, agilidade e velocidade</p> <p>Valências Psicossociais: Empenho, assiduidade, pontualidade, relacionamento com os outros, comunicação</p> <p>Cultura Desportiva: Equipamento e material, regras, simbologia e terminologia da modalidade</p>								

	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ORGANIZAÇÃO	ASPETOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO	
P A R T E I N I C I A L	Os alunos, atentos, ouvem a professora.	Alunos: Dispostos em U.	RELEMBRAR DE ASPETOS BÁSICOS: - Deslocar para debaixo da bola - Manchete e a sua relação com os apoios - Orientação corporal e Deslocamentos	5'
	Os alunos, atentos, respondem às questões colocadas pela professora.	Reforçar regras das aulas (brincos, colares, pastilhas, etc.) Professora: A professora coloca-se de frente para todos os alunos, observando todos ao mesmo tempo. Cumprimenta-os, reforça algumas regras de segurança da aula e indica os principais objetivos da mesma.		
P A R T E F I N A L	O aluno, com bola, mantém a bola no seu espaço motor, conseguindo enviá-la para o colega.	Situação de jogo 1+1 colaborativo 1 – 1 auto-toque + passe enviando para o colega; 2 – Manchete + passe enviando para o colega; 3 – Ao primeiro toque envia em passe. Condicionantes: Inicia em passe.	Manchete: - CG baixo, com pernas (membros inferiores) em flexão; - Tronco ligeiramente inclinado para frente; - Membros superiores (MS) em extensão; - Contato da bola com os antebraços. - Movimento de “mola”. Aluno com bola: - Perceciona a bola e através da visão periférica perceciona o posicionamento do jogador. - Pequenos toques; - Tentar ficar sempre com a bola entre os apoios e à frente, ficando assim com o tronco e MS orientados para a bola.	15'
	O aluno, sem bola, orienta-se de acordo com a trajetória, conseguindo receber a bola.	Alunos: Em duplas, distribuídos ao longo da rede. Professora: A professora coloca-se na linha lateral, observando todos ao mesmo tempo, dando feedbacks e comandando o aquecimento.	Aluno sem bola: - Em posição base; - Tentar ficar sempre com a bola entre e à frente dos apoios; - Calcula a distância a que tem de ficar da bola para realizar passe ou manchete. → Passe (Receção): Ficar perto o suficiente para ter a bola à frente e acima da cabeça. → Manchete: Manter a bola a uma distância que permita bom contato com os antebraços, sem aproximá-la muito do tronco.	
P A R T E F I N A L	O aluno, com bola, envia para o distribuidor, conseguindo executar o 3º toque com sucesso.	Situação de jogo 2x2 em sistema 0:2 Condicionantes: - Inicia em serviço por baixo; - Obrigatório realizar sempre 3 toques para enviar a bola. - 1º toque sempre em manchete (depois dos 10 minutos iniciais).	Aluno com bola: - 1º toque para o distribuidor; - Desloca-se para atacar próximo à rede; - Perceciona os espaços vazios no campo e coloca lá a bola. Aluno atacante sem bola: - Perceciona que está longe do local de queda da bola e desloca-se para a rede; - 2º toque realizado para a rede.	20'
	O aluno atacante, sem bola, desloca-se, garantindo o 2º toque.	Alunos: Distribuídos por equipas de 2 elementos. Variantes: Deixar a bola cair no chão (F); tentar o remate (alunos de nível 2) (D). Professora: A professora desloca-se pela linha lateral, observando todos ao mesmo tempo, dando feedbacks e intervindo quando necessário.		
P A R T E F I N A L	O aluno recetor, sem bola, orienta-se, conseguindo receber a bola.		Aluno distribuidor: - Aluno que não recebe a bola ou mais longe do local de queda da bola; - Desloca-se rapidamente para a rede, ficando a 1 braço; - Realiza o 2º toque para próximo da rede, paralelamente.	
	O aluno distribuidor, sem bola, desloca-se, conseguindo dar o 2º toque.			

