

Relatório de Estágio Pedagógico
Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto

Utilização da Abordagem Baseada em Jogos e
Modelo de Instrução Direta numa Unidade
Didática de Corfebol

Versão final após defesa

Rodrigo Alexandre Gaspar Roque

Relatório de Estágio 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

31 de julho de 2024

Declaração de Integridade

Eu, Rodrigo Alexandre Gaspar Roque, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição M12471 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 Integridade 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 31 / 07 / 2024

A handwritten signature in blue ink, reading "Rodrigo Alexandre Gaspar Roque", is written over a horizontal line. The signature is enclosed within a light gray rectangular border.

Dedicatória

Este trabalho é dedicado aos meus queridos avós, que, embora já tenham partido, continuam a acompanhar-me todos os dias. A eles, que com a sua sabedoria e amor incondicional, sempre me apoiaram, mesmo sem compreenderem todos os detalhes do meu percurso académico. Foram os seus gestos simples e as suas palavras carinhosas que me guiaram e inspiraram a seguir este caminho, sem nunca desistir.

Este golo é para vocês!

Agradecimentos

À minha família, Maria João, Luís, Márcia e Flash, cujo amor incondicional foi o alicerce de todas as minhas conquistas, pois sempre me incentivaram a nunca desistir dos meus sonhos.

À minha namorada, Carolina, por toda a paciência, compreensão, carinho e apoio inesgotável, sobretudo nos momentos mais difíceis. Estiveste sempre ao meu lado com as palavras certas e gestos adequados para que, cada dia, fosse um pouco melhor. Sempre serás o meu porto seguro e o meu amanhã.

Aos pais da minha namorada, Sónia e Zé, por todo o apoio que me deram enquanto uma verdadeira segunda família.

Ao meu melhor amigo, Marcelo, por me levantar e trazer luz em alguns dos momentos mais desafiadores desta jornada.

À Universidade da Beira Interior e a todos os profissionais que a compõe, pois foram verdadeiros pilares que me deram as ferramentas necessárias para aprender e crescer profissionalmente.

Ao Orientador Cooperante, o Professor José Pedro Fernandes, à Professora Sara Ramos e ao Professor António Mariano, que permitiram a autonomia necessária para aprender e por acompanharem e apoiarem todos os meus passos, tanto na vida profissional quanto pessoal. "A escola deve ser de e para os alunos"; nunca esquecerei.

Ao Orientador Científico, o Professor Doutor Ricardo Ferraz, que acompanhou ativamente toda a minha formação académica, mostrando-se sempre disponível para ajudar e proporcionar oportunidades para crescer, sobretudo no âmbito científico.

Ao Professor António Vicente que, semanalmente, estimulou o processo reflexivo necessário à vida de um profissional da educação. Realmente "é preciso coragem para fazer diferente"; nunca esquecerei.

A todos os auxiliares de ação educativa, alunos e professores do Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto, em especial à D. Maria João, Sr. Rui, Sr. Coelho, Sr. Carrão, aos alunos do 12ºC e 9ºC, e às Professoras Estagiárias, Carolina Afonso e Tatiana Dias, com quem vivi este ano letivo e que sempre se mostraram disponíveis para me apoiar em tudo.

Resumo

O presente documento, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico (EP), do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior (UBI), tem como objetivo apresentar sucintamente as atividades desenvolvidas durante o período de EP. Este decorreu na Covilhã, mais concretamente, na Escola Secundária Frei Heitor Pinto (ESFHP) e na Escola Básica de Tortosendo (EBT), ambas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto (AEFHP), com supervisão do Professor José Pedro Fernandes, como Orientador Cooperante, e acompanhamento ativo do Professor Doutor Ricardo Ferraz, como Orientador Científico.

Este relatório iniciará, no primeiro capítulo, com uma breve introdução e contextualização da escola, do Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) e do Professor Estagiário (PE). Em seguida, abordarei as particularidades do ensino, detalhando alguns princípios e metodologias tidas em conta para a lecionação ao 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário. Para além disso, também serão explorados alguns aspetos relativos ao Desporto Escolar (DE), à intervenção na escola, à direção de turma e à intervenção com o meio. O primeiro capítulo ficará, portanto, concluído com a reflexão final, seguida das referências bibliográficas que deram suporte à sua elaboração.

Por sua vez, no segundo capítulo, a atenção do relatório recairá sobre o projeto de investigação intitulado “Utilização da Abordagem Baseada em Jogos e Modelo de Instrução Direta numa Unidade Didática de Corfebol”. Neste, após uma breve introdução, serão apresentados os resultados obtidos, a respetiva discussão e as conclusões do estudo, seguidas das referências bibliográficas que deram suporte à sua elaboração.

Palavras-chave

Alunos; Professor; Ensino; Aprendizagem; Educação Física; Abordagens Metodológicas Distintas.

Abstract

This document, prepared within the scope of the Pedagogical Internship course, of the 2nd year of the Master's degree in Physical Education Teaching for Primary and Secondary Education at the University of Beira Interior, aims to briefly present the activities developed during the Pedagogical Internship period. It took place in Covilhã, more precisely at the Escola Secundária Frei Heitor Pinto and the Escola Básica de Tortosendo, both belonging to the Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto, under the supervision of Professor José Pedro Fernandes as Cooperating Mentor and with the active involvement of Professor Ricardo Ferraz, as Scientific Advisor.

This report will start, in the first chapter, with a brief introduction and contextualization of the school, the Physical Education Discipline Group, and the Trainee Teacher. Next, the particularities of teaching, detailing some principles and methodologies considered for teaching at the 2nd and 3rd Cycles of Basic Education and Secondary Education will be addressed. Additionally, some aspects related to school sport, school intervention, class management, and community engagement will be explored. The first chapter will be concluded with a final reflection, followed by the bibliographical references that supported its development.

Furthermore, the second chapter will focus on the research project entitled “The Impact of Two Distinct Methodological Approaches on the Technical-Tactical Performance in Korfball of Secondary School Students.” This chapter will present the obtained results, respective discussion and conclusions of the study, followed by the bibliographical references that supported its development.

Keywords

Students; Teacher; Teaching; Learning; Physical Education; Different Methodological approaches.

Índice

Resumo	5
Abstract	6
Lista de Tabelas	9
Lista de Siglas e Acrónimos	10
Capítulo 1 – Intervenção Pedagógica	11
1. Introdução	11
2. Contextualização	12
2.1. Escola	12
2.2. Grupo Disciplinar de Educação Física	13
2.3. Professor Estagiário	14
3. Intervenção	16
3.1. Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	16
3.1.1. 2º Ciclo do Ensino Básico	16
3.1.1.1. Princípios Base	16
3.1.1.2. Planeamento	18
3.1.1.3. Ensino/Aprendizagem	20
3.1.1.4. Avaliação	23
3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	25
3.1.2.1. Princípios Base	25
3.1.2.2. Planeamento	30
3.1.2.3. Ensino/Aprendizagem	33
3.1.2.4. Avaliação	41

3.2. Área II – Participação na Escola e Relação com a Comunidade	43
3.2.1. Desporto Escolar	43
3.2.2. Intervenção na Escola	44
3.2.3. Direção de Turma	45
3.2.4. Integração com o meio	47
3.3. Área III – Desenvolvimento Profissional	49
4. Reflexão Final	50
5. Referências	53
Capítulo 2 – Investigação e Inovação Pedagógica	65
1. Introdução	65
2. Metodologia	67
2.1. Participantes	67
2.2. Procedimentos	67
2.3. Análise e Tratamento de Dados	70
3. Resultados	70
4. Discussão	72
5. Conclusão	74
6. Referências	76
Anexos	82

Lista de Tabelas

Tabela 1 – <i>Critérios utilizados para os momentos de avaliação inicial e final</i>	68
Tabela 2 – <i>Definição apropriada ou inapropriada de ações para cálculo dos índices do GPAI.</i>	69
Tabela 3 – <i>Comparação intergrupo para os índices do GPAI</i>	71
Tabela 4 – <i>Comparação intragrupo para os índices do GPAI</i>	72

Lista de Siglas e Acrónimos

EP	Estágio Pedagógico
UBI	Universidade da Beira Interior
ESFHP	Escola Secundária Frei Heitor Pinto
AEFHP	Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto
EBT	Escola Básica de Tortosendo
GEDEB	Grupo Equipa do Desporto Escolar de Badminton
NEEF	Núcleo de Estágio de Educação Física
AO	Assistentes operacionais
DE	Desporto Escolar
PE	Professor Estagiário
GDEF	Grupo Disciplinar de Educação Física
EF	Educação Física
PAA	Plano Anual de Atividades
UD	Unidade Didática
PA	Plano Anual
PDA	Plano De Aula
AFI	Avaliação Formativa Inicial
AF	Avaliação Formativa
AS	Avaliação Sumativa
DT	Diretor de Turma
EE	Encarregado de Educação
MID	Modelo de Instrução Direta
TGfU	Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão
G1	Grupo 1
G2	Grupo 2
DMI	Índice de Tomada de Decisão
SEI	Índice de Execução Técnica
SI	Índice de Apoio
DI	Índice Defensivo
GI	Envolvimento no Jogo
GP	Performance em Jogo

Capítulo 1 – Intervenção Pedagógica

1. Introdução

O EP teve a duração de um ano letivo, contando com 15 tempos semanais, onde o PE observou e lecionou aulas de Educação Física (EF) em turmas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Para além disso, assessorou a Diretora de Turma do 12ºC, a Professora Sara Ramos, acompanhou ao Grupo-Equipa do Desporto Escolar de Badminton (GEDEB), coadjuvrou na lecionação para outra turma do Ensino Secundário e participou em reuniões de Departamento Curricular de Expressões, GDEF, Conselhos de Turma e de Encarregados de Educação (EE), entre outras atividades propostas pelo Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF) do AEFHP.

Desde o primeiro contacto com o Orientador Cooperante, ficou estabelecido que, segundo a sua divisa "máxima liberdade, máxima responsabilidade" (comunicação pessoal, 2023), os PE teriam total autonomia nas turmas para as quais iriam lecionar, sempre sob a sua supervisão. Assim, o Professor em início de carreira assumiu, autonomamente, a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos na turma do 12ºC do AEFHP, a título partilhado com os restantes PE, na turma do 9ºC do AEFHP, e coadjuvrou o Professor Carlos Elavai na turma do 11ºD. Em tempo específico, lecionou e observou algumas aulas nas turmas C e D do 6º ano da EBT.

Este desafio exigiu, ao PE, uma grande quantidade de responsabilidade e compromisso, estimulando-o a desenvolver capacidades, como a elaboração de um planeamento eficaz, a consecução de um sistema organização eficiente, a mediação de conflitos em aula, a criação de um sistema de avaliação justo, a utilização do *feedback* pertinente, a recorrente adaptação e flexibilidade a situações inesperadas, a encarnação de um papel de liderança eficaz, a utilização de comunicação assertiva, a constante reflexão crítica, o trabalho em equipa, o respeito e valorização de todos os agentes no seio escolar.

Considero deveras importante terminar este capítulo referindo que, de acordo com Mandela (2003), “a educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo”. Entendo que, no âmbito educativo, cada professor tem o poder de moldar a sociedade e construir o futuro ao dar o melhor de si. A sua influência, inspiração, orientação e encorajamento são chaves essenciais para que os alunos, pilares da nova sociedade, possam transformá-la em algo sustentável e maravilhoso. É através deste esforço conjunto de alunos, assistentes operativos (AO), professores e demais técnicos, que podemos crescer e evoluir coletivamente. Assim, posso afirmar que “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos ...” (Freire, 1979).

2. Contextualização

Neste subcapítulo, apresentarei algumas características que se consideraram importantes no contexto específico do AEFHP. Em seguida, será feita uma breve descrição do GDEF, seguida por uma nota autobiográfica do PE.

2.1. Escola

Segundo o dicionário online Priberam (s.d.a), a escola é um local onde são ministradas várias disciplinas e matérias e ensino de acordo com programas definidos, adaptados às idades dos alunos. No entanto, Marques (2001) e Nóvoa (1992) sugerem que as escolas não devem ser vistas como entidades isoladas. Complementarmente, D'Amorim e Silva (2010) inferem ainda que esta deve promover o desenvolvimento integral e dinâmico dos alunos, formando cidadãos proativos e, sobretudo, críticos da sociedade, que possam contribuir para o seu desenvolvimento. Resumidamente, indo ao encontro ao que todos os autores inferiram, a escola deve estimular o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico dos alunos, cultivar a consciência cívica, numa lógica de aprendizagem contínua, preparando-os para a integração na sociedade contemporânea.

O Agrupamento de Escolas onde se decorreu o EP localiza-se na Covilhã, cidade reconhecida pela forte presença industrial, com mais de 200 empresas locais. Com cerca de 56.453 habitantes, distribuídos por 21 freguesias e uma área de 555,6 km², a cidade tem enfrentado mudanças demográficas significativas ao longo dos últimos anos, com uma diminuição da população ativa para cerca de metade. No entanto, a UBI tem vindo, adversamente ao anteriormente referido, a desempenhar um papel crucial no que concerne à atração de muitos jovens para o Ensino Superior (AEFHP, 2023; Câmara Municipal da Covilhã, s.d.).

Por sua vez, o PE desempenhou o seu papel maioritariamente na ESFHP, a sede do AEFHP. Este agrupamento é composto por dezassete estabelecimentos de ensino, que englobam a Educação Pré-escolar (130 alunos), o Ensino Básico (834 alunos), onde está incluída a EBT, os cursos científico-humanísticos (272 alunos) e o Ensino Profissional (209 alunos), que oferece opções curriculares nas áreas do(a) Técnico de Desporto, Programador de Informática, Auxiliar de Farmácia, Massagem de Estética e Bem-Estar e Informática - Instalação e Gestão de Redes (AEFHP, 2023).

Para além disso, de acordo com a mesma fonte, conta com um total de 210 docentes, 1 coordenador de AO, 89 AO, 17 assistentes técnicos, 1 chefe de serviços de administração escolar, 3 técnicas superiores de Psicologia, 1 terapeuta da fala, 1 mediador sociocultural, 1 terapeuta ocupacional e 5 técnicos especializados com funções

docentes (AEFHP, 2023). Para todos os efeitos, a relação de cargos e funções do AEFHP traçada para o presente ano letivo pode ser encontrada no Anexo 1.

No que respeita às infraestruturas escolares, a ESFHP foi, recentemente, alvo de obras de requalificação, no valor aproximado de 3 milhões de euros. Assim, atualmente, possui cerca de 50 salas de aula, 5 laboratórios, 4 espaços equipados com material informático especializado, 2 espaços desportivos interiores (Espaço 1 e 2), 3 espaços desportivos exteriores (Espaço 3, 4 e 5) e 2 arrecadações com diverso material didático-desportivo (Anexos 2, 3 e 4).

De acordo com o Projeto Educativo do AEFHP, este tem como missão proporcionar uma formação integral aos alunos, capacitando-os para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Deste modo, compromete-se, diariamente, a oferecer um ensino de excelência, fundamentado em valores como a liberdade, a igualdade, a inclusão, a justiça e a solidariedade. Pretende-se também que consiga gerar um ambiente potenciador do conhecimento, da cultura, do empreendedorismo e da criatividade, promovendo uma cidadania ativa e crítica, respeitando a diversidade da sociedade. A visão do AEFHP é tornar-se uma referência de sucesso na comunidade educativa, valorizando a contribuição de todos os agentes educativos e mantendo o respeito pela diversidade e cultura da escola, sendo que os valores que norteiam a sua visão e missão incluem a valorização do trabalho, a educação inclusiva, a responsabilidade, a qualidade pedagógica, a cidadania e a participação democrática, a equidade social, a inclusão, o respeito pela diferença, a cooperação, a transparência e a sustentabilidade (AEFHP, 2023).

2.2. Grupo Disciplinar de Educação Física

No seio do AEFHP, o GDEF emergiu como um núcleo vital inserido no Departamento de Expressões. Este grupo, composto por 21 professores, dos quais 13 responsáveis pelos Grupos-equipa do Desporto Escolar (DE) (Anexo 5), foi coordenado pelo Professor Pedro Marques, assistido pelo Professor António Batista.

Logo na primeira reunião, em que os PE foram acolhidos de forma calorosa, reconheci, que o GDEF se assumia não apenas como um conjunto de Professores, mas como um grupo coeso, dinâmico e comprometido com a promoção da atividade física, desporto, diversão e educação, num cenário onde cada gesto e cada decisão refletiam o empenho na construção de um futuro mais ativo, consciente e promissor.

Para além disto, é importante realçar que, durante o presente ano letivo, o NEEF, parte integrante do GDEF, foi composto por três PE (Carolina Afonso, Rodrigo Roque e Tatiana Dias) e pelo Orientador Cooperante, o Professor José Pedro Fernandes. Este último completou a Licenciatura em Desporto e Educação Física, com especialização em

Desporto de Recreação e Tempos Livres, e um mestrado em Atividade Física e Saúde. Para além de ser Professor de EF desde 1999, também concluiu a Licenciatura em Jornalismo, além de uma Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos. Atualmente, desempenha também a função de Coordenador do Gabinete de Comunicação e Imagem do AEFHP.

De entre todas as responsabilidades do GDEF, reconheço que este desempenhou um papel crucial na organização de atividades extracurriculares, onde a atividade física foi, não só promovida, mas encarada como um catalisador de bem-estar e aprendizagem. Dito isto, na primeira reunião do ano letivo, foi delineado o Plano Anual de Atividades (PAA), englobando a planificação das atividades a serem realizadas nos diversos estabelecimentos de ensino do AEFHP, distribuídas pelos três períodos escolares. Foi ainda enfatizado que a autoria das atividades poderia ser coletiva, envolvendo todo o grupo disciplinar, com a participação ativa de todos os membros, ou individual, desenvolvida por um único docente ou por um grupo de docentes, como é o caso do NEEF, que organizou diversas atividades que serão explanadas mais à frente.

Para além disso, também foram definidos os critérios de avaliação da disciplina da EF, por ano de escolaridade, tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018a; 2018b; 2018c), o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017) e o Projeto Educativo do AEFHP (AEFHP, 2023), que viriam a ser transversais a todo o agrupamento.

Por fim, foi acordado que o documento que regeria a rotação dos espaços ao longo do ano letivo, na ESFHP, seria concebido pelo Orientador Cooperante, o Professor José Pedro Fernandes seguindo uma ordem lógica previamente estabelecida (Anexo 6).

2.3. Professor Estagiário

Há 24 anos que incorporo um ambiente familiar onde o esforço, a dedicação e a humildade são valores primordiais, tendo visto no Ensino Superior a oportunidade de expandir alguns horizontes e concretizar certos sonhos que tomei como meus desde muito cedo. Em criança, a minha vida familiar moldou o meu carácter e aspirações, pois, enquanto a minha mãe geria uma loja de roupa para crianças, o meu pai, durante 15 anos, desbravou terras estrangeiras em busca de sustento para a família, o que incutiu em mim a capacidade de sacrifício e o desejo incessante de ajudar os outros.

Por sua vez, o meu percurso escolar na área da EF foi especialmente marcado por um desejo que nunca se materializou completamente. Sempre reconheci a esta disciplina negligenciada um potencial enorme, em vertentes pouco exploradas. Esta falta de estímulo foi um dos alicerces que me impulsionou a procurar mais conhecimento e vivências. A partir dessa insatisfação, o desporto federado surgiu na minha vida.

Acreditava que poderia descobrir algo para além do que me era ensinado na escola, e de facto, acabei por desvendar algumas das verdadeiras capacidades que poderiam ser desenvolvidas de forma divertida, como a tomada de decisão, a liderança, a comunicação, o trabalho em equipa, o respeito, o compromisso, entre outras. Esta paixão acompanhou-me desde a infância até aos dias de hoje, sempre com o objetivo de inspirar crianças e jovens a praticar e estar dentro do desporto, para que, tal como eu, possam descobrir o seu prazer e diversão.

Acredito, veemente, que a formação de um indivíduo, docente ou não, nunca está completamente terminada!

Deve sempre procurar-se melhorar! Complementarmente e, de acordo com o Regulamento de Estágio Pedagógico 2023/2024 do 2.º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior (UBI, 2013), o EP tem como objetivos principais aplicar as competências adquiridas à prática docente, aprofundando conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e sociais; desenvolver habilidades de observação e avaliação; integrar diferentes saberes de forma interdisciplinar e transdisciplinar; promover a interação entre a escola e a comunidade; e fomentar a autoformação contínua em todas as áreas da atividade docente.

Inicialmente, as minhas expetativas, que foram cumpridas ao longo do ano, foram direcionadas para a revitalização do conceito da EF e do desporto como algo versátil ao desenvolvimento e, sobretudo, à diversão. Ao longo do presente ano letivo, percebi que o meu propósito ia para além da simples transmissão de conhecimentos e que, enquanto Professor, a minha missão primordial seria sempre formar cidadãos do futuro, dotados de competências que lhes permitam viver numa sociedade contemporânea.

Por fim, penso que é importante terminar este subcapítulo inferindo que, de acordo com o dicionário online, Priberam (s.d.b), ser Professor é ser aquele que ensina e que passa o conhecimento que possui acerca de um determinado assunto. No entanto, ao longo do EP, foi possível reconhecer que ser Professor é algo que não tem, nem nunca poderá ter, uma definição tão simplista. Entendo, por um lado, que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p.84). Por outro lado, de acordo com Chalita (2003), considero, grosso modo, que estas pessoas devem ser verdadeiramente reconhecidas e, por isso, penso que “Ser Professor é um privilégio./ Ser Professor é semear em terreno sempre fértil e encantar-se com a colheita./ Ser Professor é ser condutor de almas e de sonhos, é lapidar diamantes.”

3. Intervenção

Neste capítulo, apresentarei os aspetos gerais considerados na intervenção realizada ao longo de todo o ano letivo para os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e também para o Ensino Secundário, como o planeamento, o processo de ensino e aprendizagem e o processo de avaliação.

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

Neste subcapítulo, explorarei alguns tópicos relacionados com a intervenção realizada em duas vertentes essenciais; inicialmente, a organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem e, por fim, a participação e interação com os agentes da escola e com a restante comunidade escolar.

3.1.1. 2º Ciclo do Ensino Básico

Dado que a ESFHP não possui oferta formativa para o 2º Ciclo do Ensino Básico, foi sugerido ao NEEF, no início do ano letivo, que se deslocasse, ocasionalmente, à EBT, para proceder à observação e lecionação, na modalidade de Andebol. Ao todo, foram observadas seis aulas de duas turmas do 6º ano e elaborado o planeamento para intervenção em duas aulas.

O Professor António Mariano, Professor Titular das Turmas, revelou-se sempre muito prestável e colaborativo em todas as tarefas, bem como no processo de formação dos PE. Após cada momento de observação e/ou intervenção, este destacou aspetos e estratégias a considerar no planeamento e intervenção pedagógica, tendo em conta as características das turmas e os seus conhecimentos. Além disso, penso que é notável a boa relação que este docente consegue estabelecer com os alunos, para além da sua abordagem da EF, concebendo-a como um processo contínuo a ser conduzido através de jogos reduzidos e condicionados, sempre visando a eficácia e eficiência do processo de ensino e aprendizagem e a diversão dos alunos.

3.1.1.1. Princípios Base

Essencialmente, a intervenção baseou-se em quatro documentos principais, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que define os princípios básicos do ensino, direitos e deveres de alunos e Professores, focando-se, sobretudo na equidade e inclusão; as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018a), que estabelece os objetivos e competências que os alunos devem alcançar em várias áreas no contexto da EF no 6º ano; o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017), que define algumas habilidades e competências que se espera que os alunos possuam no final da escolaridade obrigatória; e o Projeto Educativo do AEFHP (AEFHP, 2023), que alinha todos os conteúdos anteriores com as exigências da sociedade contemporânea e da comunidade

local, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes nas dimensões física, social, emocional e cognitiva.

De acordo com Antunes (2002), para muitas crianças que integram este Ciclo de Ensino, a aula de EF representa o momento mais agradável e aguardado do dia, pois é vista como a oportunidade para os alunos se movimentarem, gritarem, abraçarem, expressarem e desfrutarem de um pouco de liberdade, ao contrário do que acontece na maioria das aulas. Assim, para além destes normativos, em ordem a tentar chegar às suas balizas, compreendo a importância de outros princípios recomendados pelo Professor Titular de Turma e por múltiplos autores seguidamente referenciados, como a ludicidade dos exercícios, a diversão e a competitividade.

Os exercícios lúdicos, que englobam sobretudo jogos adaptados, são considerados por múltiplos autores, fundamentais para o desenvolvimento motor das crianças e jovens. Segundo Vygotsky (1978), a brincadeira é uma ferramenta crucial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Através do jogo, estas desenvolvem competências como a coordenação motora, o equilíbrio e a agilidade. Além disso, o ambiente descontraído proporcionado pelos exercícios lúdicos facilita a socialização e a cooperação entre os alunos, fomentando a empatia e a compreensão mútua. Por sua vez, a competição, quando bem orientada, pode ser extremamente benéfica no contexto educativo. Conforme apontado por Piaget (1932), esta permite que as crianças compreendam e interiorizem algumas regras da sociedade, desenvolvendo ao mesmo tempo o espírito de equipa e a resiliência.

No entanto, penso que é crucial, que a competição nas aulas de EF seja sempre saudável e inclusiva, promovendo o respeito pelos adversários e o *fair play*. Desta forma, os alunos podem aprender a lidar com a vitória e com a derrota de forma equilibrada, desenvolvendo competências emocionais importantes. Por fim, reconheço a diversão como uma componente essencial para a motivação dos alunos nas aulas de EF. Deci e Ryan (2000) sugerem que a motivação intrínseca, que é potenciada quando os alunos se divertem, é crucial para a aprendizagem a longo prazo. Assim, os alunos participam com maior entusiasmo e empenho, o que se traduz numa melhoria significativa do desempenho físico, social e cognitivo. Ademais, os mesmos autores indicam que a diversão também ajuda a reduzir o stress e a ansiedade, criando um ambiente de aprendizagem mais positivo e propício ao desenvolvimento.

Considero que a metodologia de ensino através de jogos reduzidos e condicionados era a abordagem ideal para aplicar todos os princípios base descritos acima, pois proporciona aos alunos experiências recorrentes em situações de jogo adaptadas ao seu nível de desempenho, permitindo-lhes divertir-se enquanto enfrentam constantes desafios impostos pela imprevisibilidade e variabilidade das situações de jogo.

Esta abordagem, que envolve a utilização de jogos com número reduzido de jogadores e com regras específicas (condicionantes e/ou variantes), tem demonstrado ser eficaz no desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais (Aguiar et al., 2012; Davids et al., 2013; Jones & Drust, 2007; Memmert, 2015). Para além disso, Grehaigne et al. (2001) destacam que esta metodologia permite que os alunos compreendam melhor as dinâmicas do jogo, pois são colocados em situações que exigem uma tomada de decisão rápida e adaptabilidade a diversas situações.

Por sua vez, as condicionantes específicas, como limitações de toques ou de movimentos, incentivam os alunos a pensar estrategicamente e a colaborar com os colegas de equipa, promovendo o pensamento crítico e a colaboração na resolução de problemas. Além disso, Deci e Ryan (2000) afirmam que a motivação intrínseca é fundamental para o envolvimento dos alunos e para a aprendizagem a longo prazo. De acordo com os mesmos autores, esta metodologia promove um ambiente de aula mais envolvente, onde os alunos se sentem mais motivados a participar e a desafiar-se.

A natureza lúdica e variada dos jogos reduzidos também ajuda a manter o interesse dos alunos e a diminuir o risco de monotonia nas aulas. Por fim, Vygotsky (1978) destaca a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo. A colaboração e a comunicação são essenciais nestes jogos, incentivando os alunos a trabalhar em equipa, a respeitar as regras e a desenvolver competências como a empatia e a liderança. Além disso, a participação em jogos condicionados ajuda os alunos a lidar com emoções como a frustração e a alegria, promovendo uma maior resiliência emocional.

3.1.1.2. Planeamento

De acordo com o recomendado por vários autores, o planeamento pode ser definido como uma intenção voltada para o futuro e visa responder às questões “O quê?”, “Para quem?”, “Com quê?”, “Como?”, “Porquê?” e “Para quê?” (Luckesi, 1992; Pires, 2005). Para além disso, é ainda importante salientar que este se prende com desenvolvimento de um conjunto de prioridades, ações e recursos necessários para alcançar alguns objetivos previamente estabelecidos (Leite, 2010a; Mourinho, 2001; Sant’Anna & Menegolla, 2001; Vasconcelos, 2009).

Dentro deste contexto, Bento (2003) defende que o planeamento deve ser abordado em três níveis complementares, o Plano Anual (PA), a Unidade Didática (UD) e o Plano de Aula (PDA). Reconheço, inegavelmente, a importância de todos os níveis de planeamento descritos, bem como a sua ponderação cuidada e intencional para a aproximação e alcance da eficácia pedagógica, como recomendado por múltiplos autores (Bento, 1987; Costa, 2017; Inácio, 2015; Nesari & Heidari 2014).

No entanto, dada a limitação temporal de apenas duas aulas de intervenção neste Ciclo de Ensino, apenas foi viável conceber e implementar um PDA. É importante salientar que o PA e a UD, embora não tenham sido refletidos e elaborados pelo PE, são consideradas práticas de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem. Devido a isto, algumas partes integrantes do processo de construção do PDA foram algo desafiadores, principalmente a seleção de exercícios. Considero que a falta de conhecimento aprofundado dos alunos e dos objetivos traçados também dificultou o enquadramento adequado no processo de ensino e aprendizagem, o que poderia resultar numa aula potencialmente desajustada. Contudo, através da observação de outras aulas, das informações relevantes fornecidas pelo Professor António Mariano, do conhecimento do espaço de aula (Pavilhão dos Unidos do Tortosendo) e da verificação do material disponível para a lecionação (bolas, coletes, arcos, mecos e cones), defini que os conteúdos que seriam alvo de excitação na aula lecionada pelo PE passariam pela relação e manipulação de bola e desmarcações, a nível tático, e pelo passe de ombro, passe picado e remate, a nível técnico. O Professor Titular de Turma salientou ainda que era de inegociável valor a abordagem de conceitos relacionados com a ética desportiva, como o *fair play*, a cooperação, a integridade, a disciplina, o respeito, o trabalho de equipa e a solidariedade.

Com base nas informações anteriores, foi elaborado o respetivo PDA, que pode ser encontrado no Anexo 7. De forma geral, este contemplou, inicialmente, alguns exercícios direcionados para a técnica individual de passe de ombro e picado e, a nível tático, para a relação e manipulação de bola e desmarcações. Por fim, foram planificados exercícios de jogo reduzido e condicionado, onde se tentou transpor todos os conteúdos abordados anteriormente. Para cada exercício, foram propostas várias variantes que pretendiam facilitar ou dificultar a sua execução, aplicadas conforme necessário para adequar o exercício ao nível de desenvolvimento dos alunos naquela modalidade e momento específico. Pode afirmar-se que o PE procurou executar uma cuidadosa seleção de exercícios lúdicos e competitivos, escolhidos com base na sua relevância para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional dos alunos, tendo em conta as fontes de informação disponíveis para o efeito.

Logo no início da aula, planifiquei a implementação de uma versão adaptada do “jogo da apanhada” para o contexto do Andebol, um jogo muito conhecido e prezado pelos discentes. Esta abordagem visou, essencialmente, captar a atenção dos alunos e transmitir-lhes, desde início, que a aula seria alicerçada em exercícios divertidos. Acredito que esta abordagem poderia despertar entusiasmo nos alunos, envolvendo-os ativamente desde o início e motivando-os a realizar todas as tarefas com empenho.

Ao longo da aula, a progressão dos exercícios foi cuidadosamente planeada para aumentar gradualmente a componente competitiva, culminando num jogo reduzido livre. A escolha dos exercícios não só visava melhorar as habilidades técnicas e táticas específicas do Andebol, como também promover outras competências essenciais, como a cooperação, o espírito de equipa, o respeito pelas individualidades e capacidades dos outros e a capacidade de resolução de problemas. Em suma, penso que o planeamento refletiu uma abordagem pedagógica equilibrada, potenciando, como previsto, a diversão e a competitividade.

3.1.1.3. Ensino/Aprendizagem

Segundo Freire (1996), ensinar não consiste na simples transmissão de conhecimentos, mas na criação de oportunidades para que eles sejam produzidos ou construídos. Vygotsky (1978) também destaca a importância da mediação social no desenvolvimento integral de alunos, afirmando que este processo deve ativar outros que só funcionam quando a criança ou jovem interage e colabora com outras pessoas. Assim, o ensino eficaz deve considerar tanto a facilitação do conhecimento quanto a promoção de um ambiente colaborativo e estimulante. De forma geral, considerarei neste capítulo sobretudo os aspetos referentes aos momentos de instrução e organização/gestão da aula.

No que respeita à fase de instrução, considero de extrema relevância destacar a necessidade da transmissão de informações de forma clara, precisa e diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos que se pretendiam abordar. Nesse sentido, penso que é fundamental que este momento seja executado com máxima precisão, de forma que os alunos compreendam verdadeiramente o pretendido e a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. Considero ainda que devem ser incluídas diversas práticas, tais como a exposição verbal, a demonstração e a confirmação verbal (Siedentop et al., 2020). Além disto, Rink (1993) delineou algumas diretrizes que o Professor deve seguir para garantir que o momento de instrução seja atendido de forma eficaz. Estas diretrizes incluem direcionar os alunos para os objetivos que se pretendem alcançar; exibir a informação de forma sequencial; demonstrar alguns comportamentos adequados, no contexto da tarefa, e dar recomendações aos alunos para que possam chegar ao sucesso; adequar a apresentação dos conteúdos às características dos alunos; repetir e insistir em aspetos que possam ser mais difíceis de compreender; tentar relacionar a informação com as experiências pessoais prévias e interligá-las com a situação proposta; utilizar perguntas para verificar a compreensão do pretendido; e apresentar a tarefa de forma dinâmica, onde os alunos tenham um papel ativo.

Assim, na fase de instrução, como recomendado pela literatura, tentei que a explicação dos exercícios fosse conduzida de forma calma e pormenorizada, recorrendo, para além da explicação verbal, a demonstrações práticas. Para além disso, utilizei sempre uma linguagem simples e adequada ao nível de compreensão dos alunos, não ignorando os termos específicos da modalidade. Através desta abordagem cuidada, procurei não só transmitir as instruções de forma clara, mas também enfatizar a importância de cada atividade proposta para o jogo de Andebol e para o desenvolvimento global dos alunos. Assim, por exemplo, no segundo exercício, onde se pretendia a realização do passe de ombro, foram explicados cuidadosamente os detalhes deste e pedido a um aluno que demonstrasse a habilidade técnica. Este exemplo prático permitiu aos alunos, não apenas ter uma referência mental do gesto, mas também destacou que a execução de um bom passe, permitiria a adequada receção da bola e, consequentemente, a rápida transição para o ataque.

Por outro lado, penso que o *feedback* é, também ele, uma peça-chave na interação entre Professor e aluno. De forma simples, o seu objetivo primordial é capacitar os alunos a avaliar as suas próprias respostas, criando uma estrutura de referência para identificar erros ou melhorias (McGown, 1991). Para garantir que a informação seja eficaz é crucial que estes sejam tão pertinentes e específicos quanto possível (Rink, 1993). Seguindo as orientações de Piéron e Delmelle (1982), o Professor deve conseguir identificar os erros principais na execução, decidir se a intervenção é necessária, fornecer *feedbacks* motivacionais ou informativos pertinentes, observar as mudanças no comportamento do aluno e, se necessário, oferecer novos *feedbacks*. Por fim, considero de extrema importância reconhecer que este mecanismo não promove apenas a autorregulação dos alunos, mas também estimula um ambiente positivo de aprendizagem, a autoconfiança e a melhoria contínua e progressiva.

Em cada momento de interação com os alunos, aproveitei a oportunidade para oferecer *feedbacks* construtivos, onde foram destacados os pontos positivos das suas ações e fornecidas orientações para possíveis melhorias. Esta abordagem não só permitiu criar um clima de aula positivo, mas também encorajou os alunos a persistirem na procura pelo seu desenvolvimento e sucesso no contexto da aula. Assim, ao longo de toda a aula, foram empregues vários *feedbacks* motivacionais, como “Muito bem!”, “Boa!”, “Fantástico!”, “Boa execução do passe!” ou “Na próxima tentativa sairá ainda melhor!”. A título de exemplo, durante o último exercício da aula, ao observar um aluno que efetuava bem desmarcações para espaços vazios, não estabelecia uma linha de passe para o companheiro com bola, foi elogiada a sua iniciativa e a sua capacidade de encontrar espaços livres. Em seguida, foi-lhe proposta uma reflexão prática, onde se sugeriu que se colocasse na posição do companheiro que tinha a posse de bola e identificasse as

melhores opções de passe, considerando a distância aos companheiros e a posição dos adversários. Esta abordagem visou, não apenas corrigir, mas também envolvê-lo ativamente no processo de ensino e aprendizagem, estimulando-o a refletir criticamente. Encerrei o momento do *feedback* reforçando o seu papel fundamental na equipa, destacando que as suas decisões contribuiriam positivamente para o desempenho do grupo. Considero que este *feedback* não só realçou os pontos fortes do desempenho do aluno no jogo, mas também o motivou a continuar a desenvolver as suas habilidades, enquanto o incentivou a assumir uma postura proativa no processo de ensino e aprendizagem.

Outro conceito importante na construção da motivação dos alunos foi a competitividade. Esta foi sobretudo despertada ao estabelecer pequenos desafios, como atribuir a responsabilidade de recolher o material da aula à equipa que fizesse menos pontos num determinado exercício ou adicionar pontos em dobro perante a concretização de comportamentos desejados por uma equipa ou aluno. Penso que a combinação de *feedbacks*, desafios competitivos e variantes ajustadas potenciou a motivação e envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, no âmbito do processo de organização/gestão da aula, é importante referir que o reforço de alguns valores e princípios éticos na EF é amplamente reconhecido por diversos autores, sobretudo em aulas lecionadas a este Ciclo de Ensino. Segundo Hellison (2003), esta disciplina desempenha um papel crucial no desenvolvimento de um leque de valores relevantes na formação de um cidadão. Por sua vez, Smith e Smoll (1997) enfatizam que, ao promover o trabalho em equipa e a cooperação, as aulas de EF podem ajudar as crianças a desenvolver habilidades de comunicação e resolução de conflitos, fundamentais para o seu crescimento pessoal e social. Outros exemplos de valores éticos na EF incluem também a promoção da honestidade e do *fair play* durante os jogos, como sublinhado por Shields e Bredemeier (1995), que defendem que essas práticas cultivam uma cultura de integridade e respeito mútuo. Bailey et al. (2009) destacam ainda que outras componentes como a gestão de pessoas e materiais pode transmitir às crianças a responsabilidade e o cuidado com os recursos comuns, valores essenciais na vida em sociedade.

Deste modo, procurei integrar e reforçar valores e princípios éticos fundamentais para o desenvolvimento das crianças, conforme sublinhado por vários autores. Por exemplo, no exercício de aquecimento, com o “jogo da apanhada”, destaquei, inicialmente, a importância de os alunos que estavam a apanhar definirem uma estratégia e se organizarem, de modo a conseguir controlar o maior espaço possível e limitar as ações dos adversários, reforçando a relevância do trabalho de equipa e da cooperação entre eles. Para além disto, ao longo da aula, foram introduzidas diversas

variantes inclusivas que potenciaram o respeito pelos outros, como a regra de a bola ter de passar por todos os alunos da equipa para que se pudessem marcar pontos. Inicialmente, esta variante causou algum descontentamento, pois alguns alunos ficaram frustrados com a incapacidade de outros em realizar elementos técnicos, como a receção ou o passe, ou táticos, como as desmarcações. No entanto, através de conversas individuais, foi explicado a estes alunos que esta regra não seria alterada e que era função dos alunos com melhor performance em jogo ajudarem os colegas a melhorar, dando-lhes indicações e *feedbacks*, assumindo assim um papel de liderança. Esta estratégia revelou-se eficaz, pois os alunos que deram indicações puderam testar e demonstrar o seu conhecimento, respeitando as dificuldades e reconhecendo as potencialidades dos companheiros, enquanto os outros melhoraram significativamente, sobretudo na realização das desmarcações. Por outro lado, para promover o *fair play*, foi reforçado, antes de cada exercício, que o PE não seria o árbitro de cada jogo e, por este motivo, seria crucial que ambas as equipas fossem justas nesta tarefa. Foi também enfatizado que admitir um erro é tão importante quanto jogar bem, conceito que os alunos aceitaram e cumpriram facilmente, ao arbitrar coletivamente os seus jogos.

Já no final da aula, fiz questão que todos os alunos participassem na arrumação do material utilizado, onde foi explicado que cuidar do material é uma responsabilidade coletiva e que todos deviam zelar pelos recursos que foram utilizados para que não se danifiquem.

