

Relatório de Estágio Pedagógico
Escola Secundária Frei Heitor Pinto
Efeitos da Lecionação de uma Unidade Didática a partir de
Duas Abordagens Metodológicas Distintas

Versão Final Após Defesa

Inês Daniela Brochado Pacheco

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

Orientador: Professor Doutor Ricardo Pires Ferraz

julho de 2023

Declaração de Integridade

Eu, Inês Daniela Brochado Pacheco, que abaixo assino, estudante com número de inscrição M11474, do 2º Ciclo em Ensino De Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas- Departamento de Ciências do Desporto, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

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

Universidade da Beira Interior, Covilhã 25 / 07 / 2023

Assinatura

Inês Daniela Brochado Pacheco

Agradecimentos

À minha família, pelo berço, reconforto e união em todas as horas. Tudo o que sou devo-lhes a eles.

Aos meus melhores amigos, Ana, Benetto e Lara, por terem sempre acreditado em tudo aquilo que sou.

A Inês, pelo apoio incondicional em todas as minhas decisões, por evidenciar sempre o melhor de mim.

Aos meus grandes amigos de curso, Diana e Tiago, por terem sido uma segunda casa nos dias mais tenebrosos.

À Universidade da Beira Interior por me ter acolhido e proporcionado um percurso académico rico em aprendizagens e vivências que levo para a vida.

Ao meu orientador científico, Professor Doutor Ricardo Ferraz, por toda a ajuda, colaboração e profissionalismo demonstrados ao longo destes cinco anos. Com certeza, a minha principal referência.

Ao meu orientador cooperante, Professor José Pedro Fernandes, pela forma como acompanhou com distinção o núcleo de estágio e, particularmente, a minha evolução no decorrer deste estágio pedagógico.

A todos os agentes educativos da ESFHP, com quem tive a sorte de me cruzar, em especial, Catarina, Cláudia, D. Maria João, D. Célia, Madalena, Marisa, Matoso e Rosa.

E a todos aqueles que me fizeram crescer, obrigada!

Resumo

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular do Estágio Pedagógico, inserido no 2º ciclo de estudos, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior. A prática de ensino supervisionada decorreu na Escola Secundária Frei Heitor Pinto, no ano letivo 2022/2023. O seguinte Relatório de Estágio encontra-se dividido em dois capítulos e pretende descrever as aprendizagens e vivências ocorridas nesse período de tempo. O primeiro, “Intervenção Pedagógica”, discorre, detalhadamente, sobre a atuação na instituição de ensino, o desporto escolar, a assessoria à direção de turma, a participação na escola e integração na comunidade escolar. O segundo, “Investigação e Inovação Pedagógica”, diz respeito a um trabalho de investigação onde se procurou investigar os efeitos da lecionação de uma unidade didática a partir de duas abordagens metodológicas distintas: uma com prevalência na exercitação técnica, e outra com prevalência na exercitação contextualizada de situações de jogo. Os resultados obtidos permitiram concluir que a exercitação prevalente de situações de jogo contextualizadas, levou a resultados significativamente positivos nas variáveis de desempenho em comparação com abordagem com prevalência na exercitação técnica descontextualizada.

Palavras-chave

Estágio Pedagógico; Educação Física; Abordagens Antagónicas; Basquetebol

Abstract

This report was prepared within the scope of the curricular unit of the Pedagogical Internship, part of the 2nd cycle of studies, aiming to obtain a Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the University of Beira Interior. The supervised teaching practice took place at Escola Secundária Frei Heitor Pinto, in the academic year 2022/2023. The following Internship Report is divided into two chapters and intends to describe the learning and experiences that occurred during this period of time. The first chapter, "Pedagogical Intervention", discusses, in detail, the performance in the educational institution, school sports, the work carried out at the level of Class Head-teaching assistance, participation in the school and integration in the school community. The second chapter, "Research and Pedagogical Innovation", focuses on the exposition of the developed research project, where, in this case, it was debated with the analysis of the impact of two antagonistic methodological approaches, during a Basketball didactic unit, using an essentially analytical approach in comparison with another one based on the exercise of contextualized tasks in a game situation. The results obtained allowed us to conclude that the prevalent exercise of contextualized game situations led to significantly positive results in the performance variables, in comparison with the approach with prevalence in the decontextualized technical exercise.

Keywords

Pedagogical Internship; Physical education; Antagonistic Approaches; Basketball

Índice

Resumo	vi
Abstract.....	viii
Lista de tabelas.....	xii
Lista de Acrónimos.....	xiv
CAPÍTULO 1- INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	1
1. Introdução	1
2. Contextualização	2
2.1. Escola	2
2.2. Grupo Disciplinar de Educação Física.....	3
2.3. Professora Estagiária	5
3. Intervenção	6
3.1. Área I- Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem	7
3.1.1. 2º Ciclo do Ensino Básico	7
3.1.1.2. Planeamento	9
3.1.1.3. Ensino-Aprendizagem	11
3.1.1.4. Avaliação	12
3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Regular	14
3.1.2.1 Princípios base	14
3.1.2.2. Planeamento	16
3.1.2.3. Ensino e Aprendizagem.....	18
3.1.2.4. Avaliação.....	23
3.1.3. Reflexão Global sobre a Área I	26
3.2. Área II- Participação na Escola e Relação com a Comunidade	
.....	28
3.2.1 Desporto Escolar (DE).....	28
3.2.2. Intervenção na escola.....	30
3.2.3. Direção de turma.....	33
3.2.4. Integração com o meio.....	35
3.2.5. Reflexão Global Área II	36
4. Área III- Desenvolvimento Profissional.....	37

4.1. Reflexão Final	37
5. Referências Bibliográficas	40
CAPÍTULO 2 -INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	42
1. Introdução	42
2. Metodologia	44
2.1. Participantes	44
2.2. Procedimentos.....	45
2.3. Análise e tratamento dos dados.....	47
3. Resultados	47
4. Discussão	49
5. Conclusão.....	52
6. Referências Bibliográficas.....	53
Anexos	57

Lista de tabelas

Tabela 1- Grelha de avaliação aplicada no 11º ano de escolaridade.

Tabela 2- Fórmulas para o cálculo dos índices do GPAI.

Tabela 3 – Comparação intragrupo (GJ) entre a avaliação inicial e avaliação final para os índices GPAI.

Tabela 4– Comparação intragrupo (GT) entre a avaliação inicial e avaliação final para os índices GPAI.

Tabela 5 – Comparação entre avaliação inicial e avaliação final do grupo GJ do questionário de motivação.

Tabela 4 – Comparação entre avaliação inicial e avaliação final do grupo GT do questionário de motivação.

Lista de Acrónimos

UBI- Universidade da Beira Interior

EF- Educação Física

NEEF- Núcleo de Estágio de Educação Física

EP- Estágio Pedagógico

CEB- Ciclo Ensino Básico

PAA- Plano Anual Atividades

ESFHP- Escola Secundária Frei Heitor Pinto

PA- Plano Anual

UD- Unidade Didática

PDA- Plano de Aula

AE- Aprendizagens Essenciais

DE- Desporto Escolar

EE- Encarregado de Educação

SPO- Serviço Psicologia e Orientação

CT- Conselho de Turma

GPAI- *Game Performance Assessment Instrument*

AI- Avaliação Inicial

AF- Avaliação Final

CAPÍTULO 1- INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. Introdução

O presente relatório de Estágio integra-se no 2.º Ciclo de Estudos, do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ministrado pela Universidade de Beira Interior (UBI). A redação do documento surge em função da prática de ensino supervisionada ocorrida durante o ano letivo de 2022/2023, na Escola Secundária Frei Heitor Pinto. Este percurso foi partilhado com o orientador científico do Departamento de Ciências do Desporto da UBI, o Professor Doutor Ricardo Ferraz, e o orientador cooperante da ESFHP, o Professor José Pedro Fernandes e mais dois colegas estagiários.

No decorrer do ano letivo acima mencionado, a intervenção pedagógica desenvolveu-se, ainda que supervisionada pelo orientador cooperante, de forma autónoma, numa turma de 11º ano de escolaridade do ensino regular, 11ºAF. Todas as questões associadas ao planeamento, ao processo de ensino e aprendizagem e à avaliação foram asseguradas. Ressalva-se ainda a existência de uma turma atribuída do 8º ano de escolaridade, 8ºCF, partilhada pelos três estagiários, onde a atuação ocorreu de forma alternada segundo uma rotação previamente estabelecida pelos três intervenientes. No que respeita à direção de turma, foi realizada assessoria à turma do 11º ano de escolaridade, durante a totalidade do ano letivo, acompanhando a diretora de turma, Dr.ª Maria Ana Cabral, no desempenho das funções inerentes ao cargo.

Em junção, apesar da ESFHP não acolher o 2º ciclo do ensino básico, também foi possível intervir numa turma do 6º ano de escolaridade, na Escola Básica do Tortosendo. Este processo englobou uma fase inicial de observações e, posteriormente, a fase de atuação numa das turmas disponível para o efeito.

Por fim, o núcleo de estágio de Educação Física (NEEF) assegurou o acompanhamento do grupo-equipa do desporto escolar de *badminton* e proporcionou uma vasta oferta de atividades para toda a comunidade escolar ao longo de todo o ano letivo.

Genericamente, este documento é constituído por dois capítulos, sendo que, numa primeira fase irá ser relatada a intervenção pedagógica executada e, posteriormente, apresentado o projeto de investigação concretizado nesta instituição de ensino.

2. Contextualização

2.1. Escola

Este Estágio Pedagógico foi realizado, no ano letivo de 2022/2023, na Escola Secundária Frei Heitor Pinto (ESFHP), escola sede do Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto, localizada na cidade da Covilhã.

O referido agrupamento é constituído por 17 estabelecimentos de ensino, dispersos por toda a zona sul do concelho da Covilhã, abrangendo a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) e o Ensino Secundário Regular e Profissional. A escola sede foi designada por um período de 40 anos como “Liceu Nacional da Covilhã”, contudo, no ano de 1974, veio a adquirir o nome que conserva até ao dia de hoje – “Escola Secundária Frei Heitor Pinto”.

Esta escola, sendo um estabelecimento de ensino público, acolhe, atualmente, 659 discentes do 7º ano ao 12º ano de escolaridade, 137 matriculados no 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 285 no Ensino Secundário Regular e 237 no Ensino Secundário Profissional.

A oferta educativa da ESFHP engloba o ensino regular, onde se inserem os cursos científico-humanísticos, nomeadamente Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades, e o Ensino Profissional, em que a escola apresenta uma vasta variedade de opções, tais como Técnico de Desporto, Técnico de Programador de Informática, Técnico de Auxiliar de Farmácia, Técnico de Massagem de Estética e Bem-Estar e Técnico de Informática-Instalação e Gestão de Redes.

No que diz respeito às instalações, é de referir que o estabelecimento sofreu recentemente obras de requalificação das suas infraestruturas, em que foram investidos aproximadamente 3 milhões de euros. No momento atual, possui 50 salas de aula, repartidas em dois pavilhões. Por norma, a distribuição de salas ocorre de acordo com o ciclo de ensino que os alunos frequentam. Neste caso, um dos pavilhões é habitualmente frequentado por turmas do 3.º CEB e o outro pelas turmas do Ensino Secundário.

A ESFHP possui ainda alguns espaços específicos, devidamente equipados, para algumas disciplinas. A título ilustrativo, pode-se nomear o caso da disciplina de Física e Química ou Biologia e Geologia, para as quais foram criados cinco laboratórios; da disciplina de Informática, à qual estão atribuídos quatro espaços apropriados, com vários equipamentos multimédia; e, ainda, Educação Física, que dispõe de três espaços

exteriores (Espaços 3,4 e 5) e dois interiores (Espaços 1 e 2), pensados para a realização das aulas práticas.

Destaca-se ainda a existência de um outro recinto, associado a um dos espaços exteriores anteriormente referidos (Espaço 4), que possui uma caixa de areia que permite a utilização tanto para a realização do salto em comprimento, como para a concretização do lançamento do peso.

Dada a presença de diferentes espaços e da ocorrência de várias aulas práticas em simultâneo, foi delineada, no início do ano letivo, em concordância com os diversos docentes da disciplina de EF, uma linha lógica de rotação dos diferentes espaços disponíveis, que ocorre a cada meio período letivo. Deste modo, ao longo de todo o ano letivo, os vários docentes têm a oportunidade de passar pelo menos uma vez em cada local, permitindo que haja uma diversificação de lecionação das matérias de ensino, enquadradas nas características de cada espaço.

Além disso, torna-se pertinente realçar a existência de duas arrecadações, para apoio às aulas de EF, uma das quais de menor área, onde se encontram os diversos materiais de pequeno porte à disposição e de outra, de maior dimensão, onde se encontram os equipamentos que requerem uma maior extensão para a acomodação e manipulação, sem comprometer a segurança individual e/ou coletiva dos utilizadores (docentes, discentes, funcionários).