			<p>Técnica:</p> <p>Serviço por baixo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio um à frente do outro, largura dos ombros, virados para o alvo. - Flexão do tronco para frente. - Bola alinhada com o braço de batimento; - Bater na bola com a mão aberta na parte inferior. 	
	<p>A equipa, com bola, coordena-se, conseguindo marcar ponto à equipa adversária.</p> <p>A equipa defensora, sem bola, comunica e coordena-se, conseguindo organizar o ataque.</p>	<p>Situação de jogo 3x3 em sistema 1:2</p> <p>Condicionantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inicia em serviço por baixo; - Obrigatório 3 toques antes de enviar a bola; - 3º toque em passe em suspensão. <p>Variantes: Permitir auto-toque (Nível 1); obrigatoriedade de rematar ao 3º toque (Nível 2).</p> <p>Alunos: Distribuídos em equipas de 3.</p> <p>Professora: A professora desloca-se pela linha lateral, observando todos ao mesmo tempo, dando feedbacks e motivando os alunos.</p>	<p>Técnica (Nível 1): Passe em suspensão</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chamada a 3 apoios; - Orientar o corpo para a zona onde se quer enviar a bola; - MS fletidos com as mãos à frente e acima da cabeça a formar um "triângulo" - Extensão completa dos MS ainda no ar. <p>Técnica (Nível 2): Remate.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar a corrida de aproximação quando a bola atinge o ponto mais alto da sua trajetória; - Executar 1 a 3 passos de balanço, seguidos da chamada; - Último apoio com o pé contrário ao do braço rematador; - Fletir as pernas, inclinar o tronco à frente e estender os braços à retaguarda; - Fletir o braço que bate a bola, com a mão ao nível da cabeça, dedos estendidos e unidos. <p>Equipa com bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 distribuidor, 2 atacantes/defesas; - Distribuidor a um braço da rede e com apoios dispostos paralelamente à rede; - 2º toque enviado para perto da rede; - Elemento do lado para onde vai a bola desloca-se para a rede, conseguindo fazer passe ou remate. <p>Equipa sem bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação; - Posição base; - Enquadrar com a trajetória da bola, se vier alta optar por passe, mas se vier baixo realizar manchete. - Recepção (1º toque) realizada para a rede, onde se encontra o distribuidor. 	20'
	Supracitado.	<p>Situação de jogo 3x3 livre</p> <p>Variantes: Permitir auto-toque (Nível 1); obrigatoriedade de rematar ao 3º toque (Nível 2).</p> <p>Alunos: Distribuídos em equipas de 3.</p> <p>Professora: A professora desloca-se pela linha lateral, observando todos ao mesmo tempo, dando feedbacks e motivando os alunos.</p>	Supracitado.	15'
P A R T E F I N A L	A professora, depois do material arrumado, faz um balanço final, despedindo-se dos alunos.	<p>Os alunos devem colaborar na arrumação do material.</p> <p>Alunos: Dispostos em U.</p> <p>Professor: A professora coloca-se de frente para todos os alunos, observando todos ao mesmo tempo. Despede-se destes e indica os principais objetivos para a próxima aula (Início da modalidade de Andebol).</p>	—	3'

Relatório de Aula / Observações:

Notas: Os alunos têm 7 minutos de tolerância para equipar, após o toque, e 10 minutos para desequipar e fazer a higiene pessoal no final da aula.

ANEXO J – Reflexão Crítica da Aula (exemplar)

Durante as atividades de condução de bola, penetração na defesa e em situações de jogo reduzido, os alunos demonstraram empenho, refletindo a eficácia das estratégias de ensino e das condicionantes aplicadas a cada exercício. No entanto, tive a necessidade de ajustar os exercícios para garantir a participação equitativa de todos os alunos, considerando os diferentes níveis de competências. O futebol, quando ensinado nas escolas, frequentemente gera desigualdades desde o início. De facto, isto ocorre porque nem todos os alunos começam em pé de igualdade e aqueles que têm menos habilidade ou experiência acabam por significativamente atrás dos outros, visto que é uma modalidade bastante dissuadida. Dado o seu carácter competitivo, esta disparidade pode ser bastante desmotivadora para os alunos menos experientes, tornando o desporto menos inclusivo.