3.1.1.4. Avaliação

De acordo com Siedentop e Tannehill (2000), a avaliação engloba todas as atividades que proporcionam aos alunos oportunidades para demonstrar conhecimentos/habilidades e sua aplicação em determinados contextos teóricos e/ou práticos. De acordo com Rink (1993), no contexto da EF, esta é utilizada com vários propósitos, nomeadamente informar os alunos sobre o seu progresso, comunicar o seu estado perante o cumprimento de objetivos delineados, definir a sua localização no processo de ensino e aprendizagem e avaliar a eficácia dos materiais e metodologias de ensino adotadas até ao momento. Para além disso, Bento (2003) destaca que a avaliação é um aspeto crucial da prática docente, delineando três momentos distintos, a Avaliação Formativa Inicial (AFI), a Avaliação Formativa (AF) e a Avaliação Sumativa (AS)

De forma sintética, a AFI ocorre no início da leção de cada UD, e pretende analisar os conhecimentos e habilidades que cada aluno possui no momento imediatamente antes da leção, para que se possa posicioná-lo num ponto de partida e, assim, delinear objetivos específicos e realistas, alcançáveis pela adaptação do processo de ensino e aprendizagem às suas características, dificuldades e

potencialidades (Rink, 1993). Para Siedentop e Tannehill (2000), a AF foca-se em fornecer *feedback* ao aluno e ao Professor sobre o processo de ensino e aprendizagem, de modo que este possa ser devidamente adaptado para o alcance dos objetivos delineados ou para o seu reajuste. Por fim, a AS destaca-se como um momento que viabiliza uma tomada de decisão em relação à progressão ou retenção do aluno, uma vez que compara resultados globais, permitindo avaliar o progresso deste, em relação a um conjunto amplo de objetivos definidos previamente. Esta avaliação ocorre sempre no final da leção de uma UD e pretende oferecer um panorama abrangente do desempenho do aluno naquela unidade de ensino (Rink, 1993; Arends, 2008).

No contexto da intervenção na turma do 6º ano, a avaliação foi realizada exclusivamente no âmbito da AFI, por meio da observação direta de aulas ministradas pelo Professor Titular. Estes momentos permitiram uma avaliação global da turma para a qual se iria lecionar, através da recolha de informações sobre o nível físico, cognitivo e socioemocional dos alunos na modalidade de Andebol.

Assim, constatei que a turma para a qual se lecionaria posteriormente era constituída por 20 alunos, mas a falta de assiduidade e de material adequado resultava na participação efetiva de cerca de 15 alunos. Observei ainda que a maioria das crianças tinha experiências de brincadeiras em ambiente rural, o que lhes proporcionou a obtenção de um amplo conjunto de habilidades motoras e uma maior predisposição para o exercício físico. Em termos de desempenho, alguns alunos demonstraram excelente destreza motora, enquanto outros enfrentavam algumas dificuldades, especialmente em movimentos específicos do Andebol que requeriam o movimento de armar o braço com bola, como o passe de ombro ou o remate. No entanto, todos se mostraram muito motivados para a prática desportiva. Além disso, notei que estes estavam constantemente envolvidos nas tarefas e seguiam assertivamente as orientações do Professor António Mariano, o que contribuía substancialmente para a manutenção de um bom ambiente na aula. Finalmente, é importante realçar que, aquando alguns momentos de questionamento, todos participavam ativamente, expondo as suas dúvidas e respondendo às questões colocadas pelo Professor Titular.

Por sua vez, a outra turma do 6.º ano, composta por 20 alunos de diversas etnias e maioritariamente de meios socioeconómicos menos favorecidos, apresentava alguns comportamentos inadequados que, por vezes, poderiam representar um desafio para o Professor Titular. No entanto, penso que, quando devidamente motivados, os alunos conseguiam adotar uma postura altamente competitiva, que gerava motivação intrínseca e, conseqüentemente, lhes permitia atingir os objetivos delineados. É também importante referir que se acredita que, na aula lecionada pelo Professor Titular, esta turma beneficiou muito com as explicações mais detalhadas, o que requereu mais tempo

de aula dedicado à fase de instrução. Comparativamente aos anteriores estes alunos pareciam, por vezes, precisar de maior quantidade de *feedbacks* verbais e/ou gestuais, reforços positivos e/ou negativos perante a adoção de um comportamento desejado, ou de punições positivas e/ou negativas aquando de determinados comportamentos indesejados.

3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Antes do início do ano letivo, após uma reunião na ESFHP, foi atribuída a titularidade de turmas ao Orientador Cooperante, o Professor José Pedro Fernandes e, consequentemente, aos PE. Nesta redistribuição aleatória entre os futuros docentes, destacam-se o 12ºC, na qual se lecionou ao longo de todo o ano letivo de forma autónoma, e o 9ºC, partilhado pelos três PE. A primeira turma era, inicialmente, composta por 31 alunos sendo que terminou o ano letivo com 28 alunos. Os discentes do 12ºC apresentavam idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos. Por sua vez, a turma do Ensino Básico era formada por 25 alunos, com idades entre os 13 e os 16 anos.

3.1.2.1. Princípios Base

Essencialmente, nos mesmos moldes que o 2º Ciclo do Ensino Básico, a intervenção baseou-se em quatro documentos essenciais, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que define os princípios básicos do ensino, direitos e deveres de alunos e Professores, focando-se, sobretudo na equidade e inclusão; as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018b; 2018c), que estabelecem os objetivos e competências que os alunos devem alcançar em várias áreas no contexto da EF no 9º e no 12º anos; o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017), que define algumas habilidades e competências que se espera que os alunos possuam no final da escolaridade obrigatória; e o Projeto Educativo do AEFHP (AEFHP, 2023), que alinha todos os conteúdos anteriores com as exigências da sociedade contemporânea e da comunidade local, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes nas dimensões física, social, emocional e cognitiva.

Sujeito a revisões ao longo do tempo, que o primeiro documento acima referenciado não só forneceu um enquadramento legal para o ensino da EF no atual Sistema Educativo Português, mas também refletiu os valores e aspirações da sociedade em relação à educação. Do ponto de vista prático, destaca-se a importância da EF na formação integral dos alunos, ultrapassando a mera contribuição para a componente física e indo ao encontro de outras áreas de desenvolvimento, como a cognitiva e a socioemocional (Alcalá & Garijo, 2017; Ellemberg & St-Louis-Deschênes, 2010; Hillman et al., 2009; Ho et al., 2017; Huang, 2017; Kao & Luo, 2020; Luo, 2019; Moreno et al.,

2010; Metzler & Colquitt, 2021; Mitsea et al., 2022; Pesce et al., 2009; Tomporowski et al., 2015).

Assim, conforme descrito nos normativos em vigor, nas várias situações de aprendizagem foram propostos constantemente desafios que exigiam também a aplicação de conceitos cognitivos, como o cálculo de distâncias, aplicação de forças e análise de trajetórias de uma bola. Por sua vez, no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional, as atividades foram sempre planejadas para promover comportamentos como a cooperação, o *fair play*, a comunicação eficaz, o relacionamento com os outros e a gestão de emoções. Por exemplo, através da realização de exercício lúdico-pedagógicos, como o "Capturar a Bandeira" ou o "Futebol Humano", os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar em conjunto, negociar estratégias entre os membros da equipa, arbitrar o seu próprio jogo e resolver conflitos de forma construtiva. Além disso, foram promovidas atividades de reflexão e partilha de experiências, no final de todos os exercícios, que permitiram aos alunos desenvolver uma maior consciência emocional e respeito pelos colegas.

Por outro lado, de acordo com o documento das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018b), no 9º ano do 3º ciclo do Ensino Básico, na disciplina de EF, na Área das Atividades Físicas, era esperado que os alunos desenvolvessem competências específicas, tendo em conta o seu nível de desempenho, em subáreas como jogos desportivos coletivos (duas matérias), ginástica (uma matéria), atividades rítmicas expressivas (uma matéria), atletismo, patinagem, raquetas entre outras (duas matérias).

Por sua vez, de acordo com o documento das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018c), no 12º ano, era esperado que os alunos fortalecessem competências específicas, tendo em conta o seu nível de desempenho, em subáreas como jogos desportivos coletivos (duas matérias), ginástica e atletismo (uma matéria), atividades rítmicas expressivas (uma matéria), patinagem, raquetas entre outras (duas matérias).

Já na Área da Aptidão Física, era esperado que os alunos de ambos os anos de escolaridade demonstrassem competências motoras, evidenciando aptidão muscular e aeróbica dentro da Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola, de acordo com a sua idade e género.

Por último, na Área dos Conhecimentos, no 9º ano, segundo o documento das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018b), era fundamental que os alunos estabelecessem a ligação entre aptidão física e saúde, reconhecendo elementos essenciais para um estilo de vida saudável, como habilidades motoras, composição corporal, alimentação, repouso, higiene, afetividade e qualidade do ambiente. Além disso, era esperado que compreendessem a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física, identificando fenómenos como sedentarismo, avanço tecnológico, poluição, urbanismo

e industrialização, e estabelecendo relações com a evolução das sociedades ao longo da história.

Na mesma área, no 12º ano, segundo o documento das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018c), era essencial que fossem capazes de conhecer e aplicar os métodos e recursos de treino mais apropriados para desenvolver ou manter diversas habilidades motoras, de acordo com a sua condição física atual e estilo de vida, ajustando a intensidade e duração do esforço de forma adequada, sempre respeitando os princípios fundamentais do treino. Além disso, deviam analisar de forma crítica aspetos éticos gerais relacionados com a participação em atividades físicas e desportivas, considerando os interesses sociais, económicos, políticos e outros, e algumas das suas "perversões", como a especialização precoce, o abandono precoce, a violência (tanto dos espetadores como dos atletas), em contraposição ao espírito desportivo, e a corrupção oposta à integridade desportiva.

Recentemente aprovado na sua versão final, o documento Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017), é o resultado de um extenso período de consulta pública e representa o objetivo formativo assumido pelo sistema educativo. Fundamentalmente, este documento reflete os valores essenciais da sociedade portuguesa contemporânea, os quais se aspira que os cidadãos, internalizem, contribuindo assim para a construção de uma sociedade harmoniosa e próspera.

Do mesmo modo que os anteriores, este documento funcionou, ao longo de todo o ano letivo, como um guia para identificar as competências específicas a serem desenvolvidas no 9º e no 12º anos, em áreas como o pensamento crítico, a autonomia, a responsabilidade, a cidadania ativa, a ética, entre outras. Por exemplo, considero que permitir a exploração livre do movimento do corpo e de uma bola de uma qualquer modalidade, durante o aquecimento, foi essencial para o desenvolvimento da consciência corporal, criatividade e autoconfiança dos alunos. Além disso, a apresentação de desafios progressivos ao longo das aulas, como a progressão de situações em superioridade numérica para a inferioridade numérica, permitiu que os alunos desenvolvessem competências como flexibilidade mental e adaptabilidade, essenciais para enfrentar os desafios do mundo moderno após a conclusão da escolaridade obrigatória.

Por sua vez, o Projeto Educativo do AEFHP (AEFHP, 2023) dedica uma atenção especial à missão, visão, valores e princípios que o agrupamento defende ardentemente e deseja que sejam partilhados por todos os alunos. Em todas as aulas, tentei incorporar as informações delineadas neste documento, através da promoção de um ambiente de ensino e aprendizagem saudável e estimulante, onde os alunos tivessem espaço para expressar a sua criatividade, resolver problemas criados por situações definidas pelo PE ou pelo próprio contexto do jogo, em conjunto com os seus companheiros. Durante estas

sessões, a título de exemplo, foi solicitado muitas vezes aos alunos a integração numa equipa, o que incentivou sobretudo o respeito pela diversidade e a valorização das habilidades dos outros, assim como a responsabilização de ações e a colaboração entre os membros de uma equipa para alcançar um objetivo comum.

Penso que os documentos acima mencionados devem ser vistos como linhas orientadoras flexíveis e adaptáveis às necessidades e características de cada contexto escolar e de cada aluno em especial. Segundo Roldão (2003), a flexibilidade na interpretação e implementação destes referenciais é essencial para garantir uma educação de qualidade. Por sua vez, Aleixo (2005) reforça a importância de um planeamento cuidadoso por parte dos Professores, considerando o perfil de aprendizagem dos alunos para otimizar o processo de ensino. Para além disso, infere que a individualização do ensino deve contrastar com a sua uniformização, permitindo que alunos com diferentes idades, capacidades e dificuldades alcancem objetivos adaptados ao seu nível de desempenho através de abordagens diferenciadas. Tendo isto em vista e para otimizar a gestão de materiais e pessoas, os alunos podem ser agrupados em níveis de aprendizagem de acordo com as suas potencialidades e dificuldades (Aleixo, 2005; Gomes, 2004; Sanches, 1996).

Assim, durante o EP, foi fundamental ajustar objetivos, conteúdos e metodologias às características da escola e à diversidade dos alunos, sobretudo através de condicionantes e variantes aplicadas num mesmo exercício a diferentes grupos de alunos. Concluo que, embora os referenciais teóricos forneçam uma base sólida, a capacidade de adaptação e flexibilidade dos docentes é também crucial para responder às exigências da sociedade contemporânea.

Por outro lado, para o 9º e 12º anos, tal anteriormente descrito, para além dos normativos em vigor, foram ainda aplicados outros princípios que se consideraram fundamentais destacados, nomeadamente a ludicidade, diversão e competitividade nos exercícios propostos (Kishimoto, 1993; Teixeira, 1995; Vygotsky, 1987). Esta abordagem, de acordo com Aguiar (1998), é crucial para o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo as áreas socioemocional e cognitiva, ao promover o trabalho colaborativo, a ativação de esquemas mentais e processos reflexivos essenciais para a vida em sociedade, além de realçar a importância dos exercícios lúdicos, reconhecidos por proporcionar ambientes de aprendizagem motivadores e potenciar o desenvolvimento de várias competências, como a criatividade, a inteligência, a comunicação, a liderança, a coordenação motora e a consciência corporal.

Por outro lado, Marzinek e Neto (2007), destacam que a competitividade gerado pelos desportos é um fator essencial para o aumento da motivação intrínseca dos alunos. Para outros autores, os exercícios competitivos podem ainda servir para desenvolver

e/ou otimizar outros conceitos essenciais, como o trabalho em equipa, o respeito, a resiliência e perseverança, a autoconfiança, o *fair play* e ética desportiva, o processo de tomada de decisão sob pressão e a gestão do tempo, conflitos e do stress (Capitanio, 2003; Leite, 2010b; Montagner, 2009; Soares & Scaglia et al., 2001; Vilaça, 2006;).

Para além disso, de acordo com vários autores, a metodologia de ensino através dos jogos reduzidos e condicionados, para além de permitir aos alunos contactar de forma mais próxima e experienciar mais vezes situações de jogo num contexto de complexidade adaptada ao seu nível e divertir-se, pretende também que estes enfrentem, constantemente, a imprevisibilidade. Isto contribui, inegavelmente, para o desenvolvimento de habilidades técnico-táticas específicas de uma qualquer modalidade; capacidades cognitivas, como a manutenção da concentração e foco por um período de tempo requerido, o planeamento estratégico e o raciocínio, a antecipação de problemas/resultados e a avaliação de riscos, o processo de resolução de problemas, o processo de ponderação e tomada de decisão, a criatividade e flexibilidade cognitiva, entre outros; e capacidades socioemocionais, como o respeito pelos intervenientes do jogo, a cooperação com os companheiros, a comunicação eficaz, a liderança, a empatia, a resolução de conflitos, o autocontrolo, a responsabilidade, a gestão do stress, a resiliência, a confiança, o respeito pelas capacidades e dificuldades próprias e dos outros e o seu aproveitamento da melhor forma orientado a um objetivo comum, entre outros (Bastos et al., 2008; Bernstein, 1967; Clemente et al., 2012; Clemente & Mendes, 2011; Duarte et al., 2010; Greco, 2006; Hill-Haas, et al., 2009; Katis & Kellis, 2009; Owen et al., 2004; Rampinini et al., 2007; Tessitore et al., 2006).

Finalmente, noutras modalidades mais específicas, como na leção da UD de Ginástica Acrobática, não foi, naturalmente, utilizado o princípio da leção pelos jogos reduzidos e condicionados, mas privilegiou-se o ensino através do desenvolvimento de algumas competências que se consideram essenciais como a autonomia, a criatividade, o trabalho em equipa, a capacidade de resolução de problemas e o respeito pelas dificuldades e capacidades próprias e dos outros. Na leção desta UD em particular, o PE desempenhou apenas um papel de orientação e apoio, proporcionando aos alunos um ambiente autónomo de exploração e aplicação de habilidades. Assim, nas primeiras aulas, foram apresentados aos alunos os fundamentos da Ginástica Acrobática, incluindo elementos como pegadas, montes e desmontes. Após isso, com base nestes conceitos, os alunos foram desafiados a desenhar uma coreografia completa com música, que seria apresentada à turma no final da UD.

3.1.2.2. Planeamento

Legitima-se a importância do planeamento no ensino da EF para atingir os objetivos educativos, como afirmam Luckesi (1992) e Pires (2005), definindo-o como

uma ação humana intencional e organizada em oposição à aleatoriedade. Os mesmos apontam que este processo deve responder a algumas perguntas fundamentais, “O quê?”, “Para quem?”, “Com quê?”, “Como?”, “Porquê?” e “Para quê?”.

Por sua vez, outros autores consideram que o planejamento vai além de uma simples intenção, pois trata-se de preparar e organizar um conjunto de atividades, estabelecendo prioridades, ações e meios necessários para alcançar os objetivos previamente definidos (Leite, 2010a; Menegolla & Sant’Anna, 2001; Mourinho, 2001). Para além disso, Vasconcelos (2009) acrescenta que planejar não é apenas uma etapa anterior à ação, mas também implica a flexibilidade para permitir ajustes diante de situações inesperadas, como condições climáticas adversas, ausências de alunos, lesões ou falta de equipamento.

Em termos práticos, considero que o processo de planejamento teve início durante a primeira reunião do GDEF, na ESFHP. Nessa ocasião, foi definido o PA para as turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, tendo por base os quatro documentos anteriormente referidos. Após uma análise cuidadosa do PA e do plano de rotação dos espaços, em conjunto com o Orientador Cooperante, o Professor José Pedro Fernandes, tornou-se imperativo avaliar tanto a quantidade como a qualidade dos materiais e infraestruturas existentes na escola. Adicionalmente, foram distribuídas as turmas pelos PE e analisadas por todos algumas informações que o orientador já conhecia de antemão, como os respetivos horários semanais e outras particularidades específicas de cada uma, nomeadamente o número de alunos e uma descrição sintética do conjunto. Em seguida, foi realizada a distribuição das modalidades ao longo do ano letivo, levando em consideração todas as informações previamente recolhidas.

Assim, no 9º ano, a primeira modalidade a ser lecionada foi o Andebol, de 18 de setembro de 2023 a 3 de novembro de 2023 (Espaço 5). Seguiu-se o Voleibol, de 6 de novembro de 2023 a 15 de dezembro de 2023 (Espaço 1). Após a primeira interrupção letiva, iniciou-se a modalidade de Basquetebol, de 3 de janeiro de 2024 a 16 de fevereiro de 2024 (Espaço 3). Posteriormente, a Ginástica Acrobática foi lecionada de 19 de fevereiro de 2024 a 22 de março de 2024 (Espaço 2). Depois da segunda interrupção letiva, a modalidade de Ténis foi lecionada de 8 de abril de 2024 a 10 de maio de 2024 (Espaço 4). Finalmente, o ano letivo terminou com a modalidade de *Tag Rugby*, de 13 de maio de 2024 a 4 de junho de 2024 (Espaço 5). Por sua vez, para o 12º ano, a primeira modalidade foi o Futebol, foi lecionada de 18 de setembro de 2023 a 3 de novembro de 2023 (Espaço 5). Seguiu-se o Voleibol, lecionado de 6 de novembro de 2023 a 15 de dezembro de 2023 (Espaço 1). Após primeira interrupção letiva, introduziu-se modalidade de Corfebol, de 3 de janeiro de 2024 a 16 de fevereiro de 2024 (Espaço 3). Posteriormente, a Ginástica Acrobática foi lecionada de 19 de fevereiro de 2024 a 22 de

março de 2024 (Espaço 2). Depois da segunda interrupção letiva, a modalidade de *Tag Rugby* lecionou-se de 8 de abril de 2024 a 4 de junho de 2024 (Espaço 4 e 5).

Após traçada a calendarização, para a primeira modalidade a ser lecionada em cada turma, foi desenvolvida uma UD. Segundo Maestros (2009), esta deve contemplar os paradigmas que se consideram relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, simplificando a sua compreensão e promovendo o desenvolvimento prático através da seleção de conteúdos e metodologias significativas para o processo educativo. Aliás, Pais (2011) reitera que estas unidades devem conseguir responder claramente às perguntas, “O que ensinar?” (conteúdos e objetivos), “Como ensinar?” (atividades, organização temporal e espacial, materiais, recursos e metodologias de ensino) e “Quando ensinar?” (duração temporal e sequência de atividades, conteúdos e objetivos a alcançar). Além disso, de acordo com o mesmo autor, devem ser reais, práticas e úteis; respeitar os princípios de progressão e sequenciação didática; ser flexíveis para revisões constantes; adequar-se ao contexto sociocultural e pedagógico da escola e dos alunos; e ser coerentes com os princípios educativos e as características programáticas das diversas áreas curriculares.

Posto isto, creio importante referir que todas as UD foram construídas à luz do Modelo de Vickers (1990), que contempla todos os aspetos relevantes distribuídos pelas três fases que o compõem, a Fase de Análise, a Fase de Decisão e a Fase de Aplicação. No Anexo 8 pode ser encontrado, a título de exemplo, uma UD construída para o 12º ano.

Importa realçar que, para a elaboração de cada módulo, tornou-se crucial considerar todas as informações obtidas nos módulos anteriores. Por exemplo, ao avançar para o Módulo 4, que visa determinar os conteúdos a serem abordados e a respetiva extensão e sequência, foi essencial basear-se no conhecimento adquirido no Módulo 1, sobre a cultura desportiva e as habilidades técnicas e táticas da modalidade. Além disso, foi necessário ter em conta as informações reunidas no Módulo 2 e 3 sobre os materiais e infraestruturas disponíveis para a prática desportiva e o nível inicial dos alunos, respetivamente, garantindo, deste modo, que os conteúdos planeados pudessem ser implementados adequadamente. Dessa forma, reconheço que a interligação entre os diferentes módulos proporciona uma abordagem mais completa e eficiente no planeamento e no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, as UD foram concebidas sempre antes e devidamente adaptadas durante a leção de cada matéria de ensino, garantindo a intencionalidade do processo educativo e evidenciando a preocupação contínua em garantir uma progressão adequada, o que resultou numa experiência de aprendizagem mais enriquecedora e eficaz para os alunos, adequada às suas necessidades.

Por fim, no que diz respeito ao PDA, Bento (2003) sugere que este deve atuar como um esquema de inegável importância e ser previamente detalhado, de modo a refletir os conteúdos, materiais, infraestruturas, organização, métodos e metodologias de ensino definidos nos módulos de planeamento anteriores, de forma progressiva e organizada, tanto em termos de sequência temporal quanto de extensão de conteúdos. Tendo em vista este pressuposto, todos os PDA foram elaborados com 48 horas de antecedência e colocados na plataforma *Microsoft Onedrive*, à qual tinham acesso o Orientador Científico, o Professor Doutor Ricardo Ferraz, e o Orientador Cooperante, o Professor José Pedro Fernandes. No Anexo 9, pode ser encontrado, a título de exemplo, um PDA concebido para a leção ao 12º ano.

Conforme todos os princípios teórico-práticos mencionados anteriormente, ao longo de todo o EP, para as duas turmas, destaco, desde logo, a importância do cuidado na seleção dos exercícios, levando em conta o nível geral da turma e dos alunos, com o propósito de fomentar o progresso de todos e evitar o desinteresse e a desmotivação em relação a uma qualquer matéria ou conteúdo lecionado.

Nesse sentido, para promover a progressão destes, optei por utilizar exercícios que desafiam um pouco além das habilidades atuais, visando proporcionar a constante superação pessoal. Por outro lado, é importante realçar que, tanto para o 9º ano quanto para o 12º ano, os exercícios foram sempre adaptados às capacidades físicas, técnicas, táticas, cognitivas e socioemocionais dos alunos. Assim, o mesmo exercício foi, ocasionalmente, empregado nos dois ciclos de ensino. No entanto, frequentemente, foi necessário recorrer a formas de organização mais simples ou mais complexas, especialmente para abordar o mesmo conteúdo com alunos de diferentes anos de escolaridade e até mesmo a alunos do mesmo ano, mas com capacidades e dificuldades distintas.

Para além disso, torna-se importante destacar que, para todos os exercícios, foram previstas algumas variantes facilitadoras e outras dificultadoras que foram implementadas, para que os alunos pudessem ser constantemente desafiados e, mesmo assim, continuarem a ter sucesso, tendo sempre em vista a contribuição para o processo de ensino e aprendizagem a longo prazo. Penso ainda que foi crucial exercer alguma cautela, uma vez que a aplicação de tarefas com um grau de dificuldade excessivo, não correspondente ao nível dos alunos, poderia aumentar a taxa de insucesso e, consequentemente, gerar emoções negativas, como a frustração.

Deste modo, torna-se crucial salientar que se procurou assegurar, em todas as aulas, três elementos considerados fundamentais no ensino da EF, a diversão, a competitividade e a aplicação prática em situações de jogo. Cogito que estes pilares não só contribuíram, inegavelmente, para o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas,

mas também para o desenvolvimento de habilidades motoras, socioemocionais e cognitivas de forma integrada e dinâmica.

Naturalmente, o planeamento foi adaptado de acordo com as características específicas de cada turma ao longo do ano letivo.

Assim, no que diz respeito ao 9º ano, o foco principal recaiu na consolidação de habilidades motoras fundamentais, como correr, saltar, lançar e pontapear, além de sensibilizar os alunos para a importância da atividade física na promoção da saúde e do bem-estar. As modalidades desportivas abordadas foram, maioritariamente, direcionadas para os níveis introdutório e intermédio, com destaque para a exploração do corpo e da relação com a bola.

Já no planeamento destinado ao 12º ano, para além do descrito em cima, concentrei-me também no aprofundamento das competências desportivas já adquiridas, visando um nível mais avançado de técnica e tática em comparação com o ano anterior. Além disso, foi dada uma maior ênfase à compreensão aprofundada dos princípios técnico-táticos subjacentes à prática desportiva, bem como à análise crítica de questões éticas e sociais relacionadas ao desporto.

Além do mencionado anteriormente, é fundamental salientar que, após cada intervenção ou observação, foi elaborada e submetida na plataforma, anteriormente mencionada, uma reflexão abrangendo todos os aspetos considerados relevantes nas fases de instrução, gestão/organização e manutenção de um bom clima da aula. O seu propósito foi realizar uma análise crítica do desenvolvimento da aula, identificar aspetos positivos e nomear possíveis melhorias concretas a serem implementadas futuramente. A título de exemplo, pode ser encontrada no Anexo 10 uma reflexão elaborada para uma aula lecionada ao 12º ano.

3.1.2.3. Ensino/Aprendizagem

Segundo Tavares e Alarcão (2005) e Pires (2019), o processo de ensino e aprendizagem pode ser definido como um conjunto complexo de ações que requer extrema flexibilidade. Além disso, de acordo com Monteiro et al. (2001), este consiste numa sucessão de estados nos quais se procura constantemente a estabilidade seguida, imediatamente, por uma fase de instabilidade, visando a adaptação constante e melhoria integral de capacidades e habilidades. Os mesmos autores argumentam que, para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficaz, é essencial propor aos alunos atividades que os desafiem e exijam a resolução de problemas ou situações potencialmente desconfortáveis. Além disso, após a aquisição de determinados conhecimentos ou comportamentos, é fundamental que os estudantes continuem a ser desafiados para que

possam melhorar essas e outras competências, pois se os alunos “só fizerem o que sabem, nunca serão mais do que aquilo que são agora” (Mitchell & Stine, 2024).

Esta abordagem destaca a importância de um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, no qual os alunos devem ser constantemente desafiados a superar os seus limites e a continuar a crescer holisticamente. Tendo isto em vista, considero de extrema relevância, que o processo de ensino e aprendizagem tenha tempo suficiente para transmitir, exercitar, consolidar e avaliar conhecimentos e habilidades.

Para o 9º e o 12º anos, algumas metodologias de ensino continuaram a ser fundamentais, tal como no 6º ano. Destaco, por exemplo, a importância de fornecer explicações claras e específicas sobre cada tarefa, diretamente relacionadas com os objetivos e conteúdos abordados naquele momento do processo de ensino e aprendizagem (Siedentop et al., 2020).

A título de exemplo, na fase de instrução, ao lecionar sobretudo para o 9º ano, foi necessário utilizar um vocabulário mais simples, mantendo os termos específicos da matéria de ensino, para garantir a compreensão dos alunos. Por vezes, foi preciso dedicar mais tempo à instrução e repetir as explicações várias vezes até que os alunos compreendessem completamente o que era pretendido. Este processo exigiu uma abordagem mais cuidadosa e paciente, visando assegurar que todos os alunos assimilassem os conceitos apresentados, através do questionamento.

Por outro lado, para o 12º ano, o processo de instrução também envolveu os mesmos princípios. No entanto, foi observado que os alunos desta faixa etária demonstravam uma melhor capacidade de compreensão, em comparação com os anteriores. Como resultado, não foi necessário repetir tantas vezes o pretendido, pois estes foram capazes de assimilar os conceitos técnico-táticos apresentados de forma mais rápida, o que permitiu uma progressão mais ágil, possibilitando explorar mais aprofundadamente os aspetos técnicos e táticos das modalidades desportivas, bem como a reflexão crítica dos princípios teóricos subjacentes.

Nesse sentido, aquando do processo de instrução, foram aplicadas diversas práticas de modo a torná-lo mais eficaz e eficiente, como a explicação, a demonstração e o *feedback*, utilizando comunicação verbal e/ou não verbal para o efeito.

Seguindo as diretrizes delineadas por Rink (1993), o PE primou sempre, em ambos os Ciclos de Ensino, pela orientação dos alunos para os objetivos específicos da tarefa, apresentação da informação de forma sequencial, demonstração de comportamentos adequados e inadequados no contexto da atividade e fornecimento de orientações e recomendações para alcançar o sucesso. Foi também importante adaptar a apresentação dos conteúdos às características individuais dos alunos, repetir e reforçar aspetos mais

complexos, relacionar a informação com as suas experiências anteriores e utilizar perguntas para verificar a compreensão dos alunos.

Deste modo, aulas iniciaram sempre com uma revisão dos conteúdos anteriormente abordados e definição clara dos objetivos daquela aula. Notei que os alunos do 12º ano recordaram melhor os conteúdos anteriormente abordados que os do 9º ano, sendo que estes últimos necessitaram frequentemente de uma maior orientação neste campo.

Por sua vez, a definição de objetivos a alcançar e conteúdos a abordar foram sempre relacionados com o contexto de jogo. Assim, por exemplo, a transmissão da técnica do passe no Voleibol, não passou apenas pela explicação da execução técnica num modelo biomecânico desenquadrado, mas relevou o enquadramento tático numa situação de jogo de envio do passe, para a posição do distribuidor na rede, para uma deslocação do companheiro em ataque ou, por outro lado, para um ataque em passe colocado ao espaço vazio do campo adversário. No final de cada etapa, os alunos foram questionados sobre a compreensão dos conteúdos e sua aplicação na modalidade.

Por fim, reconheço a extrema importância da contextualização dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, que foi realizada através da descrição sucinta de uma AF, realizada por observação direta na aula anterior. Esta abordagem visou, não apenas contextualizar os alunos, mas também fornecer-lhes uma visão mais ampla e consciente da sua localização no processo de ensino e aprendizagem. Ao reconhecer e refletir sobre os resultados dessa avaliação, considero que os alunos foram incentivados a envolver-se ativamente no seu próprio processo de aprendizagem, promovendo assim uma maior responsabilidade pelo seu percurso educativo.

Além disso, ao longo de todos os exercícios propostos, tentei sempre perpetuar, como já foi descrito, uma metodologia de ensino onde os alunos fossem constantemente desafiados, através de situações de jogo reduzido e condicionado. Assim, ao longo de todas as aulas, procurei garantir que os exercícios mantivessem todos os alunos envolvidos no jogo.

Considero que isto foi conseguido, mediante a implementação de atividades que fossem tanto divertidas quanto competitivas, visando também uma taxa de sucesso elevada, de modo a ajustar as tarefas ao nível de desempenho de cada aluno.

Notei que os alunos do 12º ano respondiam melhor ao caráter competitivo dos exercícios que os do 9º ano. Sendo que estes últimos, na sua generalidade, focavam-se mais na diversão do que propriamente na competição. Se por qualquer razão, um aluno/grupo de alunos não estivesse a obter o resultado esperado ou estivesse desmotivado, apliquei as variantes planeadas previamente para o exercício ou outras, quer para facilitar, quer para dificultar o mesmo, em ordem a poder continuar a manter

envolvidos e a motivar os alunos para a prática. Por exemplo, na leção ao 12º ano, numa situação de jogo 2x2, na modalidade de Corfebol, verifiquei que os atacantes estavam a ter dificuldades em efetuar as desmarcações, por falta de tempo concedido pelos defensores. Assim, para além de oferecer *feedback* motivacional e corretivo, o PE optou por adotar a variante que atribuiu a um dos defensores um papel passivo. Esta abordagem proporcionou, sobretudo, uma oportunidade para os atacantes terem mais tempo para efetuar as desmarcações e terem mais sucesso. Posteriormente, esta regra foi retirada, conforme os atacantes conseguiram progredir naquele conteúdo específico.

Além do mencionado anteriormente, é essencial clarificar que os exercícios propostos foram adaptados de acordo com a função didática de cada conteúdo. Assim, por exemplo, se se estivesse a abordar um conteúdo de transmissão, optei por apresentar e contextualizar o mesmo *à priori*, seguido de uma demonstração acompanhada por uma indicação dos objetivos comportamentais e dos aspetos críticos de execução que se esperava que cada aluno cumprisse, de acordo com a sua função específica naquele exercício.

Por sua vez, num exercício já realizado em aulas anteriores, que visava consolidar alguns conteúdos, optei por indicar os mesmos, através do apelo à memória dos alunos. Para além disso, em determinados exercícios específicos, foi escolhida uma abordagem direcionada para o questionamento e a reflexão crítica sobre o processo de tomada de decisão em alguns cenários de jogo específicos, bem como sobre a importância de uma determinada habilidade técnica ou princípio/fundamento tático para uma situação de jogo particular. No final desta recordação coletiva do exercício, o mesmo foi demonstrado, enquanto se indicavam os principais objetivos comportamentais e aspetos críticos de execução. Mais uma vez, no final do momento de instrução, os alunos foram convidados a expressar as suas dúvidas ou preocupações.

Quanto ao *feedback*, Nicol e Macfarlane-Dick (2006) definem-no como qualquer elemento que fortalece a capacidade dos alunos para regular o próprio desempenho, apresentando sete princípios orientadores: clarificar o desempenho esperado em relação a metas, critérios e/ou objetivos a alcançar; encorajar a autoavaliação na aprendizagem; fornecer informações de qualidade sobre o processo de ensino e aprendizagem; fomentar o diálogo entre Professores e alunos sobre a aprendizagem; cultivar atitudes motivacionais positivas e autoconfiança; diminuir a lacuna entre o desempenho atual e o pretendido; apoiar os Professores na adaptação do método de ensino.

Wiggins (2012) destaca ainda que o *feedback* deve ser objetivo, tangível, sincero, oportuno, contínuo e consistente. Para além disso, múltiplos autores defendem que os *feedbacks* podem ser classificados quanto ao objetivo (avaliativo, prescritivo, descritivo ou interrogativo), função (corretivo ou motivacional), forma (auditivo, visual,

quinestésico ou misto), direção (individual, grupal ou coletivo), continuidade (simples ou recorrente), extensão (curto ou longo) e momento (durante, após ou depois da ação) (Black et al., 2004; Carvalho et al., 2014; Gamlem & Smith, 2013; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Havnes et al., 2012; Jonsson, 2013; Rakoczy et al., 2013; Vygotsky, 2007; Williams, 2005).

Deste modo, torna-se de extrema importância destacar que, sempre que se intervinha, foram enfatizados, primeiramente, alguns aspetos positivos que estavam a ser executados pelo(s) aluno(s), encorajando a sua continuidade. Penso que este momento teve mais impacto nos alunos do 9º ano, que se sentiram muito valorizados e motivados com o reconhecimento do seu esforço.

Em seguida, após identificação cuidadosa de erros, estes foram comunicados aos alunos correspondentes, através dos *feedbacks* corretivos, direcionados principalmente a nível individual e, por vezes, grupal. O *feedback* corretivo também foi utilizado de forma coletiva, quando se tratava de erros cometidos por grande parte da turma. Perante o *feedback* corretivo, os alunos foram questionados sobre a compreensão e relevância. Penso que este momento teve mais impacto nos alunos do 12º ano, que queriam saber, imediatamente, onde e como poderiam melhorar a sua performance, para ter maior sucesso.

Por fim, foram utilizados também *feedbacks* motivacionais, incentivando os alunos a persistirem nas dificuldades e em situações adversas, como condições climáticas extremas ou falta de motivação. Para que não perdessem o seu valor, tentei emitir *feedbacks* variados de reforço em situações específicas, perante comportamentos adequados. Consoante a situação, o *feedback* oferecido ao aluno foi transmitido individualmente apenas ou noutros casos, enaltecido o comportamento/esforço do aluno perante o/a restante grupo de trabalho/turma, dependendo do tipo de valoração que o aluno lhe atribuía.

A título de exemplo, numa das aulas em que se pretendia exercitar execução de um passe para trás pelo lado direito, na modalidade de *Tag Rugby*, observei que os alunos do 9º ano estavam a executar a correta rotação do tronco, porém não estavam a olhar para o companheiro, o que dificultava a receção do colega. Para abordar esta situação, comecei por parar o exercício e certificar-me que todos os alunos me podiam observar e ouvir.

Seguidamente, realçou os aspetos positivos que estavam a ser executados pela maioria da turma, a rotação do tronco, encorajando os alunos a manter esse comportamento. Depois, identifiquei os erros principais, como a falta de contacto visual com o companheiro e a execução deficiente do passe a uma mão, que resultava no movimento de rotação excessivo da bola.

Essencialmente, para que os alunos compreendessem a importância da boa execução do passe, foram feitas várias demonstrações com diferentes trajetórias de bola e questionados sobre a facilidade de prosseguir a jogada, perante cada uma. No final destes momentos, foram ainda dados *feedbacks* motivacionais para incentivar os alunos a persistirem no esforço, especialmente em situações adversas, como o calor que se verificava naquele momento.

Após a conclusão de cada exercício e de cada aula, procedi sempre a uma recapitulação do que se procurou transmitir, exercitar e/ou consolidar. Além disso, nas duas turmas, os alunos foram incentivados a refletir e a participar numa construção coletiva de conhecimento, discutindo a relevância dos conceitos abordados para situações reais de jogo ou para a execução de provas específicas dentro da modalidade. Penso que esta abordagem não só reforçou o entendimento dos conteúdos, mas também estimulou a sua aplicação prática, reflexão crítica e transferência de aprendizagem para contextos desportivos concretos.

No que concerne ao posicionamento e postura do docente, procurei, em todas as aulas, garantir a observação e controlo de todos os alunos e ajustar o tom de voz de forma a ser ouvido por todos, quando pretendido. Além disso, aquando dum momento de comunicação entre Professor e aluno(s), estes foram sempre posicionados de forma a evitar distrações e comportamentos desviantes, colocando-os de costas para o sol ou para outros alunos que não pertenciam à turma, mas estavam num espaço próximo.

Quanto à uniformidade dos grupos de trabalho, Catunda e Marques (2017) destacam que é importante valorizar os (grupos) heterogéneos, especialmente quando se pretende o desenvolvimento das aprendizagens, mas também a promoção de valores como o respeito pela diversidade, a inclusão e a entreaajuda. No entanto, os mesmos destacam que é igualmente relevante que o Professor recorra à organização em grupos homogéneos quando pretende, por exemplo, realizar algum exercício por nível de desenvolvimento. Os autores defendem ainda que os grupos homogéneos são particularmente úteis na avaliação dos alunos, onde estes têm a oportunidade de realizar tarefas com outros do mesmo nível, maximizando as oportunidades para assumirem funções que exigem algum protagonismo, como a liderança.

A título de exemplo, no ensino da modalidade de Corfebol, no 12º ano, alguns alunos enfrentaram algumas dificuldades na execução do lançamento de fora parado e na frequência das desmarcações realizadas. Perante isto, o PE decidiu formar grupos de trabalho heterogéneos, onde os alunos com maior habilidade nesses aspetos pudessem colaborar com os que estavam a enfrentar dificuldades. Assim, os alunos mais habilidosos no lançamento de fora parado e na desmarcação foram incentivados a partilhar os seus conhecimentos com os colegas que estavam a ter dificuldades. Ao fazê-

lo, não só os ajudaram a melhorar, como também tiveram uma oportunidade de ver reconhecidos os seus próprios conhecimentos.