2.2. Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de Educação Física, do Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto, integra-se no Departamento de Expressões, que é constituído por três grupos disciplinares, designadamente o grupo de Artes, o grupo de Educação Musical e o grupo de Educação Física. Num total de trinta docentes presentes nesta junção de disciplinas, cerca de vinte professores pertencem somente à disciplina de Educação Física.

Numa análise geral, no caso do 2º CEB, a disciplina de EF é abrangida pelo grupo 260 e, por sua vez, no caso do 3º CEB e ensino secundário, pelo grupo 620. Deste modo, estão estipulados diversos cargos, com funções inerentes a cada um deles, nomeadamente um coordenador de departamento, um coordenador de grupo, um coordenador de desporto escolar, um orientador de estágio e seis professores responsáveis pelos grupos-equipa de desporto escolar.

No início do ano letivo, em consonância com todos os elementos do grupo disciplinar, foram delineados os critérios de avaliação da disciplina de EF, de modo a uniformizar os parâmetros de avaliação e a sua respetiva ponderação na totalidade do agrupamento.

Em junção, ainda nesta fase, foi organizado o plano anual de atividades (PAA) a ser implementado nos vários estabelecimentos de ensino deste agrupamento. Este documento organizou e regulou as várias atividades a desenvolver no decorrer do presente ano letivo, distribuídas pelos três períodos letivos. Reforçou-se, ainda, que a autoria das atividades pode corresponder à totalidade do grupo disciplinar, em que todos os elementos participam ativamente, ou pode ser uma organização individual desenvolvida apenas por um docente ou um grupo reduzido de docentes, como é o do caso núcleo de estágio de educação física (NEEF). A título de exemplo, o corta-mato e o mega *sprinter* foram atividades que ficaram ao cargo da totalidade do grupo disciplinar, contudo o torneio de *badminton*, as palestras de “diálogos com o desporto” e o *quizz* desportivo, por exemplo, foram proporcionadas exclusivamente pelo NEEF.

Dado isto, foi necessária a marcação de reuniões, por período letivo, de modo a que fossem debatidas todas as questões acima mencionadas, mas também para proporcionar um momento aberto à exposição de alguns problemas existentes, tais como os espaços desportivos e os materiais em falta. Assim, o orçamento para esse efeito foi gerido de modo a colmatar as necessidades mais prementes e a normalizar essa situação com a maior brevidade possível.

Ainda neste contexto, no final de cada período letivo, foi também possível analisar o desempenho global das turmas da totalidade do agrupamento, bem como sinalizar e reportar casos específicos de insucesso académico.

No que concerne à distribuição dos espaços, mais especificamente os da ESFHP, o professor José Pedro Fernandes elaborou um conjunto de documentos com a rotação dos diferentes espaços associados a essa instituição de ensino, seguindo uma ordem lógica de rotação previamente estipulada (Anexo 1).

2.3. Professora Estagiária

O gosto pelo desporto foi algo que acompanhou todo o meu percurso. Desde cedo demonstrei um grande interesse e fascínio por atividades relacionadas com a prática desportiva, quer nas minhas brincadeiras, quer nos meus *hobbies*.

A prática da modalidade de natação começou por fazer parte da minha rotina ainda durante a minha infância, tendo-me acompanhado, entretanto, também durante a fase da adolescência, já numa vertente mais competitiva. Acresce que enquanto aluna, quer no ensino básico quer no secundário, sempre evidenciei especial gosto pela disciplina de Educação Física, na qual sempre me mostrei empenhada e participativa, experienciando nesta área sentimentos bastante positivos de potencial, capacidade e sucesso. Ainda assim, nesse momento, o desporto representava apenas uma área de grande motivação e interesse pessoal.

Mais tarde, ao tomar várias decisões relacionadas com o meu percurso académico, os caminhos pessoais e formativos cruzaram-se na área do desporto e convergiram na Licenciatura em Ciências do Desporto. Curiosamente, na escolha do estágio pedagógico inerente à conclusão da licenciatura, durante o 3.º ano do 1º Ciclo de estudos, quis o destino confrontar-me com a vertente do ensino.

Nesse seguimento, e sem que nada o tivesse feito prever, realizei esse estágio pedagógico no Conservatório de Música da Covilhã, com 2 turmas do 1.º CEB. Esta experiência levou-me a refletir e reviver o meu próprio percurso académico. De facto, muitas das pessoas que me inspiraram e motivaram foram professores, os quais, por vezes sem o saberem, influenciaram as minhas escolhas, o meu modo de pensar e de agir. Ser professor, para mim, é ter o privilégio de ajudar a formar indivíduos e cidadãos conscientes e ativos. É poder fazer parte da vida de alguém, ajudando a construir o seu ser social e deixando a sua marca. Um professor tem um papel essencial na motivação dos seus alunos, na superação das suas dificuldades ou limites, na potencialização das suas capacidades.

Deste modo, ser professor de Educação Física é a forma de garantir um lugar privilegiado nessa tarefa. Com efeito, trata-se de uma área de grande transversalidade e abrangência, que tem uma importância inegável, ainda que muitas vezes possa ser desvalorizada por alguns elementos da comunidade educativa. Para muitas crianças e jovens, é o único momento que os afasta dos hábitos sedentários e da inatividade física, que atualmente caracterizam a vida de sociedade. Acresce que a disciplina fomenta o enraizamento de hábitos e estilos de vida saudáveis, que passam por sensibilizar e

trabalhar questões relacionadas com a alimentação, hábitos de higiene e aptidão física. Mais ainda, esta disciplina trabalha inúmeras competências que vão além do currículo formal, ou seja, além de intentar trabalhar na aptidão física e colocar em prática as diversas matérias de ensino, trabalha competências essenciais para a vida em sociedade. De facto, promove valências psicossociais aliadas, por exemplo, ao trabalho em equipa, e o espírito de cooperação, tão fundamentais na vida adulta e na maioria das carreiras profissionais.

Esta experiência curricular confrontou-me com a realidade descrita, tornando natural a minha candidatura ao curso de mestrado em ensino da Educação Física, no ensino básico e secundário. Esta escolha permitiu-me, em contexto real de trabalho, experienciar aquilo que é ser professora, mais especificamente da disciplina de Educação Física, e quais os desafios com que este profissional se pode confrontar no seu quotidiano.

De acordo com o Regulamento de Estágio Pedagógico (2022/2023) do 2.º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior (UBI), artigo 2.º, os principais objetivos para um professor estagiário passam por:

- ⇒ Desenvolver e aprofundar conhecimentos científicos da área da docência;
- ⇒ Desenvolver competências no domínio das metodologias e estratégias relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem;
- ⇒ Desenvolver a capacidade de adquirir novos conhecimentos e de reflexão acerca da organização e o funcionamento da disciplina de Educação Física, da Escola e do Sistema Educativo;
- ⇒ A integração progressiva e orientada do estagiário na comunidade escolar como docente e ativo nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino.

3. Intervenção

Genericamente, é de referir que, durante o presente ano letivo, a intervenção se desenvolveu em duas turmas da ESFHP. Uma dessas turmas encontrava-se matriculada no 3.º CEB, mais especificamente no 8.º ano de escolaridade, e a outra frequentava o 11.º ano de escolaridade, mais concretamente uma turma do ensino regular de nível secundário. Acresce, ainda, a realização de observações e de uma intervenção pedagógica

em duas turmas do 2.º CEB, ambas matriculadas no 6.º ano de escolaridade, na EB 2,3 de Tortosendo.

3.1. Área I- Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem

3.1.1. 2º Ciclo do Ensino Básico

Considerando que a ESFHP não acolhe o 2º CEB, foi proposto ao Núcleo de Estágio de EF, no início do ano letivo, a deslocação até à Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de Tortosendo, para a concretização da intervenção prática neste ciclo de ensino. Sucedem-se então duas etapas principais: a observação das duas turmas do 6º ano de escolaridade e, posteriormente, a concretização de uma intervenção prática no mesmo contexto. Durante este processo, foram observadas as duas turmas, procedendo-se a uma comparação entre ambas e a uma análise de algumas das particularidade existentes em cada uma delas.

Grosso modo, observaram-se níveis de empenho e de envolvimento nas diferentes atividades propostas, no decorrer das várias aulas desta disciplina em particular. Com efeito, numa delas, um número relativamente significativo dos alunos (cerca de 5 num total de 20 alunos) não realizou grande parte dos exercícios trabalhados. Também não se fez acompanhar do material necessário para a realização da aula. Nota-se, ainda, uma grande dificuldade em organizar grupos/pares nessa turma, por recusa dos discentes. Para motivar e contrariar a tendência descrita, o professor titular flexibilizou toda a gestão e organização da aula, desde o material usado até à criação de grupos/pares.

Por outro lado, a outra turma apresentava um nível de desempenho diferenciado entre os vários alunos da turma, ainda que a sua dinâmica fosse mais fluída, notando-se um maior envolvimento nas atividades propostas. Os discentes revelaram uma maior predisposição para a prática desportiva, o que foi visível, por exemplo, na postura de participação e empenho nas várias tarefas ou exercícios propostos. Manifestaram também uma grande capacidade de autonomia, dependendo apenas da orientação inicial do docente. Foram capazes de colocar dúvidas e de aplicar as correções sugeridas, através de *feedback* informacional ou corretivo dado pelo professor.

Apesar da turma se mostrar heterogénea e ainda que todos os alunos tenham uma *performance* altamente positiva, considerando a sua faixa etária e nível de

desenvolvimento, notoriamente um grupo mais restrito destacou-se positivamente pelas habilidades motoras e técnicas que demonstrava. Ainda assim, mostraram grande capacidade de se organizarem em grupos heterogêneos, potenciando a evolução de cada elemento da equipa/par, numa lógica de suporte e apoio mútuo. Ressalva-se, ainda, que os alunos demonstraram elevado gosto pela disciplina e pela aprendizagem.

Quanto ao professor titular, é de mencionar que reforçou e evidenciou, junto do grupo de estágio, alguns aspetos a considerar durante o planeamento, abordagem e intervenção pedagógica a concretizar com cada uma das turmas, tendo em conta as suas características e particularidades, acima explanadas.

3.1.1.1. Princípios base

Numa abordagem geral, a EF tem um papel fundamental no desenvolvimento integral do aluno, possibilitando o seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, além de estimular a prática de um estilo de vida saudável, a socialização, o espírito de equipa e a prática desportiva (Ferraz et al., 2021).

Neste sentido, segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir, por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Além disso, torna-se pertinente realçar as Aprendizagem Essenciais previstas para a disciplina de Educação Física e, em particular, para o 6.º ano de escolaridade, dado que este processo de progressão é contínuo, estando associado à aquisição e transferência de conhecimentos e habilidades necessários para o ano letivo seguinte.

Encontra-se estipulado, para o 6.ºCEB, a operacionalização das aprendizagens essenciais em 4 matérias de ensino, sendo elas uma modalidade coletiva (Basquetebol, Andebol, Futebol ou Voleibol), uma subárea da Ginástica (solo, aparelhos ou rítmica) e duas modalidades a selecionar pelo professor da disciplina, de entre as seguintes: Atletismo, Raquetes, Patinagem, Outra. Para além disto, devem ser garantidas aos alunos as áreas da aptidão física, nomeadamente aptidão muscular e aptidão aeróbia, e a dos conhecimentos previstos para este ciclo de ensino, a qual relaciona a identificação

das diversas capacidades físicas com as adaptações do organismo durante a prática de Atividade Física.

3.1.1.2. Planeamento

Em Educação, o termo planear remete para um processo organizacional direcionado para um objetivo final, que respeite os programas escolares, tendo como base o desenvolvimento e a adaptação das condições presentes no cenário de ensino (Inácio, 2015). Este processo permite a análise prévia do contexto escolar, a antevisão de fatores contingentes e a promoção da eficácia pedagógica (Catunda e Marques, 2017).

Com o intuito de promover o processo de ensino eficiente, Bento (2003) refere que o planeamento deve refletir-se em três níveis distintos, interligados entre si, partindo de uma dimensão global para uma dimensão mais específica, designadamente o Plano Anual (PA), a Unidade Didática (UD) e o Plano de Aula (PDA), respetivamente.

Numa abordagem particular, o PA constitui um retrato generalizado do que irá acontecer durante todo o ano letivo. Assim, a concretização do PA surge em função de uma necessidade de perspetivar, de forma coerente, as metas a cumprir na disciplina no decorrer do ano letivo (Costa, 2017).

Este esboço envolve a seleção e a distribuição das matérias de ensino, tendo em conta o número de aulas a lecionar. Por sua vez, a escolha dos conteúdos programáticos a abordar, presentes no documento das AE para cada ano de escolaridade, é concretizada pelo professor consoante as opções apresentadas nesse documento, tendo em consideração os espaços e materiais disponíveis, bem como as possíveis rotações dos espaços, encaixando as matérias de ensino nos locais com características que permitam a sua implementação.