Na aula em questão, uma das estratégias eficazes que utilizei foi a demonstração detalhada de cada exercício, oferecendo exemplos claros e tangíveis do que se esperava dos alunos, tanto com bola como sem bola, bem como para os defensores envolvidos. Ao proporcionar estas demonstrações, procurei que ficasse claro quais as ações e movimentações que deveriam acontecer em cada exercício, o que contribuiu para uma execução mais precisa e eficaz por parte dos alunos. Posteriormente, durante a situação de jogo 3x3 com o defensor joker, observei que os alunos, na sua grande maioria, conseguiram aplicar os conceitos ensinados de forma eficiente e estratégica. Deste modo, constata-se que a sua capacidade de responder adequadamente às dinâmicas do jogo indica uma compreensão sólida das táticas e estratégias abordadas durante a aula. Na situação de jogo 3x2 com guarda-redes igual, dediquei algum tempo para explicar detalhadamente as movimentações e responsabilidades de cada aluno, permitindo que assimilassem completamente as suas funções e o porquê das movimentações. Adicionalmente, ao questionar os alunos sobre as suas responsabilidades, procurei reforçar ainda mais os conceitos, garantindo ainda o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Este método de interação ativa permitiu-me avaliar o nível de compreensão dos alunos e oferecer orientação personalizada, caso fosse necessário esclarecer algum ponto.

Às vezes, tenho a sensação de que dou demasiados feedbacks corretivos, o que pode impedir os alunos de explorar plenamente o seu corpo e a ação pretendida. Assim, reconheço a necessidade de melhorar esta minha abordagem, sabendo esperar pelo desenvolvimento e pelo descobrimento de novos padrões motores por parte dos alunos, pois não é algo instantâneo. Notei também que, ao corrigir os alunos após um feedback positivo, eles tendem a estar mais recetivos a ouvir e aceitar as correções. Portanto, considero que este é um aspeto que preciso de começar a internalizar antes de fornecer feedbacks corretivos.

No final da aula, no balanço final, ao questionar os alunos sobre suas funções e responsabilidades em cada exercício, eles foram capazes de responder corretamente sobre os princípios e fundamentos de jogo. Efetivamente, estas interações reflexivas são essenciais para a aprendizagem, pois permitem que os alunos consolidem e apliquem o conhecimento de forma prática.

ANEXO K – Critérios de Avaliação estabelecidos pelo GDEF

ENSINO SECUNDÁRIO

DIMENSÃO COGNITIVA – 80%				
DOMÍNIOS CURRICULARES	PERFIL DO ALUNO	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	AValiação	
			PONDERAÇÃO	INSTRUMENTOS
ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA	(F) Desenvolvimento pessoal e autonomia (G) Bem-estar saúde e ambiente (J) Consciência e domínio do Corpo	O aluno deve ser capaz de: desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbica, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITESCOLA, para a sua idade e sexo.	80%	OPÇÃO 1 ** Testes escritos (20%) Testes práticos (60%)
ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS	(F) Desenvolvimento pessoal e autonomia (H) Sensibilidade estética e artística (J) Consciência e domínio do corpo (G) Bem-estar, saúde e ambiente	<p>Voleibol e Futebol.</p> <p>Cooperação para o alcance dos objetivos nos JDC, realizando com oportunidade e correção as ações técnico táticas elementares em todas as funções de acordo com as fases do jogo, aplicando regras como jogador e/ou árbitro.</p> <p>Ginástica - acrobática</p> <p>Compor, realizar e analisar esquemas em situação de: par, trio ou quadra, aplicando em harmonia com o acompanhamento musical, os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas.</p> <p>Desportos de Raqueta – Ténis / Badminton / T. de Mesa Conhecer e compreender a modalidade e seus objetivos de forma a aplicar as principais ações técnico-táticas. Realizar as ações técnico táticas com correção e oportunidade, no jogo e em exercícios-critério; Aplicar e avaliar os fundamentos da modalidade. Aplicar as regras de segurança.</p> <p>Dança</p> <p>Apreciar, compor e realizar, nas atividades rítmicas expressivas (dança, danças sociais e danças tradicionais), sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições</p>		OPÇÃO 2 ** Testes práticos (80%)