Por outro lado, durante a AS, na mesma modalidade, os alunos foram organizados em grupos homogêneos com base no seu nível de desempenho, sendo divididos em dois grupos, um de Nível Introdutório e outro de Nível Elementar.

Considero, essencialmente, que esta organização permitiu distinguir os alunos dentro do mesmo nível de desempenho, garantindo que estivessem com colegas que partilhavam habilidades e competências semelhantes. Assim, dentro destes grupos homogêneos, emergiram líderes, que assumiram um papel importante ao motivar e inspirar os colegas, elevando o desempenho do grupo e incentivando todos a alcançarem os objetivos estabelecidos. Penso que a organização dos alunos tanto de grupos heterogêneos como homogêneos foi essencial para promover um ambiente educativo rico e inclusivo. Cada tipo de grupo ofereceu benefícios distintos, como foi referido, que complementaram e enriqueceram a experiência educativa dos alunos.

Por fim, quando se trata da gestão de tempo, vários estudos destacam que os alunos passam pouco tempo em atividades de conteúdo específico (Costello & Laubach, 1978; Shute et al., 1982); menos da metade do tempo é dedicado ao conteúdo cognitivo e motor (Shute et al., 1982); uma parte excessiva do tempo é consumida por atividades de instrução (Costello & Laubach, 1978; Shute et al., 1982), organização (Telama et al., 1992) e espera (Godbout et al., 1983); a qualidade do ensino e o tempo dedicado à aprendizagem são fundamentais para o progresso dos alunos Piéron & Piron, 1981); as turmas que alcançam melhores resultados, geralmente, têm mais tempo dedicado à transmissão clara de informações relacionadas aos objetivos (Piéron, 1982; Carreiro da Costa, 1988), maior tempo útil de aula, menos tempos de transição, organização e de espera, maior tempo em atividade (Carreiro da Costa, 1995; Piéron, 1996), maior número de repetições, melhor taxa de sucesso e mais tempo passado em atividades ajustadas ao seu nível de desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional (Siedentop, 1983; Carreiro da Costa, 1995; Coker, 1999; Silverman, 1985a, 1985b; Phillips & Carlisle, 1983).

Assim, de acordo com os dados supracitados, entendi como imperativo otimizar o tempo potencial de aprendizagem dos alunos. Para isso, diversas estratégias foram empregues, tanto no 9º quanto no 12º ano, com objetivo de reduzir os tempos de espera entre as atividades, diminuir os tempos de organização/gestão, agilizar as transições entre exercícios e, por fim, otimizar o tempo de instrução. Inicialmente, penso que é relevante mencionar que todos os exercícios desenhados tiveram sempre em conta os objetivos específicos definidos para a aula daquele dia, mas também os objetivos das últimas aulas, de modo que houvesse um *transfer* e progressão de conhecimentos. Para além do anteriormente referido, tentei através de várias estratégias que os exercícios

tivessem um elevado número de repetições e elevada taxa de sucesso. Algumas destas passaram, por exemplo, por realizar situações de jogo reduzido, com 4 elementos no máximo em cada equipa, para que os alunos pudessem ter o máximo de tempo possível em contacto com o objeto de jogo, ao invés do jogo formal, onde cada aluno lhe iria tocar muito poucas vezes. Outra estratégia aplicada, ainda na fase de planeamento, passou por evitar exercícios que causassem grandes filas de espera. Em vez disso, organizei estações de exercícios, onde se aproveitou todo o espaço disponível, utilizando ambos os meios-campos para realizar duas ou mais situações de jogo, ao invés de uma, e garantir que todos os alunos estivessem ativamente envolvidos. Mais, foram utilizadas tarefas e condicionantes simples e recorrentes de rápida compreensão, como a zona de pontuação mais alargada, a situação de jogo cooperativo ao invés do jogo competitivo, a limitação de certos gestos técnicos que não permitem a continuidade de jogo, como o remate no voleibol, por exemplo, ou o condicionamento de deslocamento dos defensores ou atacantes, consoante o objetivo específico do exercício e, por fim, a utilização de muitas situações de jogo em desigualdade numérica ou pontual, conforme o que se pretendia potenciar (ataque ou defesa). Para além das estratégias já mencionadas para otimizar o tempo de instrução e os *feedbacks*, foram ainda adotadas outras. Uma teve a sua principal atuação no planeamento antecipado, tendo em vista a otimização da organização do material. Isto significa que todo ou algum do material utilizado num exercício, fora útil, para o próximo, disposto da mesma forma, minimizando assim o seu tempo de organização/gestão. Para além disto, a título de exemplo, uma estratégia empregue para reduzir os tempos de transição, passou por, no final de cada exercício, mencionar que uma maior rapidez na transição, resultaria em mais tempo de jogo livre no final da aula, algo que os alunos compreenderam muito bem, sobretudo os do 12º ano. Por fim, após o término de um exercício, também foram nomeados alguns alunos responsáveis por arrumar o material, o que poupou tempo de organização/gestão. É importante realçar que o cuidado a ter com o material foi mais reforçado no 9º ano que no 12º ano, pois considerei que estes alunos estavam numa fase de desenvolvimento onde a supervisão e o reforço das normas são mais necessários. Por outro lado, no 12º ano de escolaridade, notei que os estudantes tenderam a ter mais autonomia e responsabilidade, o que resultou numa menor ênfase verbal no cuidado com o material escolar, não o descorando.

3.1.2.4. Avaliação

De acordo com o Professor Doutor Júlio Martins, a avaliação é considerada a componente mais espinhosa do processo de ensino e aprendizagem (comunicação pessoal, 2023). Esta afirmação destaca a complexidade e desafios inerentes à avaliação,

que vão além da simples atribuição de classificações aos alunos. Segundo Siedentop e Tannehill (2000), ela abarca diversas fases que permitem aos alunos demonstrar os seus conhecimentos e habilidades, aplicando os conteúdos em diferentes contextos teóricos e práticos. Por sua vez, Rink (1993) acrescenta que, no contexto da EF, esta cumpre diversos propósitos, como informar os alunos sobre o seu progresso, avaliar a eficácia das metodologias utilizadas, oferecer informações sobre o desenvolvimento destes e posicioná-los em níveis de desempenho.

Como delineado anteriormente por Bento (2003), a avaliação pode ser dividida em três momentos distintos (AFI, AF e AS). Durante a primeira reunião do GDEF do AEFHP, foram definidos os critérios de avaliação para cada ano de escolaridade. Foi dada, pelo PE, particular atenção às turmas do 9º e do 12º ano, abordando-se tanto os alunos que participavam regularmente nas aulas práticas, como aqueles que, por motivos de saúde física ou mental, estavam impedidos de as realizar. Os detalhes específicos destes critérios podem ser consultados no Anexos 11 e 12.

Durante todo o ano letivo, tentei primar pelo rigor e eficiência na realização do momento de avaliação, com o objetivo de compreender o estado de desenvolvimento dos alunos e adaptar a extensão e sequência de conteúdos às suas necessidades. Deste modo, a AFI teve início numa parte da primeira aula de cada UD, onde foi elaborada, para cada modalidade, uma situação que a permitisse realizar. No Anexo 13, pode ser encontrado um exemplar construído para o efeito. Este procedimento teve como objetivo perceber que conhecimentos e habilidades específicas tinham os alunos pertinentes à modalidade e agrupá-los em dois ou três níveis de desempenho. Após isto, foram definidos objetivos específicos a alcançar para cada nível de desenvolvimento e traçada a respetiva extensão e sequência de conteúdos.

Por sua vez, ao longo do ano, a AF foi realizada continuamente durante as aulas através da observação direta. Com a aplicação de alguns exercícios que se definiram como “exercícios-chave”, o Professor pôde monitorizar o progresso dos alunos em relação aos objetivos delineados, para cada grupo de alunos por nível de desenvolvimento. Esta avaliação contínua permitiu adaptar constantemente o planeamento das próximas aulas, levando em consideração o ritmo de aprendizagem dos alunos, que poderia variar de acordo com a aquisição mais rápida ou mais lenta dos conteúdos.

Por exemplo, na turma do 9º ano, após o momento de AFI na modalidade de Voleibol, foi traçado um planeamento de conteúdos para as próximas aulas da respetiva UD. No entanto, aquando da progressão do tempo, ao observar que os alunos ainda demonstravam algumas dificuldades na relação com a bola, o Professor em início de carreira decidiu ajustar o planeamento original. Com isto, foi dada maior ênfase ao

desenvolvimento deste conteúdo, ampliando a sua preponderância duracional no planeamento. Esta adaptação teve como objetivo assegurar que os alunos consolidassem aquela habilidade antes de avançar para conteúdos mais complexos. Por outro lado, no planeamento de conteúdos para a modalidade de *Tag Rugby* no 12º ano, foi constatado, a dada altura, que os alunos já realizavam muito bem o princípio tático de avançar e fixar o defensor. Por isso, decidi progredir mais rapidamente do que o inicialmente previsto, antecipando os próximos princípios táticos (Apoiar e Reajustar). Esta abordagem permitiu otimizar o tempo atribuído à UD e explorar competências mais avançadas.

Para além disso, é importante referir que, no final de cada UD, foi realizada uma AS, utilizando uma situação específica de aprendizagem, adaptada ao nível de desempenho de cada grupo de alunos naquele momento, que permitisse avaliar de forma abrangente os conteúdos lecionados. De notar que, ao longo da leção das UD, houve situações em que alguns alunos transitaram entre níveis de desenvolvimento, comparativamente ao obtido na AFI. No Anexo 14, pode ser encontrado um exemplar desenhado para o efeito. Esta tinha como objetivo principal verificar o grau de cumprimento dos alunos em relação aos objetivos traçados, comparando o desempenho destes com os critérios estabelecidos previamente, para cada nível de desempenho. No entanto, penso que é importante destacar se tentou sempre olhar para o quadro com vista mais alargada e atribuir uma classificação simbólica aos alunos tendo por base o seu nível de partida, o seu progresso e o seu nível final, considerando, deste modo, todo o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando a importância dos três momentos de avaliação mencionados anteriormente, utilizei uma grelha de avaliação com uma escala de 1 a 5 valores. Esta foi aplicada, para cada critério de avaliação delineado para cada modalidade, no início e no final de cada UD. Naturalmente que a situação de AFI foi concebida com um carácter mais genérico, enquanto a situação de AS foi construída com uma visão mais específica e adaptada aos objetivos delineados para cada grupo de alunos por nível.

É importante reconhecer que a classificação atribuída pelo Professor nem sempre coincide com a perceção dos outros alunos ou do próprio aluno sobre o seu próprio desempenho, especialmente no 12º ano, quando os alunos estão prestes a ingressar na Universidade. Complementarmente, o Orientador Cooperante, o Professor José Pedro Fernandes, expressou alguma preocupação sobre a perceção dos alunos em relação à avaliação. Ele salientou que, embora os Professores possam ser excelentes em diversos aspetos, como a estabelecer uma ligação com os alunos, a ensinar de forma eficaz e eficiente e a tornar as aulas mais dinâmicas, envolventes e interessantes, a atribuição de classificações pode ser um ponto sensível e que pode levar à insatisfação dos alunos e consequente desvalorização do seu trabalho pelos mesmos, o que evidencia a

importância de uma abordagem equilibrada e sensível, de modo a ser o mais justo possível com todas as partes envolvidas (comunicação pessoal, 2024).

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

3.2.1. Desporto Escolar

De acordo com os Decretos-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro e n.º 139/2012, de 5 de julho, o DE pode ser descrito como o conjunto de atividades lúdico-desportivas, realizadas como complemento curricular, nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, para ocupação dos tempos livres, onde os alunos têm a liberdade de participar, e que deve promover a educação multicultural, voltada para a cidadania e ética desportiva, visando o desenvolvimento de valores como a responsabilidade, o espírito de equipa, a disciplina, a tolerância, a perseverança, o humanismo, a verdade, o respeito, a solidariedade, a dedicação e a coragem.

Ao longo do ano letivo, para além do acompanhamento da atividade Mega-Sprinter CLDE Castelo Branco, no dia 19 de março de 2024, no Complexo Desportivo da Covilhã (Anexo 15), incorporei o GEDE de Badminton, juntamente com o Orientador Cooperante, o Professor José Pedro Fernandes.

Este grupo contou com mais de trinta atletas inscritos, de ambos os sexos e de diferentes idades. Os treinos decorreram sempre presencialmente, no horário do intervalo de almoço, às terças e quartas-feiras, com duração de 60 e 90 minutos, respetivamente. Estes foram marcados neste horário para tentar conseguir angariar mais atletas com disponibilidade e horário compatível.

Na maioria das sessões, as situações competitivas de jogo condicionado e livre foram priorizadas, tanto em jogos de pares (masculinos, femininos e mistos), quanto em individuais (masculinos e femininos), permitindo assim abordar as principais habilidades técnicas (posição base, serviço, lob, clear, amorti e remate/*smash*) e princípios táticos da modalidade (posicionamento, deslocamento e colocação do volante).

Para além disso, importa destacar o acompanhamento do respetivo GEDEB pelo PE, nas competições locais e distritais (Anexo 16). Este conseguiu ainda qualificar-se para a Fase Regional de Juvenis. No entanto, devido logística da fase da competição, bem como ao número reduzido de alunas do grupo-equipa apuradas, o orientador cooperante considerou dispensar os três PE de acompanharem o GEDEB nesta deslocação.

A Fase Local iniciou com a I Jornada Concentrada, onde os/as atletas do escalão de Iniciados e Juvenis competiram no pavilhão da ESFHP, na Covilhã, a 11 e 30 de janeiro de 2024, respetivamente. Posteriormente, participaram na II Jornada Concentrada, a 6

(Iniciados) e 26 de fevereiro (Juvenis) de 2024, na Escola Secundária Campos Melo, na Covilhã. Para finalizar a Fase Local, com a III Jornada Concentrada, competiram, novamente na escola anterior e na Escola Básica e Secundária Pedro Álvares Cabral, em Belmonte, a 8 (Iniciados) e 13 de março (Juvenis) de 2024. Finalmente, já na Fase Distrital, competiram pela passagem à Fase Regional, a 21 de março (Iniciados) e 11 de abril (Juvenis) de 2024, na Escola Básica Faria de Vasconcelos, em Castelo Branco. No decorrer do ano letivo, foram ainda organizados, pelo GEDEB em colaboração com NEEF do AEFHP, dois torneios na ESFHP, a 6 de dezembro de 2023 e a 12 de junho de 2024 (Anexos 17 e 18).

3.2.2. Intervenção na Escola

Durante o decorrer do ano letivo, dediquei também bastante tempo à promoção de um ambiente escolar dinâmico, assegurando a realização de atividades que enriqueceram a experiência educativa de alunos, Professores, AO e restante comunidade escolar. Esta missão foi abraçada em estreita colaboração com os restantes membros do NEEF do AEFHP, o GDEF e outros docentes. O PE esteve envolvido numa série de atividades, das quais se destacam as seguintes:

- “Corta-mato escolar”: No dia 16 de novembro de 2023, no Complexo Desportivo da Covilhã, foi realizada esta atividade organizada pelo GDEF (Anexo 19);
- “Torneio de Voleibol”: Organizado pelo NEEF do AEFHP e realizado a 15 de dezembro de 2023 no Pavilhão da ESFHP, este evento marcou o encerramento do primeiro período (Anexo 20);
- “Educação Física na Biblioteca”: Nos dias 24 de abril (duas sessões) e 7 de maio de 2024, na Biblioteca da ESFHP, o NEEF do AEFHP organizou algumas conferências destinadas a alunos e Professores sobre temas intitulados "Desportos de Aventura: Racionalizar o Risco", apresentado pela Professora Estagiária Carolina Afonso, "Nutrição e Alimentação: Do cidadão comum ao atleta", exposto pela Professora Estagiária Tatiana Dias, e "Evolução histórica do Desporto: Do homem pré-histórico ao atleta contemporâneo", divulgado pelo PE Rodrigo Roque (Anexo 21);
- “Orienta-te!": Nos dias 17 e 21 de maio de 2024 foram organizadas pelo NEEF do AEFHP várias provas de orientação linear e *score* pelo espaço da ESFHP, com participação dos alunos das turmas do 9ºC, TD9, 12ºA, 12ºB e 12ºC (Anexo 22);
- “Jogos tradicionais”: No âmbito do projeto Escola Ativa, foi organizado pelo NEEF do AEFHP, no dia uma manhã com vários jogos tradicionais (xadrez, damas, setas e curling) no espaço da sala dos professores, com atribuição de prémios para o docente com as melhores pontuações alcançadas (Anexo 23);

- “Torneio de Boccia”: No dia 11 de junho de 2024, o NEEF do AEFHP organizou e concretizou este evento desportivo no Pavilhão da ESFHP;
- “Jogo de futsal entre professoras e alunas”: Organizado pelo NEEF do AEFHP, em colaboração com o Curso Profissional de Massagens, Estética e Bem-Estar, realizado a 13 de junho de 2024 na ESFHP, este evento marcou o encerramento do terceiro período (Anexo 24);
- Coadjuvação: A partir do 2º período do presente ano letivo, foi feita a coadjuvação à disciplina de EF a um aluno do 11º ano com hemiparesia com deficiência auditiva e comprometimento cognitivo, sendo que lhe foram aplicadas medidas seletivas, artigo 9.º, alíneas c) o apoio psicopedagógico e d) a antecipação e reforço de aprendizagens; e adicionais; artigo 10.º, alíneas b) as adaptações curriculares significativas, c) Plano Individual de Transição, d) o desenvolvimento de metodologias de ensino estruturado, e e) o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, bem como um Relatório Técnico-Pedagógico, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Deste modo, o PE assumiu a responsabilidade de adaptar algumas das tarefas da aula, propostas pelo Professor Titular da Turma, Dr. Carlos Elavai, às características, dificuldades e potencialidades deste aluno traçadas nos documentos fornecidos (Anexo 25).

3.2.3. Direção de Turma

Durante o EP, o PE assessorou a Professora Sara Ramos, na direção de turma do 12ºC. Esta experiência proporcionou uma compreensão de algumas das principais preocupações e exigências da função de Diretor de Turma (DT).

Segundo o Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho, o papel deste vai além da proximidade com os alunos e das relações com as famílias, incluindo também a gestão e orientação curricular da turma, a promoção da reflexão contínua sobre as metodologias de ensino adotadas pelos restantes Professores para melhorar a qualidade das aprendizagens, a coordenação da avaliação das aprendizagens, a promoção das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, a integração de todos os alunos na escola e nas diferentes ofertas educativas e o fortalecimento da relação escola-família através da comunicação com as famílias sobre o desempenho dos alunos.

A primeira tarefa incumbida ao PE foi a de compilar as informações relevantes das fichas biográficas dos alunos e apresentá-las ao conselho de turma, numa reunião convocada pela DT (caracterização da turma). Este procedimento visou comparar os dados do ano letivo atual com os do anterior, detetando possíveis alterações em parâmetros relevantes, como a residência ou a constituição do agregado familiar. Além

disso, permitiu consultar todas as classificações finais dos alunos nos anos anteriores do Ensino Secundário, e em especial na disciplina de EF.

Ao longo do ano letivo, o PE também reconheceu outras responsabilidades inerentes ao papel de DT, como a comunicação de informações relevantes ao conselho de turma, a condução do processo de justificação de faltas na plataforma *INOVAR+*, a realização de um acompanhamento do desempenho escolar individual e a comunicação deste aos respetivos EE, por via telefónica, via *e-mail* ou pessoalmente.

Ademais, reconheço que a DT desempenhou, ao longo do ano letivo, um papel essencial na promoção do bem-estar emocional dos alunos, assumindo, muitas vezes, um papel de suporte e de interligação entre os alunos, as respetivas famílias e os Professores. Para além disto, a DT foi responsável, em conjunto com o conselho de turma, pela identificação e encaminhamento de alunos com necessidades específicas para os serviços de apoio da escola, nomeadamente a EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva), o SPO (Serviços de Psicologia e Orientação), a terapia da fala, a psicomotricidade, as tutorias, entre outros, conforme o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Para finalizar, é ainda importante referir, quanto à aplicação de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão, conforme estabelecido no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que se observaram em contexto de conselho de turma, no final de cada período, os progressos obtidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos a todas as disciplinas. Após isto, analisei as principais dificuldades, pontos fortes e potencialidades desses alunos, assim como a eficácia das estratégias já adotadas. Esta análise revelou a necessidade de adaptar muitas das estratégias até ao momento adotadas, utilizando, para o efeito, algumas medidas universais, como a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular e a intervenção no foco académico e/ou comportamental.

Globalmente, creio que o papel de um DT vai além da simples representação de uma figura de ligação entre a escola e o EE. Considero que este deve desempenhar um papel ativo de mentor escolar, comprometido em orientar os alunos em direção ao sucesso educativo e à felicidade na vida.

Nesta função, assume a responsabilidade de conhecer profundamente cada aluno, compreendendo as suas características individuais, dificuldades, medos, sonhos e potencialidades. Este deve estar atento às necessidades dos alunos, mas também esforçar-se para criar um ambiente de apoio e confiança onde estes se sintam capacitados a alcançar o seu máximo potencial. Ao estabelecer uma relação próxima com os alunos, deve oferecer orientação personalizada, sugerir estratégias de estudo diferentes das utilizadas até ao momento, acompanhar o seu progresso escolar, sugerir aos demais

docentes a alteração de estratégias adotadas e intervir sempre que considerar necessário e relevante para o desenvolvimento pleno de todo e qualquer aluno.

Em suma, entendo que o DT deve assumir-se como um facilitador do crescimento e desenvolvimento dos alunos, promovendo não apenas o seu sucesso escolar, mas também o seu bem-estar emocional e social dentro da comunidade escolar, assim como a sua felicidade.

3.2.4. Integração com o meio

A integração na ESFHP foi notavelmente positiva, sendo que o PE foi calorosamente acolhido por Professores, AO e alunos desde o primeiro dia. Creio que a cooperação e o apoio recebidos de toda a comunidade escolar foram essenciais para uma adaptação rápida e eficiente. O Orientador Cooperante, o Professor José Pedro Fernandes, enfatizou que o Professor em início de carreira deveria começar a sua interação com a comunidade escolar por saber o nome de todos os AO, Professores e alunos das turmas que lecionava, tentando, desde cedo, estabelecer com eles uma relação, pois facilitaria a sua integração e a manutenção de um bom ambiente na escola. Para além disso, realçou que, independentemente das diferenças pessoais que pudessem existir para com os demais elementos do AEFHP, o PE deveria zelar por manter um bom ambiente profissional de respeito e reconhecimento mútuo, essencial para um trabalho colaborativo eficaz (comunicação pessoal, 2023). Ainda neste subcapítulo, penso que é importante realçar que a integração da escola com a comunidade é vista como necessária para o enriquecimento da experiência educativa dos alunos e da comunidade local. Deste modo, creio que estabelecer parcerias com clubes, organizações e outras entidades externas permite à escola expandir as suas atividades e recursos, proporcionando aos alunos experiências educativas mais diversificadas e práticas, enriquecendo o currículo com aprendizagens significativas fora da sala de aula tradicional (Epstein, 2011), para além da participação em eventos extracurriculares, como competições desportivas, workshops e feiras culturais, organizados em colaboração com entidades externas (Warren, 2005). Assim, entendo que a escola deve tornar-se um verdadeiro centro comunitário, que fomenta um ambiente de cooperação e apoio mútuo, fundamentais para a formação integral dos alunos e para o desenvolvimento da comunidade local (Henderson & Mapp, 2002). Neste âmbito, o PE esteve envolvido numa série de atividades, das quais se destacam as seguintes:

- “Encontro “Regresso à Escola””: Esta atividade, promovida pelo AEFHP, a 14 de setembro de 2023, no auditório da ESFHP, deu início ao ano letivo 2023/2024, proporcionando um momento de reencontro e convívio entre a comunidade

escolar, docentes, Professores aposentados e antigos alunos. O evento contou com uma receção calorosa, uma sessão de abertura oficial e palestras multitemáticas conduzidas por Carlota Simões, Nuno Garcia, Pedro Pombo e João Canavilhas (Anexo 26);

- “Música! As escolhas de...”: Esta iniciativa, lançada no dia 11 de março de 2024 e que perdurou até ao final do ano letivo, pretendeu dar a conhecer aos seguidores das redes sociais do AEFHP alguns Professores, alunos, ex-alunos, Técnicos especializados e AO através das músicas, que refletiam alguns momentos e experiências pessoais;
- “Semana da Saúde e Bem-estar”: Organizada pelos Professores Marisa Lourenço e João Sá Pinho, decorreu de 22 a 26 de abril de 2024 e incluiu diversas atividades para promover o bem-estar físico, mental e emocional. O evento ofereceu diversos workshops e conferências sobre técnicas e hábitos saudáveis, em colaboração com a Tatiana Marques, o NEEF do AEFHP, a Professora Helga Correia e o terapeuta Gil Pinho. Os participantes também puderam usufruir de produtos e serviços, como cosméticos feitos pelos alunos, rastreios fisiológicos, massagens desportivas e tratamentos faciais, fornecidos pela turma do curso profissional de massagem (Anexo 27);
- “Visita de estudo ao Porto”: No dia 30 de abril de 2024, o PE acompanhou as turmas do 10ºB, 10ºD, 11ºA, 11ºD, 12ºA, 12ºB, 12ºC e 12ºD à Torre dos Clérigos, ao Parque da Cidade, ao Museu do Bolhão e ao Museu do Papel-Moeda, no âmbito das disciplinas de Economia e Português (Anexo 28);
- “Heitoríadas 2024”: Realizada a 3 de maio de 2024 no Complexo Desportivo da Covilhã, esta atividade organizada pelo GDEF, visou a realização de uma série de provas desportivas (vários tipos de lançamentos, saltos e corridas, para além de outras atividades como o gira vólei, a orientação, o laser run, a escalada, o curling e a aeróbica) por alunos, Professores e AO da escola, em colaboração com a Federação de Desportos de Inverno de Portugal, a Federação Portuguesa de Voleibol, através da Associação de Voleibol da Guarda, o Penta Clube da Covilhã e a empresa Animactiva (Anexo 29);
- “E-Heitoríadas”: Organizadas pelo NEEF do AEFHP, a 3 de maio de 2024, esta versão digital das já descritas “Heitoríadas” proporcionou uma oportunidade para todos os seguidores das redes sociais do AEFHP testarem os seus conhecimentos desportivos, através de 25 questões de escolha múltipla sobre os Jogos Olímpicos;
- “Diálogos com o Desporto”: Esta sessão foi realizada em formato de conversa/entrevista ao Professor Sérgio Mendes, intitulada "Arbitragem no Futebol: História e Atualidade", conduzida pelo Orientador Cooperante, o

Professor José Pedro Fernandes a 15 de maio de 2024, na Biblioteca da ESFHP e organizada pelo NEEF do AEFHP (Anexo 30);

- “*A dip in Penha Garcia*”: No dia 29 de maio de 2024, foram acompanhadas as turmas do 12ºA, 12ºB e dois alunos de Erasmus+ da Chéquia numa visita de estudo a Penha Garcia, no âmbito das disciplinas de Biologia, Inglês e EF, que contou com uma caminhada de reconhecimento de múltiplos pontos de interesse biológico e geológico (Anexo 31);
- “Quis Desportivo”: No final do terceiro período, foram lançadas 15 perguntas para todos os seguidores das redes sociais do AEFHP avaliarem os seus conhecimentos sobre várias modalidades desportivas.

3.3. Área III – Desenvolvimento Profissional

Cogito que o desenvolvimento profissional se refere ao processo contínuo de aprendizagem e melhoria de competências de Professores ao longo da carreira. Penso que, para além de contribuir para a subida de escalão, este conceito assume um papel fulcral na atualização científico-pedagógica de materiais e metodologias de ensino, com objetivo de proporcionar a melhor experiência educativa possível aos alunos (Day, 1999). Este processo envolve a participação em *workshops*, conferências, cursos, entre outros tipos de formação, permitindo aos Professores adquirir novos conhecimentos e habilidades que podem ser aplicados nas suas práticas pedagógicas (Guskey, 2000).

No presente ano letivo, o PE incorporou apenas uma destas formações presidida pela Federação Nacional dos Professores (FENPROF), em estreita colaboração com o Sindicato de Professores da Região Centro, no dia 18 de março de 2024, denominada “Jovens Professores, que Futuro?”. De forma geral, foram explicados aos futuros docente alguns pontos relevantes da carreira docente, nomeadamente, como se pode entrar, que prazos e procedimentos têm os concursos, como funciona o regime de contratação, o que é o período probatório e para que serve, o que é e como se processa a avaliação de desempenho, qual a estrutura da carreira docente e do desenvolvimento profissional e, finalmente, em que consiste o movimento sindical docente.

4. Reflexão Final

Sou de opinião que o EP teve uma ponderação maioritária no processo de formação do Professor em início de carreira, proporcionando uma experiência realista, intensa e enriquecedora, tanto a nível pedagógico, quanto pessoal. Esta oportunidade permitiu aplicar alguns dos conhecimentos previamente adquiridos e obter novos saberes. Considero que a autonomia concedida ao PE foi essencial, pois, como inferido pelo Orientador Cooperante, o Professor José Pedro Fernandes, “só se aprende a ensinar,

ensinando" (comunicação pessoal, 2023). Esta permitiu-lhe assumir a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem de duas turmas ao longo de todo o ano letivo e, ocasionalmente, de outra turma, num contexto socioeconómico muito específico. Além disso, o PE assessorou à direção de turma do 12ºC, integrou o GEDEB e coadjuvrou o Professor Carlos Elavai na turma do 11ºD.

Ao longo do ano letivo, foi dada ao PE a oportunidade de viver como um Professor na sua plenitude. Esta função exigiu “apenas” o planeamento de aulas, a lecionação propriamente dita, a mediação de conflitos entre alunos, a avaliação do desempenho de alunos, a resolução de problemas imprevistos em aula e na escola, a organização e a promoção de atividades e estratégias de integração e inclusão de alunos, a realização de atividades de coadjuvação, a interação com AO, a discussão e troca de ideias com outros docentes em contexto formal e informal, a participação na organização e acompanhamento eventos escolares e de encontros do DE, o acompanhamento de visitas de estudo, a colaboração na elaboração de planos de intervenção pedagógica, a participação em reuniões de Departamento Curricular de Expressões, GDEF, Conselhos de Turma e de EE, entre outras. Todas estas tarefas realizadas contribuíram, inegavelmente, para o crescimento do PE, enquanto futuro profissional da educação e, também, enquanto pessoa.

Acredito que lecionar no 2º Ciclo do Ensino Básico na EBT foi uma experiência fundamental, especialmente devido ao contexto socioeconómico desfavorecido e à diversidade étnica da escola.

O contacto com diferentes realidades enriqueceu significativamente a prática docente, exigindo uma abordagem pedagógica muito flexível e inclusiva para atender à diversidade de níveis de habilidade e motivação dos alunos. Penso que o foco no desenvolvimento de valores como o trabalho em equipa e o respeito é crucial também no âmbito de formação de alunos mais jovens. Por outro lado, a colaboração com o Professor Titular das Turmas no planeamento das aulas e na definição de objetivos reforçou a importância do planeamento estruturado e da avaliação contínua. Neste Ciclo de Ensino, em particular, notei que o uso de *feedbacks* motivacionais mostrou a importância do reforço positivo e da valorização destes pelos alunos, muito devido ao contexto onde vivem diariamente.

No que concerne à lecionação para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, a principal aprendizagem feita é que a EF deve ir muito para além do desenvolvimento físico dos alunos, tocando essencialmente em áreas como a cognitiva e a socioemocional.

Durante este ano letivo, o PE teve a oportunidade de viver diariamente com os alunos e lidar com os seus problemas, necessidades, potencialidades, medos e sonhos.

Assim, além de reconhecer a inegável importância do planeamento cuidadoso, da capacidade constante de adaptação e da elaboração e aplicação de um sistema de avaliação assertivo e eficiente para maximizar o processo de ensino e aprendizagem, ficou claro que a afirmação do Orientador Cooperante, o Professor José Fernandes, “dar aulas é de extrema importância para o processo de formação e de ensino e aprendizagem, mas é 5% daquilo que é ser Professor; Depois falta ‘só’ os outros 95%” (comunicação pessoal, 2023), é inteiramente verdadeira. A título de exemplo, num determinado dia, ao testemunhar uma situação de bullying na escola, o Orientador Cooperante, o Professor José Pedro Fernandes, decidiu intervir e tentar conhecer o aluno, valorizando os seus sucessos, como o facto de este jogar Futebol extracurricularmente. Por muito simples que isto possa parecer, este tornou-se, naquele momento, o que o aluno mais precisava, um verdadeiro amigo. Refletindo sobre essa situação, reconheço que, muitas vezes, as lições mais valiosas que se ensinam aos alunos ocorrem fora do contexto da aula e podem não ter nenhuma relação com qualquer outra matéria de ensino lecionada tradicionalmente na Educação Física.

Este episódio instiga uma reflexão essencial, enaltecida com a função de assessoria à direção de turma e acompanhamento do GEDEB, que infere que ser Professor vai muito além das fronteiras do contexto de aula; envolve preocupar-se, cuidar, guiar, inspirar e viver com os alunos em todos os aspetos do contexto escolar e além dele, na formação de cidadãos responsáveis e conscientes, capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea para alcançar os seus sonhos e a felicidade. Deste modo, penso que o contacto próximo com os alunos se revelou crucial para o desenvolvimento profissional e pessoal do PE, permitindo-lhe compreender a complexidade do papel do Professor, que transcende, inegavelmente a simples transmissão de conhecimentos. Posso afirmar que, durante um ano letivo, vivi, verdadeiramente, com Professores, alunos e AO todos os seus sucessos e problemas.

Enquanto futuro Professor, penso que a reformulação das escolas para a preparação dos cidadãos do futuro, e não do passado, é crucial para garantir que as próximas gerações estejam aptas a enfrentar os desafios e oportunidades de uma sociedade em constante evolução. No entanto, considero que as instituições de ensino têm-se mantido imutáveis no tempo, enquanto o mundo ao seu redor se transforma diariamente; As necessidades de hoje não serão nunca as de amanhã! Neste contexto, a escola do futuro idealizada emerge como um horizonte de possibilidades, moldada por ideais de excelência educativa, inclusão e inovação pedagógica.

Acredito que a escola do futuro dever-se-ia assumir como uma instituição dinâmica, inclusiva e inovadora, capaz de responder às exigências de uma sociedade em constante mudança. Penso que a maioria dos envolvidos na organização escolar possui

bastante ideias positivas e de que aumentariam a qualidade, eficácia e/ou eficiência do ensino em Portugal; no entanto, frequentemente falta um impulso inicial que se considera mais do que necessário para a evolução.

A procura pela escola ideal do futuro implica um compromisso constante com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, com o desenvolvimento humano e sustentável pois, como veemente afirma o docente da UC, o Professor António Vicente, “para olharem para nós, temos de fazer diferente; e é preciso coragem para fazer diferente” (comunicação pessoal, 2024). As grandes mudanças nunca ocorreram sem uma pessoa com força de vontade! Acima de tudo, considero essencial refletir sobre a escola necessária para a sociedade de hoje e de amanhã e ter coragem de dar o primeiro passo.

Assim, após o período de EP, pretendo assumir-me como um guia para a formação de cidadãos do amanhã. Ao longo do ano letivo, foram necessárias diversas intervenções que ultrapassaram o papel tradicionalmente atribuído ao professor de EF pela sociedade, desde o aconselhamento a alunos com problemas familiares ao encorajamento dos seus sonhos e aspirações. É essencial, e sempre será, que um Professor possua conhecimentos transdisciplinares, muitas vezes sem ligação direta à sua área principal de formação, em ordem a contribuir para o sucesso dos alunos e para a sua felicidade.

Como futuro profissional da educação, comprometo-me a primar pelo rigor e qualidade em todas as práticas pedagógicas, colocando sempre os interesses e necessidades dos alunos em primeiro plano. Pretende ser alguém que inspira, motiva e guia crianças e jovens na sua jornada escolar; mas mais importante que isso, na procura pela felicidade.

Nunca se poderá esperar que a mudança aconteça simplesmente; tem de ser procurada, intencionalmente, um dia de cada vez, um professor de cada vez.

5. Referências

- AEFHP. (2023). *Projeto Educativo 2023-2026*. Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto.
- Aguiar, J. (1998). *Jogos para o ensino de conceitos*. Papirus.
- 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), 103-113. <https://doi.org/10.2478/v10078-012-0049-x>
- Alcalá, D., & Garijo, A. (2017). Teaching Games for Understanding: A Comprehensive Approach to Promote Student's Motivation in Physical Education. *Journal of Human Kinetics*, 59(1), 17–27. <https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0144>
- Aleixo, C. (2005). *A vez e a voz escrita: Perspetiva Social dos Processos de Revisão de Escrita de Alunos de 1º Ciclo* [Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Repositório Aberto do ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/281>
- Antunes, C. (2002). *Novas formas de ensinar – Novas formas de aprender*. Artmed.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Bastos, M., Graça, A., & Santos, P. (2008). Análise da complexidade do jogo formal versus jogo reduzido em jovens do 3º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8(3). 355-364.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizontes.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª Ed.). Livros Horizonte.
- Bernstein, N. (1967). *The co-ordination and regulation of movements*. Pergamon Press.

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Câmara Municipal da Covilhã. (s.d.). *Covilhã em números*. Obtido de cm-covilha: <https://www.cm-covilha.pt/?cix=875&tab=794&curr=856&lang=1>
- Capitanio, A. (2003). Educação através da prática esportiva: missão impossível. *Revista Digital*, 8(58).
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino* [Dissertação de Doutoramento em Motricidade Humana na especialidade de Formação Educacional, ISEF – Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa]. Repositório da UTL. <http://hdl.handle.net/10400.5/8843>
- Carvalho, C., Santos, J., Conboy, J., & Martins, D. (2014). Teachers' Feedback: Exploring Differences in Students' Perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 169-173. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.351>
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. Casa da Educação Física.
- Chalita, G. (2003). *Pedagogia do Amor*. PPC Editorial.
- Clemente, F., Couceiro, M., Martins, F., & Mendes, R. (2012). The usefulness of small-sided games on soccer training. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(1), 93-102.
- Clemente, F., Mendes, R. (2011). Aprender o jogo jogando: uma abordagem transdisciplinar. *Revista Científica Exedra*, 5(1), 27-36.
- Coker, C. (1999). Time Management: Strategies for Increasing Student Engagement. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 70(5), 15-16.
- Costa, M. (2017). *O meu percurso na viagem para me tornar Professora de Educação Física* [Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos

- Básico e Secundário, FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/138652>
- Costello, J. & Laubach, S. (1978). Student Behavior. In W. Anderson & G. Barrette (Eds.), *What's Going on in Gym: Descriptive Studies of Physical Education Classes*. (pp. 11-24) Motor Skills: Theory into Practice.
- D'Amorim, M., & Silva, P. (Eds.) (2010). *Seis Estudos de Psicologia* (24^a ed. rev). Forense Editora Universitária.
- Davids, K., Araújo, D., Correia, V., & Vilar, L. (2013). How small-sided and conditioned games enhance acquisition of movement and decision-making skills. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 41(3), 154-161. <https://doi.org/10.1097/JES.ob013e318292f3ec>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República, Série I*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República, Série I*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 95/1991, de 26 de fevereiro. *Diário da República, Série I-A*. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/decreto-lei/95-1991-484419>
- Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho. *Diário da República, Série II*. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2016/06/114000001/0000200006.pdf>
- DGE. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação da República Portuguesa.
- DGE. (2018a). *Aprendizagens Essenciais do 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação da República Portuguesa.

- DGE. (2018b). *Aprendizagens Essenciais do 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico*.
Direção-Geral da Educação da República Portuguesa.
- DGE. (2018c). *Aprendizagens Essenciais do 12º ano do Ensino Secundário*. Direção-Geral da Educação da República Portuguesa.
- Duarte, R., Araújo, D., Fernandes, O., Travassos, B., Folgado, H., Diniz, A., & Davids, K. (2010). Effects of Different Practice Task Constraints on Fluctuations of Player Heart Rate in Small-Sided Football Games. *The Open Sports Sciences Journal*, 3, p. 13-15.
- Ellemborg, D., & St-Louis-Deschênes, M. (2010). The effect of acute physical exercise on cognitive function during development. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 122–126. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.09.006>
- Epstein, J. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Gamlem, S., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom *feedback*. Assessment in Education: Principles. *Policy & Practice*, 20(2), 150-169. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Godbout, T., Brunelle, J. & Tousignant, M. (1983). Academic Learning Time in Elementary and Secondary Physical Education Classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54(1), pp. 11-19.
- Gomes, M. (2004) (Ed.) (in press). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica: Dois estudos de Caso no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada.
- Greco, P. (2006). Conhecimento tático-técnico: eixo pendular do comportamento e da ação nos esportes coletivos. *Revista Brasileira Psicologia do Esporte e Exercício*, 0(1), 107-129.