Quanto à UD, Costa (2017) afirma que uma UD constitui uma seleção de conteúdos e competências distribuídos de forma lógica. É pertinente afirmar que este documento corresponde a uma projeção dos conteúdos a adquirir, num espaço de tempo previamente determinado, permitindo que os alunos incorporem progressivamente os conhecimentos delineados para essa matéria de ensino. Este processo envolve uma ordem lógica de transmissão, aprendizagem e exercitação, concentrado na obtenção plena e integral de todos os fundamentos lecionados. Apesar da execução da UD, é importante referir que a flexibilidade deste documento permite a sua adaptação em função de possíveis alterações, motivadas por fatores intrínsecos e extrínsecos à turma.

No que concerne ao PDA, Nesari (2014) defende que este promove a qualidade da educação, direcionando os discentes para o sucesso escolar. Por outro lado, a planificação prévia da componente letiva a lecionar, possibilita antever o espaço e o material disponível, a organização e gestão da aula, os exercícios a aplicar e os *feedbacks* a atribuir em cada tarefa. Por sua vez, o contexto de aula diz respeito ao ponto de convergência do pensamento e da atuação do professor, onde o resultado da aprendizagem dos alunos está pendente da organização, intervenção e qualidade do ensino (Bento, 1987, citado por Quina, 2009). Importa ainda reforçar a correlação positiva entre as metas curriculares e o trabalho desenvolvido em contexto de aula (Başar, 2021).

Considerando que a intervenção pedagógica no 6º ano de escolaridade ocorreu somente durante um bloco de 90 minutos, foi apenas possível a elaboração e implementação de um PDA, excluindo assim a constituição do PA e da UD para a matéria de ensino em questão. Em função disto, o professor titular, à *priori* da intervenção, forneceu informações essenciais acerca dos conteúdos a introduzir na aula seguinte, bem como o espaço e o material existentes para a leção da modalidade de voleibol. Realça-se desde já a atenção que existiu pelo docente titular em demonstrar a área que melhor se enquadrava nas características da modalidade, mas também o material existente para o efeito na arrecadação desse estabelecimento de ensino. Verificou-se ainda a ausência de um Gimnodesportivo, o que em dias de condições meteorológicas desfavoráveis condicionava o funcionamento das aulas práticas e impunha a ocorrência de aulas teóricas.

Posto isto, o PDA elaborado foi fundamentado na análise anteriormente feita, fruto das observações realizadas, após a recolha de informações que permitiram direcionar o planeamento em função do número de alunos da turma e do nível geral dos discentes na matéria de ensino em vigor. Apesar disto, evidencia-se enquanto dificuldade, a seleção dos vários exercícios para a turma, perante os vários níveis apresentados pelos alunos. Neste caso, de modo a prevenir a implementação de um PDA ineficaz, procurou-se associar duas variantes a cada tarefa para que fosse possível diminuir ou aumentar a complexidade do exercício principal, perante o nível apresentado pelo aluno e as dificuldades/facilidades sentidas. Tal permitiu aumentar a flexibilidade do planeamento projetado e adequá-lo face às necessidades denotadas.

3.1.1.3. Ensino-Aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem pode ser definido como um *transfer* de conhecimentos do professor para o aluno, em que o docente identifica e estabelece os objetivos de aprendizagem a adquirir, desenvolve recursos pedagógicos e implementa estratégias de ensino-aprendizagem (Munna e Kalam, 2021).

É ainda de realçar a preocupação geral em utilizar estratégias pedagógicas adaptadas ao 6º ano de escolaridade, com vista à promoção de um processo de ensino e aprendizagem eficiente e moldado à turma em questão. Grosso modo, consideraram-se três tópicos centrais, nomeadamente a instrução e demonstração das tarefas, a gestão e organização da aula e a postura adotada durante toda a componente letiva.

Quanto à transmissão de informação, as escolhas efetuadas emergiram da necessidade de rentabilizar o tempo de aula disponível, tendo em consideração a brevidade e a coerência do discurso, bem como a utilização de vocabulário mais simples.

Deste facto, surgiu a necessidade de associar vocabulário complexo a terminologias comuns, conhecidas por todos, como forma de a turma reconhecer imediatamente o que estava a ser transmitido. Deste modo, os alunos compreenderam de imediato o seu significado e, conseqüentemente, a sua forma de aplicação.

Em complemento, procurou-se associar a passagem de informação à demonstração, de modo a exemplificar as ações requeridas e adotando uma postura interventiva na atribuição de *feedbacks* de reforço. Adicionalmente, também a realização de observações prévias a este grupo de alunos facilitou o processo de interação com eles, a aplicação de algumas estratégias de transmissão de informação utilizadas pelo professor titular, e a postura a adotar nas diversas circunstâncias da aula.

Outra estratégia pedagógica implementada remeteu para a utilização de um exercício de aquecimento já conhecido dos alunos e normalmente utilizado pelo professor titular, com a intenção de não comprometer a rotina já habitual nesta turma e, desta forma, diminuir o tempo de explicação desta tarefa. Em junção, com o propósito de reduzir potenciais fatores de distração, foi solicitado aos alunos que se sentassem e foi efetuada a explicação das tarefas planeadas, acautelando assim conversas paralelas e desatenções constantes devido à manipulação do material atribuído.

No que respeita à constituição dos grupos de trabalho, foi cedida total liberdade aos discentes para realizarem a sua composição, evidenciando-se apenas que deveriam privilegiar os colegas com quem iriam formar par na competição em que participariam em breve, designada de Gira-Vôlei.

Por este motivo, o objetivo dessa aula incidiu, essencialmente, na situação de jogo reduzido 2x2 e nas ações técnicas de passe e serviço por baixo. Este mecanismo permitiu que os alunos colocassem em prática as habilidades técnicas e táticas necessárias para os jogos que iriam disputar nas semanas seguintes, bem como o fomento de valências psicossociais, tais como o espírito de equipa, o respeito pelo adversário e a cooperação.

Por último, numa comparação direta entre esta turma e as duas turmas atribuídas do 8º e 11º ano de escolaridade, da ESFHP, permaneceram evidentes algumas disparidades imediatas, tais como a disponibilidade dos alunos para a prática desportiva, a participação voluntária na distribuição e arrumação do material, e a cooperação na dinamização das diversas tarefas. De um modo global, os alunos do 6º ano de escolaridade demonstraram um elevado grau de envolvimento, participação e persistência nos diversos exercícios aplicados.

3.1.1.4. Avaliação

Segundo o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 julho, a avaliação é apontada como uma parte integrante do sistema educativo, que influencia diretamente a aprendizagem e o ensino, tendo como propósito o aperfeiçoamento de ambos. Assim, esta componente avaliativa corresponde a um processo contínuo de intervenção pedagógica, tomando como referência as aprendizagens dos alunos e o seu desempenho (Marques, 2020).

Deste modo, Costa (2017) salienta que os processos de avaliação são pautados como funções primordiais a desempenhar pelo docente, constituídos por três momentos formais, mais especificamente o inicial (diagnóstico), o intermédio (formativo) e o final (sumativo).

Partindo para um plano particular, no que respeita à avaliação diagnóstica, é concretizada no início de cada UD, como forma de analisar os saberes presentes e a aptidão de cada aluno nessa matéria de ensino, bem como o nível geral da turma onde se insere (Costa, 2017). Assim, perante a recolha e análise dos dados obtidos, é possível prever e delinear a orientação do processo de ensino e aprendizagem para essa turma.

Tal como referido, no caso do 6º ano de escolaridade, este procedimento foi executado através da observação de duas aulas lecionadas pelo professor titular, o que permitiu avaliar genericamente a turma em questão, perceber o nível no qual se enquadravam os vários discentes e identificar as principais dificuldades e facilidades observadas na matéria de ensino de voleibol. Em conformidade, é de realçar a preocupação que houve por parte do professor titular da turma, no final de cada aula, em evidenciar os alunos que apresentavam maiores dificuldades nas habilidades já lecionadas e possíveis contratempos na implementação de habilidades seguintes, com um maior grau de complexidade.

Por sua vez, a avaliação formativa auxilia o processo de aprendizagem através da atribuição de *feedback* ao aluno, identificando as suas potencialidades e vulnerabilidades, com a intenção de melhorar a sua *performance* futura (Yambi, 2018).

Durante a intervenção pedagógica, foi necessário aplicar ajustes, em relação à tarefa principal, invocando indiretamente a execução de uma avaliação formativa, direcionada para o sucesso dos alunos na tarefa em vigor. Este método demonstrou-se como uma intenção reguladora do processo ensino e aprendizagem, determinado por um conjunto de ações contínuas e sistemáticas de observação e análise do desempenho dos discentes. Como resultado, suscitou a necessidade de implementar estratégias que potenciassessem a evolução dos vários alunos, através da identificação do/os erro/os cometido/os e, conseqüentemente, a implementação de mecanismos que facilitassem a aquisição das habilidades requeridas. Todo este processo permaneceu simplificar através da estruturação do PDA, com exercícios principais aliados a variantes de maior e menor grau de complexidade. Em alguns casos, também foi necessária a concretização da prática isolada, fora do contexto do exercício, para que fossem assimilados e concretizados os critérios de êxito transmitidos.

Por fim, a avaliação sumativa corresponde a uma apreciação global acerca do desempenho individual de cada aluno, realizada através da observação direta das suas competências no final de cada UD (Marques, 2020). Também Cunha (2017) reforça a definição desta avaliação como sendo uma ponderação final relativamente ao adquirido pelos vários discentes. Em função disto, a operacionalização da avaliação sumativa, na turma do 6º ano de escolaridade, correspondeu integralmente ao professor titular da turma.

3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Regular

À *priori* do início do ano letivo, e após uma reunião concretizada na ESFHP, foram distribuídas as turmas atribuídas ao professor titular, a cada um dos estagiários. Uma vez realizada a distribuição das turmas entre os membros do núcleo de estágio, deve-se considerar em destaque: a turma do 11ºA do ensino secundário regular e a turma do 8ºCEB.

Concretizando uma caracterização geral de cada turma, no caso do 8º ano de escolaridade, realça-se os vinte e quatro alunos inseridos numa faixa etária compreendida entre os doze os dezasseis anos de idade. Por sua vez, a turma de 11º ano era constituída por um total de vinte e cinco discentes, sendo que apenas vinte e dois alunos estavam inscritos na disciplina de EF, com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos de idade.

3.1.2.1 Princípios base

Após a revogação dos Programas Nacionais, executada a partir do despacho 6605-A/2021 de 6 de julho, foi determinado um novo documento curricular de referência, ainda que baseado no anterior, designado Aprendizagens Essenciais (AE). Este documento orientador prevê a uniformidade na planificação, concretização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, nas diversas instituições de ensino, e visa estimular o desenvolvimento das áreas de competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (AE, 2018).

Deste modo, torna-se pertinente mencionar que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é definido como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, promovendo a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. Isto possibilita a organização e gestão curriculares, a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.

Genericamente, face aos problemas identificados na extensão dos documentos curriculares, esta alteração potenciou a identificação em cada disciplina e nos vários anos de escolaridade, um conjunto fundamental de conteúdos, capacidades e atitudes, tendo como finalidade a promoção dos seguintes objetivos (AE, 2018):

- ⇒ Consolidar as aprendizagens de forma efetiva;
- ⇒ Desenvolver as competências que requerem mais tempo;
- ⇒ Permitir a efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula.

Na disciplina de EF, no que concerne às AE referentes ao Ensino Básico, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, mais concretamente direcionadas para o 8º ano de escolaridade, é expectável a aquisição de competências numa matéria de ensino coletiva (Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol), uma subárea da Ginástica (solo, aparelhos ou rítmica) e quatro matérias de ensino a selecionar pelo professor da disciplina, de entre as seguintes: Atletismo, Raquetes, Patinagem, Outra.

Por sua vez, no que remete à área dos conhecimentos, os alunos do 8º ano de escolaridade devem ser capazes de relacionar a aptidão física com a saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras. Em junção, devem conseguir identificar e interpretar os valores olímpicos e paralímpicos, compreendendo a sua importância para a construção de uma sociedade moderna e inclusiva.

Por seu turno, as AE referentes ao Ensino Secundário, validadas pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, mais especificamente orientadas para o 11º ano de escolaridade, visam garantir um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias a uma cidadania responsável, ativa e saudável, associadas ao *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (AE, 2018). É importante referir que o 10º ano de escolaridade adota apenas um carácter de revisão dos conteúdos desenvolvidos ao longo dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Incidindo naquelas que são as AE associadas ao 11º ano de escolaridade, prevê-se a implementação de duas matérias de ensino coletivas (Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol), uma subárea da Ginástica ou Atletismo e duas matérias de ensino a selecionar pelo professor da disciplina, entre as seguintes: Raquetes, Patinagem, Outra.

Quanto à área dos conhecimentos, os alunos do 11º ano de escolaridade devem conseguir conhecer os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas, de modo a garantir a realização de atividade física em segurança, nomeadamente:

- ⇒ Dopagem e risco de vida e/ou saúde;
- ⇒ Doenças e lesões;

⇒ Condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino.