ÁREA DOS CONHECIMENTOS	(A) Linguagens e textos	<p>Conhecer e interpretar fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas, tais como doenças, lesões, substâncias dopantes e condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino, utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança.</p> <p>Analisar criticamente as características de um estilo de vida saudável, relacionando-as com comportamentos individuais e sociais das crianças, jovens, adultos e idosos.</p> <p>Caracterizar as atividades da sua preferência, do ponto de vista da especificidade do esforço que solicitam, avaliando a possibilidade da sua prática contribuir para a melhoria da sua aptidão física, tendo em vista a Saúde e bem-estar.</p>		
	(B) Informação e comunicação	<p>Compreender o papel das atividades físicas na evolução do homem e da sociedade</p> <p>Reconhecer o desporto como um fenómeno social de grande importância.</p>		
	(I) Saber científico, técnico e tecnológico	<p>Analisar e relacionar as características de um estilo de vida saudável com atitudes e comportamentos individuais e sociais.</p> <p>Conhecer e aplicar os princípios do treino das capacidades motoras evitando erros que comprometam a saúde.</p>		
	(J) Consciência e domínio do corpo.	<p>Compreender o papel da atividade física na evolução do homem. Reconhecer a importância do desporto enquanto fenómeno social.</p> <p>Demonstrar conhecimentos na prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória</p> <p>Reconhecer a importância das atividades motoras para o seu desenvolvimento físico, psicossocial, estético e emocional.</p> <p>Realizar atividades não-locomotoras (posturais), locomotoras (transporte do corpo) e manipulativas (controlo e transporte de objetos).</p> <p>Aproveitar e explorar a oportunidade de realização de experiências motoras que, independentemente do nível de habilidade de cada um, favorece aprendizagens globais e integradas.</p>		

* Tendo em consideração a característica da disciplina, de dimensão prática, a sua aprendizagem e avaliação carecem duma participação efetiva na aula. Assim a percentagem deste domínio a avaliar está diretamente ligada e é proporcional ao número de aulas, após ser retirado os tempos de **Faltas de Material sem justificação**.

** Escolha da opção exclusiva do Docente.

DIMENSÃO ATITUDES E VALORES – 20%

ATITUDES	E) Relacionamento interpessoal	Realiza com empenho as tarefas propostas na aula (10%)	20%	Fichas de observação
	F) Desenvolvimento pessoal e autonomia	É assíduo e pontual (5%)		
	Relaciona-se bem com os colegas e o professor (5%)			

ENSINO SECUNDÁRIO – Alunos com Atestado Médico

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		
Área dos Conhecimentos	90%	- Testes escritos - Registos de observação - Registos de avaliação - Registos diários
Atitudes e Valores	10%	Fichas de Observação

3º CICLO – Critérios de Avaliação para o 9º ano

DIMENSÃO PSICOMOTORA E COGNITIVA - 80%				
DOMÍNIOS CURRICULARES	PERFIL DO ALUNO *	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS INSPIRAR NAS AE DISPONÍVEIS EM	AVALIAÇÃO	
			PONDERAÇÃO	INSTRUMENTOS
Área de Aptidão Física	Desenvolvimento pessoal e autonomia. (F)	Demonstra capacidades enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física para a sua idade e sexo pela bateria de testes do programa FitEscola na Aptidão Aeróbia e na Aptidão Muscular.	65%*	- Bateria de testes do programa FitEscola; - Registos de observação; - Registos de avaliação; - Registos diários; - Participação atividades do PAA; - Autoavaliação;
	Bem-estar saúde e ambiente. (G)	Desenvolve as capacidades motoras condicionais e coordenativas.		
Área Atividades Físicas	Consciência e domínio do corpo. (J)	Coopera com os companheiros para o alcance do objetivo, nos JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS , aplicando, em situação de jogo, as principais regras.		
	Relacionamento interpessoal (E)	Realiza do ATLETISMO , saltos, corridas, lançamentos e marcha, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento		
	Sensibilidade estética e artística (H)	Realiza da GINASTICA , as destrezas elementares de acrobacia, dos saltos, do solo e dos outros aparelhos.		
	Consciência e domínio do corpo. (J)	Realiza com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, nos JOGOS DE RAQUETAS.		
		Realiza PERCURSOS (Orientação) elementares, utilizando técnicas de orientação.		
Área dos Conhecimentos	Linguagens e textos (A)	Relaciona Aptidão Física e Saúde e identificar os benefícios do exercício físico para a saúde.	15%	
	Informação e comunicação. (B)	Interpreta a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos.		