- Grehaigne, J.-F, Mahut, B., & Fernandez, A. (2001). Qualitative observation tools to analyse soccer. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 1(1), 52-61. <https://doi.org/10.1080/24748668.2001.11868248>
- Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.04.00>
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Hill-Haas, S., Dawson, B., Coutts, A., & Rowsell, G. (2009). Physiological responses and time–motion characteristics of various small-sided soccer games in youth Players. *Journal of Sports Sciences*, 27(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/02640410802206857>
- Hill-Haas, S., Dawson, B., Impellizzeri, F., & Coutts, A. (2011). Physiology of small-sided games training in football: a systematic review. *Sports medicine*, 41(3), 199–220. <https://doi.org/10.2165/11539740-000000000-00000>
- Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Castelli, D. M., Hall, E. E., & Kramer, A. F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159(3), 1044–1054. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2009.01.057>
- Ho, W., Ahmed, M., Keh, N., Khoo, S., Tan, C., Dehkordi, M., Gallardo, M., Lee, K., Yamaguchi, Y., Wang, J., Liu, M., & Huang, F. (2017). Professionals' perception

- of quality physical education learning in selected Asian cities. *Cogent Education*, 4(1), 1408945. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1408945>
- Huang, W. Y. (2017). Laws/regulations and compulsory/elective course systems for physical education curriculum of university. *Sport Research Review*, 140, 19–26.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos PE de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48-1(2014), 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Jones, R., & Drust, B. (2007). Physiological and technical demands of 4 v 4 and 8 v 8 games in elite youth soccer players. *Kinesiology*, 39(2), 150-160.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of *feedback* in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Kao, C., & Luo, Y. (2020). Effects of multimedia-assisted learning on learning behaviors and student knowledge in physical education lessons: Using basketball game recording as an example. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(1), 119–139. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i01.11393>
- Katis, A., & Kellis, E. (2009). Effects of small-sided games on physical conditioning and performance in young soccer players. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 374-380.
- Kishimoto, T. (Ed.) (1993). *Jogos Infantis: O Jogo, a Criança e a Educação* (7ª Ed.). Vozes.
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 237/1986, de 14 de outubro. *Diário da República*, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Leite, E. (2010b). O Esporte na escola: sua realidade e possibilidade de mudanças. *Revista Digital*, 14(142).
- Leite, T. (2010a). *Planeamento e conceção da ação de ensinar*. Universidade de Aveiro.
- Luckesi, C. (1992). *Filosofia da Educação*. Cortez.

- Luo, Y. J. (2019). The influence of problem-based learning on learning effectiveness in students' of varying learning abilities within physical education. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(1), 3–13. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1389288>
- Maestros, C. (2009). *Educación Primária-Secuencia de Unidades Didácticas desarrolladas*. Editorial MAD.
- Marques, R. (2001). *Educar os pais*. Editorial Presença.
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projecto educativo*. Asa Editores.
- Martizek, A., & Neto, A. (2007). A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física. *Revista Digital*, 11(105).
- McGown, C. (1991). O Ensino da Técnica Desportiva. *Treino Desportivo*, 22(1), 15-22.
- Memmert, D. (2015). *Teaching Tactical Creativity in Sport: Research and Practice*. Routledge.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional Models in Physical Education*. Routledge.
- Mitchell, M., & Stine, S. (Directors). (2024). *Kung Fu Panda 4*. DreamWorks Animation.
- Mitsea, E., Drigas, A., & Skianis, C. (2022). ICTs and Speed Learning in Special Education: High-Consciousness Training Strategies for High-Capacity Learners through Metacognition Lens. *Technium Social Sciences Journal*, 27, 230–252. <https://doi.org/10.47577/tssj.v27i1.5599>
- Monteiro, N., Almada, V., Santos, A., & Vieira, M. (2001). The breeding ecology of the pipefish *Nerophis lumbriciformis* and its relation to latitude and water temperature. *Journal of the Marine Biological Association UK*, 81(6), 1031-1033.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Martín-Albo, J., & Cervelló, E. (2010). Motivation and performance in physical education: An experimental test. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(1), 79–85.

- Mourinho, J. (2001). *Das teorias generalistas...à especificidade do treino em Futebol* [Apresentação oral]. Palestra realizada na ESEL, no âmbito da Unidade Curricular de POAEF.
- Nesari, A. J., & Heidari, M. (2014). The Important Role of Lesson Plan on Educational Achievement of Iranian EFL Teachers' Attitudes. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 3(5), 27–34.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
<https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Publicações D. Quixote.
- Owen, A., Twist, C., & Ford, P. (2004). Small-sided games: the physiological and technical effect of altering field size and player numbers. *Insight*, 7(2), 50-53.
- Pais, A. (2011). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos do desenho de unidades didáticas para a área da Língua Portuguesa* [Dissertação de Mestrado em Ensino, IPCB – Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório do IPCB.
<http://hdl.handle.net/10400.11/1072>
- Pesce, C., Crova, C., Cereatti, L., Casella, R., & Bellucci, M. (2009). Physical activity and mental performance in preadolescents: Effects of acute exercise on free-recall memory. *Mental Health and Physical Activity*, 2(1), 16–22.
<https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2009.02.001>
- Phillips, A., & Carlisle, C. (1983). A Comparison of Physical Education Teachers Categorized as Most and Least Effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 55-66.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- Piéron, M. & Piron, J. (1981). Recherche de Critères d'Efficacité de l'Enseignement d'Habiletés Motrices. *Sport*, 24, 144-151.

- Pieron, M. (1982). Effectiveness of teaching a psychomotor task: Study in a micro-teaching setting. In M. Pieron & J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education* (pp. 79-89). Association Internationale des Supérieur d'Education Physique.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógicas*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Piéron, M., & Delmelle, R. (1982). Augmented Feedback in Teaching Physical Education: Responses from the Students. In M. Piéron and J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teacher in Physical Education* (pp. 141-150). AIESEP.
- Pires, A. (2019). *Qualidade de Ensino Superior*. Edições Sílabo.
- Pires, G. (2005). *Gestão do Desporto: Desenvolvimento Organizacional*. Edições Apogesd.
- Priberam. (s.d.a). *Escola*. Obtido de [dicionario.priberam: https://dicionario.priberam.org/escola](https://dicionario.priberam.org/escola)
- Priberam. (s.d.b). *Professor*. Obtido de [dicionario.priberam: https://dicionario.priberam.org/Professor](https://dicionario.priberam.org/Professor)
- Rakoczy, K., Harks, B., Klieme, E., Blum, W., & Hochweber, J. (2013). Written *feedback* in mathematics: Mediated by students' perception, moderated by goal orientation. *Learning and Instruction*, 27, 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.03.002>
- Rampinini, E., Impellizzeri, F., Castagna, C., Chamari, K., Sassi, A., & Marcora, S. (2007). Factors influencing physiological responses to small-sided soccer games. *Journal of Sports Sciences*, 25(6), 659-666.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. Times Mosby College Publishing.
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de Competências: As questões dos Professores*. Editorial Presença.

- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais, Apoios e Complementos Educativos*. Porto Editora.
- Sant'Anna, I. M., & Menegolla, M. (2011). *Didática: aprender a ensinar. Técnicas e reflexões pedagógicas para formação de formadores* (9ª Ed.). Loyola.
- Scaglia, A., Montagner, P., & Souza, A. J. Pedagogia da competição em esportes: da teoria à busca de uma proposta prática escolar. *Motus Corporis*, 8(2), 20-30.
- Shields, D. L., & Bredemeier, B. L. (1995). *Character development and physical activity*. Human Kinetics.
- Shute, S., Dodds, P., Placek, J., Rife, F. & Silverman, S. (1982). Academic Learning Time in Elementary School Movement Education: A Descriptive Analytic Study. *Journal of Teaching in Physical Education*. 1(2), pp. 3-14.
- Siedentop, D. (Ed). (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2ª Ed.). Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2020). *Complete guide to Sport Education*. Human Kinetics.
- Silverman, S. (1985a). Students Characteristics Mediating Engagement-Outcome Relationships in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(1), 66-72.
- Silverman, S. (1985b). Relationship of Engagement and Practice Trials to Student Achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 13-21.
- Smith, R., & Smoll, F. (1997). Coaching the coaches: Youth sports as a scientific and applied behavioral setting. *Current Directions in Psychological Science*, 6(1), 16-21. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep11512606>
- Soares, F., & Montagner, P. (2009). A Competição Esportiva Escolar como Componente Pedagógico a Ser Refletida e Aplicada nas Aulas de Educação Física. *Motriz*:

- Tavares, J., & Alcarão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Almedina.
- Teixeira, C. (1995). *A ludicidade na escola*. Loyola.
- Telama, R., Paukku, P., Varstala, V. & Paananen, M. (1992). Pupils' Physical Activity and Learning Behaviour in Physical Education Classes. In M. Piéron e J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teaching in Physical Education* (pp. 22-35). AISEP.
- Tessitore, A., Meeusen, R., Piacentini, M., Demarie, S., & Capranica, L. (2006). Physiological and technical aspects of “6-a-side” soccer drills. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 46(1), 36-43.
- Tomporowski, P. D., McCullick, B. A., & Pesce, C. (2015). *Enhancing Children's Cognition With Physical Activity Games*. Human Kinetics.
- UBI. (2013). *Regulamento de Estágio Pedagógico 2023/2024 do 2.º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da UBI*. Universidade da Beira Interior.
- Vasconcelos, C. (2009). *Planejamento: projeto de ensino e projeto político metodológicos para elaboração*. Libertad Editora.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge*. Human Kinetics Publishers.
- Vilaça, M. (2006). *Educação Física Desportiva: Considerações Críticas à Prática, Predominantemente Vigente, de Educação Física Escolar* [Apresentação]. X EnFEFE Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, Rio de Janeiro.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (Ed.) (2007). *A formação social da mente* (7 ed.). Martins Fontes.

- Warren, M. (2005). Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133-173.
<https://doi.org/10.17763/haer.75.2.m718151032167438>
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective *feedback*. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16.
- Williams, R. (2005). *Preciso saber se estou indo bem!/: uma história sobre a importância de dar e receber feedback*. Sextante.

Capítulo 2 – Investigação e Inovação Pedagógica

Utilização da Abordagem Baseada em Jogos e Modelo de Instrução Direta numa Unidade Didática de Corfebol

1. Introdução

A EF é amplamente reconhecida como fundamental para a formação e construção do aluno enquanto futuro cidadão construtor de uma sociedade do futuro (Raiola, 2017; Biddle et al., 2001; Sallis et al., 2012), contribuindo para o seu desenvolvimento físico, cognitivo e socioafetivo (Bailey et al., 2009; Donnelly & Lambourne, 2011; Best, 2010; Schmidt et al., 2015; Mullender-Wijnsma, et al., 2016; Schmidt, et al., 2019; Després et al., 1990; Shephard & Lavalley, 1994; Ferguson et al., 1989; Sallis et al., 1999).

No entanto, pensa-se que, em ordem a maximizar o processo de ensino e a aprendizagem, é essencial reconhecer o papel preponderante da comunicação entre Professores e alunos. Graça (2001) e Rink (2006) sublinham a sua importância da clareza e especificidade, desde a instrução até aos *feedbacks*. Complementarmente, Famose (1983), Silverman (1993) e Rosado et al. (2008) alertam que a quantidade excessiva de informação pode exceder a capacidade de processamento dos alunos, destacando a importância do equilíbrio entre a quantidade e qualidade da preleção. No ensino da EF, considera-se essencial que os Professores adotem estratégias eficazes e eficientes que otimizem a comunicação, como a clareza, a orientação a um objetivo específico e o estabelecimento de uma sequência lógica da informação.

Outros autores vão ainda mais além e, para além de linhas orientadoras, definem modelos de instrução, como o Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU).

De acordo com Arends (2008), o MID é, essencialmente, um método que promove a aquisição gradual de competências de forma rigorosamente estruturada. Neste, o Professor desempenha um papel central e autocrático ao tomar todas as decisões relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo regras e rotinas claras (Baumann, 1988; Graça & Mesquita, 2009). Este modelo mais tradicional, onde o Professor lidera e transmite todo o seu conhecimento, é caracterizado por alguns autores, de forma simples, com a expressão "*Teacher saying and students doing*" (Mesquita, 2012). Para o aplicar, os Professores devem estruturar meticulosamente as situações de aprendizagem, adequar os exercícios às idades e capacidades cognitivas, físicas, técnico-

táticas e socioemocionais dos alunos (Cohen et al., 2003), seguir uma progressão delineada passo a passo, estabelecer critérios de sucesso inequívocos e fornecer instruções descritivas exaustivas e claras (Rosenshine, 1979; Brophy, 1979; Rink, 2001). O MID é amplamente reconhecido pela sua eficácia no ensino da EF e no Treino Desportivo, destacando-se pela elevada taxa de sucesso na aprendizagem de habilidades técnicas em ambientes com baixa interferência contextual (Metzler, 2017). Apesar das suas vantagens, o MID pode revelar-se ineficaz em modalidades que exijam processos cognitivos mais complexos, como a apresentação de soluções criativas ou outros processos táticos que envolvam uma maior análise de uma situação de jogo (Housner, 2016).

Por sua vez, o TGfU, fundado por Bunker e Thorpe (1982), visa, contrariamente ao anterior, não apenas focar o ensino no desenvolvimento preferencial de habilidades técnicas, mas também na forma como são preparadas e lecionadas nas aulas, contribuindo, assim, para a compreensão tática do jogo. De acordo com Araújo (2006), este modelo permite que os alunos desenvolvam habilidades táticas, através de versões simplificadas de jogos condicionados, adaptadas às suas necessidades de aprendizagem. Com o desenvolvimento da consciência tática, estes tornam-se capazes de tomar decisões apropriadas relativas à identificação e abordagem a problemas de forma estratégica e ponderada (Graça & Mesquita, 2007; Woolfolk, 1998; Turner & Martinek, 1999; Tan et al., 2012). Os mesmos autores destacam que a aplicação prática deste modelo exige uma abordagem que entenda a compreensão técnica como uma ferramenta para resolver os problemas táticos provocados pelas diversas situações de jogo. Apontam ainda que todos os momentos de comunicação entre o Professor e o aluno devem ser feitos através do questionamento ou da reflexão crítica, que permita ao aluno colocar-se mentalmente num contexto de jogo, analisar as possibilidades de ação e dar uma ou mais opções de tomadas de decisão eficazes e eficientes, prevendo as suas consequências.

No contexto específico do Corfebol, devido à impossibilidade do uso do drible, entre outras limitações, pode afirmar-se que a compreensão tática deve ser entendida como fundamental para o sucesso, muito além das habilidades técnicas. Assim, pode inferir-se que esta modalidade não se limita a jogadas técnicas individuais, mas sim à compreensão coletiva do jogo, exigindo a habilidade de defender, atacar e apoiar os companheiros, o que exige múltiplas capacidades e uma compreensão tática profunda (Crum, 2012; Emmerick et al., s.d.).

A pertinência deste estudo é evidenciada pela ausência de literatura não só no âmbito da modalidade acima referida, como também da análise dos resultados provocados pela aplicação dos dois modelos supramencionados. Crê-se que compreender de que forma diferentes abordagens pedagógicas podem contribuir para a

aprendizagem é crucial para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Assim, define-se como principal objetivo do presente estudo investigar os efeitos da instrução a partir de pressupostos de dois modelos distintos, o MID e o TGfU no desempenho técnico-tático de alunos do Ensino Secundário, na modalidade de Corfebol. Em relação às hipóteses de estudo, uma sugere que os alunos melhorarão os resultados em todas as variáveis analisadas da avaliação inicial para a final, independentemente do modelo de instrução utilizado, e a outra propõe que existirá um modelo preponderante no desenvolvimento das variáveis técnicas (MID) e outro nas variáveis táticas (TGfU).

2. Metodologia

2.1. Participantes

Por conveniência, foi utilizada uma amostra de 28 alunos do Ensino Secundário de uma escola portuguesa, com idades entre os 17 e os 20 anos ($17,75 \pm 0,752$). Os critérios de inclusão no mesmo foram: não ter problemas de saúde (1), ausência de lesões (2) e participação regular nas aulas de EF (3). O único critério de exclusão considerado foi a não comparência a todos os momentos de avaliação. Todos os alunos foram devidamente informados sobre os procedimentos da investigação e possíveis riscos, participando de forma voluntária e com autorização prévia dos respetivos EE (Anexo 32).

2.2. Procedimentos

O presente estudo desenvolveu-se num total de cinco semanas, durante a lecionação de uma Unidade Didática de Corfebol.

Inicialmente, os alunos foram divididos em dois grupos aleatoriamente (G1 e G2). Por sua vez, foram realizados dois momentos de avaliação, em situação de jogo 4x4, uma inicial (AI), a 16 de janeiro de 2024, e outra final (AF), a 15 de fevereiro de 2024.

Para além disso, é importante salientar que todos os alunos foram instruídos num conjunto de três exercícios progressivos, com 15 minutos de duração cada, orientados aos mesmos objetivos, de acordo com a calendarização definida no Anexo 33. Tendo em vista o rigor científico, com o devido consentimento informado, os momentos de avaliação foram filmados com o auxílio de câmaras de vídeo e, posteriormente, analisados pelo Professor Estagiário conforme os critérios definidos por uma versão adaptada do *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) (Mommert & Harvey, 2008).

Tabela 1: Critérios utilizados para os momentos de avaliação inicial e final.

Variável do jogo	Descrição	Fórmula de cálculo
Índice de Tomada de Decisão (DMI)	Tomar uma decisão apropriada referente ao enquadramento ofensivo, lançamento e passe.	$DMI = A_{DMI} / (A_{DMI} + AI_{DMI})$
Índice de Execução Técnica (SEI)	Ter eficácia e eficiência na execução de uma habilidade técnica (passe de peito, passe de ombro e lançamento de fora parado).	$SEI = A_{SEI} / (A_{SEI} + AI_{SEI})$
Índice de Apoio (SI)	Desmarcar-se para espaços vazios e que permitam receber um passe do companheiro com bola.	$SI = A_{SI} / (A_{SI} + AI_{SI})$
Índice Defensivo (AI)	Assumir uma atitude defensiva e perturbar as ações do adversário direto.	$DI = A_{DI} / (A_{DI} + AI_{DI})$
Envolvimento no Jogo (GI)	Procurar participar ativamente no jogo.	$GI = A_{DMI} + AI_{DMI} + A_{SEI} + AI_{SEI} + A_{SI} + AI_{SI} + A_{DI} + AI_{DI}$
Performance em Jogo (GP)	Ter eficácia em todos os indicadores técnico-tático anteriores.	$GP = (DMI + SEI + SI + DI) / 5$

Legenda:

A: n° ações apropriadas

AI: n° ações inapropriadas

Fonte: Adaptado de Memmert e Harvey (2008)

Ademais, o G1 foi instruído segundo pressupostos do MID, definidas pelas seguintes linhas orientadoras, consoante a revisão de literatura elaborada: (1) definição inequívoca dos aspetos críticos de execução biomecanicamente mais corretos; (2) demonstração dos objetivos comportamentais pretendidos em cada exercício, enfatizando as técnicas biomecanicamente mais aceites; (3) instruções diretas e precisas, destacando todos os aspetos cruciais para o sucesso; (4) ênfase na repetição do padrão de instrução e memorização das técnicas biomecanicamente mais aceites; (5) foco do ensino na liderança do Professor, que assegura que as decisões e direção do processo de ensino e aprendizagem sejam claramente transmitidos aos alunos.

Por outro lado, o G2 foi instruído segundo linhas orientadoras baseadas no TGfU: (1) definição de conceitos e objetivos táticos, sendo que a técnica surge como ferramenta de resolução de problemas táticos; (2) promover a análise, reflexão crítica e discussão com os alunos de diversas situações de jogo, tomadas de decisão e respetivas consequências; (3) instruções menos diretas, onde os alunos são confrontado com determinados problemas que o jogo aporta e são desafiados a apresentar possíveis

soluções que considerariam eficazes naquela situação, respondendo às questões "o quê?", "para quê?", "quando?", "onde?" e "como?"; (4) foco do ensino na importância para o jogo da compreensão tática; (5) foco do ensino nos alunos, assegurando a sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, é importante indicar que o GPAI pretendeu a avaliação de seis indicadores da performance técnico-tática no Corfebol. São eles a tomada de decisão (DMI), a execução técnica (SEI), o apoio dado ao portador da bola (SI), as ações defensivas (DI), o envolvimento no jogo (GI) e performance global do aluno no jogo (GP). Os momentos de avaliação tiveram uma duração total de 10 minutos, nos quais as ações foram classificadas como apropriadas (A) ou inapropriadas (IA) de acordo com o contexto observado, para posterior cálculo dos respectivos índices.

Tabela 2: *Definição apropriada ou inapropriada de ações para cálculo dos índices do GPAI.*

Variável do jogo	Descrição
Índice de Tomada de Decisão (DMI)	À receção, enquadrar-se com o cesto. Lançar se tem o cesto ao alcance e o defesa não pressiona. Passar, se tem um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva. Tomar uma decisão, consoante o membro superior do defensor.
Índice de Execução Técnica (SEI)	Lançamento de fora parado: Acabar com as mãos viradas para fora e acima da cabeça e membros superiores em extensão. Passe ombro: Agarrar na bola com uma mão e com o cotovelo afastado do ombro. Passe peito: Agarrar na bola com as duas mãos, acabando com os membros superiores em extensão e as palmas das mãos viradas para fora.
Índice de Apoio (SI)	Desmarcar-se para espaços vazios, enganando o defensor.
Índice Defensivo (DI)	Assumir atitude defensiva básica, procurando o seu adversário direto. Direcionar os apoios para o adversário direto, perturbando as suas ações.
Envolvimento no Jogo (GI)	Procurar envolver-se ativamente no jogo.
Performance em Jogo (GP)	Ter eficácia em todos os indicadores técnico-táticos anteriores.

Fonte: Adaptado de Memmert e Harvey (2008)

2.3. Análise e Tratamento de Dados

Quanto à análise estatística, a descrição da amostra foi apresentada através dos valores mínimos e máximos, frequência, média, desvio padrão, moda, mediana e variância da amostra. Após verificar a não normalidade de toda as variáveis da amostra, foram utilizados os testes não paramétricos de *Mann-Whitney* e de *Wilcoxon Signed-Rank* para comparar os resultados da avaliação inicial e final, entre grupos e dentro de

cada grupo, respetivamente, para uma significância estatística de 5%. Os tamanhos de efeito (ES) foram atribuídos com base no coeficiente r (r) e classificados como tendo magnitude insignificante (0,0 a 0,20), fraca (0,21 a 0,40), moderada (0,41 a 0,70), forte (0,71 a 0,90) ou muito forte (0,91 a 1,0) (Cohen & Holiday, 1982). Todas as análises estatísticas foram elaboradas com recurso ao software SPSS para Windows, versão 29.0.1.0.

3. Resultados

Numa análise inicial, verificou-se que o estudo envolveu 28 alunos do Ensino Secundário (17 raparigas e 11 rapazes), com idades entre 17 e 20 anos ($M=17,75$ anos; $DP=0,752$ anos) e uma moda de 18 anos, havendo um outlier moderado (aluna 13), que foi excluída do presente estudo (Anexos 34 e 35). O G1 incluiu 13 elementos (46,4%) e o Grupo 2 15 elementos (53,6%) (Anexos 36 e 37). Todos os alunos começaram no Nível Introdutório, com um GP inicial inferior a 0,500. No final do estudo, conforme os mesmos gráficos, 9 alunos do primeiro grupo (69,3%) e 14 alunos do segundo (93,3%) transitaram para o Nível Elementar ($GP>0,500$). Para mais detalhes de estatística descritiva referentes aos momentos de avaliação deve ser consultado o Anexo 38. Depois desta análise descritiva dos dados, foi feito o teste de normalidade pelo teste de *Shapiro-Wilk* (Anexo 39), visto que a amostra apresentava menos de 30 dados. Neste, algumas variáveis apresentaram um p -value inferior a 0,05, o que indicou que se rejeitava a normalidade e, consequentemente, que a amostra não seguia a distribuição normal, para uma significância de 5%.

Após isso, a comparação entre grupos, foi realizada por meio de um teste não paramétrico de *Mann-Whitney* (Tabela 3). Para ambas, definiram-se duas hipóteses (H_0 : As duas populações são iguais em tendência central; H_1 : As duas populações não são iguais em tendência central). Os resultados obtidos na Tabela 3, referentes ao momento da avaliação inicial, indicam que o Grupo 2 apresentou melhores resultados médios para todos os indicadores, à exceção de DMI. Para além disso, aquando da avaliação final, conforme a mesma tabela, este grupo continuou a apresentar melhores resultados médios para todos os indicadores, com exceção do SEI. Ademais, a mesma tabela, indica que todos os valores de p -value foram superiores a 0,05, exceto para o SI final, o que sugere a não rejeição da hipótese nula, para uma significância de 5%. Concluiu-se, deste modo, que não havia evidências científicas suficientes para sugerir que qualquer uma das metodologias teve um efeito significativamente superior em relação à outra. Além disso, quase todas as variáveis estudadas mostraram diferenças estatisticamente insignificantes ou fracas entre os grupos, com exceção do SI, que revelou diferenças estatísticas moderadamente significativas, no momento da avaliação inicial e final.

Tabela 3: Comparação intergrupo para os índices do GPAI.

Variável	Av. Inicial G1	Av. Inicial G2	Z	p	r	ES	Av. Final G1	Av. Final G2	Z	p	r	ES
DMI	0,35±0,18	0,31±0,13	-0,49	0,65 ^b	-0,09	Insignificante	0,51±0,18	0,57±0,07	-1,20	0,24 ^b	-0,23	Fraca
SEI	0,39±0,19	0,47±0,13	-1,32	0,20 ^b	-0,25	Fraca	0,68±0,13	0,65±0,07	-1,25	0,22 ^b	-0,24	Fraca
SI	0,29±0,14	0,32±0,10	-0,47	0,65 ^b	-0,09	Insignificante	0,50±0,16	0,65±0,17	-1,95	0,06 ^b	-0,37	Fraca
DI	0,26±0,15	0,26±0,26	-0,07	0,96 ^b	-0,01	Insignificante	0,58±0,16	0,62±0,14	-0,26	0,80 ^b	-0,05	Insignificante
GI	80,46±3,62	92,00±1,81	-1,23	0,24 ^b	-0,23	Fraca	85,08±3,07	86,07±1,62	-0,99	0,33 ^b	-0,19	Insignificante
GP	0,32±0,15	0,34±0,09	-0,07	0,96 ^b	-0,01	Insignificante	0,57±0,13	0,62±0,10	-0,76	0,45 ^b	-0,14	Insignificante

Legenda: DMI – Índice de Tomada de Decisão; SEI – Índice de Execução Técnica; SI – Índice de Apoio; DI – Índice Defensivo; GI – Envolvimento no Jogo; GP – Performance em Jogo; b – Não corrigido para vínculos; Z – Coeficiente Z; Δ – diferença de médias; r – Coeficiente r; p – *p-value*; ES – Tamanho de Efeito Qualitativo.

Por fim, a comparação entre elementos do mesmo grupo, foi realizada por meio de um teste não paramétrico de *Wilcoxon Signed-Rank*, apresentado na Tabela 4. Neste, definiram-se, novamente, duas hipóteses (H_0 : A mediana manteve-se igual na avaliação inicial e final; H_1 : A mediana não se manteve igual na avaliação inicial e final).

A Tabela 4 revela que todas as variáveis analisadas nos resultados de ambos os grupos apresentaram um valor de *p-value* inferior a 0,05 e coeficientes Z consistentemente negativos, indicando a rejeição da hipótese nula. Conclui-se, assim, que havia evidências científicas de que permitem afirmar que os resultados obtidos foram significativamente diferentes dentro dos grupos, com melhorias significativas observadas no momento final de avaliação em comparação com o inicial. Além disso, todas as variáveis estudadas demonstraram diferenças estatísticas significativas, evidenciando efeitos moderados dentro de cada grupo.

Tabela 4: Comparação intragrupo para os índices do GPAI.

Variável		Av. inicial	Av. final	Z	Δ	p	r	ES
G1	DMI	0,35±0,18	0,31±0,13	-3,30 ^b	-0,04	<0,001	-0,58	Moderado
	SEI	0,39±0,19	0,47±0,13	-3,41 ^b	0,08	<0,001	-0,60	Moderado
	SI	0,29±0,14	0,32±0,10	-3,20 ^b	0,03	<0,001	-0,56	Moderado
	DI	0,26±0,15	0,26±0,26	-3,42 ^b	0,00	<0,001	-0,60	Moderado
	GI	80,46±3,62	92,00±1,81	-3,44 ^b	1,54	<0,001	-0,61	Moderado
	GP	0,32±0,15	0,34±0,09	-3,41 ^b	0,02	<0,001	-0,60	Moderado
G2	DMI	0,51±0,18	0,57±0,07	-3,41 ^b	0,06	<0,001	-0,65	Moderado
	SEI	0,68±0,13	0,65±0,07	-3,12 ^b	-0,03	<0,001	-0,59	Moderado
	SI	0,50±0,16	0,65±0,17	-3,43 ^b	0,15	<0,001	-0,65	Moderado
	DI	0,58±0,16	0,62±0,14	-3,45 ^b	0,04	<0,001	-0,65	Moderado
	GI	85,08±3,07	86,07±1,62	-3,42 ^b	0,99	<0,001	-0,65	Moderado
	r	0,57±0,13	0,62±0,10	-3,41 ^b	0,06	<0,001	-0,64	Moderado

Legenda: DMI – Índice de Tomada de Decisão; SEI – Índice de Execução Técnica; SI – Índice de Apoio; DI – Índice Defensivo; GI – Envolvimento no Jogo; GP – Performance em Jogo; b – Não corrigido para vínculos; Z – Coeficiente Z; Δ – diferença de médias; r – Coeficiente r; p – *p-value*; ES – Tamanho de Efeito Qualitativo.

4. Discussão

O objetivo deste estudo foi analisar os efeitos da instrução segundo dois modelos de ensino diferentes, o MID e o TGfU, em indicadores técnico-táticos no ensino do Corfebol. Os resultados revelaram que no momento de avaliação inicial e final não houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, excetuando para o SI, no segundo momento de avaliação, sendo que, o grupo instruído com o TGfU obteve médias superiores em todos os indicadores, exceto no SEI. Para além disso, foi demonstrado que, para ambos os modelos, em todas as variáveis observadas, os resultados da avaliação final foram significativamente superiores aos da avaliação inicial. Por fim, embora existisse uma maior percentagem de alunos a transitar de nível no grupo que foi instruído segundo o TGfU, não foi possível determinar que um modelo fosse significativamente superior ao outro, para os indicadores analisados.

No momento da avaliação inicial, não foram notadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, pois estes foram divididos aleatoriamente e não tinham ainda lecionação na modalidade. Por outro lado, os resultados obtidos no momento da avaliação final, sugere que o TGfU pode ter proporcionado um ambiente de aprendizagem que favoreceu o desenvolvimento específico das desmarcações comparação com o método mais tradicional. Este resultado está alinhado com a teoria subjacente ao TGfU, que enfatiza a aprendizagem por meio de jogos e a compreensão das habilidades táticas, como a desmarcação, envolvidas nos desportos (Harvey et al., 2019; Kidman & Waring, 2010; Light et al., 2005; Mitchell et al., 1997; Piltz et al., 2017; Telford & Pill, 2019; Werner & Ibsen, 2007). Ademais, neste grupo, os resultados demonstraram o desenvolvimento de todas as habilidades técnicas e táticas, sem exceção, o que vai ao

encontro da literatura, visto que este modelo é amplamente reconhecido pela sua abordagem pedagógica contextualizada e eficaz para o desenvolvimento da compreensão tática mais complexa, tomada de decisão ofensiva e defensiva, desmarcações, execução técnica e, conseqüentemente, do envolvimento no jogo e performance geral (Bunker & Thorpe, 1982; Butler et al., 2008; Harvey & Jarrett, 2014; Kirk & MacPhail, 2002; Light, 2008; 2013; Mitchell et al., 2006; Pill, 2012).

Por outro lado, de acordo com os resultados obtidos, o MID revelou maiores valores médios na execução técnica, conforme previsto nas hipóteses de estudo e descrito por vários autores. Embora o TGfU não se demita desta função, estes confirmam que o MID pode ser particularmente eficaz no desenvolvimento de técnicas específicas de uma modalidade, pois proporciona demonstrações, instruções e *feedbacks* diretos, objetivos e claros do que se pretende que o aluno execute ou corrija, reduzindo significativamente o tempo de instrução e de processos cognitivos mais complexos, como a reflexão crítica, necessário para atingir níveis elevados de performance, em comparação com outros modelos, como o TGfU (García-López & Gutiérrez, 2015; Harvey & Jarrett, 2014; Light, 2013; Metzler, 2017; Rink, 2013; Rosenshine & Stevens, 1986). Como a maioria dos alunos estava, inicialmente, no Nível Introdutório da modalidade, era esperado que ambos os modelos melhorassem significativamente as suas competências técnicas e táticas; no entanto, o MID mostrou-se mais eficaz no aprimoramento das habilidades técnicas. (Renshine, 2012; Mesquita & Graça, 2011; Rink, 2010; Metzler, 2017).

Por fim, pensa-se que um dado que pode ter contribuído também para a melhoria das variáveis analisadas foi a lecionação da UD de Corfebol nas aulas de EF que não utilizou exclusivamente pressupostos de um modelo, mas de uma combinação de vários modelos de instrução. Acredita-se que estas tiveram um impacto positivo na melhoria das habilidades técnico-táticas de todos os alunos, influenciando, assim, os resultados recolhidos. Em consonância com os resultados obtidos, a literatura sugere que não existe um modelo universalmente aceite e mais eficaz que o outro, mas que se elejam pressupostos de vários modelos, que devem ser flexíveis, adaptando-se especificamente ao nível e necessidades dos alunos, visando a maximização do processo de ensino e aprendizagem (Rink, 2001; Harvey & Jarrett, 2014; Kirk & MacPhail, 2002; Rink, 2010). Portanto, pensa-se que, para alcançar um ensino de alta qualidade, é crucial um equilíbrio entre diversas metodologias. A integração de pressupostos de abordagens diferentes permite adaptar o ensino às necessidades específicas dos alunos, promovendo tanto a aquisição técnica quanto a compreensão tática (Dyson et al., 2004; Jones, 2007). Harvey e Jarrett (2014) argumentam ainda que a combinação de elementos de diversos modelos de ensino pode resultar num processo de ensino e aprendizagem adaptado, inclusivo, eficaz e eficiente, permitindo aos Professores adaptar as suas estratégias de

acordo com os objetivos de aprendizagem e as características, receios, potencialidade e sonhos dos alunos.

É ainda importante referir que este estudo apresentou algumas limitações importantes. Em primeiro lugar, considera-se que a amostra foi limitada, tanto em quantidade como em diversidade de níveis e contextos, pois apenas contemplava 28 alunos de uma única escola, o que pode não representar a diversidade de outros contextos educativos, restringindo, inegavelmente, a generalização dos resultados. Além disso, conforme mencionado anteriormente, a lecionação simultânea da UD de Corfebol nas aulas de EF pode ter influenciado os resultados obtidos, o que significa que a exposição dos alunos a ambos os modelos pedagógicos simultaneamente torna difícil determinar com precisão qual modelo foi mais eficaz. A interação entre as metodologias utilizadas pode ter criado um efeito combinado ou confundido, complicando a análise dos resultados e a atribuição exata da preponderância de um modelo sobre o outro. Por outras palavras, a implementação paralela dos modelos pode ter gerado interferências que mascararam os efeitos individuais de cada abordagem pedagógica, dificultando a avaliação clara das suas contribuições específicas para a melhoria das competências dos alunos. Finalmente, pensa-se que a duração do estudo de apenas cinco semanas pode ser insuficiente para observar e extrapolar quais as diferenças do impacto das metodologias a longo prazo nas componentes técnico-táticas dos alunos do Ensino Secundário, especialmente no desenvolvimento de habilidades mais complexas.

5. Conclusão

Os resultados deste estudo demonstraram que ambos os métodos foram eficazes na melhoria da performance dos alunos de maneira significativa. No entanto, o grupo instruído pelo TGfU apresentou, em média, resultados ligeiramente superiores e não significativos, em quase todos os indicadores avaliados, exceto na execução técnica. Os dados sugerem que, apesar de ambos os modelos terem mostrado uma eficácia considerável no desenvolvimento das competências técnico-táticas dos alunos, não houve evidências científicas suficientes para afirmar que um modelo teve maior pertinência que outro de forma significativa, no desenvolvimento das habilidades analisadas. Assim, conclui-se que cada modelo possui as suas próprias potencialidades e contextos ideais de aplicação, como evidenciado pela literatura existente.

Em termos práticos, pensa-se que a integração do MID e do TGfU emerge como uma abordagem essencial e multifacetada. Deste modo, pretende-se incentivar os professores a aplicar de forma ampla vários pressupostos de ambos os modelos, utilizando o MID de maneira assertiva para, não apenas abordar habilidades técnicas de forma estruturada, mas também para promover um ambiente de aprendizagem

dinâmico, onde o feedback imediato e detalhado desempenha um papel crucial na correção rápida de erros técnicos. E, por outro lado, podem usar alguns pressupostos do TGfU visando o desenvolvimento da compreensão tática em cenários de jogo reduzido, permitindo aos alunos explorar e aplicar conceitos táticos em situações mais próximas da realidade competitiva. Crê-se que ao integrar diversos pressupostos e metodologias destes e de outros modelos, os professores não apenas enriquecem a experiência de aprendizagem dos alunos, mas também cultivam uma abordagem mais holística e eficaz no ensino das habilidades técnicas e táticas necessárias para o sucesso dos mesmos.

No que concerne a investigações futuras, pensa-se que seria importante a elaboração de estudos a longo prazo que avaliassem os efeitos a longo prazo de cada abordagem metodológica no desempenho técnico-tático e no desenvolvimento global dos alunos. Além disso, poderia ser explorada a aplicação destas e de outras abordagens metodológicas em alunos de diferentes níveis e/ou contextos educativos. Finalmente, pensa-se que também poderia ser desenvolvido um estudo que testasse a eficácia técnico-tática e sobretudo socioemocional e motivacional de intervenções pedagógicas que combinam elementos de vários modelos de instrução.

6. Referências

- Araújo, D. (2006). *Tomada de Decisão no Desporto*. FMH Edições.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Baumann, J. (1988). Direct Instruction Reconsidered. *Jouranl of Reading*, 31(8).
- Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4). <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001>
- Biddle, S., Mutrie, N., Gorely, T., & Faulkner, G. (2021). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions*. Routledge.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 10(1), 9-16.
- Butler, J., Griffin, L., Lombardo, B., & Nastasi, R. (2008). *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*. Human Kinetics.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, Instruction, and Research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2). <https://doi.org/10.3102/01623737025002119>
- Cohen, J., & Holiday, M. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Crum, B. (2012). *The IKF guide to korfball coaching*. IFK.
- Després, J. P., Bouchard, C., & Malina, R. M. (1990). Physical activity and coronary heart disease risk factors during childhood and adolescence. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 18(1). <https://doi.org/10.1249/00003677-199001000-00011>

- Donnelly, J. E., & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52(SUPPL.).
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.021>
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Emmerik, R., Keizer, F., & Troost, F. (n.d.). *Korfbal an insight*. Royal Dutch Korfbal Association.
- Famose, J.P (1983). Tâches Motrices et Strategies Pedagogiques en Education Physique et Sportive. *Revue EPS*.
- Ferguson, K. J., Yesalis, C. E., Pomrehn, P. R., & Kirkpatrick, M. B. (1989). Attitudes, Knowledge, and Beliefs as Predictors of Exercise Intent and Behavior in Schoolchildren. *Journal of School Health*, 59(3). <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1989.tb04675.x>
- García-López, L. M., & Gutiérrez, D. (2015). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 1-16.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da Investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1) 104-113.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2007(3).
<https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300.

- Harvey, S., Cushion, C., & Wegis, H. M. (2019). Investigating the potential of the Teaching Games for Understanding approach to enhance tactical knowledge in youth sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 62-76.
- Hopper, T., Butler, J., & Storey, B. (2009). Tactical approach to games in PE. In T. Hopper, J. Butler, & B. Storey (Eds.), *Tactical approaches to teaching games* (pp. 1-13). Ottawa: Canadian Association for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Housner, L. (2016). Selecting Master Teachers: Evidence from Process-Product Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(3). <https://doi.org/10.1123/jtpe.9.3.201>
- Jones, S., & Drust, B. (2007). Physiological and technical demands of 4 v 4 and 8 v 8 games in elite youth soccer players. *Kinesiology*, 39(2), 150-158.
- Kidman, L., & Waring, C. (2010). Foundations of TGfU. In L. Kidman & C. Waring (Eds.), *Teaching Games for Understanding: Theory, Research, and Practice* (pp. 3-20). Human Kinetics.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Light, R. (2008). Complex learning theory—its epistemology and its assumptions about learning: Implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 21-37.
- Light, R. (2013). *Game sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment*. Routledge.
- Light, R., Fawns, R., & Button, C. (2005). Teaching games for understanding: A perspective on theory and practice. *Journal of Sports Sciences*, 23(10), 985-1003.
- Memmert, D., & Harvey, S. (2008). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Some Concerns and Solutions for Further Development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 220-240.

- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita, & J. Bento (Edits.), *Professores de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). *Educação física e desporto: Uma abordagem pedagógica*. Edições FMH.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Routledge.
- Mitchell, S., Oslin, J., & Griffin, L. (2006). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Human Kinetics.
- Mullender-Wijnsma, M., Hartman, E., de Greeff, J., Doolaard, S., Bosker, R., & Visscher, C. (2016). Physically active math and language lessons improve academic achievement: A cluster randomized controlled trial. *Pediatrics*, 137(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2743>
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2). <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.231>
- Pill, S. (2012). Teaching Game Sense in soccer. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(3), 42-52.
- Piltz, W., Pilz, M., & Mursch-Edlmayr, A. S. (2017). Effects of Teaching Games for Understanding on tactical behavior in football: A comparative study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 35-49.
- Raiola, G. (2017). Original Article Motor learning and teaching method. *Journal of Physical Education and Sport*, 17, 2239-2243. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.s5236>
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2). <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.2.112>
- Rink, J. (2006). Teaching Physical Education For Learning. *Research on Teaching Physical Education*.
- Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning* (6^a Ed.). McGraw-Hill.

- Rosado, A., Mesquita, I., Breia, I., & Januário, N. (2008). Athlete's Retention of Coach's Instruction on Task Presentation and Feedback. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 1(8) 19-30.
- Rosenshine, B. (1979). Content, Time, and Direct Instruction. *Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications*.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-39.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^a Ed.). Macmillan.
- Sallis, J., Lewis, M., McKenzie, T., Kolody, B., Marshall, S., & Rosengard, P. (1999). Effects of health-related physical education on academic achievement: Project spark. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(2).
<https://doi.org/10.1080/02701367.1999.10608030>
- Sallis, J., McKenzie, T., Beets, M., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2).
<https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842>
- Schmidt, M., Benzing, V., Wallman-Jones, A., Mavilidi, M. F., Lubans, D., & Paas, F. (2019). Embodied learning in the classroom: Effects on primary school children's attention and foreign language vocabulary learning. *Psychology of Sport and Exercise*, 43. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.12.017>
- Schmidt, M., Jäger, K., Egger, F., Roebbers, C. M., & Conzelmann, A. (2015). Cognitively engaging chronic physical activity, but not aerobic exercise, affects executive functions in primary school children: A group-randomized controlled trial. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(6).
<https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0069>

- Shephard, R., & Lavalley, H. (1994). Changes of physical performance as indicators of the response to enhanced physical education. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 34(4).
- Silverman, S. (1993). Student Characteristics, Practice, and Achievement in Physical Education. *Journal of Educational Research*, 87(1).
- 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>
- Telford, A. V., & Pill, S. (2019). Teaching Games for Understanding: The Importance of Play. Routledge.
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough University of Technology.
- Turner, A. P., & Martinek, T. J. (1999). An Investigation into Teaching Games for Understanding: Effects on Skill, Knowledge, and Game Play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 286–296.
<https://doi.org/10.1080/02701367.1999.10608047>
- Werner, P., & Ibsen, J. (2007). Teaching Games and Sport for Understanding: Exploring and Revisiting a Founding Statement. *European Journal of Physical Education*, 12(3), 259-279.
- Woolfolk, A. (1998). *Psicologia da Educação* (7.º ed.). Artes Médicas Sul LTDA.

Anexos

Anexo 1: <i>Atribuição de cargos e coordenações do AEFHP 2023/2024.</i>	84
Anexo 2: <i>Registo fotográfico dos espaços desportivos disponíveis na ESFHP.</i>	89
Anexo 3: <i>Registo fotográfico dos materiais disponíveis na ESFHP.</i>	90
Anexo 4: <i>Lista dos materiais disponíveis na ESFHP.</i>	91
Anexo 5: <i>Lista dos Professores com funções no DE.</i>	100
Anexo 6: <i>Exemplar de documento orientador da rotação dos espaços.</i>	101
Anexo 7: <i>Exemplar de PDA elaborado para a modalidade de Andebol para o 6º ano.</i>	102
Anexo 8: <i>Exemplar de UD elaborada para a modalidade de Corfebol para o 12º ano.</i>	104
Anexo 9: <i>Exemplar de PDA elaborado para a modalidade de Tag Rugby para o 12º ano.</i>	147
Anexo 10: <i>Exemplar de reflexão de aula lecionada de Voleibol ao 12º ano.</i>	149
Anexo 11: <i>Exemplar de critérios de Avaliação elaborados pelo GDEF para o 9º ano.</i>	151
Anexo 12: <i>Exemplar de critérios de avaliação elaborados pelo GDEF para o 12º ano.</i>	513
Anexo 13: <i>Exemplar de grelha de AFI elaborada para a modalidade de Tag Rugby para o 12º ano.</i>	156
Anexo 14: <i>Exemplar de grelha de AS elaborada para a modalidade de Tag Rugby para o 12º ano.</i>	157
Anexo 15: <i>Registo fotográfico da atividade: Mega-Sprinter CLDE Castelo Branco</i>	158
Anexo 16: <i>Registo fotográfico das várias competições do DE.</i>	159
Anexo 17: <i>Registo fotográfico da atividade: Torneio do DE de Badminton na ESFHP.</i>	161
Anexo 18: <i>Registo fotográfico da atividade: Torneio de encerramento do DE de Badminton na ESFHP.</i>	162
Anexo 19: <i>Registo fotográfico da atividade: Corta-mato Escolar no Complexo Desportivo da Covilhã.</i>	163
Anexo 20: <i>Registo fotográfico da atividade: Torneio de Voleibol na ESFHP.</i>	164
Anexo 21: <i>Registo fotográfico da atividade: EF na Biblioteca na ESFHP.</i>	165
Anexo 22: <i>Registo fotográfico da atividade: Orienta-te! na ESFHP.</i>	166
Anexo 23: <i>Registo fotográfico da atividade: Jogos Tradicionais na sala dos Professores.</i>	167

Anexo 24: <i>Registo fotográfico da atividade: Jogo de Futsal Professoras x Alunas.</i>	168
Anexo 25: <i>Texto incluído em ata da turma 11ºD, relativamente à coadjuvação.</i>	169
Anexo 26: <i>Registo fotográfico da atividade: Encontro "Regresso à Escola" na ESFHP.</i>	170
Anexo 27: <i>Registo fotográfico da atividade: Semana da Saúde e Bem-estar na ESFHP.</i>	171
Anexo 28: <i>Registo fotográfico da atividade: Visita de estudo ao Porto.</i>	172
Anexo 29: <i>Registo fotográfico da atividade: Heitoríadas no Complexo Desportivo da Covilhã.</i>	173
Anexo 30: <i>Registo fotográfico da atividade: Diálogos com o Desporto na ESFHP.</i>	174
Anexo 31: <i>Registo fotográfico da atividade: Visita de estudo - A dip in Penha Garcia.</i>	175
Anexo 32: <i>Exemplar de consentimento informado elaborado.</i>	176
Anexo 33: <i>Exemplar de calendarização proposta, com descrição dos exercícios.</i>	177
Anexo 34: <i>Tabela de frequências e histograma elaborados para a variável "Sexo".</i>	178
Anexo 35: <i>Tabela de estatística descritiva, histograma e diagrama de extremos e quartis elaborados para a variável "Idade".</i>	179
Anexo 36: <i>Tabela de frequências e histograma elaborados para a variável "Grupo".</i>	180
Anexo 37: <i>Tabela de frequências elaborada para a variável "Nível".</i>	181
Anexo 38: <i>Tabela de estatística descritiva elaborada para todas as variáveis, por "Grupo".</i>	182
Anexo 39: <i>Tabela do teste de normalidade de Shappiro-Wilk elaborado para todas as variáveis, por "Grupo".</i>	183

Nota: Excetuando os Anexos 2 e 3, todos os registo fotográficos foram recuperados de imagens do Instagram oficial do AEFHP (<https://www.instagram.com/aefhp>).

Anexo 1: Atribuição de cargos e coordenações 2023/2024.

Direção	
Cargo	Docente
Diretor	Marco Renato Couto Santos
Subdiretor	Florentino Antão Geraldês Ramos
Adjunto do Diretor	Jorge Manuel Santos Saraiva
Adjunta do Diretor	Helena Queta
Coordenador Est.	Sílvia Paula Melchior Fonseca
Coordenador Est.	Joaquim Garcia
Assessor	Pedro João
Assessora	Madalena Jerónimo
Assessora	Helena Borges
Assessor	Pedro Pais

Coordenadores de Departamento	
Departamento	Docente
Pré-escolar	Georgina Ferreira
1º Ciclo	Georgina Ferreira
Línguas	Jerónimo Nave
Ciências Sociais e Humanas	Ana Monteiro
Matemática e Ciências	Mónica Ramôa
Experimentais	António Batista
Expressões	José Silva
Educação Especial	

Coordenadores de Diretores De Turma	
Nível de Ensino	Docente
2º Ciclo	Luísa Bonifácio (EBT)
	Joaquim Garcia (EBP)
	Joaquim Garcia (EBP)
3º Ciclo	Lídia Cleto (EBT)
	Ana Tavares (ESFHP)
	Maria Ana Cabral (ESFHP)
Secundário	Ana Monteiro (ESFHP)
Profissionais	

Coordenador De Diretores De Curso (Profissionais)
Pedro João (ESFHP)

Professoras Bibliotecárias
Luísa Diogo (ESFHP e Paul)
Cristina Rojão (Tortosendo)

Coordenadores De Grupo Disciplinar

Grupo Disciplinar		Docente
1º Ciclo – 1º ano	(110)	Fernanda Rodrigues
1º Ciclo – 2º ano	(110)	Agostinho Lopes
1º Ciclo – 3º ano	(110)	Luísa Gonçalves
1º Ciclo – 4º ano	(110)	Paulo Marques
Matemática e Ciências (230)		Maria João Godinho
Artes Visuais (240/600/530)		Paulo Freire
Educação Musical (250)		Manuela Lopes
EMRC	(290)	Manuel Silva
Português (200/210/220/300)		Filomena Ferrinho
Francês	(320)	Elisabeth Morão
Inglês	(330)	Fátima Ribeiro
Espanhol	(350)	Madalena Jerónimo
História	(400)	Carlos Sousa
Filosofia	(410)	Rui Bogalheiro
Geografia	(420)	António Lages
Economia/Contabilidade (430)		Olga Neves
Matemática	(500)	Cláudia Carvalho
CFQ	(510)	Aurélio Amaral
CN/BIO/GEO (520)		Cristina Moniz
Informática	(550)	Anabela Rocha
Educação Física (260/620)		Pedro Marques

Diretores Dos Cursos De Dupla Certificação

Curso		Docente
Curso Profissional (PI8)	10ºano	Ana Saraiva (INF)
Curso Profissional (TIIGR7)	10ºano	Sílvia Martins (INF)
Curso Profissional (TAF5)	10ºano	Verónica Jacob (TEC. FARM.)
Curso Profissional (MEBE7)	10ºano	Catarina Martins (BIOL)
Curso Profissional (TD11)	10ºano	Pedro Nogueira (EF)
Curso Profissional (TD12)	10ºano	Lídia Figueiredo (MAT)
Curso profissional (TD9)	11.ºano	Joel Luís (EF)
Curso profissional (TD10)	11.ºano	Nuno Miranda (EF)
Curso profissional (PI7)	11.ºano	Magda Gonçalves (INF)

Curso profissional (TIIGR6)	11.ºano	Fábio Cruz (EF)
Curso profissional (TAF4)	11.ºano	Pedro Marques (EF)
Curso profissional (MEBE6)	11.ºano	Maria João Nabiça (MAT)
Curso profissional (TD8)	12.ºano	Filipe Ferreira (EF)
Curso profissional (PI6)	12.ºano	Pedro João (INF)
Curso profissional (TIIGR5)	12.ºano	Filipe Silva (INF)
Curso profissional (TAF3)	12.ºano	Carla Gaiolas (TEC. FARM)
Curso profissional (MEBE5)	12.ºano	Marisa Lourenço (TEC.MASS)

Diretores de Turma - ESFHP

Turma	Docente
7º AF	Dário Gomes (EF)
7º BF	Inês Proença (CN)
7º CF	Luísa Rodrigues (HIST)
8º AF	Filomena Pereira (FQ)
8º BF	Maria José Gonçalves (FRA)
9º AF	Vítor Pinto (FQ)
9º BF	Ana Tavares (MAT)
9º CF	Pedro Caronho (FQ)
10º AF	Teresa Guerra (PORT)
10º BF	Helena Lanzinha (MAT)
10º CF	António Lages (GEO)
10º DF	Helena Henriques (PORT)
11º AF	Luís Dias (MAT)
11º BF	Rui Costa (MAT)
11º CF	Carlos Sousa (HIST)
11º DF	Olga Neves (ECON)
12º AF	Maria Ana Cabral (ING)
12º BF	Rui Bogalheiro (FIL)
12º CF	Sara Ramos (FIL)
12º DF	Maria Prazeres Mendes (MAT)
PI8	(10.º) Ana Saraiva (INF)
TIIGR7	(10.º) Sandra Lourenço (INF)
TAF5	(10.º) Vanda Feliciano (ING)
MEBE7	(10.º) João Sá Pinho (EF)
TD11	(10.º) Susana Ferrinho (ING)
TD12	(10.º) Maria Rosário Gamboa (PORT)
TD9	(11.º) Ana Monteiro (FIL)
TD10	(11.º) Cristina Silva (BIOL)
MEBE 6	(11.º) Olinda Soeiro (ING)
TAF4	(11.º) Margarida Inácio (FQ)
PI7	(11.º) Eliana Baptista (INF)
TIIGR6	(11.º) Paula Guiomar (PORT)
TD8	(12.º) Maria João Silva (FIL)
MEBE5	(12.º) Ana Manso (INF)
TAF3	(12.º) Aurélio Amaral (FQ)

Diretores de Turma – EB Tortosendo

Turma	Docente
5ºAT	Filomena Cabral (PORT)
5ºBT	Paula Ramos (MÚSICA)
5ºCT	António Mariano (EF)
6ºAT	Manuela Lopes (MÚSICA)
6ºBT	Luísa Bonifácio (ING)
6ºCT	Ana Cátia Rodrigues (MAT e CN)
7ºAT	Pedro Pais (GEO)
7ºBT	Lídia Cleto (MAT)
7ºCT	Benilde Fidalgo (PORT)
8ºAT	Gracinda Leão (ING)
8ºBT	Isabel Petrucci (FQ)
8ºCT	Paula Guerra (ESP)
9ºAT	António Reis (PORT)
9ºBT	Graça Morão (EV)
9ºCT	Elvira Dias (CN)
PI6	(12.º) Ana Rita Raposo (FIL)
TIIGR5	(12.º) Cláudia Carvalho (MAT)

Diretores de Turma – EB Paúl

Turma	Docente
5ºAP	Joaquim Garcia (ING)
5ºBP	Rui Cruz (ET)
6ºAP	João Conceição (HST)
7ºAP	Maria de Jesus Mendes (MAT)
7ºBP	Paula Almeida (CN)
8ºAP	Henrique Pires (HST)
8ºBP	Elisabeth Morão (FRAN)
9ºAP	Margarida Pereira (EV)
9ºBP	Luís Inácio (EF)

Outras Coordenações

Cargo	Docente
Projetos e Atividades de Desenvolvimento	Graça Morão
PAPES	Cristina Moniz
Eco Escolas	Cristina Pereira
Observatório de Qualidade	Helena Lanzinha
Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)	Lina Bonifácio
Gabinete de Acompanhamento de Estágios	Magda Gonçalves (Informática)
Clube Europa	Ana Saraiva (Informática)
Parlamento dos jovens	Orlindo Fernandes
Unesco	Carlos Sousa
Projeto Mentorias	Filomena Ferrinho
ATE e ATI	Alexandra Ramos
	Sílvia Cabral

EMAEI

Cargo	Docente
Coordenador/a Coord Dep 910	Sara Ramos José Silva Hélia Pereira Luísa Bonifácio Lídia Cleto Ângela Amaral

Educação Especial

Cargo	Docente
Coordenadores(as)	José Teixeira Luísa Leitão Ana Isabel Ângelo Olga São Pedro Joana Teixeira Ana Gracinda Prior Sofia Guimas Margarida Seco Marisa Ramos António Leitão Jorge Vaz Maria Lurdes Ferreira

Observatório de Qualidade

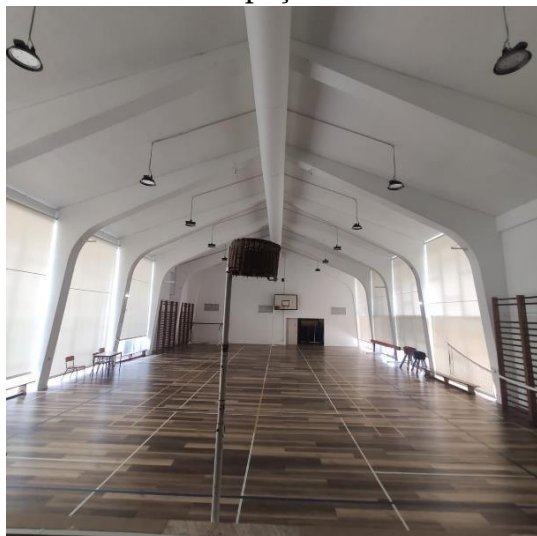
Cargo	Docente
Coordenadores(as)	Helena Lanzinha Aurélio Amaral Filomena Ferrinho João Conceição Olga Neves Maria Glória Canavilhas

SPO

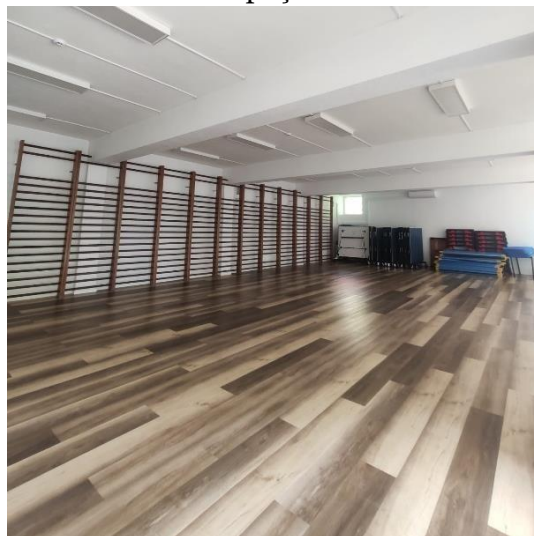
Psicóloga Psicóloga Psicóloga	Paula Mendes Ângela Amaral Ana Margarida Rogeiro
-------------------------------------	--

Anexo 2: *Registo fotográfico dos espaços desportivos disponíveis na ESFHP.*

Espaço 1



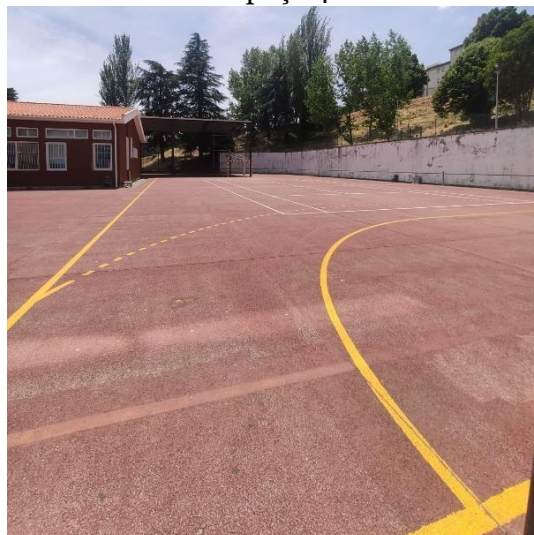
Espaço 2



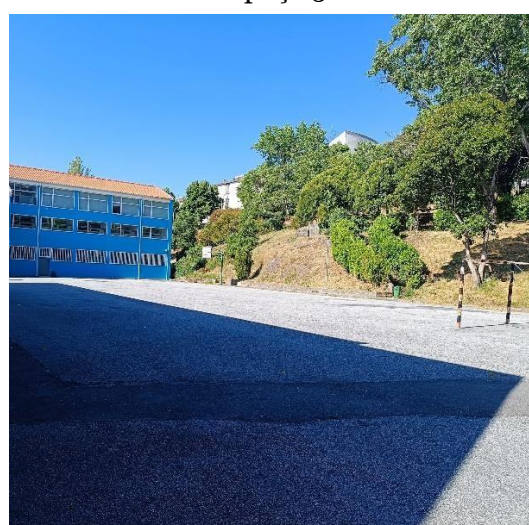
Espaço 3



Espaço 4



Espaço 5



Anexo 3: *Registo fotográfico dos materiais disponíveis na ESFHP.*



Anexo 4: Lista dos materiais disponíveis na ESFHP

Ginástica					
DESIGNAÇÃO	ESTADO DE CONSERVAÇÃO				
	QUANTIDADE	NOVO	BOM	RAZOÁVEL	MA
Arções para Cavalo	2			2	
Arcos Gin. Rítmica madeira	3				
Arcos Gin. Rítmica plástico	15			14	
Bancos Suecos	10		2	8	
Banzo paralelas	2	2			
Barra fixa	1				
Bock Grande	1				
Bock Pequeno	1				
Bolas Gin. Rítmica	33				
Cavalo de saltos	1				
Colchões Azuis c/ cantos reforçados	21				
Colchões Azuis Claros	8*				
Colchões Azuis Grandes (finos)	12				
Colchões azuis Pequenos	11				
Colchões de Quedas	2				
Colchões de Quedas Verdes	2				
Colchões Verdes Grandes	2				
Cordas Gin. Rítmica (pega madeira)	3				
Cordas Gin. Rítmica plastificadas*	24?				
Espaldares	2				
Fitas Gin. Rítmica					
Maças de madeira					
Mini Trampolim					
Paralelas assimétricas					
Paralelas simétricas					
Plinto de espuma					
10 ARCO DE GINÁSTICA ESCOL					
REF: GINA034.VE,					
1 PLINTO PIRAMI					
REF: GINA0					
Rolo pr					
1					
Tap					

ANDEBOL					
DESIGNAÇÃO	QUANTIDADE	ESTADO DE CONSERVAÇÃO			
		NOVO	BOM	RAZOÁVEL	MAU
Balizas de Futebol/andebol	6	4			2
Conjunto de fixações de balizas	4	4			
Bolas de Andebol *	116- 95	90- 62		-26 -33	
Quadro magnético andebol	1		1		
Redes de Futebol/andebol	4??? +2	3		1	
20 BOLA ANDEBOL XSPORTS BORRACHA REGULAR REF: ANDE080, TOPGIM	20	20			
20 BOLA ANDEBOL BORRACHA CELULAR REF: ANDE050 TAMANHO T0, TOPGIM	20	20			
20 BOLA ANDEBOL XSPORTS BORRACHA REGULAR REF: ANDE081, TOPGIM	20	20			

BASQUETEBOL					
DESIGNAÇÃO	QUANTIDADE	ESTADO DE CONSERVAÇÃO			
		NOVO	BOM	RAZOÁVEL	MAU
Bolas de basquetebol	20				
Bolas de basquetebol Molten	20	20			
Bolas de basquetebol T5 Molten	9				
Bolas de basquetebol T7 Molten	12				
Bolas de basquetebol T7 Molten couro	5	5			
Redes de basquetebol	10 +2	10 +2			
Tabela de Basquetebol	1			1	
Tabelas de basquetebol (exterior)	4 +2	2	2	2	
Aro de Basquetebol reforçado	2				

BADMINTON, TÊNIS					
DESIGNAÇÃO	QUANTIDADE	ESTADO DE CONSERVAÇÃO			
		NOVO	BOM	RAZOÁVEL	MAU
Bolas de Ténis	19			19	
Postes de Badminton	4		2	2	
Raquetas de Badminton	57	36		21	
Raquetas de Ténis	74	38		36	
Redes de Badminton *	4*			4	
Redes de ténis	1			1	
Volantes de Badminton	90	78		12	
20 RAQUETE DE BADMINTON CARLTON "ELITE 6000Z" REF: BADM027, TOPGIM	20	20			
10 VOADOR BADMINTON YONEX "MAVIS 600" (6 UNIDADES) REF: BADM082, TOPGIM	60	60			
1 PAR DE POSTES BADMINTON "PREMIUM" REF: BADM014, TOPGIM	2	2			
10 RAQUETES DUNLOP SX JNR SERIES, OPJ SPORT LDA Email: josemartins40@sapo.pt	10	10			
BOLAS DUNLOP 64 BOLAS, OPJ SPORT LDA Email: josemartins40@sapo.pt	64	64			

CORFEBOL					
DESIGNAÇÃO	QUANTIDADE	ESTADO DE CONSERVAÇÃO			
		NOVO	BOM	RAZOÁVEL	MAU
Bola corfebol	1		1		
Cestos de Corfebol	3	1	2		
Postes de Corfebol	2		2		

FUTEBOL/FUTSAL					
DESIGNAÇÃO	QUANTIDADE	ESTADO DE CONSERVAÇÃO			
		NOVO	BOM	RAZOÁVEL	MA
Bola Futsal Mikasa couro (Oficial)	10		10		
Bolas Fut. Couro Sintét. Adidas	15			15	
Bolas futebol Borracha	10		10		
Bolas futsal XSports couro*	25	12		13	
20 BOLA FUTSAL XSPORTS XFSPROF REF: FUTE132, TOPGIM	20	20			
5 BOLA FUTSAL MIKASA FS451B- SINTRA REF: FUTE080, TOPGIM	5	5			
10 BOLA FUTEBOL MOLTEN FX REF: FUTE060, TOPGIM	10	10			

TÉNIS DE MESA		
DESIGNAÇÃO	QUANTIDADE	
		N
Bolas de ténis de mesa	34	
Caix Bolas Donier Ténis de mesa	10	
Marcadores ténis de mesa	3	
Mesas de ténis de mesa	4	
Raquetes de ténis de mesa	2	
1 SACO BOLA TÉNIS DE MESA XSPORTS (100 UNIDADES) REF: TMES054, TOPGIM		
10 RAQUETE TÉNIS DE MESA GD SUPERSPIN G4 6* 1,8mm APROV ITTF REF: TMES090, TOPGIM		
3 MESA DE TÉNIS DE MES XSPORTS COMPETIÇÃO TMES053, TOPGIM		
2 MESA DE TÉNIS DE XSPORTS COMPETI TMES053, TO		
20 RAQUETE DE T PARA E REF: TME		
10 RAQUET TOP ENE		
R		
5 P		

VOLEIBOL					
DESIGNAÇÃO	QUANTIDADE	ESTADO DE CONSERVAÇÃO			
		NOVO	BOM	RAZOÁVEL	MA
Bolas de Voleibol	54	27		27	
Bolas de Voleibol Mikasa	20		20		
Bolas de Voleibol T5 Mikasa	8	8			
Marcador de pontos Voleibol *	2		1		
Quadro magnético voleibol	1		1		
Redes de Voleibol	3			3	
Varetas de Voleibol	2				
15 BOLA VOLEIBOL T5 MIKASA V320W REF: VOLE104, TOPGIM	15	15			
OUTRAS MODALIDADES					
DESIGNAÇÃO	QUANTIDADE	ESTADO D			
		NOVO	BO		
Alvo jvd 80 cm	4				
Bastidor palha 90x90 cm	1				
Bola de Boccia Estojo com alça *	1	1			
Bola soft em espuma 12,5 cm	1				
Bola soft em espuma 17,5 cm	1				
Bola sonora trial	1				
Bola sonora Trial Goalball 15cm	1				
Bola sonora Trial Goalball 24cm	1				
Bolas de Rugby Gilbert T4	10				
Caixas de peças de xadrez	14				
Colchões pequenos Yoga	??				
Discos Frisbee	10?				
Kit 8 cintos Tag Rugby					
Kit arbitragem Boccia					
Kit Boccia indoor					
Pasta completa para Orientação					
Rocking roller O'jump					
Step Profissional Reebock 3 90x35x20cm					
Suporte bastidor tiro a					
Tabuleiros de xad					
5 APITO MANUAL H REF: DIVE193, T					
2 CONJ. DE 12 STI BOLAS FLOORBAL REF: HOQ					
15 PATINS MARCA: T RODAS, 15 PA MAR 0,					

MUSCULAÇÃO					
DESIGNAÇÃO	QUANTIDADE	ESTADO DE CONSERVAÇÃO			
		NOVO	BOM	RAZOÁVEL	MAU
Barra para halteres	1		1		
Bicicleta Elíptica	1		1		
Bola Medicinal 2Kg Xsports	1	1			
Bola Medicinal 3Kg Xsports	1	1			
Bola Medicinal 4kg Borracha	1	1			
Bola Medicinal 5kg Borracha	1	1			
Haltere kettlebell 6Kg	1			1	
Haltere kettlebell 8Kg	1			1	
Haltere kettlebell 10Kg	1			1	
Haltere kettlebell 12Kg	1			1	
Halteres de P.V.C.	3				3
Halteres fitness amarelos					
Kit Elásticos c/ 11,4mm Ganchos e anilhas	1	1			
Máquina de Remos	1		1		
TRX Suspension Training Home 2 Kits	1	1			
20 BANDA ELÁSTICA (8 RESISTÊNCIAS) REF: FITN115, TOPGIM	20	20			
1 SUPERBAND REF: FITN195 TOPGIM	1	1			
1 SUPERBAND REF: FITN196 TOPGIM	1	1			
1 SUPERBAND REF: FITN197 TOPGIM	1	1			
2 AUTOCOLANTE SENTA E ALCANÇA REF: MEDI078 TOPGIM	2	2			
1 FITA PARA MEDIÇÃO DE PERÍMETROS SECA 201 REF: MEDI058, TOPGIM	1	1			
1 ADIPÓMETRO CLÁSSICO – SKINFOLD CALIPER REF: MEDI059, TOPGIM	1	1			
1 FITA MÉTRICA DE PAREDE PARA MEDIÇÃO DA ALTURA – ECONÓMICA REF: MEDI087, TOPGIM	1	1			
2 MICROFONES DE CABEÇA, SHURE PGA31, EGITANA	2	2			
20 STEP PROFISSIONAL REEBOK RSP-16150 REF: DIVE135, TOPGIM	20	20			
1 COLUNA PORTÁTIL Ibiza PORT15UHF-BT, EGITANA	1	1			
CONJUNTO DE 24 MARCADORES DE BORRACHA REF: MTRE151.MAIN, TOPGIM	24	24			
1 MONITOR DE COMPOSIÇÃO CORPORAL TANITA BC-602 REF: MEDI070, TOPGIM	1	1			

RUGBY				
DESIGNAÇÃO	QUANTIDADE	ESTADO DE CONSERVAÇÃO		
		NOVO	BOM	RAZOÁVE
10 BOLA RUGBY GILBERT TR3000 REF: RUGB032, TOPGIM	10	10		

MATERIAL DE BALNEÁ	
DESIGNAÇÃO	QUANTIDADE
40 ESTRADO BALNEÁRIO POLIETILENO REF: INST034.CZ, TOPGIM	
4 BANCO BALNEÁRIO AL SIMPLES REF: INS TOP	
2 BANCO B SIMP	

MATERIAL DESPORTO AVENTURA

DESIGNAÇÃO	QUANTIDADE	ESTADO DE CONSERVAÇÃO			
		NOVO	BOM	RAZOÁVEL	MAU
Arnêz "Fixe Gym"	4			4	
Bastidor de palha 90x90 cm	3		3		
Baudriers Fixe Roca	4			4	
Capacete Petzl "Elios"	4		4		
Cintas Expresso Faders	2			2	
Corda Dinâmica 50 m.	1				1
Corda Dinâmica Beal 60m	2		2		
Corda Estática 40 m.	1				1
Corda Estática 50 m.	1				1
Cordinas	12			12	
Cordoleta Beal 7mm – 7m	1		1		
Cordoleta Vermelha	1		1		
Descensor "Reverso"	1		1		
Descensor Petzl "Grigri"	3		2	1	
Descensor Petzl "Huit"	2		2		
Descensores "8" FADERS	3			3	
Express "Fixe" MontGrony	12		12		
Fita Tubulare Beal 7mm /7m	1		1		
Fitas verdes	2		2		
Gri Gri	1		1		
Latas de magnésio	4		3		
Mosquetão "Fixe Lotus" Fecho manual	6		6		
Mosquetão FADERS sem segurança	4			4	
Mosquetão Petzl – Forma de Pera	3		3		
Mosquetão Petzl "OK" Simétrico	3		3		
Mosquetão PETZL-ATTACHE	1		1		
Mosquetões Dourados c/ seguro	4		4		
Mosquetões FADERS CURVOS	3			3	
Mosquetões FADERS RECTOS c/segurança	3			3	
Mosquetões Prateados c/ seguro	3		3		
Mosquetões Vermelhos c/ seguro	6		6		
Oito's Prateados	2		2		
Reverso	1		1		

EQUIPAMENTOS/VESTUÁRIO DE MODALIDADES DESPORTIVAS DO DESPORTO ESCOLAR					
DESIGNAÇÃO	QUANTIDADE	ESTADO DE CONSERVAÇÃO			
		NOVO	BOM	RAZOÁVEL	MAU
Coletes de Identificação				26	
Coletes de Identificação	10			10	
Coletes de Identificação Topgim Azul L	12	12			
Coletes de Identificação Topgim Verm. L	12	12			
Coletes de Identificação Topgim Verde L	12	12			
Coletes de Identificação Topgim Laranja L	12	12			
Equipamento de Basquetebol	12			12	
Equipamento de Futsal	14			14	
Equipamento de Voleibol	12			12	

Anexo 5: *Lista dos Professores com funções no DE.*

Modalidade	Escalão	Professor
Atletismo	Vários (Masculino e Feminino)	Dário Gomes
Ténis de Mesa	Vários (Masculino e Feminino)	Pedro Chorão e Joel Luís
Atividades Rítmicas Expressivas	Vários (Masculino e Feminino)	Paula Elvas
Badminton	Vários (Masculino e Feminino)	José Pedro Fernandes e Luís Inácio
Basquetebol	Juvenis Masculino	Pedro Nogueira
Boccia	Vários (Masculino e Feminino)	Paula Elvas
Futsal	Iniciados Masculino	Pedro Marques
Futsal	Infantis B	Fábio Cruz
Voleibol	Juvenis Masculino	António Batista
Voleibol	Juvenis Feminino	Gilberto Diogo
Ginástica de Grupo	Vários (Masculino e Feminino)	Isabel Ranito
Ginástica Acrobática	Vários (Masculino e Feminino)	António Mariano
DE Comunidade	Vários (Masculino e Feminino)	Isabel Ranito
Multiavidades ao Ar Livre	Vários (Masculino e Feminino)	Dário Gomes

Anexo 6: *Exemplar de documento orientador da rotação dos espaços.*

Anexo 7: Exemplar de PDA elaborado para a modalidade de Andebol para o 6º ano.



- P L A N O D E A U L A -											
Professor	Rodrigo Roque		AULA N.º		LOCAL	Pavilhão do Unidos			ANO/TURMA	6º	
DATA	29/10/2023		HORA	10:00		DURAÇÃO	90'	Tempo Útil	73'	N.º DE ALUNOS	20
UNIDADE DIDÁTICA		Andebol			FUNÇÃO DIDÁTICA		Exercitação			AULA Nº	
MATERIAL		10 bolas de andebol, coletes e cones									
OBJETIVOS DA AULA		Habilidades Motoras: Técnica (Relação com bola; Passe; Remate; Marcação; Interseção); Tática (Desmarcações; Defesa Individual)									
		Aptidão Física: Força; Resistência; Velocidade; Coordenação; Equilíbrio									
		Valências Psicossociais: Empenho, assiduidade, pontualidade, relacionamento com os outros									
		Cultura Desportiva: História; Regras; Material; Terminologia e Simbologia									
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 o Professor.		Alunos: Dispostos em U. Reforçar regras das aulas (brincos, fios, pastilhas, etc.) Professor: O Professor 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.					Avaliação geral teórico-prática da modalidade.			3'
	O aluno, com bola, perceciona os colegas, conseguindo apanhá-los. Os alunos fugitivos, sem bola, afastam-se, ficando sozinhos.		Jogo da Apanhada c/ 2 bolas Condicionantes: - Alunos que apanham têm bola na mão - Tocar com a bola nos fugitivos para apanhar - Para apanhar, não pode atirar a bola - Os alunos que forem apanhados terão de ficar abaixados em “posição-bolinha” para que os restantes os salvem ao passar por cima. Variantes: Aumentar o espaço; Pôr menos gente a apanhar (F); Diminuir o espaço; Pôr mais gente a apanhar (D). Alunos: Livrementemente, em meio-campo Professor: Desloca-se pelo espaço de aula, observando todos os alunos e dando <i>feedbacks</i> motivacionais e corretivos.					Aluno com bola: - Levanta a cabeça (ver o maior número de fugitivos) - Deslocamentos mais rápidos que os dos fugitivos sem bola Aluno fugitivo sem bola: - Levanta a cabeça (ver onde estão os alunos com bola) - Deslocamentos mais rápidos que os dos alunos com bola			15'
P A R T E F U N D A M E N T A L	O aluno, com bola, passa-a ao companheiro, facilitando a receção do companheiro. O aluno, sem bola, desloca-se, criando uma linha de passe.		Jogo dos Passes livres Condicionantes: - Deslocar-se livremente no meio campo - O passe deve ser feito consoante a indicação do Professor: - Corrida: - corrida em drible - voltas à cabeça - voltas à cintura - voltas aos MI - Passe: - passe a duas mãos acima da cabeça (1) - passe de ombro (2) - passe picado (3) Variantes: Aumentar o espaço (F); Diminuir o espaço (D). Alunos: Em pares ou trios, num meio-campo Professor: Desloca-se pelo espaço de aula, observandotodos os alunos e dando <i>feedbacks</i> motivacionais e corretivos.					Aluno com bola: - Cabeça levantada (não bater contra os outros e ver o companheiro) - Adequar a força e a direção do passe ao companheiro Passe: - Armar bem o braço acima atrás ca cabeça (1) ou acima do ombro (2 e 3) - A bola deve chegar entre o peito e a cintura do companheiro Aluno sem bola: - Cabeça levantada (não bater contra os outros e ver o companheiro) - Deslocar-se para os espaços vazios, entre os outros pares/trios			15'
	O aluno atacante, com bola, executa o passe de ombro, fazendo-a chegar ao companheiro.		Jogo dos 10 passes com pontuação na linha adversária Condicionantes: - 10 passes + bola na linha do adversário = 1 ponto					Aluno atacante com bola: Em cima Aluno atacante sem bola: Desmarcações: - Cabeça levantada			18'

P A R T E F I N A L	O aluno atacante, sem bola, desmarca-se, criando linhas de passe. O aluno defensor, sem bola, desloca-se e interseta, perturbando a ação do adversário.	- Bola no chão vai para o adversário Variantes: Diminuir o espaço (F); Aumentar o espaço (D). Alunos: Distribuídos em equipas de 6 em dois meios-campos. Professor: O Professor desloca-se por fora do campos observando todos os alunos ao mesmo tempo e dando <i>feedbacks</i>.	- Dirigir-se para espaços vazios mais afastados dos defensores e com linha de passe Aluno defensor: Deslocamento e Interseção: - Acompanhar movimentos do adversário direto (defesa individual) - Antecipar passes (fechar linhas de passe) e tentar interceptar - Coordenar-se com os restantes elementos da equipa	
	O aluno atacante, com bola, executa remate ou passe de ombro, dando continuidade ao ataque. O aluno atacante, sem bola, desmarca-se, criando linhas de passe. O aluno defensor, sem bola, desloca-se e interseta, perturbando a ação do adversário.	Situação de jogo 5x5 Condicionantes: - As equipas devem estar atrás dos bancos suecos até à chamada do Professor - O jogo acaba quando houver ponto de uma das equipas - Os pontos marcam-se no banco sueco da equipa adversária Variantes: Diminuir o espaço (F); Aumentar o espaço (D). Alunos: Distribuídos em equipas de 6 em dois meios-campos. Professor: O Professor desloca-se por fora do campos observando todos os alunos ao mesmo tempo e dando <i>feedbacks</i>.	Aluno atacante com bola: Em cima <u>Remate:</u> - Com espaço, executar o remate - Movimento de armar o braço - Rematar para o chão (banco sueco) Aluno atacante sem bola: Desmarcações: - Cabeça levantada - Dirigir-se para espaços vazios mais afastados dos defensores e com linha de passe Aluno defensor: Deslocamento e Interseção: - Acompanhar movimentos do adversário direto (defesa individual) - Antecipar passes (fechar linhas de passe) e tentar interceptar - Coordenar-se com os restantes elementos da equipa	20'
	O Professor encerra a aula.	Questionar aspetos mais importante da aula. Os alunos devem colaborar na arrumação do material. Alunos: Dispostos em U. Professor: O Professor coloca-se de frente para todos os alunos, observando todos ao mesmo tempo. Agradece o esforço de todos e despede-se destes.	—	2'

Relatório de Aula / Observações:

(F): Variante Facilitadora
(D): Variante Dificultadora

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.
As áreas de Aptidão Física, Valências Psicossociais e Cultura Desportiva irão ser exercitadas ao longo de todos os exercícios

Anexo 8: *Exemplar de UD elaborada para a modalidade de Corfebol para o 12º ano.*



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FREI HEITOR PINTO

NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2023/2024

Unidade Didática

Corfebol

Rodrigo Roque, Nº M12471

Covilhã, 1 de janeiro de 2024

Índice

Introdução	106
Fase de Análise	107
Módulo 1 – Análise do Corfebol em Estruturas do Conhecimento	107
Cultura Desportiva	108
História	108
Regras	110
Material.....	114
Terminologia e Simbologia	114
Aptidão Física	117
Força	117
Resistência	119
Velocidade.....	121
Coordenação	121
Equilíbrio	122
Flexibilidade.....	122
Habilidades Motoras	124
Técnica	124
Tática.....	128
Aspetos Psicossociais.....	132
Módulo 2 – Análise das Condições de Aprendizagem	132
Módulo 3 – Análise dos Alunos	133
Fase de Decisão.....	137
Módulo 4 – Extensão e Sequência dos Conteúdos.....	137
Módulo 5 – Definição de Objetivos.....	138
Módulo 6 – Configuração da Avaliação	139
Fase de Aplicação	144
Módulo 7 – Desenho de Situações de Aprendizagem	144
Referências Bibliográficas	145

Introdução

O presente Modelo da Estrutura do Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990), destina-se a alunos do 12º ano de escolaridade, da turma C, do Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto, na Covilhã, seguindo as orientações do Programa Nacional de Educação Física, elaborado por Carvalho et al. (2001) e o Plano anual 2023/24, concebido pelo Grupo de Educação Física (2023).