3.1.2.2. Planeamento

Numa abordagem geral, o planeamento pode ser entendido como um método de previsão, organização e orientação do processo de ensino e aprendizagem, concebido como um instrumento didático-metodológico, no sentido de facilitar as decisões que o professor tem de tomar para alcançar os objetivos que se propôs (Castro, 2011). Assim, é exequível afirmar que este parâmetro desempenha um papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo o planeamento macro, meso e micro, mais concretamente o planeamento anual (PA), a unidade didática (UD) e o plano de aula (PDA), respetivamente.

Em termos práticos, o planeamento anual constitui uma proposta de trabalho da componente curricular para o ano letivo em vigor, específica para cada turma. Grosso modo, trata-se de uma conceção organizada por períodos letivos, concretizada pelo docente, a qual distribui as diferentes UD, expressas no documento orientador das aprendizagens essenciais (AE), pelo número de aulas do calendário escolar do presente ano letivo em curso

O ponto de partida deu-se através da primeira reunião concretizada na ESFHP, à *priori* do ano letivo, com o orientador cooperante, o Professor José Pedro Fernandes, onde foram abordados tópicos como o horário semanal, as características e particularidades de cada turma, os espaços existentes para a disciplina de EF, associados a uma rotação previamente estabelecida, e os materiais disponíveis para o efeito. Assim, existiu total liberdade para efetuar a escolha das matérias de ensino a lecionar, tendo em consideração as AE para os 8º e 11º anos de escolaridade, os documentos orientadores da ESFHP, averiguando as características de cada espaço, os materiais existentes na escola e o número de blocos em cada período letivo.

Neste parâmetro, deu-se uma atenção redobrada à consolidação das matérias de ensino estipuladas para o ano de escolaridade em questão, associadas aos espaços disponíveis, bem como ao material à disposição nesta instituição de ensino. Para facilitar este procedimento, recorreu-se a tabelas de rotação dos diferentes espaços e do inventário do material, disponibilizados pelo professor titular e, consoante as características de cada um deles, foram distribuídas as UD eleitas. É ainda de salientar, o cuidado atempado no estabelecimento dos blocos destinados às aulas práticas, mas

também a atribuição dos tempos letivos para a avaliação diagnóstica e sumativa de cada matéria de ensino, os testes de avaliação sumativa e a avaliação da aptidão física em cada período letivo (Anexo 2).

Assim, é possível constatar que o desenvolvimento das UD surge após a elaboração do planeamento anual, para a obtenção de um processo de ensino e aprendizagem organizado para os diversos discentes. Desta forma, a UD pode definir-se como uma representação de paradigmas de ensino e aprendizagem que facilita a compreensão e o aperfeiçoamento prático, selecionando os elementos mais relevantes da relação de interdependência entre eles (Rodriguez Sandoval et al., 2022). Perante a posição destes autores, torna-se evidente que este método corresponde a uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e da tomada de decisão curricular em termos de regimes ordenados e coerentes nas instituições de ensino.

Não obstante a variedade de referências existentes, todas possuem elementos comuns que sustentam a sua aplicação prática, incluindo a base teórica inicial, a consideração do nível inicial dos vários discentes, as expectativas do docente perante a matéria de ensino, a criação de ambientes de aprendizagem favoráveis e a importância do processo de organização e de avaliação (Kahan & McKenzie, 2020).

Por conseguinte, a elaboração de uma UD para cada matéria de ensino a lecionar, permitiu a recolha de diversas informações inerentes aos aspetos históricos, técnicos e táticos de cada modalidade, bem como aos materiais e espaços disponíveis na instituição de ensino em questão. Para além disto, um dos módulos deste documento incide na extensão e sequência dos conteúdos programáticos, de onde foi possível desde logo seleccionar e identificar os aspetos a lecionar, distribuídos pelo número de aulas disponíveis para o efeito (Anexo 3). É ainda de realçar, a abertura da UD para possíveis alterações consoante a evolução dos alunos, bem como possíveis mudanças significativas no planeamento, causadas por fatores extrínsecos à intervenção pedagógica.

No que concerne à concretização do PDA, pode-se afirmar que este documento possui uma grande importância na fomentação de um ambiente de aprendizagem eficaz (Sahin-Taskin, 2017), conduzido por um conjunto de objetivos gerais e específicos da matéria de ensino a lecionar, de modo a que seja possível ir ao encontro da projeção executada na UD para essa aula. Em virtude disso, esta correlação positiva entre a UD e o PDA proporciona uma linha de orientação coerente para o processo de ensino e aprendizagem, de forma contínua e progressiva, no que diz respeito aos conteúdos

programáticos selecionados. Para além disto, o planeamento prévio da componente letiva a lecionar viabiliza a previsão do material e do espaço disponível, a organização e gestão do tempo de aula e a antecipação dos *feedbacks* corretivos a atribuir em cada exercício (Anexo 4). Posto isto, todos os PDA foram elaborados previamente, considerando o envio com 48h de antecedência para o *e-mail* do professor orientador cooperante.

Procura-se ainda enfatizar a total liberdade atribuída pelo professor José Pedro Fernandes na implementação dos diversos PDA, tendo permanecido com um encargo integral de toda a prática pedagógica, no decorrer de todo o ano letivo. Este processo englobou a criação e a implementação dos PDA, a gestão do processo de ensino-aprendizagem e a prática de várias metodologias de ensino.

Por fim, deve-se considerar a importância da reflexão de aula, uma ação posterior à aplicação do PDA, com a finalidade de realizar uma introspeção acerca do desenvolvimento da aula e possíveis alterações e/ou melhorias a realizar, designadamente a sua organização, os exercícios e variantes aplicados, a distribuição dos discentes e a distribuição do tempo total de aula por cada tarefa (Anexo 5).

3.1.2.3. Ensino e Aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem corresponde a uma interação comportamental entre dois intervenientes, mais concretamente entre o professor e o aluno, com o objetivo primordial de o primeiro transmitir os seus saberes, de caráter objetivo, em função do propósito final: o desenvolvimento das competências dos alunos. Neste sentido, a interação estabelecida caracteriza-se pela seleção, preparação, organização e sistematização didática dos conteúdos programáticos a lecionar, de modo a simplificar a aprendizagem dos discentes. Cruz (2021) afirma que o processo de ensino e aprendizagem é um sistema de comunicação intencional que tem lugar num quadro institucional, onde são geradas estratégias para desencadear/fomentar a aprendizagem. Assim, torna-se possível afirmar que o docente representa uma peça chave para a coerência do binómio ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem caracteriza-se como um procedimento complexo, que engloba vários pontos-chave a ter em consideração pelo professor, nomeadamente a instrução e exemplificação dos exercícios, a monitorização e

organização da aula, a disciplina sobre a turma e o clima vivenciado. Posto isto, para potencializar um ensino e aprendizagem eficazes e coerentes, a preparação da aula simboliza um marco importantíssimo na prevenção e gestão de diversas situações que poderão colocar em causa a eficiência do PDA elaborado e, por sua vez, a aprendizagem adquirida.

Deste modo, realça-se desde já o cuidado na adequação dos exercícios, em função do nível geral da turma, com o intuito de promover a evolução dos vários discentes e de evitar promover o desinteresse e a desmotivação pela matéria lecionada. Assim, para se potencializar a evolução, considerou-se a utilização de exercícios que impõem uma exigência ligeiramente acima das possibilidades atuais dos indivíduos, de forma a constituírem um estímulo e uma sensação de superação pessoal constante. Não obstante, evidenciou-se necessária alguma precaução, dado que a aplicação de tarefas com um grau de dificuldade elevado, desenquadrado face ao nível apresentado pelos alunos, constitui uma maior probabilidade de erro e, conseqüentemente, o desencadeamento de emoções negativas face à disciplina, tais como a frustração e o desânimo.

Por outro lado, durante a intervenção devem ser delineadas estratégias para facilitar a aprendizagem de todos os discentes, nomeadamente questões associadas às metodologias utilizadas, para que em todas as aulas sejam cumpridos os objetivos definidos.

Tendo por base tais pressupostos, no início de cada aula procurou-se transmitir os objetivos e as metas a atingir, situando os alunos nas aprendizagens projetadas na UD e relacionando-as com conhecimentos anteriormente adquiridos. Este procedimento englobou os conteúdos programáticos abordados em aulas e anos letivos anteriores. Neste seguimento, procurou-se assegurar a compreensão da mensagem passada, recorrendo sobretudo ao questionamento, reforçando, assim, alguns aspetos que poderiam permanecer em dúvida ou incerteza por parte dos alunos.

A passagem de informação, ocorrida durante a parte fundamental da aula, envolveu uma grande capacidade de seleção e de síntese, tendo em conta três questões centrais: a designação da habilidade/tarefa, o objetivo a cumprir e os critérios de êxito associados. Este cuidado facilitou a diminuição do tempo de instrução, sem comprometimento das ideias-chave, e proporcionou um aumento do tempo potencial de aprendizagem dos vários alunos. Foi também visível a redução do espaço para a exibição de comportamentos desajustados, muitas das vezes conseqüência da implementação de discursos extensos e de abundância de informação dispensável.

Neste seguimento, durante a realização da prática pedagógica, o uso da exemplificação correspondeu a um instrumento facilitador para a assimilação e concretização da tarefa, associando a transmissão verbal do professor à percepção visual. Ademais, o uso da demonstração, combinado com a instrução através da comunicação verbal, permitiu que os alunos rapidamente compreendessem o que lhes foi pedido para executarem, essencialmente em tarefas com um grau de complexidade mais elevado. Assim, evitou-se uma exposição oral demasiado extensa e prolongada, que poderia resultar em perdas de atenção e numa descentralização da tarefa principal.

Este cuidado assegurou a utilização da demonstração, bem como a escolha do sujeito que a iria desempenhar. Nas situações de aprendizagem em que se pretendia uma exercitação mais analítica das habilidades técnicas, considerou-se fundamental que a conceção da imagem motora fosse o mais correta possível. Assim, na maioria dos casos e para tal efeito, procurou-se eleger sempre um aluno com maior aptidão para executar a demonstração perante a turma. Em simultâneo, realçou-se, de forma breve e sucinta, os critérios de êxito associados à habilidade executada, assim como os principais erros cometidos naquela habilidade/tarefa em particular.

Realça-se ainda a importância da postura do professor, nestas circunstâncias, principalmente no que diz respeito à colocação de voz, ao posicionamento no espaço e à utilização de vocabulário claro para que os vários discentes permaneçam concentrados e focados no que lhes está a ser dito.

Para garantir que todos os alunos observaram a demonstração, foi importante dirigir uma particular atenção ao seu posicionamento e a possíveis fatores de distração no meio envolvente como por exemplo, os alunos de frente para o sol ou aulas a decorrer em simultâneo. Durante a instrução e a exemplificação, todos os alunos se situaram numa zona circundante do espaço disponível, abrangida pelo campo visual frontal e periférico da professora.

Ainda neste ponto, procurou-se, em grande parte dos exercícios, que os alunos percebessem o porquê de um exercício ser executado daquela forma e não de uma maneira distinta. A título de exemplo, na matéria de ensino de ginástica de solo, a maioria dos alunos apresentava dificuldades claras na execução do elemento gímico do apoio facial invertido de três apoios. A dificuldade mais comum entre os elementos da turma prendeu-se com o posicionamento correto dos três apoios, neste caso da execução do triângulo entre as mãos e a cabeça, para que houvesse uma distribuição regular do peso pela base. Para que os alunos entendessem melhor esta questão, foi-lhes dado o

exemplo da Torre de Pisa, cujo topo possui uma inclinação, porém, o seu centro de gravidade não ultrapassa a sua base de equilíbrio estável. Contudo, caso a inclinação continuasse a aumentar, ia haver um momento em que o centro de gravidade deixaria de coincidir com a base da torre que iria cair, tal como acontece no desequilíbrio dos membros inferiores durante a execução do apoio facial invertido.

Cadima et al., (2011) afirmam que o tipo de *feedback* dado aos alunos pelos seus docentes parece desempenhar uma função essencial à aprendizagem e à aquisição de competências, uma vez que o apoio contínuo do processo de aprendizagem influencia, inerentemente, a motivação desses mesmos alunos.

Tendo em conta esta ideia, é possível referir que abordagem adotada pode assentar em três dimensões: turma, grupo ou aluno. Importa reconhecer que a incidência da intervenção se deve à abrangência dos erros identificados, dado um panorama generalizado ou específico, como é o caso da turma ou do aluno, respetivamente. Deste modo, após a existência de uma falha comum à grande maioria dos alunos, justifica-se a paragem de toda a turma para a correção global da tarefa, o que funciona como um alerta acerca das incorreções visualizadas.