*Tendo em consideração a característica da disciplina, de dimensão prática, a sua aprendizagem e avaliação carecem duma participação efectiva na aula. Assim a percentagem deste domínio a avaliar está diretamente ligada à realização das aulas práticas, proporcional à relação entre o número de aulas realizadas, após se retirar o número de faltas de material e o total de aulas, sendo calculado pela seguinte fórmula:

Em função da percentagem,

a **Dimensão Psicomotora** =

$$\frac{(\text{número de aulas realizadas pelo aluno} \times 65)}{(\text{número de aulas práticas dadas pelo professor})}$$

Exemplo: O professor deu no 1º período 32 aulas práticas, e o aluno realizou 20 aulas práticas. A percentagem a que este aluno será avaliado nesta dimensão será:

$$\frac{20 \times 65}{32}$$

$$X = 40,6\% \text{ (num total de 65\%)}$$

DIMENSÃO ATITUDES E VALORES - 20%

Participativo;	Age com cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor	20%	- Registos diários**;
Colaborador;	Cumprir e fazer cumprir regras de arbitragem		
Cooperante;	Coopera na preparação e organização dos materiais		
Responsável/;	É empenhado e interessado		
Autónomo;	Revela interesse pelas aprendizagens		
Autoavaliador;	É autónomo na realização das tarefas		
Cuidador de si e do outro;	Aplica cuidados de higiene pessoal e segurança		
	Respeita as regras organizativas que permitam atuar em segurança		

**A obtenção da percentagem de avaliação desta dimensão é feita pelo número de ocorrências registadas na ficha de observação do professor, de acordo com a seguinte escala:

Ocorrências	Percentagem
0	20%
1	19%
2	18%
3	17%
9(...)	(...)
≥ 20	0%

Condições especiais de avaliação

Alunos dispensados da componente prática - Artigo 15.º da Lei nº51/2012 de 5 de setembro - Estatuto do Aluno.

Sempre que um aluno apresentar um **atestado médico** que de alguma forma o condicione na participação das atividades físicas propostas de acordo com o currículo estipulado, os critérios de avaliação serão adequados no domínio do "Saber/Saber fazer", em função da situação particular do aluno.

- Dispensa total das atividades da aula - se o atestado médico impedir a participação total do aluno nas atividades práticas da aula, não será realizada a avaliação dos parâmetros relativos à "Aptidão Física" e "Atividades Físicas". Para estes alunos a ponderação do parâmetro "Conhecimentos" será adaptada, passando a valer 80% da classificação.
- Dispensa parcial das atividades da aula: nos casos em que o atestado médico impedir apenas a realização de determinadas atividades, a avaliação do aluno deverá ser adaptada às suas características e capacidades.

ANEXO M – Competições do Desporto Escolar



ANEXO N – Atividades

1/2

14 de SETEMBRO, 2023

9.00 - 17.00

**I ENCONTRO
REGRESSO
À
ESCOLA**

Escola Secundária
Frei Heitor Pinto
Auditório

QR Code

TORNEIO DE BADMINTON

6.DEZ.23

13.30H/15.00H

PAVILHÃO DA ES FREI HEITOR PINTO

TORNEIO DE VOLEIBOL

PAVILHÃO DA ES FREI HEITOR PINTO

15.DEZ.23 9.10H/13.00H

Música! As escolhas de...

**semana
SAÚDE
&
BEM-ESTAR**

22 09.00h-11.30h
WORKSHOP (auditório)
Massagem com Velas

23 11.45h-13.15h
CONFERÊNCIA (auditório)
Estilo de vida saudável

24 11.45h-13.15h
SESSÃO PRÁTICA (pavilhão)
Yoga

26 13.45h-15.15h
WORKSHOP (auditório)
Medicina Tradicional Chinesa

Inscrições

QR Code

abril Organização: MEBE7

todos os dias

- Venda de cosméticos produzidos pelos alunos
- Rastreamento de parâmetros biofisiológicos
- Massagem desportiva/relaxamento
- Tratamento de rosto

"EDUCAÇÃO FÍSICA NA BIBLIOTECA"

Desportos de aventura:
Racionalizar o risco
24 de Abril - 10.05h/11.35h
Prof. Carolina Moniz

Nutrição e alimentação:
Do cidadão comum ao atleta
24 de Abril - 11.45h/13.15h
Prof. Tatiana Dias

Evolução histórica do desporto:
Do homem pré-histórico ao atleta contemporâneo
7 de Maio - 10.05h/11.35h
Prof. Rodrigo Ribeiro

BIBLIOTECA DA E.S.F.H.P.
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESFHP

Torneio de Boccia

Pavilhão da ESFHP

13.Junho.2024

13.30h

Organização:
Núcleo de Estágio
Educação Física

DIÁLOGOS COM DESPORTO

Sérgio Mendes

15 . MAIO . 2024 **Arbitragem no Futebol:**
10h05 / 11h35 **História e Atualidade**
Auditório da ESFHP

Núcleo de Estágio de Educação Física

HEITORÍADAS

3.MAIO.2024

Orientação
Curling
Laser Run
Aeróbica
Gira Vólei
Jogos tradicionais
Escalada

Atividades

Organização:
Núcleo de Estágio de Educação Física

TORNEIO DE ENCERRAMENTO

12.JUN.24

13.30H/15.00H

BADMINTON

PAVILHÃO DA ES FREI HEITOR PINTO

APARECE!