O Corfebol, segundo Godinho (1992), destaca-se como uma modalidade desportiva de fácil compreensão e grande acessibilidade, promovendo a prática mista e cooperativa entre todos os intervenientes. Caracteriza-se pela oposição individual, alternância de funções e períodos de jogo intercalados com repouso. Além disso, proíbe o contacto pessoal, garantindo um ambiente seguro. Essas peculiaridades fazem do Corfebol uma atividade enriquecedora para a formação global dos alunos, proporcionando benefícios físicos e sociais de forma simplificada e eficaz.

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).

Fase de Análise

Módulo 1 – Análise do Corfebol em Estruturas do Conhecimento

Após a análise do Programa Nacional de Educação Física, elaborado por Carvalho et al. (2001) e o Plano anual 2023/24, concebido pelo Grupo de Educação Física (2023), 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, os fatores físicos condicionadores (Aptidão Física), as Habilidades Motoras Técnicas e Táticas necessárias ao jogo e, finalmente, os Aspetos Psicossociais e valores inerentes ao Corfebol. Seguidamente, são apresentados os esquemas alusivos ao Modelo descrito anteriormente, bem como as suas componentes.

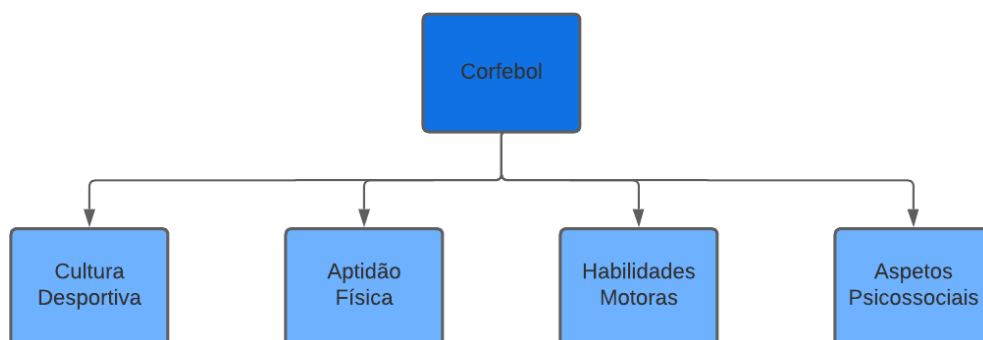


Figura 1: Componentes da Modalidade de Corfebol. Adaptado de Vickers (1990)

Cultura Desportiva

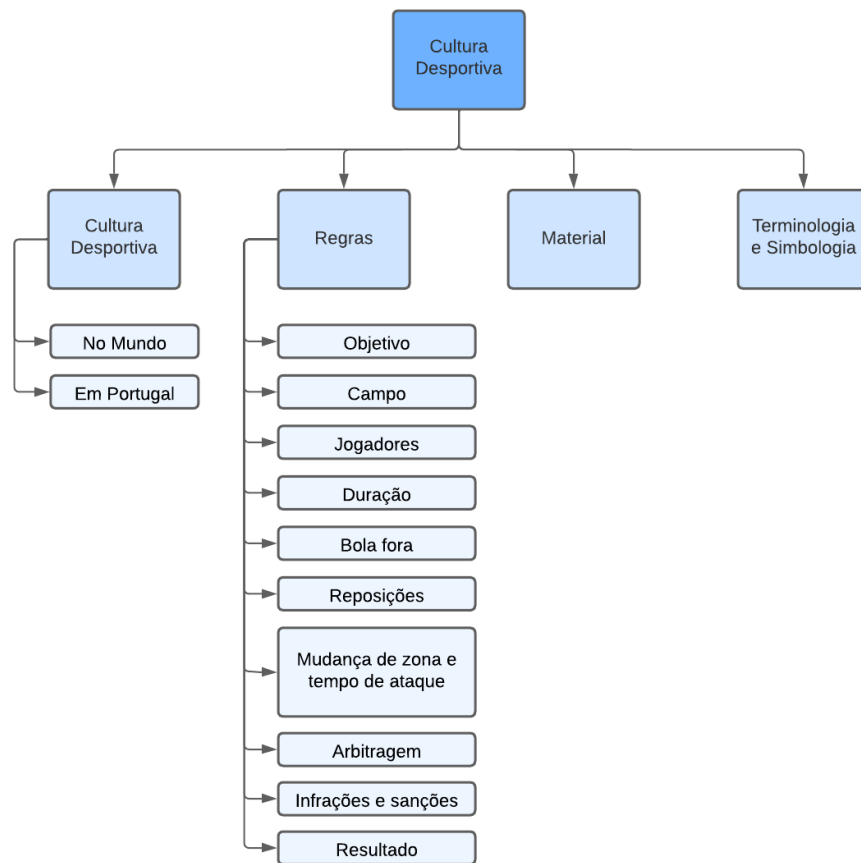


Figura 2: Componentes da Cultura Desportiva. Adaptado de Vickers (1990)

História

No Mundo

Segundo a Federação Portuguesa de Corfebol (2021), o Corfebol teve a sua génese na Holanda em 1902, quando o professor de Educação Física Nico Broekhuvesen, motivado pelo jogo sueco "Ringball", concebeu a substituição do aro metálico por um cesto de vime, resultando no Korfbal, denominado como Corfebol em Portugal. Esta iniciativa surgiu para dar resposta à delinquência juvenil que se fazia sentir durante a Revolução Industrial, procurando envolver jovens de ambos os sexos em atividades físicas acessíveis, ou seja, que não fosse muito dispendioso, que requeresse uma atividade física geral e que fosse atrativo para os jovens que a praticavam. As equipas, compostas por 6 elementos de cada género, foram consideradas ideais para turmas numerosas,

proporcionando a consolidação do Corfebol enquanto desporto misto pioneiro, notabilizando-se pela promoção da igualdade de género numa época em que tal não era normativo ou sequer abordado com este tipo de público. Para além disso, esta modalidade surgiu como uma atividade mista, tendo sido introduzido no âmbito de uma escola protestante mista, acabando por dar resposta às necessidades da época que procuravam um jogo que pudesse ser praticado por jovens e adultos de ambos os sexos, que os mantivesse ocupados, em boa forma física e que envolvesse as mulheres na prática desportiva uma vez que no início do século não era habitual as mulheres praticarem qualquer tipo de desporto.

O alcance da modalidade expandiu-se rapidamente pela Holanda e pelas suas colónias, destacando-se nas camadas jovens pela propensão à integração e cooperação entre os intervenientes. A apresentação nos Jogos Olímpicos de 1920 e 1928 proporcionou à Bélgica a fundação da Associação Nacional em 1921. A fundação da *International Korfbal Federation* (I.K.F.) em 1933 conferiu um impulso substancial à modalidade, embora a sua disseminação global só tenha ocorrido a partir de 1946, inicialmente na Inglaterra, seguida por Dinamarca, Alemanha, Espanha, Estados Unidos e, por fim, na Austrália.

A Holanda e a Bélgica desempenharam um papel crucial na promoção internacional do Corfebol, fornecendo o apoio financeiro inicial necessário para que a modalidades pudesse ser desenvolvida e praticada de forma profissional. O Torneio Internacional, promovido pela I.K.F., ocorreu em 1963, contando com a participação da Holanda, da Bélgica e da Inglaterra, sendo realizado anualmente até 1974. Atualmente, a I.K.F. agrega 58 países filiados, incluindo Portugal, enquanto os dados da Confederação Holandesa revelam uma participação global superior a 200 mil praticantes.

Federação Portuguesa de Corfebol (2021)

Em Portugal

Segundo a Federação Portuguesa de Corfebol (2021), o Corfebol foi introduzido em Portugal em 1982, durante uma iniciativa de promoção de Jogos Tradicionais em Lamego, orientada pela I.K.F. O primeiro núcleo de Corfebol surgiu em 1986, composto por professores e alunos do Instituto Superior de Educação Física do Porto. Foi também nesse ano que Portugal participou pela primeira vez num torneio internacional em Tilburg, na Holanda, e a secção de Corfebol do Clube de Futebol Sassoeiros foi criada, iniciando os passos para a formação do Comité de Promoção do Corfebol (CPCP).

Em novembro de 1986, a Federação Portuguesa de Corfebol foi estabelecida e, em

abril de 1987, filiou-se na International Korfbal Federation. Neste mesmo ano, a Seleção Nacional participou no 3º Campeonato do Mundo, conseguindo alcançar o 9º lugar entre 12 equipas. O primeiro Campeonato Nacional de Corfebol e a Taça dos Clubes Campeões Europeus ocorreram entre 1988 e 1989. Portugal estreou-se no Campeonato da Europa de Sub-23, realizado na Holanda, logo a seguir, em 1990, obtendo o 4º lugar em oito equipas participantes. Em 1991, organizou a Taça dos Clubes Campeões Europeus de Corfebol.

Em 1994, a Federação Portuguesa de Corfebol associou-se à Confederação do Desporto de Portugal e tornou-se membro do Comité Olímpico de Portugal em 1997. Ao longo de duas décadas, a modalidade cresceu abruptamente, acompanhando as necessidades da estrutura federativa para atender aos requisitos, visibilidade e desenvolvimento da modalidade em Portugal. A partir do início do século XXI, e especialmente na década de 2010, a regulamentação desportiva tornou-se mais rigorosa, exigindo respostas institucionais mais robustas.

Federação Portuguesa de Corfebol (2021)

Regras

Todas as informações neste subcapítulo foram retiradas de uma fonte (Igreja, 2020).

Objetivo

O objetivo do jogo de Corfebol é introduzir a bola (bola de futebol nº5) no cesto adversário (feitos de verga ou de vime, de uma só cor, não têm fundo, apresentam uma forma cilíndrica, com um diâmetro interior de 39 a 41cm e uma altura de 25cm), localizado a 3.50 m do solo através de postes (construídos em metal ou madeira, redondos, com uma espessura de 5 a 8cm). Esta modalidade, destaca-se pela cooperação, enfatizando passes e desmarcações, e promove relações grupais, especialmente entre sexos, tornando-se uma modalidade única no desenvolvimento social e desportivo.

Campo

O campo tem as dimensões de 40 por 20 metros e é dividido em duas partes iguais por uma linha paralela à linha de fundo. Em frente a cada poste, ao longo do eixo longitudinal e em direção ao centro do campo, deve ser assinalada uma marca de penalidade. A extremidade da marca mais distante do poste deve estar a uma distância

de 2,50 metros deste. A marca de penalidade pode assumir a forma de um círculo com um diâmetro entre 8 e 10 centímetros ou de um retângulo com aproximadamente 15 por 5 centímetros.

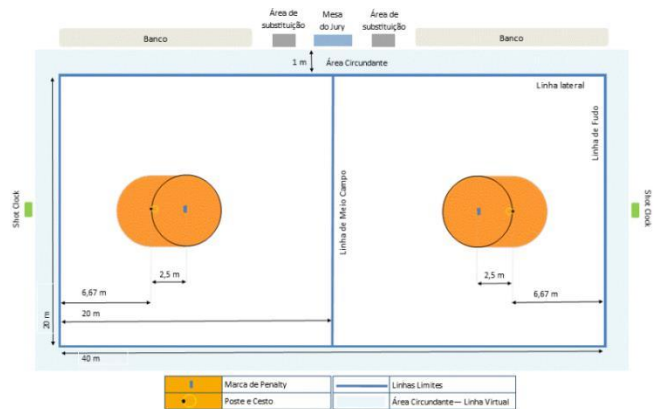


Figura 3: Representação de um Campo de Corfebol. Adaptado de Igreja (2020).

Jogadores

Nesta modalidade, a equipa é formada por duas equipas constituídas por oito jogadores em campo e até seis suplentes, podendo cada uma delas ter menos do que seis jogadores suplentes. Devem estar em campo quatro jogadores homens e quatro jogadoras mulheres de cada equipa. Cada uma delas deve estar distribuída no campo com dois jogadores homens e duas jogadoras mulheres na zona de ataque e o mesmo na zona da defesa. Cada equipa pode fazer até 8 substituições durante o jogo. Num jogo podem ser substituídos, no máximo, dois jogadores por equipa. Após estas substituições, os jogadores só podem ser substituídos se estiverem lesionados de tal forma que a lesão seja impeditiva de prosseguirem o jogo. Neste caso, é o árbitro que decidirá se a substituição poderá ou não ser permitida. Um jogador substituído não poderá voltar a participar no jogo. Um jogador que tiver sido expulso pelo árbitro não poderá ser substituído.

Duração

O jogo divide-se em duas partes, cada uma com uma duração de 25 minutos em termos de tempo real de jogo. Para além desse tempo, cada equipa tem o direito de requerer dois períodos de desconto. O início do jogo, o início da segunda parte e o reinício de jogo após cesto devem ser executados por um atacante de um ponto qualquer dentro da sua zona e que não esteja a mais de 2 metros do centro do campo. No primeiro caso o lançamento é executado pela equipa visitada, no segundo caso pela equipa visitante e, após cesto convertido, deve ser realizado pela equipa que sofreu ponto.

Bola Fora

Considera-se bola fora quando a bola, um qualquer objeto ou uma pessoa toca no solo, fora do terreno de jogo. É também considerada bola fora quando esta toca as linhas que limitam o campo.

Reposições

A bola é reposta em jogo próximo do local por onde saiu e atrás da linha que delimita o campo, devendo o adversário estar a uma distância mínima de 2,50m em relação à bola.

Mudança de zona e tempo de ataque

Sempre que o somatório dos pontos das duas equipas é par (1-1; 3-1; 2-2), as equipas mudam de zona, mudando a sua função (ataque/defesa). No intervalo verifica-se uma troca de meio-campo, mantendo-se as funções desempenhadas no final da primeira parte. Não é permitido um jogador jogar fora da sua zona.

Assim que a bola entra na zona de ataque, a equipa tem 25 segundos para lançar ao cesto. Para além disso, sempre que a bola toca no cesto o cronometro volta aos 25 segundos e inicia uma contagem decrescente. Em relação à marcação de livre, o jogador que marca o livre tem que jogar a bola dentro de quatro segundos após o apito do árbitro para recomeçar o jogo

Arbitragem

Para dirigir jogo encontra-se um árbitro, um cronometrista e juizes de linha (três em competições internacionais: principal, assistente e reserva). O papel do árbitro é zelar pelo jogo, evitando vantagens injustas e garantindo a conformidade com as regras e o espírito desportivo. As suas responsabilidades incluem assegurar as condições do campo e equipamento, indicar o início, reinício e paragens, fazer cumprir as regras, usar sinais oficiais para esclarecer decisões, intervir em vantagens indevidas e comportamento disciplinar incorreto, podendo advertir com cartão amarelo ou expulsar com cartão vermelho. Além disso, o árbitro atua em casos de interferência do público e verifica o uso de objetos potencialmente perigosos pelos jogadores.

O cronometrista é a pessoa responsável por marcar o tempo de jogo, devendo informar imediatamente o árbitro antes do final de cada uma das partes. No entanto, é essencial frisar que o controlo efetivo do tempo de jogo permanece sob a supervisão direta do árbitro.

Em situações desafiantes, podem ser designados dois juizes de linha, cuja função é verificar se a bola está fora de jogo e se ocorreu alguma infração na sua zona. Os juizes de linha auxiliam o árbitro na execução das suas tarefas, proporcionando uma abordagem colaborativa e rigorosa na análise de situações específicas durante o jogo.

Infrações e Sanções

O conhecimento detalhado das regras e a interpretação adequada por parte dos professores são de extrema importância, dada a responsabilidade que estes têm na transmissão de conhecimentos aos alunos e, por conseguinte, na qualidade do processo de aprendizagem.

Em todo o decorrer de um jogo de Corfebol, são expressamente proibidas diversas condutas, tais como: correr com a bola na mão, jogar individualmente, lançar de uma posição defensiva, lançar após aproveitar o bloqueio de outro atacante, entregar a bola na mão de outro jogador da mesma equipa, defender um adversário do sexo oposto no ato de lançamento ou de passe, jogar a bola com a perna ou o pé, tocar ou agarrar o poste, praticar jogo passivo, marcar da zona de defesa ou diretamente de um recomeço de jogo ou de um livre, defender excessivamente um adversário, empurrar, agarrar ou obstruir um adversário, jogar de forma perigosa, jogar fora da sua zona (ofensiva ou defensiva), bola fora e exceder o tempo limite na zona de ataque.

Para além das infrações mencionadas anteriormente, existem também punições às infrações das regras do jogo. É aplicada uma sanção sempre que um jogador viola uma das regras do jogo e, portanto, o árbitro deve realizar uma das seguintes quatro ações, de acordo com critérios específicos:

a) Continuar o Jogo (Play-on):

- Objetivo: Manter a velocidade do jogo.
- Situação: A equipa que não fez a falta mantém a posse de bola após uma infração não intencional, sem contacto físico descontrolado.

b) Recomeço de Jogo:

- Situações: Infração não intencional, sem contacto físico descontrolado, resultando na posse de bola para a equipa infratora; Infração de um atacante na sua zona de ataque.

c) Livre:

- Situações: Infração cometida por um defesa (jogador na sua zona de

defesa), intencionalmente ou com contacto físico descontrolado, independentemente da equipa com posse de bola; Infração de um atacante (jogador na sua zona de ataque) não é punida com a marcação de um livre.

d) Penalidade:

- Situação: Infração que resulta na perda de uma oportunidade de marcar um ponto.

Os sinais dos árbitros são de igual importância e devem ser compreendidos por todos os intervenientes desportivos, incluindo jogadores e espetadores. O conhecimento destes sinais contribui para um melhor entendimento e acompanhamento do jogo.

Resultado

Uma equipa marca ponto sempre que a bola entra de cima para baixo no cesto sem que tenha entrado, por algum motivo, primeiro de baixo para cima, quando lançada por um jogador da zona de ataque da equipa. Cada cesto marcado conta sempre um ponto, independentemente da distância do lançamento, diferindo da marcação de pontos que acontece no Basquetebol.

Material

A modalidade de Corfebol apenas precisa de um campo, uma bola, dois cestos e equipamentos que distingam as duas equipas. Todos os materiais devem estar homologados. No entanto, dadas as condições infraestruturais e materiais, na maioria das escolas e espaços desportivos, podem ser utilizados como alternativa o campo de Basquetebol e as bolas de Futebol ou de Voleibol.

Terminologia e Simbologia

A lista abaixo, elaborada de acordo com Igreja (2020), contém alguma terminologia e simbologia específica da modalidade que se considerou mais relevante para a sua lecionação:

Gestos oficiais da equipa de arbitragem	
Descrição	Ilustração
Tocar a bola com o pé	
Socar a bola	
Passos	
Obstrução	
Empurrar o adversário	
Lançar de uma posição defensiva	
Local de marcação do livre	

Não respeitar a distância requerida, na marcação dos livres	
Regra dos 4 segundos	
Lançar após aproveitamento do bloqueio	

Figura 4: Simbologia de arbitragem. Adaptado de Igreja (2020).

De acordo com o Plano anual 2023/24, concebido pelo Grupo de Educação Física (2023), 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 Corfebol 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 aspetos gerais da ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas “perversões”, nomeadamente a especialização precoce e exclusão ou abandono precoces, a violência (dos espectadores e dos atletas) em oposição ao espírito desportivo e a corrupção em oposição à verdade desportiva.

Aptidão Física

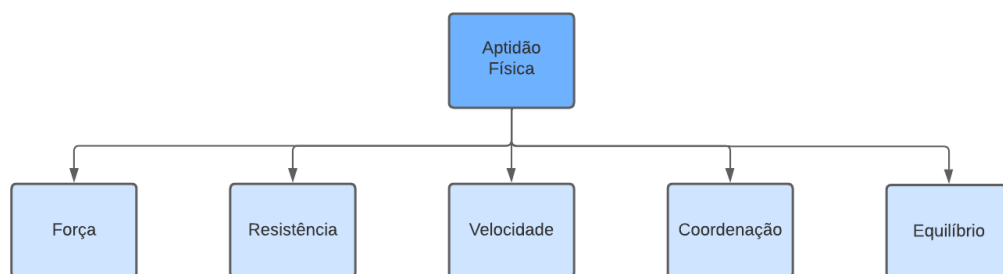


Figura 5: Componentes da Aptidão Física. Adaptado de Vickers (1990)

Segundo Fáil e Neiva (2020) para um jovem de 12^o ano (17 e 18 anos) devem ser desenvolvidas as capacidades da técnica específica, resistência anaeróbia láctica e aláctica, resistência aeróbia, resistência à perda da velocidade, concentração, força máxima, força rápida, resistência à perda da força, velocidade, flexibilidade, sendo que estas últimas seis devem ter maior preponderância.

Assim, considerou-se que as capacidades que têm influência na modalidade são a força, a resistência, a coordenação, a velocidade, o equilíbrio. Os treinos destas capacidades consideram-se de extrema relevância visando a prevenção de lesões, mas também balizando a melhoria da eficiência e eficácia na execução de ações técnico-táticas da modalidade.

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 2^a Lei de Newton, temos que o resultado de uma força é a interação entre dois corpos, isto é, a interação entre a sua massa e a sua aceleração. Assim, na modalidade de Corfebol, 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?
4. Quanto maior a tensão muscular, maior a força aplicada?”

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.

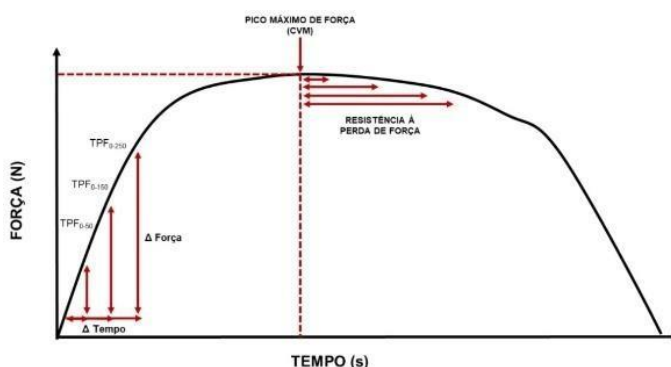


Figura 6: Evolução da Força ao longo do Tempo. Adaptado de Ferraz et. al (2020).

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.

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 Corfebol 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-a 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.

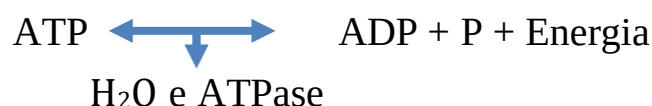


Figura 7: Representação do processo de obtenção de energia através de uma molécula de ATP. Adaptado de Faíl e Neiva (2020)

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

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

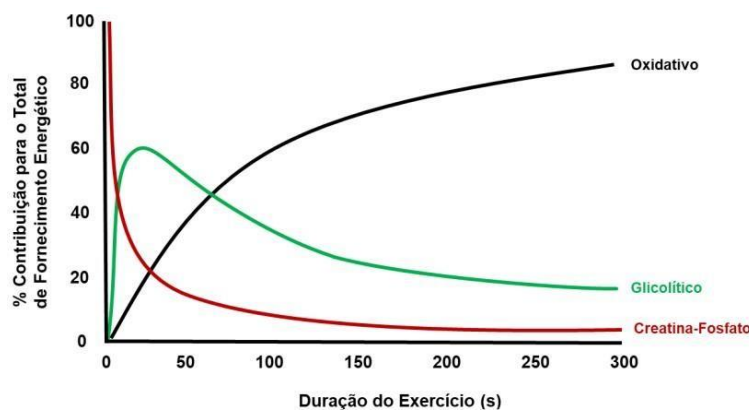


Figura 8: Preponderância dos diferentes sistemas bioenergéticos. Adaptado de Ferraz et al. (2020)

Distinguem-se ainda os conceitos de:

- Capacidade aeróbia: capacidade do organismo captar, fixar, transportar e utilizar o oxigênio;
- 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 Corfebol, 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.

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 Corfebol, pode ser dividida em tempo de reação (apresenta-se como a capacidade de reagir o mais rapidamente possível a um estímulo) e velocidade de execução (define-se como a 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 através de saltos e variações de estímulos. É ainda importante, segundo o autor, salientar o conceito de resistência à perda da velocidade, ou seja, a capacidade de resistir à fadiga durante a aplicação de cargas. 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.

Na 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.

Coordenação

Segundo Kroger & Roth (2002), devem ser treinadas as capacidades coordenativas relevantes para o rendimento nos jogos coletivos. Segundo Fonseca & Hofman (2017), o Corfebol 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 dizer-se que no Corfebol a coordenação será importante não só ao nível da correta execução do gesto técnico, mas também da 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.

Equilíbrio

Hertel & Olmsted-Kramer (2005) e Hupperets et al. (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, sobretudo no tornozelo. Lidor & Ziv (2010) subentende que o equilíbrio tem um papel fundamental para garantir uma boa estabilidade no controlo corporal e no conjunto de todas ações do jogo. Assim, pode afirmar-se que o equilíbrio e o controlo postural, durante a prática da modalidade, é uma capacidade essencial e determinante para o ensino do jogo. É ainda importante salientar o conceito de propriocepção, que se define, segundo Barnes et al. (2009), como a capacidade de um indivíduo de ter consciência dos seus movimentos, da posição e peso do seu corpo, das mudanças de equilíbrio e resistência a outros objetos, como o adversário ou a bola.

Flexibilidade

Segundo Davis et al. (2005), um dos fatores que pode levar ao surgimento de lesões, no Corfebol, são as variações da flexibilidade nos diferentes grupos musculares. Estas lesões podem provocar limitação na amplitude do movimento articular e, consequentemente, desequilíbrio do funcionamento musculo esquelético. 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.

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, na Área da Aptidão Física, o aluno no 12º ano deverá cumprir os seguintes requisitos em diferentes áreas. O aluno deve ser capaz de realizar ações motoras globais de longa duração (acima dos oito minutos), com intensidade moderada a vigorosa, controlando o esforço, resistindo à fadiga e recuperando com relativa rapidez após o esforço, em situações como corrida contínua, jogo, percursos de habilidades ou outras. Em circuitos de treino ou exercícios simples, o aluno deve executar ações motoras vencendo resistências fracas a ligeiras, com elevada velocidade de contração muscular. Além disso, deve realizar ações motoras de contração muscular localizada, vencendo resistências de carga fraca ou ligeira, com elevada velocidade em cada ação, em esforços de duração relativamente prolongada, resistindo à fadiga, sem diminuição nítida de eficácia. O aluno, nas situações definidas pelo professor, deve reagir rapidamente a um sinal conhecido, iniciando ações motoras previamente planeadas, globais ou localizadas. Deve também reagir rapidamente e com eficácia, iniciando ações motoras globais ou localizadas, em situações de seleção, combinação ou correção de resposta. Além disso, deve ser capaz de realizar ações motoras acíclicas e cíclicas com a máxima velocidade, sem perda de eficácia dos movimentos, incluindo a execução de ações motoras globais cíclicas percorrendo curtas distâncias no menor tempo possível e a realização de ações motoras globais de curta duração (até 45") com o máximo de intensidade naquele tempo, sem diminuição nítida de eficácia. Respeitando as indicações metodológicas específicas do treino de flexibilidade (ativa), o aluno deve realizar ações motoras com grande amplitude, à custa

de elevada mobilidade articular e elasticidade muscular, contribuindo para a qualidade de execução dessas ações. Finalmente, o aluno deve ser capaz de realizar movimentos de deslocamento no espaço associados a movimentos segmentares, com alternância de ritmos e velocidade, em combinações complexas desses movimentos, demonstrando coordenação global e eficácia.

Habilidades Motoras

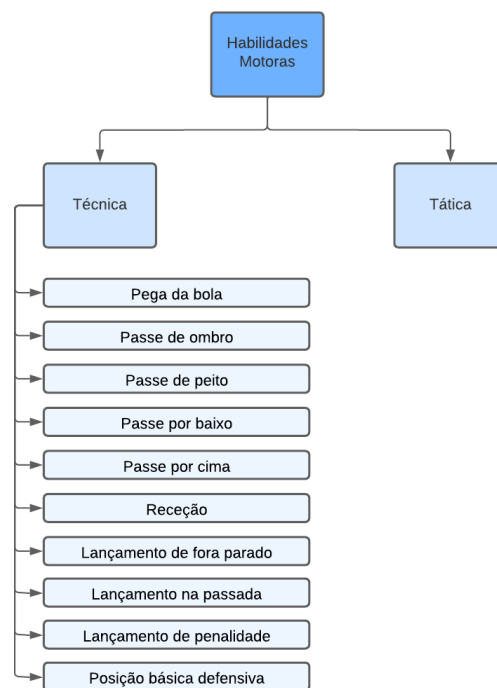


Figura 9: Componentes das Habilidades Motoras. Adaptado de Vickers (1990)

Técnica

Pega da bola

Aspetos críticos de execução:

- Agarrar a bola com as duas mãos de forma simétrica;
- Dedos bem afastados, a apontar para cima (com exceção dos polegares);
- Cotovelos junto ao tronco numa posição confortável.

Passe de ombro

O passe de ombro é considerado um gesto técnico crucial, uma vez que a progressão com a bola não é permitida. Dada a impossibilidade de avançar com a bola, a criação de oportunidades de finalização depende fortemente da precisão e eficácia no passe, combinado com desmarcações estratégicas.

Aspetos críticos de execução:

- Apoios não paralelos, sendo o pé da frente o contrário à mão que tem a bola;
- Cotovelo afastado do tronco;
- Bola afastada do ombro/cabeça.

Passe de peito

Similarmente ao que acontece com o passe de ombro, o passe de peito é considerado um gesto técnico crucial, uma vez que a progressão com a bola não é permitida. Dada a impossibilidade de avançar com a bola, a criação de oportunidades de finalização depende fortemente da precisão e eficácia no passe, combinado com desmarcações estratégicas.

Aspetos críticos de execução:

- Pega da bola com as mãos paralelas;
- Movimento de extensão dos membros superiores à frente;
- Após a extensão dos MS, rotação dos pulsos para fora;
- A ponta dos dedos é a última parte a tocar na bola;
- Dedos devem terminar a apontar para o alvo.

Passe por baixo

O passe por baixo, geralmente, é utilizado como alternativa aos passes anteriores, perante pressão do defensor adversário. Tem como objetivo enviar a bola para o companheiro, adquirindo uma trajetória de difícil interceção para o defensor.

Aspetos críticos de execução:

- Bola numa só mão (pega em concha, por baixo da bola);
- Com o MS estendido, realiza-se um movimento de trás para a frente, largando a bola quando o MS atinge a maior extensão à frente.

Passe por cima

O passe por cima, geralmente, é utilizado como alternativa aos passes anteriores, perante extrema pressão do defensor adversário. Tem como objetivo retirar a bola de uma zona de pressão e enviá-la, normalmente, para zonas mais afastadas.

Aspetos críticos de execução:

- Bola numa só mão (pega em concha ao lado do corpo);
- Rodar o MS para trás e para cima, largando a bola quando este está completamente estendido, com a mão acima da cabeça.

Receção

Aspetos críticos de execução:

- Deslocamento em direção à bola, com os MS estendidos à frente;
- No momento do contacto com a bola, os MS em extensão e com os dedos afastados e virados para cima;
- Movimento de amortecimento da velocidade da bola com a flexão dos dedos, pulso e dos MS, trazendo a bola para perto do compor junto ao peito.

Lançamento de fora parado

Este gesto é tido como o principal gesto de finalização da modalidade. Ocorre, geralmente, sem pressão do defensor adversário, perante uma clara oportunidade de lançamento ao cesto.

Aspetos críticos de execução:

- Posição simétrica das mãos na bola;
- Pega da bola com as duas mãos à altura do peito, junto ao corpo, com os cotovelos ligeiramente afastados do tronco apontando para o solo;
- Bola agarrada na parte posterior e inferior, não tocando com a palma das mãos na bola
- Ver o cesto por cima da bola;
- No início do movimento, tronco ligeiramente inclinado à frente e pernas ligeiramente fletidas;
- No final do movimento, extensão completa dos braços e das pernas, com o

tronco na vertical.

Lançamento na passada

O gesto de lançamento na passada é desafiador para crianças e jovens, pois não é um movimento natural para eles. Para facilitar a aprendizagem, é recomendável abordar o treino de forma gradual. A coordenação dos apoios no momento da receção da bola representa a complexidade acrescida deste gesto, tornando-se um aspeto crucial a ser trabalhado.

Aspetos críticos de execução:

- Pega da bola lateral e simétrica;
- Elevação vertical com puxada do joelho da perna livre e elevação de ambos os MS;
- Bola largada no ponto mais alto, com MS em total extensão.

Lançamento de penalidade

Este gesto é utilizado perante a marcação de uma penalidade e é similar ao lançamento de fora parado.

Aspetos críticos de execução:

- Enquadramento com o cesto com o pé de impulsão ligeiramente avançado;
- Pega da bola lateral e simétrica e ligeiramente por baixo;
- Puxada do joelho da perna livre e elevação dos MS;
- Bola largada no ponto mais alto, com MS em total extensão.

Posição básica defensiva

Numa fase inicial, é importante salientar que o jogador defensivo deve concentrar-se em marcar o seu adversário direto, posicionando-se entre ele e o cesto, com o intuito de dificultar o lançamento. Conforme a equipa assimila os princípios iniciais do jogo e todos cumprem consistentemente os requisitos associados a cada um desses princípios, a pontuação tende a tornar-se mais frequente e, por isso, podem definir-se mais estratégias defensivas e ofensivas.

Aspetos críticos de execução:

- MI fletidos;

- MI afastados com um pé à frente do outro em relação ao adversário;
- Tronco ligeiramente inclinado à frente;
- MS do mesmo lado da perna da frente ativamente a tentar bloquear a bola.

Igreja (2020)

Tática

Segundo Ferraz et al. (2019), a tática pode ser entendida e interpretada pela forma como uma equipa coloca problemas ao adversário, e pela forma como esta se consegue adaptar a possíveis situações que ocorrem numa situação de jogo. Cada jogador deve conhecer as tarefas individuais e coletivas a cumprir, para que haja uma maior coesão de grupo, produzindo respostas mais eficazes e eficientes. Para além disso, é importante definir o conceito de princípios de jogo como fases fundamentais a serem percorridas no ensino do Corfebol, delineando uma trajetória para o aprimoramento técnico-tático do jogo. Assim, pode afirmar-se que um jogador que segue os princípios de jogo durante sua formação desenvolve habilidades técnicas e táticas sólidas, capacitando-o a enfrentar desafios em novas situações. Dessa forma, o jogador torna-se mais ofensivo e criativo, estando apto a contribuir de maneira mais eficaz para o sucesso da equipa. Esses princípios não apenas fundamentam a aprendizagem do Corfebol, mas também moldam uma abordagem mais abrangente e adaptável ao jogo.

Enquadramento Ofensivo

Ação que o jogador executa mantendo a orientação facial para o cesto, conseguindo ver os companheiros, os adversários e a bola. Isto permitirá, no momento de receção da bola, estar enquadrado com o cesto, saber o que se passa no jogo e decidir se lança ou passa a bola.

Desmarcação

Ação que os jogadores executam com o objetivo de se movimentar da forma mais ofensiva possível, originando várias mudanças de direção e de velocidade, de acordo com a leitura de jogo feita por eles. A movimentação dos jogadores no ataque deve sempre ser feita em linha reta, correndo para a frente e com os olhos na bola. Quando mudam de direção devem fazer uma mudança de velocidade para fintar o adversário. Deve ficar claro que os deslocamentos têm de ser feitos em linha reta ao invés de em trajetórias

curvas e que, sempre que há mudança de direção, deve haver também mudança de velocidade.

Ocupação do espaço de jogo

A disposição dos jogadores deve ser equilibrada, com a área próxima ao cesto sendo deixada livre de jogadores. As desmarcações devem ser executadas de modo a garantir que o jogador com a posse da bola tenha constantemente três opções de passe. Assim, evitar-se-á a aglomeração em torno do portador da bola ou do cesto e permite procurar espaços vazios no campo.

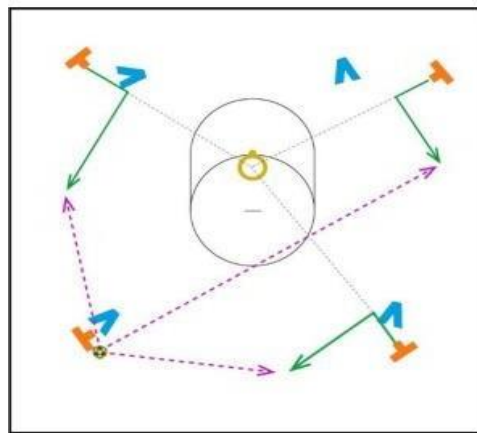


Figura 10: Ocupação do espaço de jogo. Adaptado de Igreja (2020).

Corte

Ação que o jogador executa ultrapassando o seu defesa direto na direção do cesto com o objetivo de finalizar. Durante a circulação de bola em 4:0 surgem muitas oportunidades de corte, o que leva ao aumento das situações “mais fáceis” de finalização. Para realizar um corte, o jogador deve cortar em linha reta, na direção e até ao cesto, conseguindo observar sempre a bola. Deve optar por esta ação sempre que o defesa “oferece” as costas, sempre que o defesa pressiona em excesso o atacante ou sempre que o defesa se encontra desenquadrado, deixando livre o caminho para o cesto. Sempre que esta ação acontece após um passe, caso o atacante em posse da bola se encontre demasiado pressionado denomina-se passe e corte.

Após observar uma adaptação efetiva das ações defensivas e a consequente complicação do trabalho de desmarcação no ataque em 4:0, é apropriado introduzir o conceito de corte nas costas. Esse movimento de desmarcação envolve afastar-se da bola (após uma aproximação inicial) e explorar a área nas "costas" do adversário.

Normalmente, o corte nas costas ocorre como resposta a uma sobremarcação defensiva, que surge quando o atacante tenta receber a bola durante um movimento de aproximação.

Aclaramento:

→ Ao efetuar o corte nas costas é possível que o atacante se desloque para perto de um colega de equipa. Assim, o colega deve aclarar (cortando para o cesto) deixando espaço vazio para ser ocupado pelo colega em “corte nas costas”.

Aproximação após corte nas costas:

→ O corte nas costas deve ter início com um passe de ombro longo e o colega que passou a bola deve, após fazer o passe, aproximar-se do colega que efetuou o corte nas costas criando uma linha de passe.

Deslocamentos defensivos

Ao deslocar-se, é essencial manter a posição básica mencionada anteriormente. Os movimentos devem ser rasos, realizados deslizando sem cruzar os apoios, ou adotando pequenos saltos. É crucial não perder o contacto com o solo, garantindo assim uma capacidade de reação rápida e adaptável aos movimentos do atacante. É importante que ao realizar o deslocamento os MI estejam fletidos, o pé de trás em relação ao deslocamento esteja sempre em contacto com o solo, sejam dados passos curtos e não se cruzem os apoios.

Trocas defensivas

Quando um defesa é ultrapassado por um atacante na direção do cesto, é possível realizar trocas defensivas, contanto que os jogadores envolvidos sejam do mesmo género. Para viabilizar esta ação, é crucial que todos os defesas mantenham uma visão abrangente do jogo, mantendo constantemente a bola e o seu adversário direto sob observação. Caso um defesa seja ultrapassado, a solicitação de ajuda ao colega é efetuada mediante o grito de "troca". Após uma troca defensiva, cada defesa deve assumir a responsabilidade pelo novo atacante até o desfecho da jogada. As situações propícias a trocas defensivas incluem quando o atacante ultrapassa o seu defesa ao cortar em direção ao cesto, bem como quando o atacante tenta realizar uma assistência na zona do poste, com um defesa do mesmo género presente no ressalto. Este processo visa assegurar uma defesa eficaz e coordenada ao longo do jogo.