Por sua vez, a identificação de lacunas somente num grupo de trabalho específico exige a pausa do exercício por um breve período de tempo, mas apenas para esse conjunto de alunos, como forma de os relembrar do pretendido e esclarecer dúvidas que poderão estar a comprometer o sucesso da tarefa projetada. Esta estratégia permite que os restantes colegas continuem a exercitação e que aquele conjunto de alunos seja rapidamente corrigido para também conseguir alcançar os objetivos propostos.

Por fim, a atribuição de *feedbacks* individuais apenas exige uma intervenção particular, sem interferência direta no tempo potencial de aprendizagem dos restantes discentes. Desta forma, é possível corrigir os erros apresentados e aproximar aquele aluno da maioria da turma, tanto no que respeita ao entendimento, como à execução das habilidades requeridas. Este trabalho deve ser realizado, preferencialmente, à parte dos restantes, valorizando assim a prática isolada e, depois de assimilados os conceitos, a prática em contexto, em conjunto com os restantes colegas.

Nestas situações, valoriza-se a envolvimento e participação do professor na correção instantânea das falhas visualizadas, bem como a dinamização da tarefa, no que diz respeito à intensidade planeada para aquele exercício. Um exemplo concreto desta abordagem ocorreu durante a matéria de ensino de *Tag Rugby*, onde os alunos

apresentavam variados erros na execução do passe. Para além disto, dentro do exercício planeado, designado como quadrado de *Auckland*, a intensidade de exercício estava a ser baixa, contrariamente ao que fora pedido. Perante estas duas problemáticas, em primeiro lugar, suscitou-se a necessidade de alertar todos os alunos para os erros visualizados, questionar a forma correta de execução e compreender se, após essa chamada de atenção, ficaram colmatados. Como alguns dos alunos, ainda assim, continuaram a cometer as mesmas falhas, foi feito um trabalho isolado da tarefa, mais analítico, com o objetivo principal de apenas executar o passe, numa abordagem analítica e repetitiva. Por outro lado, quanto à intensidade do exercício, para além do reforço verbal, foi necessária essa intervenção e participação da professora para que os alunos entendessem a dinâmica e a fluidez exigidas.

A apresentação de *feedbacks* corretivos deve ser efetuada de forma acertada, para que o aluno consiga dar um retorno positivo ao ajuste executado, aumentando assim o seu desempenho. Catunda e Marques (2017) referem que o conteúdo, a frequência e a pertinência do *feedback* são componentes das quais o professor deve estar consciencializado para a sua aplicação eficaz.

Uma das principais dificuldades sentidas prendeu-se com a atribuição de *feedbacks* sem conteúdo, como “isso” ou “boa”, dado que não provocam qualquer tipo de alteração na prestação aluno. Catunda e Marques (2017) reforçam que um bom *feedback* deve ser específico, ou seja, deve fornecer informação concreta aos alunos acerca das razões pelas quais as suas ações estão corretas ou incorretas.

Por seu turno, os *feedbacks* motivacionais têm um impacto elevado no resultado do processo de ensino e aprendizagem, que se traduz no aumento da disponibilidade para a aquisição de novos conhecimento, na amplificação da participação e empenho dos alunos nas tarefas, e no acréscimo de autoconfiança e convicção na elaboração dos diferentes exercícios.

No que concerne à organização e gestão da aula, existiu uma preocupação redobrada em constituir grupos/pares de trabalho heterogéneos ou homogéneos, consoante os objetivos delineados e tendo em vista minimizar questões relacionadas com tempos de transição e de espera para a execução das diferentes tarefas.

Catunda e Marques (2017) referem que os grupos de trabalho heterogéneos, relacionados com o clima motivacional orientado para a mestria, devem ser valorizados pelo docente na medida do possível. Este tipo de grupo de trabalho desenvolve as

aprendizagens e fomenta valores como o respeito pela diferença, a inclusão e a entreaajuda. Contudo, também é importante que o professor recorra à organização homogénea dos grupos sempre que seja necessário, por exemplo, o trabalho por nível. A este respeito, Catuna e Marques (2017) defendem a relevância da utilização de grupos homogéneos em dois momentos de aula: a avaliação dos alunos num contexto em que estes têm oportunidade de realizar a tarefa com outros apenas do mesmo nível, maximizando assim as oportunidades para assumirem o protagonismo pela ação e desenvolver as aprendizagens de conteúdos específicos, tais como a utilização de um plano inclinado para os alunos com dificuldades na realização do rolamento à frente.

No que diz respeito à gestão do tempo de aula, é expectável a concretização de períodos de espera minimizados, bem como a constituição de filas reduzidas ou nulas, como forma de aumentar significativamente o tempo potencial de aprendizagem dos vários alunos. Para além disto, a planificação deve orientar o tempo atribuído a cada tarefa, mas também de que forma é pensada a transição de um exercício para o outro.

Por último, o processo de ensino e aprendizagem não engloba apenas o cumprimento das habilidades técnico-táticas das várias matérias de ensino, visto que o currículo também é constituído por uma vertente psicossocial, para que exista uma formação plena do indivíduo. Neste âmbito, houve uma preocupação em evidenciar, nas aulas de EF, a importância de questões associadas à responsabilidade, autonomia, cooperação e entreaajuda entre os diferentes alunos. A título ilustrativo, desde logo, os alunos tiveram oportunidade de executar o transporte e manuseamento dos vários materiais utilizados, sendo que a seleção dos discentes, na maioria dos casos, partiu de iniciativa própria. Quando isto não acontecia, a escolha dos alunos era feita valorizando a participação dos que menos cooperavam em contextos regulares. Houve sempre uma chamada de atenção geral para a forma como cada material deveria ser transportado, bem como para os principais cuidados a ter no seu manuseamento e, conseqüentemente foi-lhes atribuída a responsabilidade pelo tratamento e acomodação do material utilizado.

3.1.2.4. Avaliação

Avaliar, em Educação, consiste em recolher e interpretar informações em função de determinados critérios para tomar decisões com impacto na organização e condução do processo de ensino-aprendizagem (Quina, 2009). No que concerne ao desenvolvimento

de uma metodologia avaliativa, é possível destacar um conjunto de decisões prévias, focadas nas ações a desenvolver ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Nobre (2015) realça as seguintes funções pedagógicas inerentes a cada processo de avaliação:

- ⇒ Seleção ou orientação da evolução futura do aluno - Avaliação Diagnóstica;
- ⇒ Regulação dos processos de aprendizagem - Avaliação Formativa;
- ⇒ Certificação ou validação de competências - Avaliação Sumativa.

De um modo particular, há a referir que a **avaliação diagnóstica** tem como objetivo primordial identificar as dificuldades e limitações dos alunos, em função das aprendizagens previstas, e determinar se um indivíduo possui as bases e os conhecimentos necessários para assimilar novas aprendizagens, face ao grau de complexidade esperado (Nobre, 2015). Este momento de avaliação pode ter lugar em qualquer momento do ano letivo, desde que se inicie a lecionação de novas UD. Para o efeito, foi executada, no início de cada UD, a avaliação inicial dos alunos, limitados por um número reduzido de ações técnico-táticas, de modo a facilitar o processo de observação e, posteriormente, a avaliação dos vários discentes.

Neste sentido, todo este processo permitiu uma análise individual de cada elemento da turma, bem como uma consideração conjunta dos alunos em questão, apontados em três níveis: introdutório, elementar ou avançado. De frisar, também, que este momento de avaliação dirigiu todo o seguimento de projeção, extensão e sequência dos conteúdos programáticos a serem abordados, num determinado número de aulas previstas.

No que diz respeito à **avaliação formativa**, é possível realçar o ajustamento da regulação da aprendizagem, numa perspetiva de orientação das opções curriculares, metodológicas e pedagógicas, integrando-a no processo de ensino e aprendizagem, mas também de regulação das aprendizagens dos alunos, de acordo com as suas efetivas necessidades formativas (Araújo, 2015).

Deste modo, durante a componente letiva das diversas matérias de ensino, a avaliação formativa esteve sempre presente, assegurando que os processos de formação se adequavam às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais visualizadas.

Por sua vez, a **avaliação sumativa** é entendida como balanço final, tendo em conta o término dos segmentos de aprendizagem da UD em vigor. É a avaliação que se concretiza no final de um ciclo de aprendizagem com o objetivo de formular um juízo de

valor global sobre a aquisição dos conhecimentos, das competências, das capacidades e das atitudes dos alunos. Assim, este processo permitiu determinar o nível alcançado por cada discente no final de um ciclo de aprendizagem (Quina, 2009). É expectável que após a conclusão da UD, todos os alunos tenham adquirido em plenitude os conhecimentos e as habilidades transmitidas, obtendo assim a melhor classificação possível.

Dada a subjetividade deste tópico, deve-se considerar a dificuldade sentida em avaliar os vários discentes nos momentos de avaliação formal, de modo a atribuir uma ponderação final acerca das habilidades e competências adquiridas, bem como quantificar o empenho, o interesse e o envolvimento demonstrado nas diversas tarefas executadas.

Perante a ponderação dos três momentos de avaliação acima referidos, diagnóstico, formativo e sumativo, recorreu-se a uma grelha de avaliação, com a ponderação de 1 a 5 valores, utilizada sempre no início e no final de cada UD, sem alterações significativas a reportar.

Tabela 1: Grelha de avaliação

1	Não executa.
2	Cumprir com alguns critérios de êxito.
3	Realiza o movimento de forma satisfatória.
4	Exibe somente pequenas falhas.
5	Executa com rigor.

Após concretizada a avaliação de cada parâmetro, em função da tabela acima apresentada, os diversos valores obtidos foram sempre registados em tabelas de *Excel*, com o intuito de salvaguardar o arquivo dos resultados, realizar uma análise individual e coletiva da turma e ordenar os dados adquiridos, para facilitar o processo de atribuição de classificações em cada período letivo.

No que concerne à avaliação da aptidão física dos discentes, encontra-se em vigor “O Programa dos Alunos Ativos - FITescola”, proposto pelo Ministério da Educação. O referido programa é composto por uma bateria de testes selecionados para o efeito, com vista a educar e a estimular a população estudantil para uma melhor qualidade de vida. Os dados recolhidos, referentes a cada aluno, servem para comparar os dados obtidos

com os valores de referência tabulados e associados a zonas de parâmetro saudável ou atlético.

Nas turmas atribuídas (8º CF e 11ºAF), este procedimento foi efetuado no início de cada período letivo, com o propósito principal de acompanhar o progresso/regressão de cada aluno, durante cada espaço temporal. Tal permitiu avaliar a evolução de cada aluno em cada período letivo, assim como comparar os valores iniciais com os finais, o que facilitou uma visão mais abrangente de tal evolução/regressão, tanto individualmente como das próprias turmas.

No presente ano letivo 2022/2023, os critérios de avaliação em vigor no Grupo disciplinar de EF do AEFHP, no caso dos alunos que executavam as aulas práticas, incidia em 60% na componente prática das matérias de ensino, 20% na dimensão cognitiva e 20% em atitudes e valores. Por outro lado, quanto aos alunos que apresentaram atestado médico de longa duração, com duração mínima de 30 dias, 50% correspondia aos relatórios de aula, 40% da dimensão cognitiva, associada ao teste de avaliação, e 10% de atitudes e valores (Anexo 6).

Mais especificamente, no que remete para a dimensão cognitiva, foi implementado, em cada período letivo, um teste de avaliação com ênfase nas matérias de ensino lecionadas, bem como na área dos conhecimentos desenvolvida nas aulas teóricas. Este método de avaliação permitiu avaliar os alunos na sua composição intelectual, relacionada com a Educação Física, e realizar um juízo da capacidade de transmissão e reforço de informação durante as aulas lecionadas.

3.1.3. Reflexão Global sobre a Área I

Apesar de algumas noções estarem presentes, *à priori* deste ano letivo, a bagagem proporcionada por este estágio pedagógico permitiu acautelar os conhecimentos anteriormente adquiridos, adquirir novos saberes e conviver com uma realidade legítima do que é o contexto escolar. Neste ponto de vista, a maior “aprendizagem de raiz” correspondeu à leção de componentes letivas meramente teóricas, na medida em que exigiu uma operacionalização bastante distinta das circunstâncias habituais, designadamente o local da intervenção, a preparação da aula, os objetivos delineados e a abordagem efetuada.

A atuação, no decorrer deste ano letivo, aclarou principalmente a importância da tríade entre o planeamento, a intervenção e a avaliação, face à necessidade destes elementos permanecerem interligados para a obtenção de um processo de ensino e aprendizagem eficaz. Almeja-se assim a influência positiva do procedimento de preparação e organização prévia de cada parâmetro anteriormente referido, como forma de acautelar a sua aplicação e prever possíveis fatores contingentes.

Com o avançar do tempo, surgiu uma melhoria significativa na dinamização destes princípios, consequência do defrontar diário, tornando estes processos mais simples e intuitivos e diminuindo, gradualmente, o tempo dispensado na sua preparação e organização.