ANEXO O – Ordem de Trabalhos



DOCUMENTO ORIENTADOR DA REUNIÃO DE AVALIAÇÃO - 3º PERÍODO Ano Letivo de 2023/2024

A. Enquadramento e Ordem de Trabalhos

Ordem de trabalhos:

1. **Informações;**
2. **Aprovação e registo das propostas de avaliação final;**
3. **Apreciação global do comportamento, assiduidade, pontualidade e aproveitamento da turma: estratégias implementadas e a implementar no próximo ano letivo;**
4. **Monitorização das medidas e/ou relatórios dos alunos com Necessidades de Aprendizagem e Inclusão;**
5. **Avaliação da execução dos Projetos de Cidadania e Desenvolvimento e Domínio de Autonomia Curricular (nos anos de escolaridade envolvidos);**
6. **Plano de Turma;**
7. **Outros assuntos.**

Durante a reunião de Conselho de Turma

Breve descrição dos assuntos a desenvolver em cada um dos pontos da ordem de trabalhos:

1. Informações;

O Diretor de Turma inicia a reunião dando **apenas** as informações relevantes sobre os alunos, destacando eventuais casos particulares, suscetíveis de interferir no aproveitamento ou comportamento do(s) aluno(s).

2. Aprovação e registo das propostas de avaliação;

Antes de confirmar os níveis ou classificações, o Diretor de Turma pergunta se existem alterações às propostas de nível e/ou às classificações, registando as alterações na pauta provisória.

O Diretor de Turma apresenta oralmente as propostas de nível /classificação de cada aluno por disciplina, pela ordem que consta nos registos de avaliação e na pauta de classificações para aprovação pelo Conselho de Turma.

Deve ser ratificada a avaliação das disciplinas semestrais.

Registrar e fundamentar, em ata, qualquer alteração de nível/classificação realizada pelo Conselho de Turma.

3. Apreciação global do comportamento, assiduidade, pontualidade e aproveitamento da turma: estratégias implementadas e a implementar no próximo ano letivo;

Proceder à análise global e individual do comportamento, assiduidade, pontualidade e aproveitamento da turma registrando o resultado de acordo com a seguinte nomenclatura: **Não Satisfaz, Satisfaz, Bom** ou **Muito Bom**.

O CT analisa situações particulares, individuais e/ou coletivas, relacionadas com comportamentos e atitudes dos alunos, suscetíveis de ter implicação no sucesso educativo.

Identificar os casos de absentismo e as medidas que foram tomadas durante o ano letivo.

Referir as situações de aplicação de Atividades de Recuperação de Aprendizagem e o seu resultado.

Proceder a uma apreciação do aproveitamento dos alunos, registando-a no espaço Sínteses globais (INOVAR+), através da seguinte instrução: Selecionar a sua turma (direção de turma) / Área Docente / Avaliações / Sínteses globais (preencher o campo da apreciação global de cada aluno). / Guardar.

Caso se verifique um insucesso igual ou superior a 30% numa disciplina, o professor que a leciona deve registar em ata, de forma **objetiva e sintética**, as razões do insucesso.

Avaliar o funcionamento das **OAA, OPPE, Apoio Tutorial (Específico e Individual, PLNM, SPO e Terapias** no sucesso das aprendizagens dos alunos.

(O diretor de turma deve solicitar antecipadamente aos docentes que não constituem o CT a informação considerada relevante a tratar neste ponto.)

Devem ser apresentadas propostas de alunos, para o próximo ano letivo, para usufruir destas estruturas/medidas (indicar número e nome). As decisões tomadas devem ser registadas em ata.

Fazer a avaliação do **Projeto Mentorias**, quando aplicável.

4. Monitorização das medidas e/ou relatórios dos alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão;

Proceder ao preenchimento do relatório de monitorização e classificar o grau de eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para cada discente (é importante que o docente de educação especial

auxilie o conselho de turma neste procedimento).