Posições e Sistemas de Jogo

O sistema de jogo 4:0, caracterizado por um ataque com quatro jogadores posicionados estrategicamente no campo, representa uma distribuição equilibrada que visa criar desequilíbrios na defesa adversária por meio de desmarcações. Esta abordagem é implementada durante a fase de organização, proporcionando oportunidades ao ataque para criar situações favoráveis de finalização. Numa fase inicial do jogo, é importante consciencializar os jogadores para se manterem ativos tentando a desmarcação sobretudo durante a fase de trajetória aérea da bola e não apenas quando ela se encontra nas mãos de um companheiro.

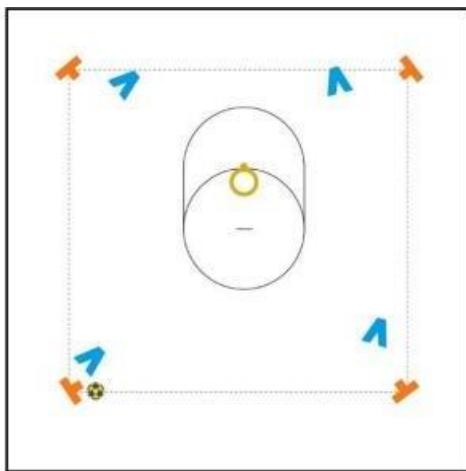


Figura 11: Sistema de jogo 4:0. Adaptado de Igreja (2020).

Para além do sistema 4:0, é ainda importante clarificar o sistema 3:1, que ocorre como uma extensão natural de um movimento anterior, especialmente após um corte em direção ao cesto para tentar uma finalização sem sucesso ou para assegurar o ressalto e continuar o ataque. A transição da estratégia 4:0 para o sistema 3:1 também pode ser desencadeada por um corte em que o jogador recebe a bola próximo do cesto, mas não pode realizar o lançamento. Além disso, se o jogador corta em direção ao cesto e não recebe a bola, ou se a posição de ressalto não é favorável (a defesa está mais próxima do cesto), o corte é interrompido para procurar receber a bola próximo do cesto. Este processo demonstra a adaptação dinâmica do ataque com base nas circunstâncias do jogo. Uma vez adotado o sistema 3:1 com ressalto, é necessário, caso não haja lançamento, melhorar a criação de situações de finalização através da criação de outra função de suporte para além do ressalto que é a assistência.

No Programa Nacional de Educação Física, elaborado por Carvalho et al. (2001), não existe referência aos objetivos que se pretende que se desenvolvam, por nível, na

modalidade.

Aspetos Psicossociais

Segundo o Programa Nacional de Educação Física, elaborado por Carvalho et al. (2001), pretende-se que o aluno do 12º ano, na modalidade de Corfebol, desenvolva a cooperação com os companheiros, o processo de tomada de decisão, a aceitação e o respeito pelos outros e pelos árbitros, o *fair play*, protegendo sempre a sua e a integridade física de todos os envolvidos. Por outro lado, pretende-se, ainda, que o aluno desenvolva as capacidades de comunicação, liderança e motivação. O aluno deve comunicar assertivamente com os demais, divulgando a sua opinião em todas as ações e decisões relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. Para o desenvolvimento das capacidades psicossociais é essencial que o aluno seja considerado como parte ativa do processo de ensino e aprendizagem, colocando em papéis de tal importância. De acordo com o Plano anual 2023/24, concebido pelo Grupo de Educação Física (2023), 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 e, quanto às infraestruturas desportivas, de acordo com a rotação dos espaços, a modalidade foi, preferencialmente, lecionada num espaço exterior (Espaço 3) e, ocasionalmente, num espaço interior (Espaço 1). Os materiais que a escola tem e que se consideraram pertinentes para o ensino da modalidade são apresentados na figura abaixo.

Material	Localização	Estado de Conservação
Bolas de Corfebol	Sala de Arrumos (Espaço 1)	Muito boa
Postes de Corfebol	Espaço 1	Intermédia
Bolas de Futebol	Sala de Arrumos (Espaço 3)	Boa
Cestos de Basquetebol	Espaço 3	Boa
Mecos	Sala de Arrumos	Boa

Figura 12: Material disponível para a leção da modalidade

A modalidade de Corfebol foi prevista para leção de 4 de janeiro a 15 de fevereiro, sendo que dia 13 não estão previstas aulas, devido à Interrupção Letiva de Carnaval. No entanto, no dia 9 de janeiro procedeu-se à leção de aulas por alunos de 1º ano de mestrado da Universidade da Beira Interior. É ainda importante clarificar que nos dias 11 de janeiro e 6 de fevereiro, a aula não foi lecionada devido a incompatibilidade de horário com o Desporto Escolar atribuído (Badminton). Referir

ainda que, para a Unidade Didática de Corfebol, propriamente dita, foram atribuídos 12 blocos de aulas de 90 minutos cada (terças-feiras e quintas-feiras), totalizando 24 aulas de 45 minutos. No entanto, devido às condicionante acima descritas, foram apenas lecionadas 8 blocos de aulas práticas de 90 minutos.

Módulo 3 – Análise dos Alunos

Como forma de se proceder à Avaliação Formativa Inicial, relacionada com as capacidades técnico-táticas iniciais na modalidade de Corfebol, planeou-se uma situação de jogo 4x4 como forma de verificar o desempenho dos alunos. Essencialmente, dado tratar-se de uma modalidade completamente nova para os alunos, avaliaram-se apenas parâmetros transversais a outras modalidades de jogo e as habilidades técnicas mais simples. Naturalmente que, antes da avaliação, foi feita uma introdução à modalidade e explicadas as principais regras da mesma. Abaixo, encontram-se os resultados desta primeira avaliação.

		Corfebol - 12ºC Situação de jogo reduzido 4X4		
		Ofensivo		Defensivo
Nº	Nome	Consegue fazer a bola chegar ao companheiro?	Se tem o cesto ao alcan	

Figura 13: Grelha de Avaliação Formativa Inicial de Corfebol

Após esta avaliação, foi possível identificar dois níveis diferentes na turma, Nível Introdutório e Nível Elementar, no entanto bastante próximos, visto que nenhum dos alunos conhecia a modalidade. Pensa-se, essencialmente, que os alunos de Nível Elementar conseguiram fazer alguma transversalidade das componentes táticas de outras modalidade similares, como o basquetebol ou o andebol.

No Nível Introdutório (avaliação de 2 e 3), onde se encontram 23 alunos, relativamente à parte tática ofensiva, observou-se que alguns alunos conseguem fazer a bola chegar a um companheiro desmarcado, após levantar a cabeça para perceber o posicionamento dos mesmo. No entanto, têm ainda dificuldade em identificar situações de possível lançamento ao cesto, ou seja, quando não têm pressão do defensor. De modo geral, pode ainda afirmar-se que os alunos deste nível realizam algumas desmarcações, com linha de passe, mas para zonas muito próximas da bola, tornando o jogo algo desorganizado e aglomerado apenas numa zona do campo. Por sua vez, defensivamente, os alunos conseguem colocar-se entre o adversário e o cesto, mas não cumprem com a regra da marcação individual e utilizam, excessivamente, a defesa à zona, não permitida na modalidade, pelo que deverá ser um ponto de exercitação nas aulas. Finalmente, no que concerne à parte técnica, dado que os alunos nunca tiveram nenhum contacto com a modalidade, a maioria obteve um nível negativo, cometendo erros recorrentes como a utilização do passe de ombro do Andebol ou o Lançamento em apoio do Basquetebol. Para além disso, utilizaram constantemente a posição básica defensiva com os dois membros superiores elevados a menos de 1 metro do atacante direto, algo que não é permitido pelas regras da modalidade.

Já os 7 alunos que se encontram no Nível Elementar (avaliação de 4), de forma geral, demonstraram um nível ligeiramente superior em relação aos seus colegas de Nível Introdutório. Essencialmente, o que os distinguiu foi a utilização recorrente do passe de ombro do Andebol e do passe de peito do Basquetebol com eficácia para fazer chegar a bola ao companheiro, as constantes desmarcações que procuravam sempre e a colocação constante entre o cesto e o adversário direto (em defesa à zona). No fundo, destacaram-se, como foi dito acima, devido ao uso de habilidades técnicas e táticas de outras modalidades com algumas semelhanças. No entanto, a nível técnico, demonstraram um desempenho similar aos restantes colegas de Nível Introdutório.

É ainda importante referir que, em ambos os níveis de desenvolvimento, as regras de jogo foram constantemente ultrapassadas, sobretudo no que concerne ao contacto, passos com a bola na mão, tempo com a bola na mão, entre outras.

De forma sintética, pensou-se que a Unidade Didática de Corfebol deveria insistir, numa fase inicial, no reforço constante das regras de jogo aliadas aos fundamentos de

jogo ofensivos do enquadramento ofensivo e da desmarcação e, defensivamente, do enquadramento defensivo com reforço à defesa individual. Posteriormente, cogitou-se na progressão para princípios específicos de jogo, como o passe e corte e o reajustamento, ofensivamente, a defesa individual e o fundamentos dos deslocamentos. Acrescentar ainda que todos estes aspetos foram, sempre, ser trabalhados em situações de jogo reduzidas 1x1, 2x2, 3x3, 4x4 e suas variações. Pensou-se ainda que a certa altura da leção da Unidade Didática, deveria ser introduzido o jogo forma 8x8, com introdução progressiva das regras de jogo específicas, como a troca de zonas.

Módulo 4 – Extensão e Sequência dos Conteúdos

Unidade Didática de Corfebol 12ºC			Aulas													
			04/jan	09/jan	11/jan	16/jan	18/jan	23/jan	25/jan	30/jan	01/fev	06/fev	08/fev	13/fev	15/fev	
			51 e 52	53 e 54	55 e 56	57 e 58	59 e 60	61 e 62	63 e 64	65 e 66	67 e 68	69 e 70	71 e 72		73 e 74	
			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	21 e 22		23 e 24	
Situações de jogo diversas			X	X	X	AV+3X2	3X2	3X3	3X3		3X4	X	3X4		3X4+AV	
Habilidades Motoras	Tática Ofensiva	Enquadramento ofensivo	Aula Teórica Alternativa	Aulas UBI	Torneio Badminton: Desporto Escolar	Avaliação Formativa Inicial	E	E	E	E	Congresso CIDESD	E	E	Carnaval	Avaliação Sumativa	
		Desmarcação (apoio e rutura)					T+E	E	E	E		C	E			
		Passe e corte							T+E	E		E	E			E
		Reajustamento								T+E		T+E	E			E
	Tática Defensiva	Enquadramento defensivo					T+E	E	E	E		C	C			
		Deslocamentos							T+E	E		E	E			E
		Defesa individual							T+E	E		E	E			E
	Técnica (pega da bola, receção, passe de ombro, passe de peito, passe por baixo, passe por cima, receção, lançamento de fora parado, lançamento de penalidade, lançamento na passada, posição básica defensiva)						E	E	E	E		E	E			E
	Cultura Desportiva	História					CT	CT	CT	CT		CT	CT			
		Regras					CT	CT	CT	CT		CT	CT			
Material		CT	CT	CT	CT	CT	CT									
Terminologia e Simbologia		CT	CT	CT	CT	CT	CT									
Aptidão Física	Força	CT	CT	CT	CT	CT	CT									
	Resistência	CT	CT	CT	CT	CT	CT									
	Velocidade	CT	CT	CT	CT	CT	CT									
	Coordenação	CT	CT	CT	CT	CT	CT									
	Equilíbrio	CT	CT	CT	CT	CT	CT									
Conceitos psicossociais			CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT		
			T: Transmissão E: Exercitação C: Consolidação AS: Avaliação Sumativa CT: Conteúdo Transversal													

Figura 14: Extensão e Sequência de Conteúdos de Corfebol

Módulo 5 – Definição de Objetivos

No final da Unidade Didática de Corfebol, de acordo com os Módulos anteriores, definiu-se que os alunos deverão cumprir com os seguintes objetivos comportamentais, em situação de jogo 4x4:

Ações Técnico-táticas		
Em situação de jogo reduzido 4x4: › Enquanto atacante: - Enquadrar-se com o cesto, após receber a bola; - Lançar, com o cesto ao alcance e sem oposição; - Passar a bola a um companheiro desmarcado, na eventualidade de não conseguir lançar; - Desmarcar-se, criando linhas de passe ao portador da bola; - Cortar para o cesto, após passe; - Executar o reajustamento, após corte de um companheiro; - Deslocar-se para o cesso e disputar o ressalto (Nível 2).	Em situação de jogo reduzido 4x4: › Enquanto defensor: - Posicionar-se sempre entre o atacante direto e o cesto, conseguindo ver os mesmos e a bola; - Enquadrar-se com o atacante direto, acompanhar os seus movimentos e perturbar as suas ações ofensivas.	Em situação de jogo reduzido 4x4: › De acordo com o transmitido nas aulas, executar as técnicas de: - Posição básica defensiva; - Passe de peito; - Passe de ombro; - Passe por baixo; - Passe por cima; - Lançamento de fora parado.

Figura 15: Objetivos a alcançar

Para além do que foi definido anteriormente, tem-se, ainda, como objetivo capacitar os alunos a aprofundar os seus conhecimentos no domínio da Cultura Desportiva, enquanto adquirem uma noção lógica da evolução da modalidade ao longo do tempo, assim como das principais regras e terminologias associadas. No que concerne aos Conceitos Psicossociais, espera-se que os alunos demonstrem, em todas as aulas, empenho, assiduidade, pontualidade e estabeleçam relações interpessoais com todos os colegas da turma. Finalmente, ao nível da Aptidão Física, é esperado que a turma mantenha a prática regular das capacidades avaliadas no programada do FitEscola, possibilitando-lhes a melhoria do desempenho e das suas habilidades uma vez que voltarão a ser avaliadas no final do ano.

Módulo 6 – Configuração da Avaliação

De acordo com o Plano anual 2023/24, concebido pelo Grupo de Educação Física (2023), a avaliação deverá ser regida pela figura abaixo apresentada. No entanto, existe ainda uma sistematização da avaliação alternativa para alunos que tenham algum impedimento para participar continuamente nas aulas práticas, que não será apresentada nesta Unidade Didática, pois houve necessidade de ser usada.

DIMENSÃO COGNITIVA – 80%				
DOMÍNIOS CURRICULARES	PERFIL DO ALUNO	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	AVALIAÇÃO	
			PONDERAÇÃO	INSTRUMENTOS
ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA	(F) Desenvolvimento pessoal e autonomia	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.		
	(G) Bem-estar saúde e ambiente			
ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS	(J) Consciência e domínio do Corpo		80%	OPÇÃO 1 ** Testes escritos (20%) Testes práticos (60%)
		Voleibol e Futebol. 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.		
	(F) Desenvolvimento pessoal e autonomia	Ginástica - acrobática 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.		
	(H) Sensibilidade estética e artística	Desportos de Raqueta – Tênis / 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.		
	(J) Consciência e domínio do corpo			OPÇÃO 2 ** Testes práticos (80%)
	(G) Bem-estar, saúde e ambiente	Dança 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		
DIMENSÃO ATITUDES E VALORES – 20%				
ATITUDES	E) Relacionamento interpessoal	Realiza com empenho as tarefas propostas (10%)	20%	Fichas de observação
		É assíduo e pontual (5%)		
	F) Desenvolvimento pessoal e autonomia	Relaciona-se bem com os colegas e o professor (5%)		
* 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.				

Figura 16: Grelha de Avaliação. Adaptado de Grupo de Educação Física (2023)

Consoante o sugerido pelo Plano anual 2023/24, concebido pelo Grupo de Educação Física (2023), existem três métodos principais de avaliação, os Testes Práticos, os Testes Teóricos e as Fichas de Observação. Consoante o nível inicial dos alunos e progressão destes, os parâmetros na avaliação foram diferentes, sendo que os alunos de Nível Introdutório apenas poderiam atingir, no máximo, os 16 valores, enquanto os alunos de Nível Elementar poderiam atingir os 20 valores. Abaixo é apresentada a tabela de resultados dos testes práticos.

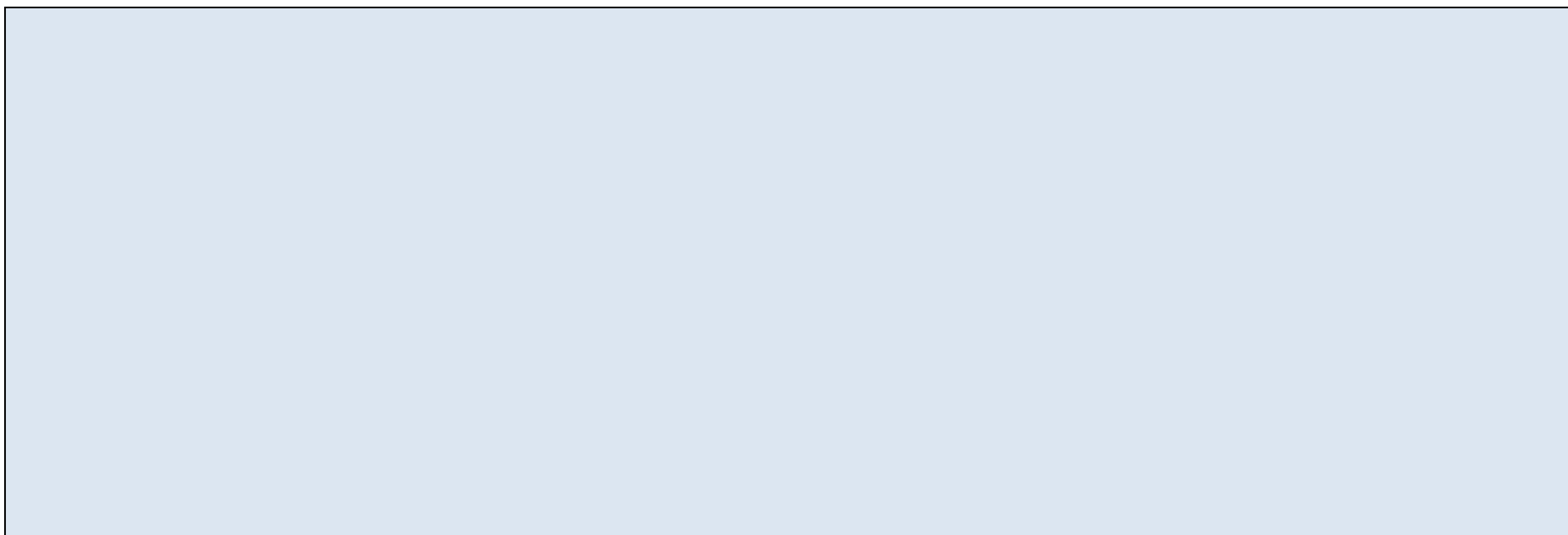


Figura 17: Avaliação Sumativa Prática.

O Teste Teórico, no qual foram avaliadas as modalidades de Ginástica Acrobática e Corfebol, foi apenas realizado no final do Período e apresentam-se abaixo os resultados obtidos no mesmo.

2º Teste de Avaliação (Corfebol e Ginástica)																
Grupo																
Pergunta	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10	1.11	1.12		2	3	
Cotação	0,4	0,4	0,4	0,4												
Nº	Nome															

Figura 18: Avaliação Sumativa Teórica.

Abaixo apresentam-se as classificações atribuídas aos parâmetros de Atitudes e Valores.

Nº	Nome	Atitudes e Valores				Média (0-20)
		20%				
		5%	5%	5%	5%	
		Empenho	Assiduidade Pontualidade	Comportamento	Relacionamento com os outros	

Figura 19: Avaliação Formativa Comportamental.

Finalmente, de acordo com os parâmetros definidos pelo Grupo de Educação Física e, tendo em conta todos os capítulos e classificações obtidas anteriormente, segue abaixo a figura final de avaliação do primeiro período.

Nº	Nome	Corfebol	Ginástica Acrobática	Média Prática	Teste	Atitudes e Valores					Média 2º Período	Média 1º Período	Nota 1º Período	Média Final	Nota Final Proposta
				60%	20%	Empenho	Assiduidade Pontualidade	Comportamento	Relacionamento com os outros	Média					

Figura 20: Avaliação Sumativa.

Fase de Aplicação

Módulo 7 – Desenho de Situações de Aprendizagem

Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Aspetos Críticos de Execução
O atacante, com bola, orienta-se, ficando enquadrado com o cesto. Os atacantes sem bola, desmarcam-se, conseguindo fugir aos defensores. O defensor, sem bola, marca o adversário, perturbando a sua ação ofensiva.	Forma Jogada 3x2 Condicionantes: - Só passe de peito e passe de ombro - Bola tem de passar por todos os elementos da equipa - A defesa fica sempre a defender até nova ordem do professor - Acaba quando a bola for para fora ou quando encestarem e vão para o final da fila Alunos: Distribuídos em 2 equipas aleatórias. Professor: Desloca-se pelo espaço de aula, observando todos os alunos e dando feedbacks motivacionais e corretivos.	Enquadramento Ofensivo Atacante com bola: - Apoios orientados para o cesto - Tomada de decisão feita consoante o posicionamento dos MS do marcador direito (MS do marcador do lado esquerdo - ataque feito pelo lado direito, por exemplo) - Rotação do tronco sempre que estiver com o movimento muito obstruído pelo marcador Desmarcação Atacante sem bola: - Procurar espaços vazios de preferência mais próximos do cesto - Procurar as trajetórias mais seguras de linha de passe, com base nos MS e posicionamento do marcador direito do colega (optar por zonas mais afastadas do marcador direito) - Não aproximar demasiado do portador da bola Enquadramento Defensivo Jogador defensor: - Acompanha o adversário, tentando interceptar possíveis linhas de passe - Apoio mais adiantado e MS em extensão do lado da intenção do passe
O atacante, com bola, orienta-se, ficando enquadrado com o cesto. Os atacantes sem bola, desmarcam-se, conseguindo fugir aos defensores. O defensor, sem bola, marca o adversário, perturbando a sua ação ofensiva.	Forma Jogada 3x3 Condicionantes: - Só passe de peito e passe de ombro - A defesa fica sempre a defender até nova ordem do professor - Acaba quando a bola for para fora ou quando encestarem e vão para o final da fila Alunos: Distribuídos em 2 equipas aleatórias. Professor: Desloca-se pelo espaço de aula, observando todos os alunos e dando feedbacks motivacionais e corretivos.	Enquadramento Ofensivo Atacante com bola: - Apoios orientados para o cesto - Tomada de decisão feita consoante o posicionamento dos MS do marcador direito (MS do marcador do lado esquerdo - ataque feito pelo lado direito, por exemplo) - Rotação do tronco sempre que estiver com o movimento muito obstruído pelo marcador Deslocamentos Atacante sem bola: - Procurar espaços vazios de preferência mais próximos do cesto - Procurar as trajetórias mais seguras de linha de passe, com base nos MS e posicionamento do marcador direito do colega (optar por zonas mais afastadas do marcador direito) - Não aproximar demasiado do portador da bola Enquadramento Defensivo Jogador defensor: - Acompanha o adversário, tentando interceptar possíveis linhas de passe - Apoio mais adiantado e MS em extensão do lado da intenção do passe
O atacante, com bola, orienta-se, ficando enquadrado com o cesto. Os atacantes sem bola, desmarcam-se, conseguindo fugir aos defensores. O defensor, sem bola, marca o adversário, perturbando a sua ação ofensiva.	Forma Jogada 3x4 Condicionantes: - Só passe de peito e passe de ombro - Cesto a 3,5 metros - A defesa fica sempre a defender até nova ordem do professor - Acaba quando a bola for para fora ou quando encestarem e vão para o final da fila Alunos: Distribuídos em 2 equipas aleatórias. Professor: Desloca-se pelo espaço de aula, observando todos os alunos e dando feedbacks motivacionais e corretivos.	Enquadramento Ofensivo Atacante com bola: - Apoios orientados para o cesto - Tomada de decisão feita consoante o posicionamento dos MS do marcador direito (MS do marcador do lado esquerdo - ataque feito pelo lado direito, por exemplo) - Rotação do tronco sempre que estiver com o movimento muito obstruído pelo marcador Deslocamentos Atacante sem bola: - Procurar espaços vazios de preferência mais próximos do cesto - Procurar as trajetórias mais seguras de linha de passe, com base nos MS e posicionamento do marcador direito do colega (optar por zonas mais afastadas do marcador direito) - Não aproximar demasiado do portador da bola Enquadramento Defensivo Jogador defensor: - Acompanha o adversário, tentando interceptar possíveis linhas de passe - Apoio mais adiantado e MS em extensão do lado da intenção do passe

Figura 21: Exemplos de Situações de Aprendizagem Propostas

Referências Bibliográficas

- Barnes, D., Meneguini, T., Rempel, Claudete, Duarte, F., Périco, E. (2009). Avaliação da ativação proprioceptiva em atletas amadoras de voleibol. *ConScientia e Saúde*, 8(1), 47-55.
- Carvalho, L., Comédias, J., Jacinto, J., & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física*. Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- Faíl, L., & Neiva, H. (2020). *Documentos de apoio à Unidade Curricular de Teoria e Metodologia do Treino Desportivo II*. Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade da Beira Interior.
- Federação Portuguesa de Corfebol (2021). História do Corfebol. Obtido de fpCorfebol: <https://fpCorfebol.pt/historia-do-Corfebol/>
- Ferraz, R. Marques, M., & Sousa, A. (2019). *Sebenta de Apoio à Unidade Curricular de Voleibol*. Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade da Beira Interior.
- Ferraz, R., Marinho, D., Marques, D., Marques, M., & Neiva, H. (2020). *Teoria e Metodologia do Treino Desportivo I - Sebentas de Apoio*. Faculdade de Ciências do Desporto da Universidade da Beira Interior.
- Godinho, M. (1992). Corfebol, uma nova actividade na Escola. *Revista Horizonte*, 40.
- González-Badillo, J., & Serna, J. (2019). *Fuerza, Velocidad y Rendimiento Físico y Deportivo*. ESM.
- Grupo de Educação Física. (2023). *Plano anual 2023/24*. Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto.
- 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.

Igreja, R. (2020). *Unidade Didática de Corfebol – 11^o ano*. Escola Secundária Quinta da Flores.

Kroger, C., & Roth, K. (2002). *Escola da bola: um abc para iniciantes nos jogos esportivos*. Phorte.

Lidor, R., & Ziv, G. (2010). Physical and physiological attributes of female volleyball players – a review. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 2(7), 1963-1973.

Priberam. (s.d.). *Resistência*. Obtido de dicionário.priberam:
<https://dicionario.priberam.org/resist%C3%Aancia>

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

Anexo 9: Exemplar de PDA elaborado para a modalidade de Tag Rugby para o 12º ano.



- P L A N O D E A U L A -											
Professor		Rodrigo Roque		AULA N.º	97 e 98	LOCAL	Espaço 3			ANO/TURMA	12º C
DATA	16/04/2024	HORA	10:05h – 11:35h		DURAÇÃO	90’	Tempo Útil	73’	N.º DE ALUNOS	31	
UNIDADE DIDÁTICA		Tag Rugby			FUNÇÃO DIDÁTICA	Transmissão e Exercitação			AULA Nº	1 e 2/30	
MATERIAL		Bolas de Tag Rugby, tags, cones e mecos									
OBJETIVOS DA AULA		Habilidades Motoras: Tática Ofensiva (Relação com bola + Trajetórias de bola; Avançar + Fixar o defensor), Tática defensiva (Enquadramento defensivo e defesa Individual) e Técnica (corrida com bola, finta, receção, passe e posição básica defensiva)									
		Aptidão Física: Força; Resistência; Coordenação; Velocidade; Equilíbrio; Flexibilidade									
		Valências Psicossociais: Empenho; Assiduidade; Pontualidade; Relacionamento com os outros									
		Cultura Desportiva: História; Regras; Material; Terminologia e Simbologia									

	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 os objetivos da aula e colocam questões, se necessário.	Alunos: Dispostos em U. Professor: Posiciona-se de frente para todos os alunos, observando todos ao mesmo tempo. Cumprimenta-os e indica os principais objetivos para a aula. O Professor deve ainda fazer um breve enquadramento sobre a modalidade (principais regras sobretudo).	—	3'
	O aluno, com bola, desloca-se, acompanhando os adversários. Os alunos, sem bola, deslocam-se, mudando de velocidade e direção eficazmente.	Jogo da apanhada com bola Condicionantes: - Quem está a apanhar deverá tocar com a bola no tronco de quem está a fugir (sem a lançar) Alunos: Metade dos alunos em cada meio-campo Professor: Desloca-se pelo espaço de aula, observando todos os alunos e dando <i>feedbacks</i> motivacionais e corretivo. Devem ainda ser introduzidas algumas regras da modalidade.	Aluno com bola: - Cabeça levantada - Ocupação racional do espaço com os companheiros - Deslocamentos mais rápidos que os dos fugitivos sem bola - Agarrar sempre a bola com as duas mãos Aluno sem bola: - Cabeça levantada - Ocupação racional do espaço com os companheiros - Tentar enganar quem tem bola com fintas	12'
P A R T E F U N D A M E N T A L	O aluno, com bola, manipula-a em corrida, não a deixando cair.	Corrida de estafetas com bola Condicionantes: 1 – Livre 2 - Após chegar ao ponto, passar a bola 3 vezes à volta da cintura 3 - Após chegar ao ponto, deixar a bola e voltar (o próximo apanha-a, etc.) 4 – Transportar a bola na palma da mão 5 – Lançar a bola para o companheiro à chegada 7 – Executar finta à esquerda (defensor passivo) 8 – Executar finta à direita (defensor passivo) Alunos: Distribuídos em equipas de 4 elementos (número par) Professor: Desloca-se pelo espaço de aula, observando todos os alunos e dando <i>feedbacks</i> motivacionais e corretivos.	Aluno com bola: - Cabeça levantada (visão periférica) - Agarrar sempre a bola com as duas mãos - Coordenar movimento de MI com a corrida com bola nos MS Fixar o defesa + finta: - Aproximar do defesa e fixá-lo à sua posição - Mudar de velocidade e direção - Bater pé de um lado para vincar a quebra e ir para o outro	15'
	O atacante, com bola, fixa o defensor, finta ou passa, dando continuidade ao ataque. O atacante, sem bola, apoia o atacante com bola, gerando indefinição no defensor.	Situação de jogo 2x1 Condicionantes: - Durante toda a jogada, apenas podem realizar um passe - Se a bola cair no chão, o ataque acaba - Defensor troca quando o Professor der indicação	Atacante com bola: Em cima - Sem pressão, marcar ponto Fixar o defesa + finta: Em cima Fixar o defesa + passe: - Aproximar do defesa e fixá-lo à sua posição	20'

P A R T E F I N A L	O defensor, sem bola, executa a aproximação ao atacante com bola e muda de corredor, tentando intercetar os atacantes.	Variantes: Situação de jogo 3x1 (F) Situação de jogo 2x2 ou 3x2 (D) Alunos: Distribuídos pelos ¼ de meio campo Professor: Desloca-se pelo espaço de aula, observando todos os alunos e dando <i>feedbacks</i> motivacionais e corretivos.	- Levantar a cabeça e executar o passe com as duas mãos e com pouca rotação na bola Atacante sem bola: - Cabeça levantada e procurar corredores livres - Apoiar o atacante com bola, atrás ou ao lado deste - Não se aproximar demasiado do atacante com bola (jogar com o tempo de interceção do defesa) - Receção a duas mãos e próxima do corpo Defensor sem bola: Posição Básica defensiva: - Olhar para os atacantes - Centro de gravidade baixo - Peso na ponta dos pés - Apoios não paralelos - Deslocamento rápido e tentar roubar a fita - Mudar rapidamente de corredor - Deslocamento rápido e tentar roubar a fita	
	O atacante, com bola, fixa o defensor, finta ou passa, dando continuidade ao ataque. Os atacantes, sem bola, apoiam o atacante com bola, gerando indefinição no defensor. O defensor, sem bola, executa a aproximação ao atacante com bola, tentando intercetar o atacante.	Situação de jogo 3x2 Condicionantes: - Durante toda a jogada, apenas podem realizar um passe - Se a bola cair no chão, o ataque acaba - Defensor troca quando o Professor der indicação Variantes: Situação de jogo 3x1 (F) Situação de jogo 3x3 ou 4x3 (D) Alunos: Distribuídos pelos dois meios campos Professor: Desloca-se pelo espaço de aula, observando todos os alunos e dando <i>feedbacks</i> motivacionais e corretivos.	Em cima Nota: Coordenar todas ações com os companheiros através da comunicação	22'
	O Professor encerra a aula, reforçando os objetivos da aula e apontando alguns aspetos que considerou importantes.	Os alunos devem colaborar na arrumação do material. Alunos: Auxiliam na arrumação de todo o material deixando o espaço arrumado antes de saírem. Professor: O Professor coloca-se de frente para todos os alunos, observando todos ao mesmo tempo. Faz uma abordagem geral da aula e reforça aspetos a melhorar e positivos.	—	1'

Relatório de Aula / Observações:

(F): Variante Facilitadora
(D): Variante Dificultadora

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 10: *Exemplar de reflexão de aula lecionada de Voleibol ao 12º ano.*



Reflexão da Aula

Turma: 12ºC **Nº Alunos:** 27 **Hora de Início:** 10:05h **Duração:** 90'

Unidade Didática: Voleibol **Função Didática:** Transmissão, Exercitação e Consolidação

No dia 30 de novembro, lecionei uma aula de Voleibol ao 12ºC, começando por alertar sobre a proximidade à data do teste de avaliação e indicar alguns dos conteúdos a serem abordados. Após isto, foi feita uma breve revisão dos conteúdos abordados nas últimas aulas (relação com bola, posição centrada do defensor, orientação corporal e deslocamentos, defesa e ataque coletivo 2x2) e reforço aos que seriam abordados naquela aula, com destaque para o reposicionamento e redistribuição de funções em situação de jogo 3x3. Posteriormente, expliquei e demonstrei o primeiro exercício da aula, delineando os objetivos comportamentais e os aspetos críticos de execução. Após questionar os alunos sobre a compreensão do exercício, deu-se início ao mesmo. Ao longo deste, dei *feedbacks* corretivos que visaram sobretudo a coordenação dos membros superiores e inferiores no gesto técnico da manchete. Para além disso, foi reforçado em múltiplas ocasiões a redistribuição de funções da situação de jogo 2x2 para o 3x3. Este padrão repetiu-se para todos os exercícios, reforçando a importância da compreensão do jogo e da execução técnica correta.

A meio do primeiro exercício, senti a necessidade de interromper o mesmo e realizar uma nova demonstração para esclarecer melhor a rotação de posições no que concerne à organização. No final da aula, solicitei a seis alunos uma demonstração do jogo 3x3, incentivando os colegas a identificar oportunidades de melhoria e aspetos táticos, sobretudo, bem realizados pelos colegas.

Ao refletir sobre a aula, reconheço que poderia ter feito uma demonstração mais clara na situação de jogo 3x3, destacando claramente as ações de cada aluno, ao invés de explicar apenas verbalmente. Isto é enaltecido ainda mais por ser a primeira aula em abordagem ao 3x3. Percebi que alguns princípios táticos não foram totalmente compreendidos e/ou executados pelos alunos.

Tanto no decorrer da aula, pedi a colaboração de alunos para ajudar com o material, otimizando o tempo de organização. Em todos os momentos de instrução os alunos foram reunidos em “U”, de forma a conseguirem observar a demonstração realizada e ouvir o Professor claramente. Ademais, tentei em toda a aula observar sempre todos os alunos e, seguindo as recomendações do Orientador Cooperante, o Professor José Pedro Fernandes, falar por vezes para a ponta mais distante do pavilhão onde me encontrava, para os alunos sentirem maior presença do Professor. Tentei também dar muitos *feedbacks* motivacionais e corretivos, sempre com ênfase no que os alunos já executavam bem, mas também com recomendações de melhoria e promoção da reflexão crítica sobre o que consideravam que não estava a ser tão bem conseguido e no que poderiam melhorar.

Na próxima aula, tenciono reforçar melhor estes aspetos em falta! Para além disso, pretendo dar mais ênfase à explicação e demonstração dos exercícios para garantir uma compreensão clara dos mesmos e parar os mesmos quando não estiverem a ser decorrer da forma que é pretendida. Concluo destacando a evolução da maioria dos alunos, que compreendem já os princípios táticos do 2x2, embora enfrentem desafios na parte técnica e na compreensão tática do 3x3. No entanto, como se trata de uma primeira aula com este objetivo, pensa-se que este aspeto irá melhorar.

Anexo 11: Exemplo de critérios de Avaliação elaborados pelo GDEF para o 9º ano.



DIMENSÃO PSICOMOTORA E COGNITIVA - 80%																		
DOMÍNIOS CURRICULARES	PERFIL DO ALUNO *	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS INSPIRAR NAS AE DISPONÍVEIS EM	AVALIAÇÃO															
			PONDERAÇÃO	INSTRUMENTOS														
<u>Área de Aptidão Física</u>	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.																
<u>Área Atividades Físicas</u>	Pensamento crítico e pensamento criativo. (D)	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 GINÁSTICA , 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.																
		Outras, consoante as condições climáticas e espacio-temporais.																
<u>Área dos Conhecimentos</u>	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 numero de faltas de material e o total de aulas, sendo calculado pela seguinte fórmula: Em função da percentagem, a Dimensão Psicomotora = (número de aulas realizadas pelo aluno × 65) / (número de aulas práticas dadas pelo Professor)																		
<u>Atitudes e Valores</u>	Participativo Colaborador Cooperante Responsável Autónomo Autoavaliador Cuidador de si e do outro	Age com cordialidade e respeito na relação com os colegas e o Professor	20%	- Registos diários**														
		Cumpre e fazer cumprir regras de arbitragem																
		Coopera na preparação e organização dos materiais																
		E empenhado e interessado																
		Revela interesse pelas aprendizagens																
		E autónomo na realização das tarefas																
		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: <table><tr><th>Ocorrências</th><th>Percentagem</th></tr><tr><td>0</td><td>20%</td></tr><tr><td>1</td><td>19%</td></tr><tr><td>2</td><td>18%</td></tr><tr><td>3</td><td>17%</td></tr><tr><td>9(...)</td><td>(...)</td></tr><tr><td>≥ 20</td><td>0%</td></tr></table>					Ocorrências	Percentagem	0	20%	1	19%	2	18%	3	17%	9(...)	(...)	≥ 20	0%
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.

AValiação da Disciplina de Educação Física para Alunos com Atestado Médico

ATESTADO MÉDICO PROLONGADO 2023-2024

Este documento determina a situação de alunos que apresentam limitações psicomotoras que impossibilitam a realização de uma ou mais unidades didáticas, ou que apresentam atestado médico por um período igual ou superior a 30 dias. **O atestado médico deve estar devidamente identificado e explicitar claramente as contra-indicações para a realização de exercício físico.**

Para estes alunos a avaliação da disciplina de Educação Física é feita em 2 domínios, cognitivo e sócio afetivo, cada qual com a sua ponderação, tendo em linha de conta a importância dos mesmos na especificidade da disciplina.

DOMÍNIO COGNITIVO (DC) (70%) (Conhecimentos)

A avaliação neste domínio é feita através dos resultados obtidos pelos alunos nos seguintes momentos de avaliação:

- Testes escritos - ponderação **(40%)**

Realização de um ou mais testes escritos, de acordo com as unidades didáticas abordadas.

- Trabalhos temáticos – ponderação **(10%)**

Apresentação de um ou mais trabalhos sobre as diferentes matérias que constituem o planeamento do ano escolar em que o aluno se encontra.

- Tarefas/arbitragem – ponderação **(10%)**

O aluno aplica os conhecimentos sobre as regras/ajudas das modalidades lecionadas e adequa a sua atuação, como árbitro, às regras do jogo.

- Relatórios de aula – ponderação **(10%)**

O aluno realiza relatórios escritos onde descreve todos os procedimentos, conteúdos e conhecimentos abordados na aula.

DOMÍNIO SÓCIOAFETIVO - DSA (30%)

A avaliação deste parâmetro é feita em cinco parâmetros.

- **PARTICIPAÇÃO** (não participa proativamente em todas as situações e não procura o êxito pessoal e do grupo);

- **COMPORTAMENTO** (apresenta atitudes e linguagem inadequadas ao contexto escolar);

- **RESPONSABILIDADE** (não revela pontualidade, assiduidade e atenção);

- **COOPERAÇÃO/EMPENHO** (não apresenta espírito de grupo e desportivo, não aceita as decisões do Professor, não colabora e não se empenha na preparação, arrumação e preservação do material e nas tarefas de organização da aula, não se relaciona com cordialidade e respeito com os seus colegas, não apoia os companheiros quando estes se enganam, desvaloriza o trabalho positivo dos outros, é desleal com os outros, não pratica as regras de segurança);

- **AUTONOMIA** (não se apresenta proativo perante novas situações).

A obtenção da percentagem da avaliação deste domínio é feita pelo desconto percentual, de acordo com os parâmetros acima referidos, conforme a escala abaixo indicada, registado na ficha de observação do Professor:

Ocorrências (comportamentos desviantes)

0

1

2

3

4

(...)