Assim, reconhece-se um elevado grau de autonomia, de envolvimento e de poder de decisão, em função das vastas adversidades vivenciadas. Com isto, reforça-se que o perfil alcançado testemunhou o desenvolvimento de competências de adaptação em relação às condições espaciais, materiais e temporais apresentadas, permitindo que a intervenção não permanecesse estagnada em função disso. Em junção, a atuação permanente nas turmas de 8º e 11º anos de escolaridade potenciou o reconhecimento de questões comportamentais diferenciadas, aliadas ao nível de envolvimento, interesse, participação e desempenho dos vários alunos pela disciplina.

As reflexões concretizadas posteriormente à intervenção pedagógica, permitiram pensar sobre a intervenção, ativar a consciência crítica do trabalho desenvolvido e identificar as falhas e os acertos associados. Nesta ótica, os erros subentendidos integraram o processo de aprendizagem e permitiram fomentar o perfil atual, transformando as falhas cometidas num modo construtivo de aprendizagem.

Por sua vez, após a deslocação até à Escola Básica do Tortosendo, foi possível presenciar uma realidade escolar diferente da comum, sendo que esta, em particular, foi pautada pela falta de um espaço interior e por um número bastante reduzido de materiais disponíveis para as aulas de EF. Este facto fez emergir uma introspeção acerca da discrepância explícita nas várias instituições de ensino e eventuais alternativas exequíveis, face aos entraves constatados. Ademais, foi possível observar evidências de um contexto socioeconómico mais desfavorecido, com divergências étnicas associadas, que solicitaram uma menor exigência no equipamento utilizado pelos alunos e onde o objetivo principal da aula incidia na participação de toda a turma nas tarefas propostas.

Denota-se ainda que a intervenção pedagógica, em ciclos de ensino distintos, permitiu estabelecer uma comparação direta entre as turmas de 6º, 8º e 11º anos de

escolaridade e retificar diferenças relevantes, nomeadamente a faixa etária, o nível de desempenho apresentado pelos vários alunos, a complexidade do vocabulário utilizado e as estratégias pedagógicas implementadas em cada turma. Esta questão teve um papel fundamental na fomentação de experiências diversificadas e permitiu um amadurecimento notório ao longo do percurso enquanto professora estagiária.

Relativamente à postura adotada, verificou-se um aumento gradual da segurança e fluidez na transmissão de informação, uma maior capacidade de seleção e síntese das informações a transmitir, um elevado grau de envolvimento com as turmas atribuídas e uma presença mais desinibida nos momentos de atuação.

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

3.2.1 Desporto Escolar (DE)

Como complemento das atividades curriculares dos ensinos básico e secundário, os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas devem organizar e realizar ações que contribuam para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos. Deste modo, os estabelecimentos de ensino devem promover a educação cultural e de educação artística, de educação física e de desporto escolar, de educação para a cidadania, de inserção e de participação na vida comunitária, visando especialmente a utilização criativa e formativa dos tempos livres (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Numa abordagem particular, segundo o Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, o Desporto Escolar é entendido como o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação, visto como um complemento curricular e ocupação dos tempos livres. É consensual afirmar que a sua participação ocorre num regime de liberdade e de escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.

Após consultar o regulamento geral do funcionamento do DE 2022/23, foi possível constatar que, em Portugal, existe uma vasta oferta desportiva, num total de quarente e quatro modalidades coletivas e individuais, desde o escalão infantil A até ao júnior. Este programa permite aos atletas, de diversas faixas etárias, a prática de modalidades desportivas, de forma gratuita, promovendo ainda a ampla prática de atividade física. Para além disto, um dos principais objetivos do DE passa por promover

e fomentar competências de foro psicossocial, nomeadamente, o espírito de grupo, a cooperação, o respeito pelo adversário, pelo árbitro e pelas regras da modalidade.

Nesta linha, a ESFHP possui uma oferta educativa alargada no que diz respeito ao DE, apresentando seis alternativas, estando divididas em três modalidades coletivas e três modalidades individuais. A oferta específica desta escola contempla o Basquetebol, juvenis masculinos; o Voleibol, juvenis masculinos; o Futsal, juvenis masculinos, para as modalidades coletivas; e a Natação, vários escalões e ambos os sexos (Vários/misto); o Ténis de Mesa, vários/misto e o Badminton, vários/misto, no que concerne às modalidades individuais.

Conjuntamente com o professor titular e os restantes colegas do grupo de estágio foi possível colaborar, durante todo o ano letivo, com o Grupo-Equipa de Desporto Escolar de Badminton, grupo com mais de trinta atletas inscritos, entre alunos de ambos os sexos e de idades diversas. Os treinos ocorreram duas vezes por semana, às terças-feiras e às quartas-feiras, com a duração de 45 e 90 minutos, respetivamente.

Apesar de a escola disponibilizar todo o Gimnodesportivo, foi necessário adaptar os campos da modalidade, sendo que não apresentava as medidas requeridas para a marcação oficial de diversos campos. Para contrariar esta questão, foi valorizada a exercitação em campos com medidas não oficiais, potenciado e valorizando o trabalho técnico e tático, em situação de jogo, na realidade possível. Na maioria dos treinos priorizava-se a situação de jogo, sendo trabalhadas, desta forma, as questões técnico-táticas associadas à modalidade, bem como o fomento de valores psicossociais, entre os quais o espírito de grupo, o respeito pelo adversário e a cooperação.

Por sua vez, foram realizados competições entre as várias escolas da região, ou seja, torneios locais (fase local), de modo a selecionar os vários atletas que iriam participar na fase final distrital. Adicionalmente, foi possível ainda participar na organização da prova realizadas na ESFHP, sendo que todo o processo de organização prévia do espaço e do material passou pelo núcleo de EF (Anexo 7). Neste contexto, foi garantida uma grande experiência/aprendizagem, que se iniciou com a preparação anterior ao evento, com a estruturação dos espaços, recolha dos dados dos participantes, autorizações para os EE e a solicitação da alimentação (lanche e almoço) para os atletas. Depois, o próprio dia da ocorrência do evento requereu uma grande responsabilidade, pela receção dos atletas visitantes, distribuição dos diversos atletas nas fichas de jogo, tanto em fase de grupo como em eliminatória, e o registo dos resultados obtidos em cada jogo, para selecionar os vencedores das provas. De frisar que todas as questões associadas à arbitragem pertenciam aos atletas responsáveis por cada campo de jogo.

Aquando da participação em competições em outras escolas, a gestão focou-se essencialmente na deslocação e na alimentação dos atletas, bem como no transporte das raquetes e dos equipamentos de cada um. Esta situação ocorreu tanto na fase local, como na fase distrital, num total de cinco saídas.

3.2.2. Intervenção na escola

No decorrer do ano letivo, houve uma preocupação constante em garantir um envolvimento adequado com a comunidade escolar e promover várias atividades, em colaboração com os restantes membros do núcleo de estágio de EF (anexo 7). Com efeito, um dos principais objetivos passou por criar, organizar e gerir uma atividade semanal para todos os membros da comunidade escolar, à exceção dos discentes. Assim, surgiu o **“Exercício Físico para Todos”**, em que vez por semana, durante 60 minutos, os docentes, assistentes operacionais, assistentes técnicos e técnicos superiores tiveram a oportunidade de participar nos diversos treinos orientados pelos professores estagiários. Nesta situação em concreto, houve uma atenção redobrada na adaptação dos vários exercícios, consoante a dificuldade e a condição física e de saúde dos indivíduos. Para além disto, foram concretizadas várias atividades para a comunidade escolar, de que se destacam as seguintes:

⇒ Torneio Voleibol

No final do 1º período letivo, nas instalações da ESFHP, foi realizado um torneio de voleibol, dirigido a todos os discentes da ESFHP, que acolheu cerca de cinquenta alunos, do 3.º CEB e do Ensino Secundário. A organização desta atividade esteve a cargo integral do núcleo de estágio de Educação Física (NEEF) contando com a colaboração do professor responsável pelo grupo equipa de voleibol do desporto escolar da ESFHP.

⇒ Sessão de esclarecimento para a UBI

No dia 26 de março de 2023, o NEEF prestou uma sessão de esclarecimento no que concerne ao Estágio Pedagógico realizado na ESFHP, com o intuito de clarificar algumas dúvidas existentes. Este evento acolheu cerca de 25 alunos da Universidade da Beira Interior e contou com a presença de dois professores do departamento de Ciências do Desporto. Assim, o NEEF programou uma apresentação e, de seguida, proporcionou um momento aberto para os colegas do 1º ano de mestrado colocarem questões.

⇒ **Torneio de badminton**

No início do 3º período letivo, foi organizado um torneio de badminton, direcionado a todos os alunos da ESFHP, onde estiveram presentes alunos do 3ºCEB e do ensino secundário. Esta atividade teve como principal objetivo captar mais atletas para o DE, bem como colocar em situação de competição o grupo-equipa de *Badminton*.

⇒ **Quiz Desportivo**

Durante cinco dias consecutivos foram publicadas no *Instagram* do AEFHP várias questões de áreas distintas, nomeadamente de Fórmula 1, NBA, MotoGP, Jogos Olímpicos e Desportos Radicais. Esta atividade teve como principal objeto interagir com toda a comunidade do agrupamento, mais concretamente os encarregados de educação, os alunos, os assistentes técnicos, os assistentes operacionais e os docentes.

⇒ **Preparação pré-requisitos**

Durante uma semana (duas sessões), o NEEF mostrou-se disponível para realizar um acompanhamento a todos os alunos interessados em realizar as provas de aptidão física e funcional. Este processo englobou principalmente a preparação da sequência gímnica de ginástica de solo e a concretização do salto ao eixo na ginástica de aparelhos. Ainda que os pré-requisitos englobem outros parâmetros, dado o fator condicionante dos espaços disponíveis e o próprio interesse do discente, não foram trabalhadas outras modalidades.

⇒ **Passadiços do Mondego**

No dia 9 de maio de 2023, o NEEF participou na visita de estudo aos Passadiços do Mondego, com a turma do 11ºAF, no âmbito do projeto de turma “As Formas da Natureza”. Esta visita contou também com a participação de mais duas docentes das disciplinas de Inglês e de Biologia.

⇒ **Diálogos com o Desporto**

No dia 12 de maio de 2023, o NEEF organizou duas sessões subordinadas ao tema “Desporto no Feminino”, inseridas no âmbito do projeto Diálogos com o Desporto, proporcionando momentos de conversa com Rita Ferro Rodrigues e Cláudia Lopes. O tema central incidiu no percurso profissional das convidadas relacionado com os *media*, o desporto e a luta por uma sociedade igualitária e mais justa.

⇒ **Torneio de Boccia**

No decorrer do 2º período, o NEEF propôs a concretização de um torneio de Boccia, direcionado apenas para os discentes. Esta atividade teve um total de quatro inscritos, contudo no próprio dia do evento não compareceram. Apesar disto, o processo de organização foi pensado e gerido, tendo sempre em vista a sua implementação.

⇒ **Ciclo de palestras no âmbito do Projeto “Escola a ler” e “Educação Física na Biblioteca” - Palestra “Desporto Adaptado, uma questão de inclusão”**

Durante o período de duas semanas, o NEEF organizou quatro sessões de palestras inerentes à área das Ciências do Desporto, com a duração total de 90 minutos cada. Este momento foi apresentado na biblioteca da escola, no âmbito do “Projeto de Escola a Ler”, contou com a presença de várias turmas e docentes. As temáticas abordadas foram, “A publicidade da Nike como potenciadora do herói desportivo”, Lesões desportivas: como prevenir e tratar”, “Exercício e Saúde: Alimentação e suplementação” e “Desporto Adaptado: uma questão de inclusão”, tendo a última sessão ficado à responsabilidade da professora estagiária Inês Pacheco.

⇒ **Orienta-te**

No final do mês de maio de 2023, o NEEF organizou uma atividade direcionada para a orientação, onde todos os alunos da ESFHP poderiam participar. Para isto, foi utilizada a aplicação “*Torienting*” que permitia o acesso à localização e revelava os pontos estipulados para essa atividade, em particular. Dado isto, os alunos conseguiram marcar a sua passagem através da leitura do *QRcode* presente nos pontos em questão.

⇒ **Jogos e música tradicionais**

No dia 1 de junho de 2023, o NEEF proporcionou dois momentos distintos a toda a comunidade educativa. Durante os tempos letivos da manhã, foram organizadas várias atividades associadas aos jogos tradicionais, que contaram com a presença de várias turmas e de alguns professores e auxiliares de ação educativa da ESFHP. Por sua vez, na sala dos professores, nos intervalos da manhã, foram proporcionados momentos de música tradicional ao vivo, tocada no acordeão pelo professor estagiário Ricardo Gomes. Este momento foi vivido com muita alegria e diversão à mistura.

⇒ **Jogo de futsal professoras vs alunas**

No final do 3º período, em colaboração com a docente do ensino profissional de massagem e estética, foi organizado um jogo de futsal disputado entre professoras e alunas. Para que isto fosse possível, na semana anterior à atividade, foi implementado um treino de preparação, tendo em vista uma prestação à altura desse confronto.