O documento de monitorização deve, obrigatoriamente, integrar o processo individual do aluno;

Se necessário:

- ✓ definir medidas universais a implementar, no próximo ano letivo, preenchendo o respetivo formulário, que deve ser colocado como anexo no Programa INOVAR+ e integrar o processo individual do aluno;

Os docentes de Educação Especial/Técnicos Especializados devem registar em ata o trabalho desenvolvido com cada aluno, durante o ano letivo, avaliando o impacto do seu apoio no sucesso do aluno.

5. Avaliação da execução dos Projetos de Cidadania e Desenvolvimento e Domínio de Autonomia Curricular (nos anos de escolaridade envolvidos);

O Conselho de Turma deve:

- ✓ avaliar os **Projetos de Cidadania e Desenvolvimento e DAC** (devem os docentes envolvidos, de forma resumida, indicar que conteúdos e atividades desenvolveram no 3º período/ao longo do ano letivo e a articulação com outras disciplinas.);
- ✓ referir as aulas/sessões previstas/dadas e as disciplinas envolvidas nessas sessões/aulas;
- ✓ mencionar o grau de envolvimento dos alunos, pais/encarregados de educação e da equipa pedagógica.

6. Plano de Turma;

O Plano de Turma deverá ser concluído.

7. Outros assuntos.

O Diretor de Turma deve disponibilizar este espaço para o desenvolvimento de outros assuntos, pertinentes, que não se enquadrem em nenhum dos outros pontos.

ANEXO P – Teste de Avaliação

Grupo I – Futebol

- Responda às seguintes questões, sinalizando com V (Verdadeiro) ou F (Falso).
 - ___ No futebol, as equipas são compostas por jogadores de diferentes posições, tais como guarda-redes, defesas, médios e avançados, cada uma desempenhando papéis e responsabilidades específicas durante o decorrer do jogo.
 - ___ Um pontapé na bola para fora do campo resulta invariavelmente numa reposição lateral a favor da equipa adversária.
 - ___ Quando um jogador enfrenta pressão adversária, é recomendado que conduza a bola com o pé do lado oposto ao adversário.
 - ___ Num sistema tático de futebol como o 4-4-2, a formação apresenta dois avançados na linha de ataque.
 - ___ Manter o olhar fixo na bola durante a condução é essencial para preservar o controlo e a continuidade da jogada.

Grupo II – Futebol

2. Numa situação de jogo 2x3+GR, em inferioridade numérica, indique **uma ação tática** que possa ser realizada enquanto atacante com bola e **uma ação tática** que possa ser realizada enquanto atacante sem bola para a equipa conseguir finalizar. Explique detalhadamente as movimentações desses jogadores, utilizando a **terminologia específica da modalidade**, e **justifique a importância** dessas ações para o jogo.



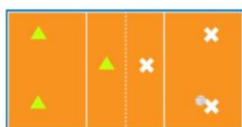
Grupo III – Voleibol

- Responda às seguintes questões, sinalizando com V (Verdadeiro) ou F (Falso).
 - ___ Na modalidade de Voleibol, cada equipa tem obrigatoriamente de tocar na bola três vezes antes de a enviar para a equipa adversária.
 - ___ No Voleibol, os jogadores podem tocar na bola duas vezes consecutivas.
 - ___ Na execução da manchete, devo realizar a hiperextensão dos pulsos para que a bola tenha contacto com a zona das mãos.
 - ___ O remate em suspensão é constituído por 3 fases essenciais, a corrida de balanço, a chamada e a fase de contacto com a bola (remate propriamente dito).
 - ___ Perante uma trajetória alta da bola, na execução do passe, o contacto com a bola deve ser feito na zona da palma das mãos.

Grupo IV – Voleibol

5. Numa situação de jogo 2x2, em sistema 0:2, como é identificado o jogador responsável pela função de distribuidor?

6. Numa situação de 3x3 em sistema 1:2, indique **uma ação tática** que possa ser realizada enquanto atacante com bola, **uma ação tática** que possa ser realizada enquanto atacante sem bola e **uma ação tática** que possa ser realizada enquanto defensor. Para detalhar cada ação deve utilizar a **terminologia específica da modalidade** e **justificar** a importância da mesma para o jogo.



2.1 Defensivamente, e com base na situação de jogo supracitada, imagine que o jogador 3 será responsável pela contenção. Nesta situação, descreva como este jogador deverá agir.