≥30

Descontos (%)

30%

29%

28%

27%

26%

(...)

0%

DC + DSA = NOTA FINAL

Anexo 12: Exemplo de critérios de Avaliação elaborados pelo GDEF para o 12º 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) Bem-estar saúde e ambiente (G) Consciência e domínio do corpo (J)	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 Atividades Físicas	Desenvolvimento pessoal e autonomia (F) Sensibilidade estética e artística (H) Consciência e domínio do corpo (J) Bem-estar saúde e ambiente (G)	Voleibol e Futebol. 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.		OPÇÃO 2 ** Testes práticos (80%)
		Ginástica Acrobática 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.		
		Desportos de Raqueta – Ténis / Badminton / Ténis 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.		
Área dos Conhecimentos	Linguagens e textos (A) Informação e comunicação (B) Saber científico, técnico e tecnológico (I) Consciência e domínio do corpo (J)	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. Analisar criticamente as características de um estilo de vida saudável, relacionando-as com comportamentos individuais e sociais das crianças, jovens, adultos e idosos. 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. Compreender o papel das atividades físicas na evolução do homem e da sociedade Reconhecer o desporto como um fenómeno social de grande importância. Analisar e relacionar as características de um estilo de vida saudável com atitudes e comportamentos individuais e sociais. Conhecer e aplicar os princípios do treino das capacidades motoras evitando erros que comprometam a saúde. Demonstrar conhecimentos na prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiopulmonar Reconhecer a importância das atividades motoras para o seu desenvolvimento físico, psicossocial, estético e emocional. Realizar atividades não-locomotoras (posturais), locomotoras (transporte do corpo) e manipulativas (controlo e transporte de objetos). Aproveitar e explorar a oportunidade de realização de experiências motoras que, independentemente do nível de habilidade de cada um, favorece aprendizagens globais e integradas.		
<u>Atitudes e Valores</u>	Relacionamento interpessoal (E) Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)	Realiza com empenho as tarefas propostas na aula (10%) É assíduo e pontual (5%) Relaciona-se bem com os colegas e o Professor (5%)	20%	Fichas de observação
* 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.				
Condições especiais de avaliação <u>Alunos dispensados da componente prática - Artigo 15.º da Lei nº51/2012 de 5 de setembro - Estatuto do Aluno.</u> 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 90% 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.				
AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS COM ATESTADO MÉDICO				
<u>ATESTADO MÉDICO PROLONGADO 2023-2024</u> Este documento determina a situação de alunos que apresentam limitações psicomotoras que impossibilitam a realização de uma ou mais unidades didáticas, ou que apresentam atestado médico por um período igual ou superior a 30 dias. O atestado médico deve estar devidamente identificado e explicitar claramente as contra-indicações para a realização de exercício físico. Para estes alunos a avaliação da disciplina de Educação Física é feita em 2 domínios, cognitivo e sócio afetivo, cada qual com a sua ponderação, tendo em linha de conta a importância dos mesmos na especificidade da disciplina.				
<u>Área dos Conhecimentos</u>		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. Analisar criticamente as características de um estilo	90%	Testes escritos Registos de observação Registos de avaliação Registos diários

		de vida saudável, relacionando-as com comportamentos individuais e sociais das crianças, jovens, adultos e idosos. 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. Compreender o papel das atividades físicas na evolução do homem e da sociedade Reconhecer o desporto como um fenómeno social de grande importância. Analisar e relacionar as características de um estilo de vida saudável com atitudes e comportamentos individuais e sociais. Conhecer e aplicar os princípios do treino das capacidades motoras evitando erros que comprometam a saúde. Compreender o papel da atividade física na evolução do homem. Reconhecer a importância do desporto enquanto fenómeno social. Demonstrar conhecimentos na prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória. Reconhecer a importância das atividades motoras para o seu desenvolvimento físico, psicossocial, estético e emocional. Realizar atividades não-locomotoras (posturais), locomotoras (transporte do corpo) e manipulativas (controlo e transporte de objetos). Aproveitar e explorar a oportunidade de realização de experiências motoras que, independentemente do nível de habilidade de cada um, favorece aprendizagens globais e integradas.		
<u>Atitudes e Valores</u>	Relacionamento interpessoal (E)	O aluno é assíduo (3%)	10%	Fichas de observação
	Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)	O aluno é pontual (3%)		
		Relaciona-se bem com os colegas e o Professor (4%)		

Anexo 13: Exemplar de Grelha de AFI elaborada para a modalidade de Tag Rugby para o 12º ano.

[illegible][illegible]

Anexo 14: *Exemplar de Grelha de AS elaborada para a modalidade de Tag Rugby para o 12º ano.*

Anexo 15: Registo fotográfico da atividade: Mega-Sprinter CLDE Castelo Branco no Complexo Desportivo da Covilhã.

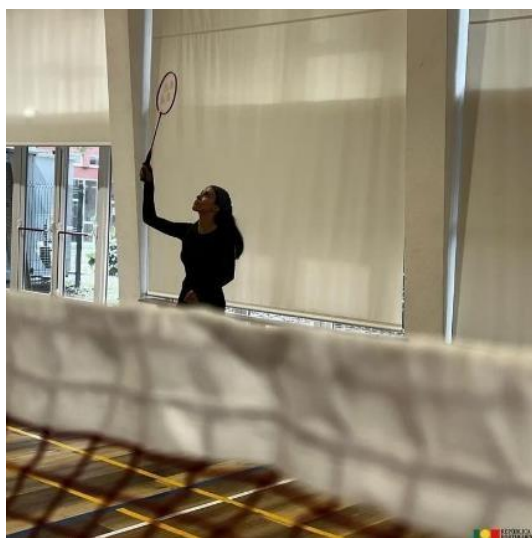
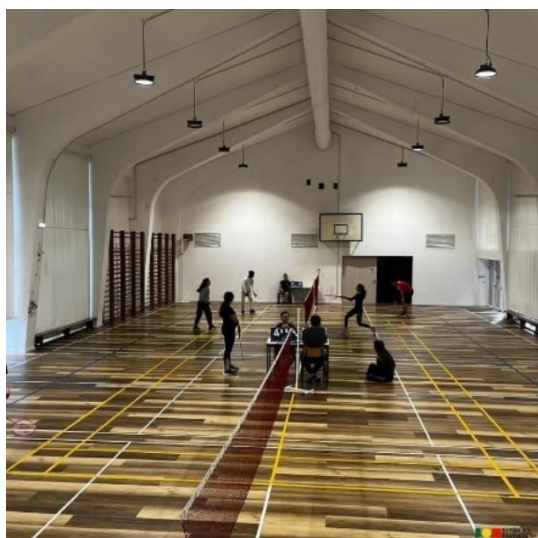
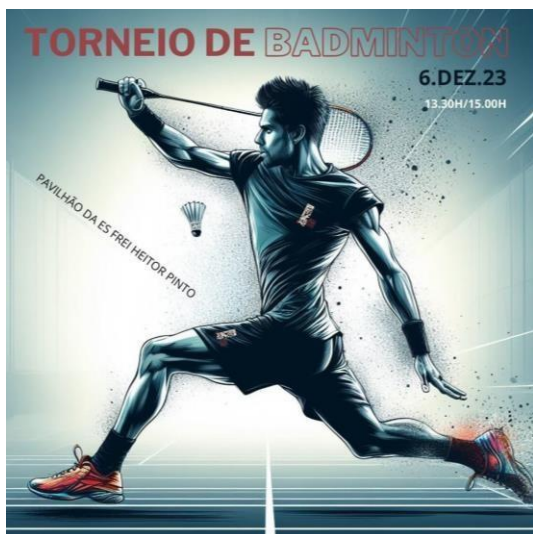


Anexo 16: Registo fotográfico das várias competições do DE.

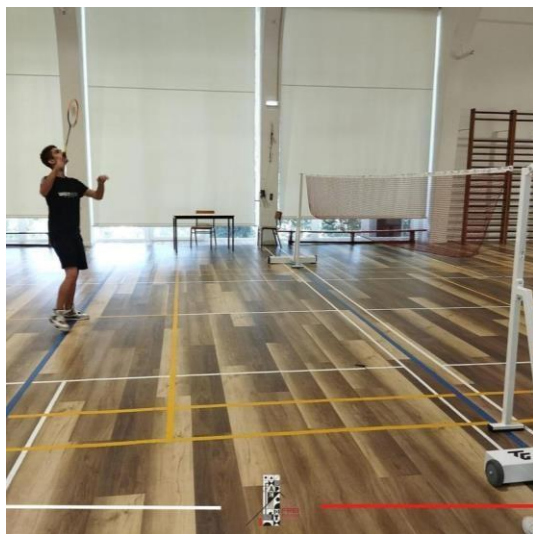
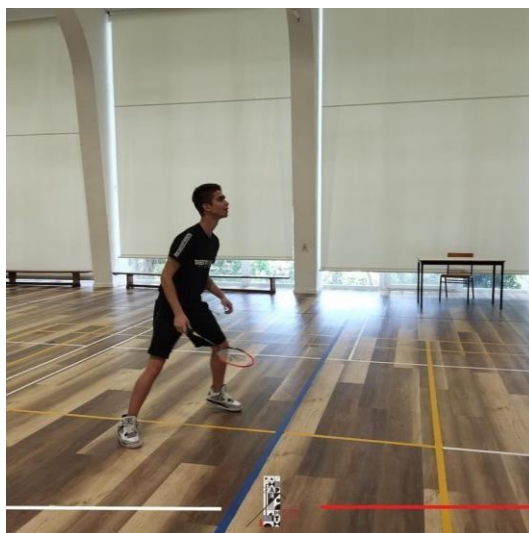
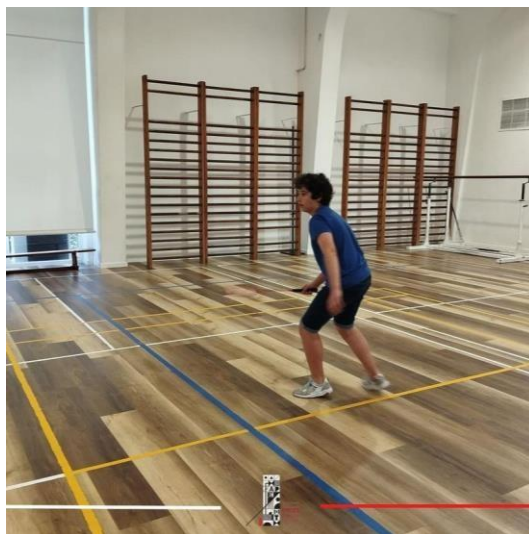




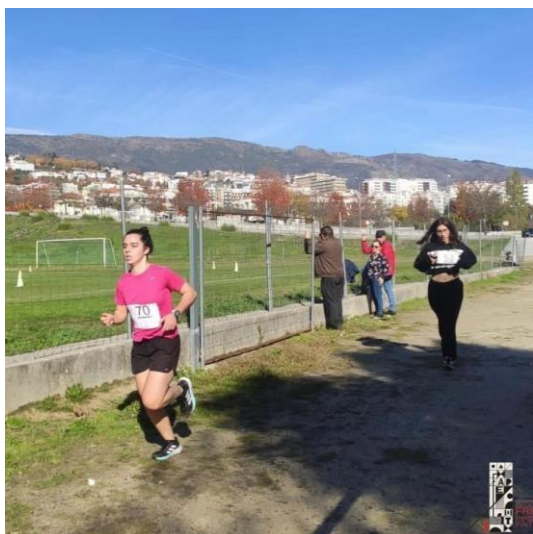
Anexo 17: *Registo fotográfico da atividade: Torneio do DE de Badminton na ESFHP*



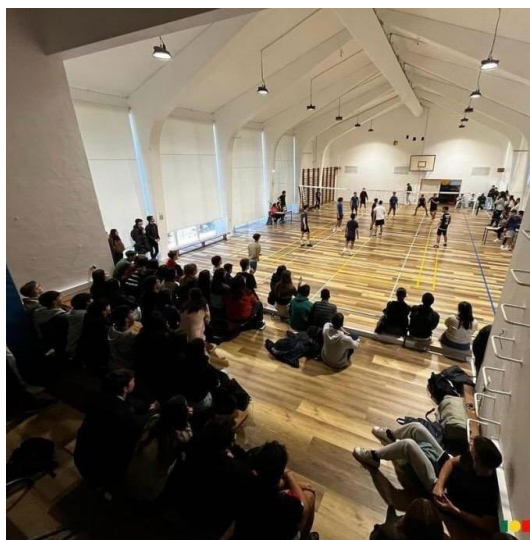
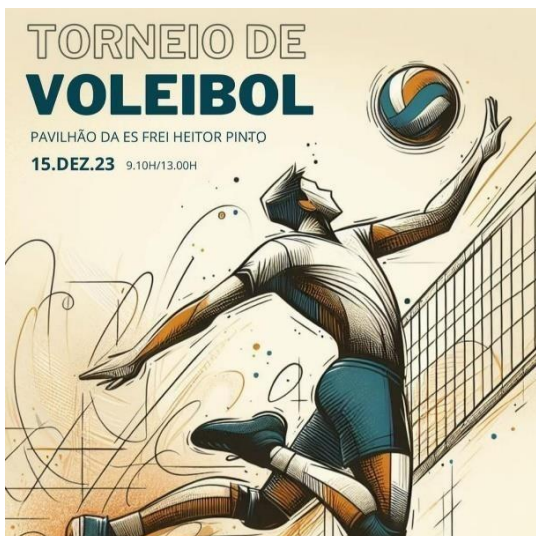
Anexo 18: Registo fotográfico da atividade: Torneio de Encerramento do DE de Badminton na ESFHP



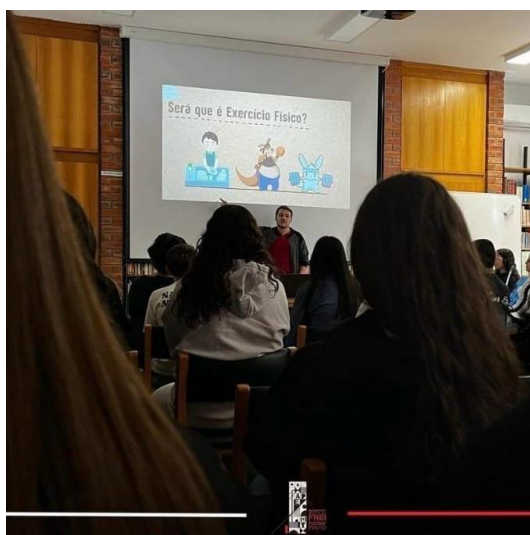
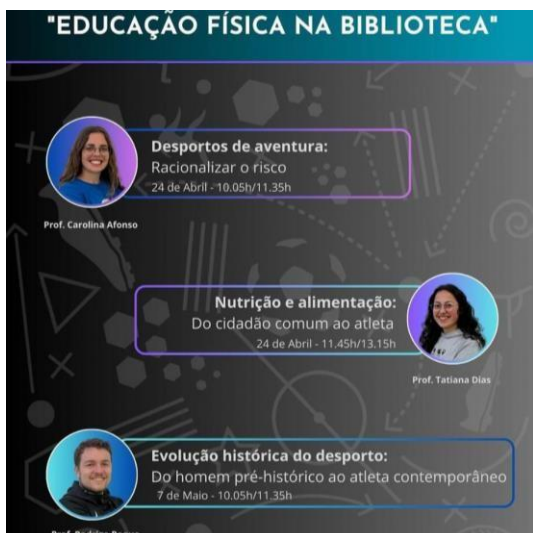
Anexo 19: *Registo fotográfico da atividade: Corta-mato Escolar no Complexo Desportivo da Covilhã.*



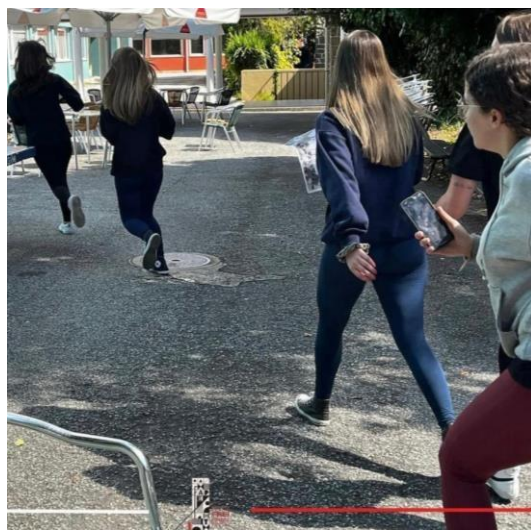
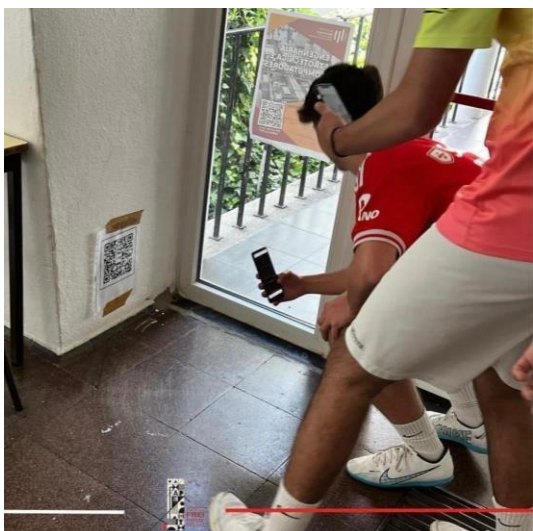
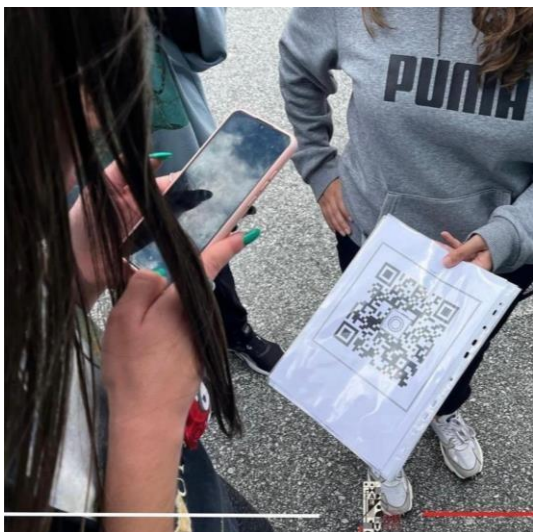
Anexo 20: *Registo fotográfico da atividade: Torneio de Voleibol na ESFHP.*



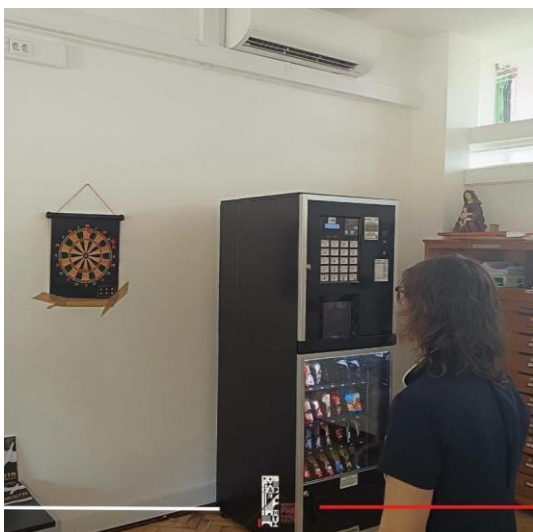
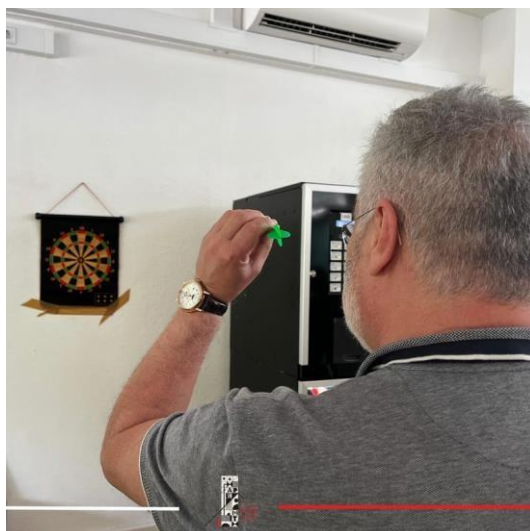
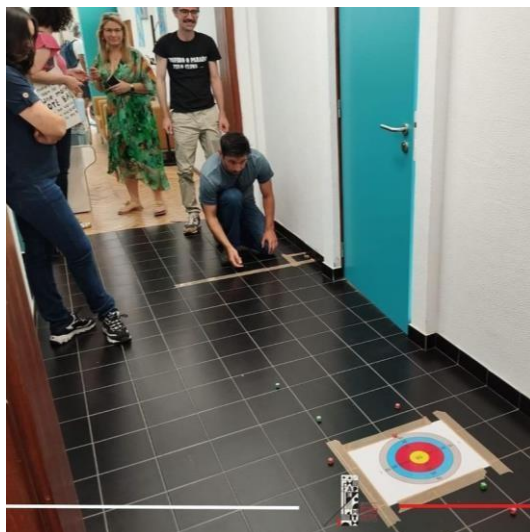
Anexo 21: Registo fotográfico da atividade: EF na Biblioteca na ESFHP.



Anexo 22: Registo fotográfico da atividade: *Orienta-te!* na ESFHP.



Anexo 23: *Registo fotográfico da atividade: Jogos Tradicionais na sala dos Professores*



Anexo 24: *Registo fotográfico da atividade: Jogo de Futsal Professoras x Alunas*



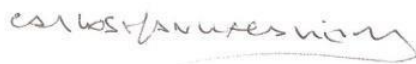
Anexo 25: *Texto incluído em ata da turma 11ºD, relativamente à coadjuvação.*

O Docente de Educação Física, Carlos Elavai, fez questão de deixar registado em ata um “agradecimento aos PE de Educação Física, Carolina Afonso, Rodrigo Roque e Tatiana Dias, que, de forma empenhada, generosa e altruísta, acompanharam os alunos A e B, durante as aulas da disciplina. Com empenho, dedicação e qualidade nas tarefas propostas, mesmo sabendo que o trabalho com alunos com estas características nem sempre é fácil, construíram um espaço onde particularmente o aluno A pôde desenvolver as suas aptidões e reagir positivamente às suas dificuldades.

De forma mais detalhada o Professor Titular da Turma quer acrescentar ao que ficou descrito na ata, que os professores utilizaram estratégias e atividades diversificadas para que o aluno A pudesse evoluir e ultrapassar muitas das dificuldades inerentes à sua condição. O trabalho docente foi realizado por objetivos concretos e bem definidos, de forma a cumprir com as metas programáticas definidas no início do ano letivo. A saber:

- ✓ Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais;
- ✓ 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;
- ✓ Incrementar as noções de orientação espacial, orientação temporal e equilíbrio;
- ✓ Fomentar o espírito de iniciativa e colaborativo em situações práticas de jogo;
- ✓ Sensibilizar para a necessidade de adoção de conceitos como, a concentração, a tolerância, a perseverança, o autocontrolo ou a autoestima.”

O Professor Titular de Turma



Carlos Manuel Elavai Vieira

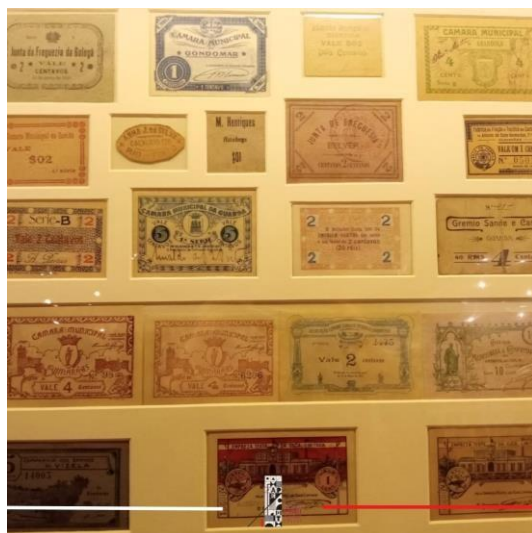
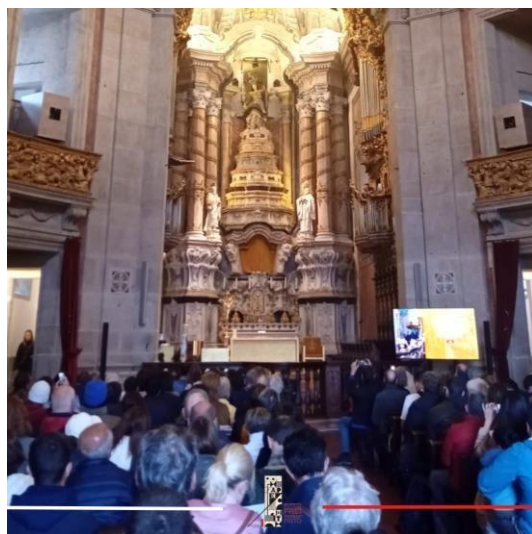
Anexo 26: Registo fotográfico da atividade: Encontro "Regresso à Escola" na ESFHP.



Anexo 27: Registo fotográfico da atividade: Semana da Saúde e Bem-estar na ESFHP.



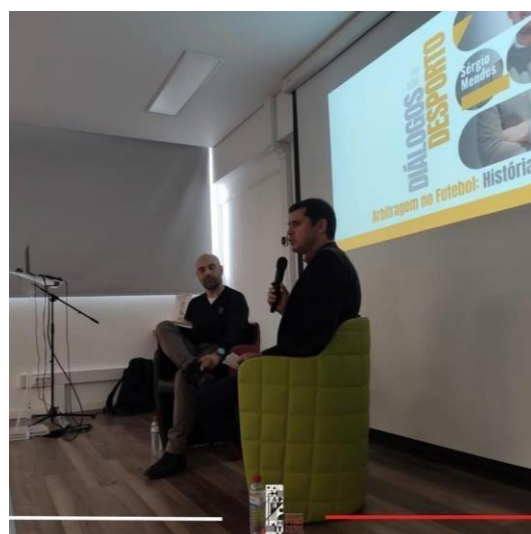
Anexo 28: Registo fotográfico da atividade: Visita de estudo ao Porto



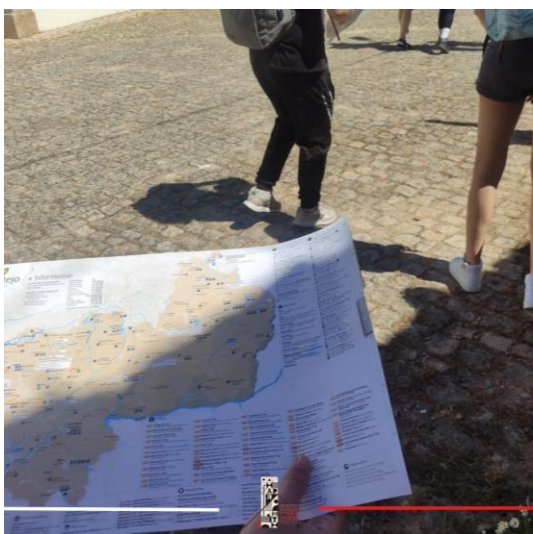
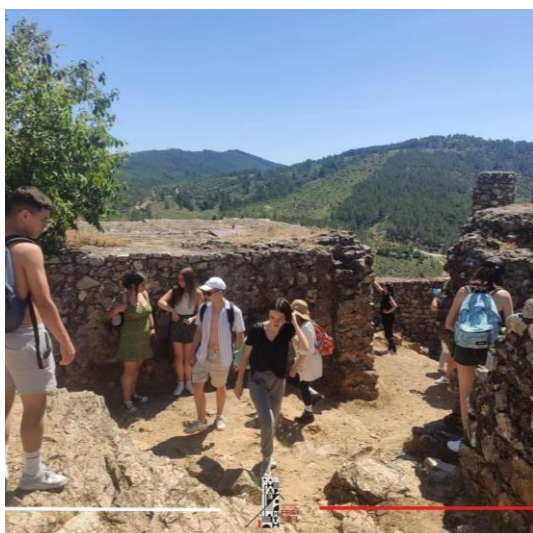
Anexo 29: Registo fotográfico da atividade: Heitoríadas no Complexo Desportivo da Covilhã.



Anexo 30: Registo fotográfico da atividade: *Diálogos com o Desporto na ESFHP.*



Anexo 31: *Registo fotográfico da atividade: Visita de estudo - A dip in Penha Garcia.*



Anexo 32: *Exemplar de consentimento informado elaborado.*



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

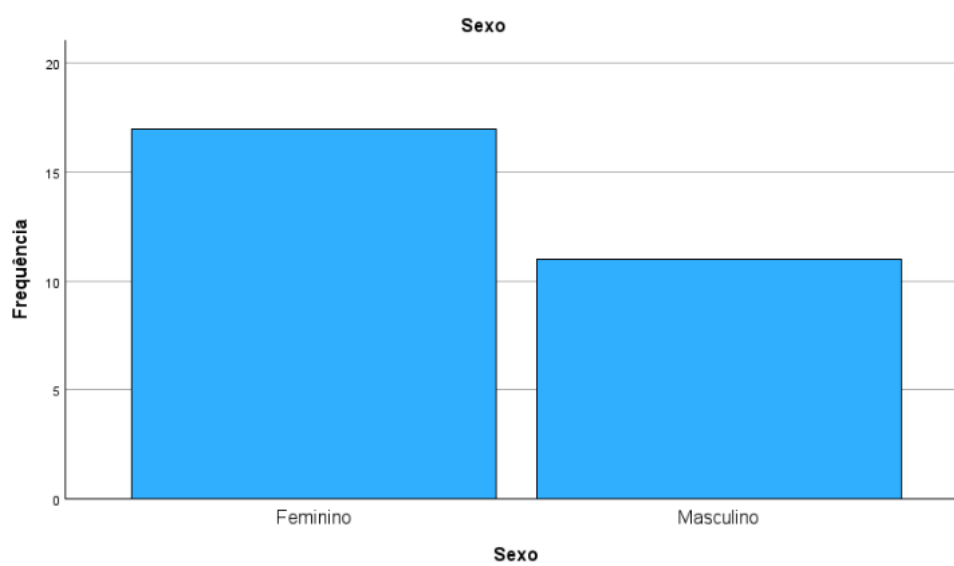
Encarregado de Educação

Anexo 33: *Exemplar de calendarização proposta, com descrição dos exercícios.*

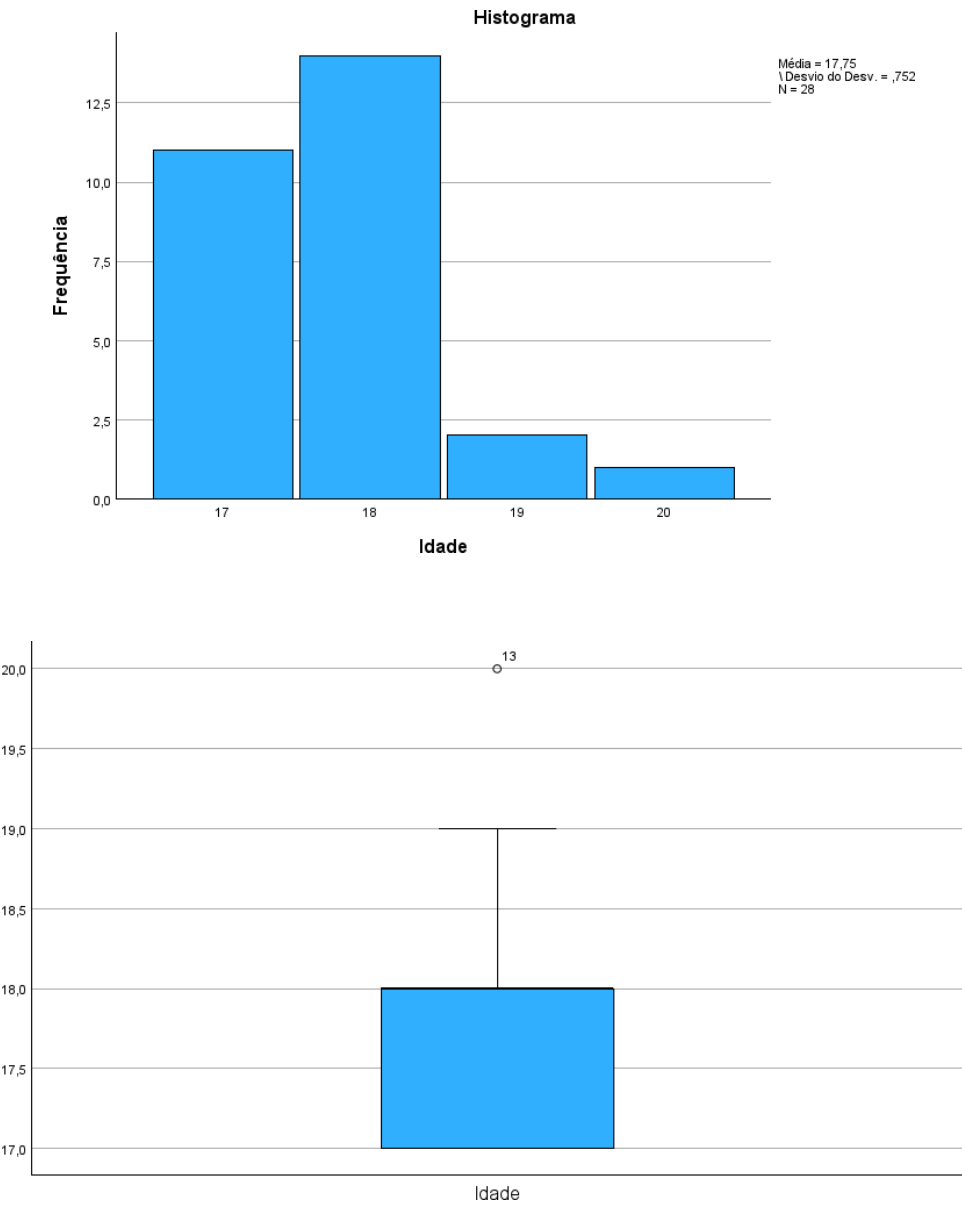
16 de janeiro de 2024		Avaliação Inicial (Situação de jogo 4x4)	
16 de janeiro de 2024 18 de janeiro de 2024		Situação de jogo 3x2	Objetivos a desenvolver
		Condicionantes: - Cesto a 2 metros - Só podem ser usados: passe de peito e passe de ombro - A bola tem de passar por todos os elementos da equipa para poder encestar - A defesa fica sempre a defender até nova ordem do Professor - Finaliza quando a bola for para fora ou quando encestarem e vão para o final da fila Alunos: Distribuídos, segundo G1 e G2	Atacante com bola: Tática: - À receção, enquadrar-se com o cesto; - Sem pressão, lançar ao cesto; - Passar com um companheiro em posição mais ofensiva; - Tomada de decisão feita consoante o posicionamento dos MS do marcador direto (MS esquerdo do defensor elevado: ataque feito pelo lado direito e vice-versa).
		Situação de jogo 3x3	Técnica: - Lançamento de fora parado: acabar com as mãos viradas para fora e acima da cabeça e ter os MS em extensão; - Passe ombro: agarrar na bola apenas com uma mão e com o cotovelo afastado do ombro; - Passe peito: agarrar na bola com as duas mãos, acabar com os MS em extensão e as palmas das mãos viradas para fora. Atacante sem bola: - Desmarcar-se para espaços vazios, com linha de passe.
23 de janeiro de 2024 25 de janeiro de 2024		Situação de jogo 3x4	Defensor: - Procurar o adversário direto - Direcionar os apoios para o adversário direto - Perturbar as ações do adversário direto
		Condicionantes: - Cesto a 3,5 metros - Só podem ser usados: passe de peito e passe de ombro - A defesa fica sempre a defender até nova ordem do Professor - Finaliza quando a bola for para fora ou quando encestarem e vão para o final da fila Alunos: Distribuídos, segundo G1 e G2	
1 de fevereiro de 2024 8 de fevereiro de 2024 15 de fevereiro de 2024			
15 de fevereiro de 2024		Avaliação Final (Situação de jogo 4x4)	

Anexo 34: Tabela de frequências e histograma elaborados para a variável “Sexo”.

Sexo	
Válido	Frequência
Masculino	11
Feminino	
Total	

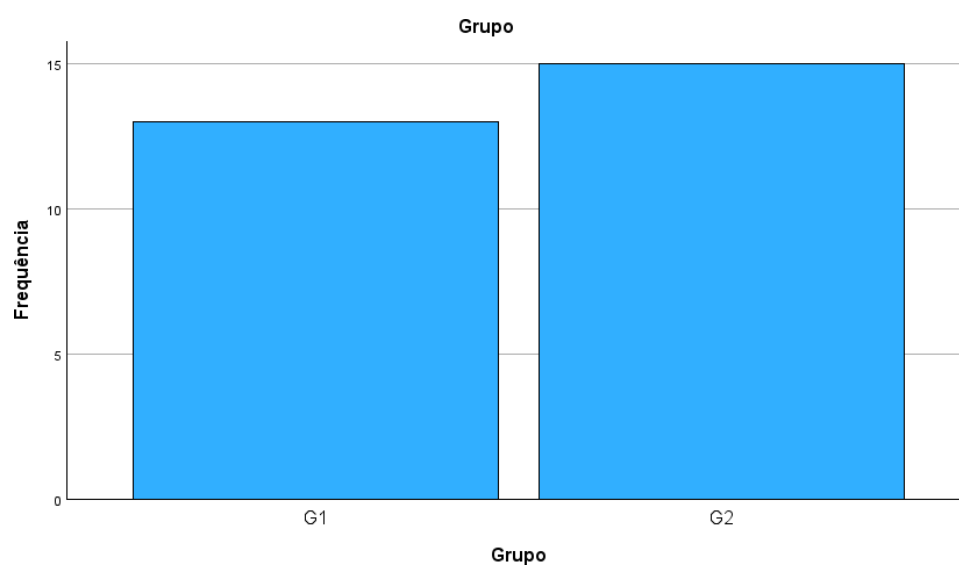


Anexo 35: Tabela de estatística descritiva, histograma e diagrama de extremos e quartis elaborados para a variável “Idade”.



Anexo 36: Tabela de frequências e histograma elaborados para a variável “Grupo”.

Grupo	
Válido	Frequência
G1	13
G2	
Total	



Anexo 37: *Tabela de frequências elaborada para a variável “Nível”.*

Anexo 38: Tabela de estatística descritiva elaborada para todas as variáveis, por “Grupo”.

		Estatística Descritiva											
Grupo		DMI_inicial	SEI_inicial	SI_inicial	DI_inicial	GI_inicial	GP_inicial	DMI_final	SEI_final	SI_final	DI_final	GI_final	GP_final
G1	Válido	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	Omisso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Média	,3462	,3924	,2923	,2615	80,4615	,3232	,5077	,6781	,5000	,5808	85,0769	,5666
	Mediana	,3250	,4290	,3000	,2500	81,0000	,3970	,4750	,7000	,5000	,6000	85,0000	,6090
	Erro Desvio	,18110	,18601	,14412	,15432	3,61975	,14506	,17718	,12545	,15811	,16142	3,06761	,13145
	Variância	,033	,035	,021	,024	13,103	,021	,031	,016	,025	,026	9,410	,017
	Mínimo	,08	,00	,10	,00	75,00	,04	,28	,42	,20	,30	80,00	,34
	Máximo	,58	,73	,50	,50	86,00	,49	,85	,88	,70	,85	90,00	,75
	Válido	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
G2	Omisso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Média	,3100	,4739	,3200	,2600	82,0000	,3411	,5650	,6529	,6467	,6233	86,0667	,6220
	Mediana	,3250	,4620	,3000	,2000	82,0000	,3480	,5750	,6320	,6000	,6000	86,0000	,5940
	Erro Desvio	,12600	,12592	,10142	,15721	1,81265	,09285	,06995	,07214	,17265	,13870	1,62422	,09877
	Variância	,016	,016	,010	,025	3,286	,009	,005	,005	,030	,019	2,638	,010
	Mínimo	,10	,21	,20	,10	79,00	,20	,40	,50	,40	,50	83,00	,49
	Máximo	,55	,77	,50	,60	85,00	,50	,68	,79	1,00	,95	89,00	,83

Anexo 39: Tabela do teste de normalidade de Shappiro-Wilk elaborado para todas as variáveis, por “Grupo”.

Teste de Normalidade				
		Shapiro_Wilk		
		Estatística	gl	Sig.
DMI_inicial	G1	,918	13	,236
	G2	,961	15	,712
SEI_inicial	G1	,978	13	,969
	G2	,928	15	,253
SI_inicial	G1	,908	13	,175
	G2	,874	15	,038
DI_inicial	G1	,961	13	,768
	G2	,810	15	,005
GI_inicial	G1	,944	13	,511
	G2	,949	15	,513
GP_inicial	G1	,911	13	,186
	G2	,965	15	,776
DMI_final	G1	,951	13	,614
	G2	,956	15	,626
SEI_final	G1	,961	13	,776
	G2	,932	15	,290
SI_final	G1	,915	13	,212
	G2	,945	15	,443
DI_final	G1	,946	13	,542
	G2	,851	15	,018
GI_final	G1	,949	13	,584
	G2	,939	15	,370
GP_final	G1	,914	13	,211
	G2	,933	15	,303