⇒ **Visita à Casa da Floresta**

Em colaboração com a Professora Mónica Ramôa, no Dia Mundial do Ambiente, foi proposta uma caminhada, seguida de uma visita à Casa da Floresta. Numa fase inicial, a população alvo foram os alunos inscritos na disciplina de Biologia e Geologia, em junção com as nossas turmas atribuídas, contudo devido a constrangimentos extrínsecos não foi possível a sua concretização. Como forma de colmatar esta problemática, foi sugerida a implementação desta atividade apenas para os docentes, mantendo o mesmo trajeto. Porém, devido à falta de inscrições, a atividade não se concretizou.

3.2.3. Direção de turma

A experiência de realizar assessoria na direção de turma foi enriquecedora, ao perceber quais as exigências impostas à figura do diretor de turma e o trabalho inerente. Genericamente, pode referir-se que o diretor de turma é uma figura central na escola, dado que será o elo entre todos os elementos da comunidade escolar: alunos, famílias, docentes do conselho de turma, auxiliares de ação educativa, equipas técnicas e especializadas, direção e até entidades da própria comunidade.

Segundo o Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 julho, o diretor de turma tem as seguintes funções:

- ⇒ Assegurar o planeamento conjunto da lecionação dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas promovendo a interdisciplinaridade e uma eficaz articulação curricular;
- ⇒ Coordenar o processo de avaliação formativa das aprendizagens, garantindo a sua regularidade e diversidade;
- ⇒ Promover, orientar e monitorizar a conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos;

- ⇒ Apoiar a integração dos/as alunos/as na escola e o acesso às diferentes ofertas por esta promovida;
- ⇒ Desenvolver iniciativas que promovam a relação da escola com a família, em articulação com os/as docentes do conselho de turma;
- ⇒ Promover mecanismos de devolução de informação às famílias.

Numa fase inicial, a intervenção resumiu-se à recolha e comparação dos dados obtidos na entrega das fichas biográficas dos alunos da direção de turma à qual foi prestada assessoria. Este procedimento teve como principal objetivo comparar os dados do ano letivo atual com as informações recolhidas do ano letivo anterior e detetar possíveis alterações em parâmetros relevantes, entre os quais o contacto telefónico ou a morada de residência, por exemplo. A partir disto, também foi possível consultar as classificações finais dos alunos no 10º ano e perceber desde cedo os resultados médios obtidos na disciplina de Educação Física.

Em contraste, durante todo o ano letivo ocorreram diversas condutas constantes, nomeadamente as comunicações de falta aos EE e, por sua vez, a respetiva justificação de faltas no programa INOVAR+. Neste parâmetro, também existiu o cuidado de contactar o EE, por via telefónica ou via *e-mail*, com o intuito de o alertar para a aproximação do número máximo de faltas injustificadas dadas pelo seu educando. Este procedimento evitava, na maioria dos casos, a necessidade futura de implementar um plano de recuperação de faltas nas disciplinas onde era ultrapassado o limite estabelecido.

Por outro lado, esta experiência também permitiu acompanhar o encaminhamento de alguns alunos para o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), através do preenchimento de formulário próprio.

Quanto à proposta de aplicação de medidas universais de suporte à aprendizagem e inclusão, previstas no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, foram debatidos os processos de ensino e aprendizagem de alguns alunos em sede de reunião de conselho de turma, analisadas as suas principais dificuldades e potencialidades, bem como a eficácia das estratégias já implementadas. Desta análise resultou da necessidade de proceder ao encaminhamento dos referidos alunos para o SPO, com o objetivo de se proceder a uma avaliação cognitiva pela equipa de psicologia escolar. Daí, resultou a necessidade de se proceder ao preenchimento do documento de encaminhamento para cada um dos alunos, do qual constam os seguintes dados: identificação do discente com

os seus dados pessoais, identificação do/a EE, descrição do seu percurso escolar e momentos marcantes, descrição das problemáticas identificadas pelo CT, bem como a enumeração e análise das medidas implementadas ou a implementar.

3.2.4. Integração com o meio

Relativamente à integração na ESFHP, houve a preocupação por parte do docente orientador, de dar a conhecer os espaços escolares, os funcionários e docentes, assim como os serviços e recursos existentes neste estabelecimento de ensino ou do agrupamento a que pertence. Para tal, ao iniciar o referido estágio, foi promovida uma visita guiada à escola, com o intuito de iniciar a interação profissional com os vários intervenientes escolares (direção, docentes, funcionários) e de reconhecer o espaço de estágio. Conhecer o meio escolar, favoreceu uma integração e adaptação adequada e positiva. Foi possível reconhecer uma grande disponibilidade por parte de todos os membros da comunidade escolar.

Além do descrito, procurou-se ainda consultar alguns dos documentos estruturantes do agrupamento, designadamente o seu projeto educativo, que fornece informação relativamente à realidade da escola e da comunidade envolvente, especialmente no que concerne às entidades e respostas oferecidas. Mais ainda, perceber aqueles que são entendidos como os pontos fortes/forças do agrupamento e aqueles que são os constrangimentos enfrentados.

A relação com todos os docentes e auxiliares de ação educativa da escola foi, ao longo de todo o ano letivo, marcada por grande disponibilidade e amabilidade. Ainda assim, a relação profissional foi mais estreita com o núcleo de estágio de EF, dado que foi com eles o contacto mais sistemático e próximo, até pelo trabalho de colaboração desenvolvido pelo grupo. Assim, foi perceptível a existência de um grande espírito de colaboração, entreajuda e partilha/troca de experiências e conhecimentos, o que potenciou o trabalho desenvolvido pelo grupo, quer nas próprias aulas, quer em contextos externos ao contexto de aula.

É importante ressaltar, também, que a relação estabelecida com o professor orientador também se mostrou muito positiva, ao longo de todo este percurso, dado que demonstrou uma grande disponibilidade para prestar apoio em todas as questões necessárias. Mais, a sua atuação enquanto orientador pautou-se sempre pela delegação de uma elevada autonomia, que potenciou a possibilidade de aplicar os planos de aula

concebidos, aplicando ideologias desenvolvidas individualmente. Como o próprio afirmava, “máxima liberdade, máxima responsabilidade”.

Finalmente, é ainda de reforçar que, apesar do contexto de estágio curricular, na ESFHP foi possível desenvolver uma imagem de professora perante toda a comunidade educativa. Este aspeto serviu ainda para favorecer a adaptação junto dos alunos e famílias, que se demonstraram recetivos e colaborantes à presença e intervenção dentro do contexto escolar.

3.2.5. Reflexão Global Área II

De um modo global, a participação no DE, em parceria com o professor José Pedro Fernandes, proporcionou uma interação direta com uma modalidade que nos fez sair da nossa zona de conforto, e que exigiu a procura do saber. Este facto potenciou uma busca de conhecimento constante, de uma dimensão mais simples para uma dimensão mais complexa, desde princípios e regras básicas da modalidade para tarefas específicas, direcionada para habilidades a desenvolver/aprimorar pelos atletas, respetivamente. Tudo isto acresceu à bagagem de conhecimentos já adquirida e facilitou a aquisição de novas competências.

Além disso, ao longo de todo o ano letivo, ficou bem explícito o principal sentido do DE, mais concretamente a importância de estabelecer um bom clima dentro do grupo-equipa, bem como a relevância das valências psicossociais inerentes a todo o contexto desportivo, designadamente, a cooperação, a entreaajuda e o respeito pelo outro. Este cenário foi fruto de um trabalho desenvolvido de forma consistente e contínua, e de uma grande capacidade de estabelecer afinidade e ligação com todos os participantes. Tudo isto permitiu assegurar a assiduidade dos vários atletas e proporcionar uma maior evolução a todos os envolvidos.

No que concerne à intervenção na escola, foram desenvolvidas diversas atividades ao longo de todo o ano letivo, com o principal objetivo de envolver toda a comunidade escolar e, muitas das vezes, potenciar alguns espaços que, em situações quotidianas, eram pouco valorizados. A título ilustrativo, o NEEF organizou e implementou quatro sessões de palestras na biblioteca escolar, direcionadas para a área das Ciências do Desporto, como forma de promover este espaço no âmbito do “Projeto Escola a Ler”. Nesta linha, também foi implementada a atividade “Orientate”, com o intuito de proporcionar aos alunos um momento de confronto com os vários espaços

desse estabelecimento de ensino, designadamente os espaços verdes e as zonas de convívio.

Destacou-se ainda uma atividade de carácter semanal que acolheu pessoal docente, não docente e assistentes técnicos, através da prática de exercício físico num ambiente descontraído de convívio e de socialização entre os diversos participantes. Esta circunstância foi o principal ponto de partida para uma integração plena e a formação de um vínculo afetivo com os vários elementos da ESFHP. Evidencia-se aqui a grande ligação estabelecida e a disponibilidade demonstrada por todos nas mais diversas áreas.

Por fim, quanto à direção de turma, foi possível assessorar e intervir ativamente nas várias funções inerentes a este cargo, possibilitando aclarar diversos procedimentos e assuntos burocráticos a tratar. Por conseguinte, em diversas situações foi suscitada a necessidade de interagir com o órgão máximo da escola, o diretor, para resolver situações muito específicas que exigiam o seu consentimento, como, por exemplo, as propostas de implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Esta experiência evidenciou a importância da ligação e sincronização entre o diretor de turma e o encarregado de educação para que os assuntos pendentes fossem tratados com a maior brevidade possível, como, por exemplo, as faltas injustificadas perante o cumprimento de prazos muito reduzidos para a apresentação ao DT da justificação da falta cometida.

Apesar desta experiência se ter mostrado muito enriquecedora, a turma em questão mostrou-se bastante acessível e facilitou todo este processo de assessoria à direção de turma. Deste modo, salienta-se o interesse demonstrado, a valorização pela escola, o saber estar e o respeito pelos vários professores.

4. Área III- Desenvolvimento Profissional

4.1. Reflexão Final

O presente estágio pedagógico (EP), concretizado através da prática supervisionada, afigurou-se de extrema importância para o desenvolvimento de competências essenciais à carreira docente, uma vez que permitiu aprimorar as habilidades necessárias para a vertente do ensino e possibilitou colocar em prática e consolidar os conhecimentos adquiridos no decorrer da frequência do ensino superior. Neste contexto, o *transfer* realizado da teoria para a prática promoveu a aquisição de

vivências na componente letiva e clarificou os processos do planeamento, do ensino e aprendizagem, da avaliação e da gestão de aula.

Para além disto, foi também possível experienciar dois contextos escolares divergentes, reforçando a pertinência da adoção de um perfil flexível por parte do docente, capaz de se adaptar em função da realidade escolar vivenciada e de possíveis adversidades inerentes. Neste sentido, a situação anteriormente descrita resultou na ampliação da perspetiva do que é o contexto escolar e as diferenças existentes nas infraestruturas e materiais disponíveis para as aulas de EF.

Por seu turno, numa vertente direcionada para o desenvolvimento de competências socioemocionais, este EP proporcionou a criação de um ambiente rico para o fomento de algumas valências, designadamente a resiliência, a comunicação, o autoconhecimento e o trabalho em equipa. Posto isto, construiu-se um perfil capaz de dar resposta a todas as exigências requeridas, aliado ao sentido crítico, como forma de identificar as potencialidades e fragilidades das intervenções executadas.

As situações supracitadas resultaram num crescimento pessoal progressivo, alcançado ao longo de todo o ano letivo, que possibilitaram a atribuição de ferramentas e alicerces seguros para uma carreira profissional futura. Ainda assim, reforça-se a necessidade premente de reciclar os conhecimentos já adquiridos e, conseqüentemente, investir na formação contínua.

Por sua vez, destacou-se na ESFHP um sistema de integração e de referência, constituídos por um conjunto de valores, crenças e ideologias, orientando todos os membros da comunidade escolar para o desenvolvimento de um fim comum. A este nível verificou-se a inegável influência que o ambiente escolar desempenha, mais concretamente no desenho da missão da escola e os respetivos objetivos, no tipo de respostas desenvolvidas com e para a comunidade escolar, no clima escolar e nas interações estabelecidas entre os seus membros.

Em virtude, constatou-se que um ambiente positivo permitiu estabelecer relações interpessoais e facilitou a propensão de um trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos. Tendo presente esta ideologia, no decorrer do presente ano letivo, foram pensadas e projetadas várias atividades que potenciaram a interação social entre os diversos agentes educativos, designadamente os docentes, os assistentes operacionais e os assistentes técnicos.

Concluindo, o trabalho desenvolvido ao longo deste EP proporcionou um crescimento pessoal e profissional, aliado a uma etapa crucial na aquisição de competências e de práticas enriquecedoras. Este processo, eminente no término do percurso académico, facilitou a construção de uma base segura para o início de uma carreira profissional bem-sucedida na área da Educação.