3. Ao oferecer um apoio defensivo adicional, as coberturas ajudam a reduzir os riscos de penetração na defesa. Num contexto de jogo 2x2+GR, desenhe uma cobertura defensiva, indicando a posição do jogador e a respetiva movimentação. (Se considerar pertinente incluir algum tipo de informação escrita no desenho, por favor, adicione.)

6.1. Numa situação de jogo 3x3 em sistema 1:2, indique duas zonas do campo de maior dificuldade para a receção da bola pelos adversários.

1. _____

2. _____

7. Imagine que vai ser realizado um jogo 4x4, indique que sistema ou estrutura de jogo utilizaria. _____

Bom Trabalho!

Cotações

	Grupo I		Grupo II		Grupo III		Grupo IV	
Futebol	1.1	0.5v	2.	3v	4.1	0.5v	5.	2v
	1.2	0.5v	2.1	2v	4.2	0.5v	6.	3v
	1.3	0.5v	3.	1.5v	4.3	0.5v	6.1	2v
	1.4	0.5v			4.4	0.5v	7.	1.5v
	1.5	0.5v			4.5	0.5v		
Voleibol								

ANEXO Q – Consentimento Informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

Para a realização de duas filmagens, na aula de Educação Física

No âmbito da disciplina de Educação Física, lecionada por um(a) professor(a) estagiário/estagiária, do núcleo de estágio da Escola Secundária Frei Heitor Pinto, será desenvolvido um projeto de investigação em que a temática passa por lecionar uma unidade didática de corfebol, utilizando métodos de ensino distintos. De modo que a avaliação dos alunos seja criteriosa, seria necessário que em dois momentos distintos da leção desta modalidade, fosse possível filmar os alunos a executarem as tarefas propostas, para posteriormente ser realizada uma comparação dos resultados.

O conteúdo presente nestas filmagens seria apenas analisado pelo professor estagiário e o professor cooperante, sendo imediatamente eliminado após a sua análise.

Declaro que consinto não consinto (assinalar com X a opção pretendida)

que o meu educando, menor de idade, participe nas filmagens, no âmbito do projeto de investigação desenvolvido.

Diretor de turma

Encarregado de Educação

ANEXO R – Análise Descritiva

Desta forma, constata-se que a amostra é constituída por 33 alunos que frequentam uma escola secundária. A amostra foi subdividida em três grupos distintos: o Grupo da Demonstração (n=11), o Grupo da Instrução (n=10) e o grupo da Demonstração + Instrução (n=12). Relativamente aos dados demográficos, a amostra revela-se relativamente homogénea em termos de idades entre o Grupo da Demonstração (M=17.36; DP=0.505), o Grupo da Instrução (M=17.20 anos; DP=0.422) e o Grupo da Demonstração + Instrução (M=17.83; DP=1.267). Destacar ainda que a distribuição do sexo feminino se revela aproximadamente igual entre os grupos, com o GD composto por 54.5% de alunas, o GI com 60% e o GID com 50%. Estes resultados estão devidamente representados na *tabela 3*.

Relativamente aos resultados da estatística descritiva dos índices do GPAI, é relevante interpretar ambas as médias obtidas pelos diferentes grupos na medida inicial e final. Esta primeira recolha dos resultados, permite observar, numa imagem geral, o desempenho dos diferentes grupos relativamente às variáveis dependentes.

Tabela – Variáveis independentes e dados demográficos dos Grupos de Demonstração, Instrução e Demonstração + Instrução

Variável	Descrição	Frequências	Percentagem
<u>Grupo Demonstração</u>			
Sexo	Masculino	5	45.5%
	Feminino	6	54.5%
Idade	17	7	63.6%
	18	4	36.4%
	Média	17.36	
	Máximo	18	
	Mínimo	17	
	Desvio padrão	.505	NA
Total		11	
<u>Grupo Instrução</u>			
Sexo	Masculino	6	60%
	Feminino	4	40%
Idade	17	8	80%
	18	2	20%

	Média	17.20	
	Máximo	17	
	Mínimo	18	
	Desvio padrão	.422	NA
Total		10	
	<i>Grupo Demonstração + Instrução</i>		
Sexo	Masculino	6	50%
	Feminino	6	50%
	17	7	58.3%
	18	2	16.7%
	19	2	16.7%
	21	1	8.3%
Idade			
	Média	17.83	
	Máximo	21	
	Mínimo	17	
	Desvio padrão	1.267	NA
Total		12	