5. Referências Bibliográficas

- Araújo, F. (2015). A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem [Doctoral dissertation]. Universidade de Lisboa.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Castro, D. (2011). Relatório Final de Estágio Escola Secundária José Falcão [Master's dissertation]. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/21211>
- Costa, M. (2017). O meu percurso na viagem para me tornar Professora de Educação Física [Master's dissertation]. Universidade do Porto.
- Cruz, D. (2021). Estrategias para fortalecer la función que cumplen los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes que presentan bajo rendimiento académico en el grado primero de la Institución Educativa Francisco Walter de Barranca de Upí [Master's dissertation]. Universidade UMECIT.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação. (2012). Diário da República: I série. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-74007253-115654657>
- Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Despacho Normativo n.º 10B/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 129, Série II, de 06-07-2018 <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-b-2018-115652972>
- Despacho Normativo n.º 6944-A/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 138, Série II, de 19-07-2018 <https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>
- Despacho Normativo n.º 8476-A/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 168, Série II, de 31-07-2018

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/ESecundario/despacho_ae_secundario.pdf

Despacho Normativo n.º6605-A/2021 do Ministério da Educação. (2021). Diário da República n.º129, Série II, de 06-07-2021 <https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>

Ferraz, R., Neiva, H. P., Marques, M. C., Marinho, D. A., & Branquinho, L. (2020). Effects of Applying A Circuit Training Program During the Warm-Up Phase of Practical Physical Education Classes. *Orthopedics and Sports Medicine Open Access Journal*, 4(4), 439–444. <https://doi.org/10.32474/osmoaj.2020.04.000195>

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, December 2014, 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4

Matos, Z., & Graça, A. (2016). Jorge Olímpio Bento, o pedagogo do desporto. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2016(S1), 52–64. <https://doi.org/10.5628/rpcd.16.s1.52>

McEvoy, E., Heikinaro-Johansson, P., & MacPhail, A. (2017). Physical education teacher educators' views regarding the purpose(s) of school physical education. *Sport, Education and Society*, 22(7), 812–824. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1075971>

Munna, A. S., & Kalam, M. A. (2021). Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness: literature review. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 4(1), 1–4. <https://doi.org/10.33750/ijhi.v4i1.102>

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*, 2(5), 27–34.

Nobre, P. (2015). Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: Conceções, Práticas e Usos [Doctoral dissertation]. Universidade de Coimbra.

Sahin-Taskin, C. (2017). Exploring Pre-Service Teachers' Perceptions of Lesson Planning in Primary Education. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 57–63.

CAPÍTULO 2 - INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Os Efeitos da Lecionação de uma Unidade Didática a partir de duas Abordagens Metodológicas Distintas

1. Introdução

A implementação de um currículo de Educação Física (EF) eficaz e de qualidade, é imprescindível para a formação global do indivíduo (Raiola, 2017), possibilitando o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, além de estimular um estilo de vida saudável, a socialização, o espírito de equipa e a prática de exercício físico (Bailey et al., 2017). Neste contexto, as modalidades coletivas, caracterizadas pela interação frequente de vários indivíduos (Korte & Lames, 2018) vão ao encontro das premissas enunciadas, ocupando grande parte do desenvolvimento curricular da disciplina de EF. Além disso, tem sido reforçado o seu papel no que diz respeito à preferência dos alunos em relação aos conteúdos de aula (Feu et al., 2019).

Atualmente, no que diz respeito às modalidades coletivas, verifica-se uma tendência para a utilização de modelos de investigação centrados numa compreensão integrada e contextualizada das variáveis efetivas em situação de jogo, que integram uma área emergente das ciências do desporto, designada de análise da performance desportiva (Neves et al., 2017). Este processo representa um fator de grande impacto na regularização da aprendizagem nos diversos contextos. Na realidade, é plausível a recolha de informação relevante nesta ocasião, tendo como objetivos a melhoria do desempenho individual ou coletivo, nos diferentes níveis, a configuração de modelos da ação dos alunos, a identificação os traços da atividade que se associem à eficácia de processos e a obtenção de resultados positivos, promovendo o desenvolvimento de métodos de aprendizagem que garantam uma maior especificidade e, ainda, a indução de tendências evolutivas das diferentes modalidades (Neves et al., 2017).

Por conseguinte, a análise da tomada de decisão e das habilidades técnico-táticas específicas parece ser essencial para desenvolver processos de aprendizagem otimizados e abrangentes para os alunos (González-Víllora et al., 2015). Com efeito, alguns autores recusam a incidência maioritariamente técnica no âmbito do ensino de uma modalidade coletivo, argumentando que elevada percentagem desses alunos obtém conhecimento

insuficiente relativamente à dinâmica interna do jogo durante as aulas de EF, emergindo numa competência limitada relacionada com a tomada de decisão e a falta de reflexão evidente (Heemsoth et al., 2020).

Assim, torna-se oportuno recorrer à aplicação de modelos didático-pedagógicos, representativos de um paradigma de ensino e aprendizagem, que facilite a compreensão e o aperfeiçoamento prático, selecionando os elementos mais relevantes da relação de interdependência entre distintos fatores (Rodríguez Sandoval et al., 2022). Parece evidente a necessidade desse método corresponder a uma ferramenta que possibilite o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e a tomada de decisão curricular coerentes do ponto de vista do desenvolvimento curricular (Kahan & McKenzie, 2020).

Neste sentido, as ações técnicas e táticas são consideradas duas representações intrínsecas das ações de um jogador e, quando se trata de modalidades coletivas, todas as ações técnicas são condicionadas por aspetos táticos (Teferi & Endalew, 2020). Para além disso, alguns autores (MacPhail et al., 2008) explicam a necessidade de aplicar estes comportamentos numa perspetiva conjunta e integrada, ao invés de se adotar uma abordagem de ensino tradicional focada apenas no domínio individual de cada habilidade.

Apesar da importância reconhecida da consolidação das ações técnicas dentro do quadro de ensino-aprendizagem do jogo (tático), os aspetos técnicos tendem a ser persistentemente instruídos de forma isolada. Esta abordagem pedagógica, orientada para a técnica dominante, defende o ensino dos elementos táticos do jogo após a execução sistemática das habilidades técnicas (Rúbio Gouveia et al., 2019). Este tipo de abordagem tradicional, assume que a técnica carece de domínio *a priori* da situação de jogo (Kinnerk et al., 2018). Essas condutas concentram-se na prática de habilidades técnicas, muitas vezes em situações pouco sofisticadas e descontextualizadas que não correspondem às necessidades reais do jogo (Kinnerk et al., 2018). Em grande parte dos casos, ocorre uma rutura entre as habilidades técnicas e o conhecimento tático, levando a uma desconexão entre a prática e o contexto de jogo, onde os alunos não são capazes de responder às diferentes situações adversas (Knijnik et al., 2019). Como consequência, apresenta-se associada a um baixo rendimento dos indivíduos e ao desenvolvimento de ações técnicas inflexíveis que limitam os alunos na resposta a várias situações de jogo e que, consequentemente, os desmotiva (Gouveia et al., 2019).

Como forma de elevar as vivências adquiridas, com inúmeras circunstâncias de imprevisibilidade, as situações de jogo reduzido permitem adaptar a versão original da

atividade coletiva, proporcionando assim uma maior interação com a modalidade e, ainda, possibilitar que os alunos alcancem, de forma autónoma, as soluções requeridas para determinadas dificuldades no contexto de jogo (Kinnerk et al., 2018). Pesquisas realizadas sobre a aprendizagem em EF mostraram que os alunos apreciam e demonstram preferência por tarefas associadas a situações de jogo, em comparação com a conduta de exercícios exclusivamente técnicos (Kinnerk et al., 2018). Por sua vez, os docentes também acreditam que as abordagens centradas em contexto de jogo são proveitosas para o ensino inclusivo em turmas heterogêneas (Kinnerk et al., 2018).

Com efeito uma abordagem pedagógica centrada na melhoria do desempenho táctico combinado com consciência técnica (Rúbio Gouveia et al., 2019) parece ser uma opção correta para a melhoria do ensino e compreensão do jogo. Como resultado, os alunos tendem a ter maior tempo de empenhamento motor, o que se traduz num maior número de oportunidades para experienciar a modalidade e evoluir no domínio da aprendizagem do jogo. Apesar da literatura apontar para esse caminho, a posição não é ainda consensual, tornando-se relevante continuar a analisá-la e clarificá-la através de evidências práticas de cariz experimental.

Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi investigar os efeitos da lecionação de uma unidade didática a partir de duas abordagens metodológicas distintas: uma com prevalência na exercitação técnica, e outra com prevalência na exercitação de tarefas contextualizadas em situação de jogo. Uma abordagem contextualizada, concretizada a partir de situações de jogo, provavelmente levará a melhores resultados ao nível do desempenho em jogo dos alunos.

2. Metodologia

2.1. Participantes

Este estudo incidiu numa população total de 32 adolescentes (15 do sexo feminino e 17 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, estudantes da Escola Secundária Frei Heitor Pinto. Considerou-se critério de exclusão imediato atestados médicos de longa duração, bem como ausência durante a aplicação do programa. Por sua vez, todos os participantes foram informados acerca da investigação, participando de forma voluntária e com autorização prévia dos respetivos Encarregados de Educação (Anexo 8).

2.2. Procedimentos

O presente estudo desenvolveu-se num período total de seis semanas correspondentes à lecionação de uma Unidade Didática de basquetebol. Para isto, foi concretizada uma avaliação inicial (AI), na primeira semana de janeiro, e uma avaliação final (AF), na última semana do mês de fevereiro do mesmo ano. Estas basearam-se numa situação de jogo reduzido 3x3, com o auxílio da câmara de filmagem e, posteriormente, numa análise minuciosa dos vídeos obtidos, de acordo com o método “*Game Performance Assessment Instrument*” (GPAI).

Por conseguinte, a lecionação da Unidade Didática foi baseada em dois pressupostos distintos relacionados com metodologias distintas de abordagem, uma mais analítica (GT), dando ênfase à exercitação de habilidades técnicas e outra mais contextual baseada no ensino do jogo através de formas de jogo reduzidas e condicionadas. Neste sentido, cada um dos modelos de ensino anteriormente mencionado foram aplicados em a dois grupos de alunos do mesmo ano escolaridade, mais concretamente do 11^o ano do ensino regular. Numa abordagem particular, no caso da metodologia essencialmente analítica foi reforçado um método mais tradicional, onde o professor geriu diretamente o processo de aprendizagem, implementando, maioritariamente, tarefas de carácter analítico de forma isolada e com reduzida ou nenhuma informação em relação à adequabilidade e transferência da mesma em relação ao jogo (López-Lemus, et al., 2023). Desta forma, cerca de 80% da aula teve uma incidência técnica descontextualizada do jogo, e o restante tempo de aula foi utilizado para a concretização de situações de jogo reduzido 3x3. Sucintamente, a execução de exercícios meramente analíticos ocupou cerca de 60 minutos de aula e, a possibilidade de jogo reduzido incidiu somente em 15 minutos, aproximadamente.

Contrapondo, no outro grupo de alunos (GJ), a abordagem aplicada foi direcionada para a exercitação de tarefas contextualizadas em situação de jogo reduzido, e teve como principal objetivo, destacar o aluno como agente principal através da interação direta com o meio (Iacono et al., 2016). Importa ainda destacar que este modelo não rejeitou a necessidade de ensinar a técnica, apenas contestou que seu desenvolvimento ocorresse após a compreensão das situações atuais de jogo, reforçando o comportamento intencional, reconhecendo a natureza situada das habilidades e seu uso estratégico. (Ferraz et al., 2023).

O instrumento utilizado para análise foi o GPAI, desenvolvido para medir comportamentos associados ao desempenho em jogo, bem como a capacidade do

indivíduo aplicar as habilidades adequadas, tendo em vista os problemas que emergem nesse contexto (Dewantini et al.,2023). O desempenho da amostra foi ponderado através da observação indireta, com recurso a vídeo (Santos, 2016), na medida em que foi utilizada uma câmara de filmar para registar os diferentes momentos de avaliação e, posteriormente, realizar uma análise minuciosa de cada um dos parâmetros estipulados.

Este procedimento permitiu avaliar seis componentes no contexto da *performance* do Basquetebol, designadamente o apoio, o ajustamento, a tomada de decisão, a execução da habilidade, a ação de apoio, e o guardar/marcar. As avaliações efetuadas tiveram a duração total de 10 minutos, onde foram catalogadas as respetivas ações como apropriadas ou inapropriadas segundo o contexto vivenciado. Para o cálculo destas ações foi construída uma tabela segundo Memmert & Harvey (2008) citado por López-Lemus (2023).

Tabela 2: Fórmulas para o cálculo dos índices do GPAI - adaptado Memmert & Harvey (2008).

Envolvimento no jogo = n° decisões apropriadas + n° decisões inapropriadas + n° ajustamentos apropriados + n° ações de apoio apropriadas
Índice de tomada de decisão (ITD) = n° de tomadas de decisão apropriadas / n° de tomadas de decisões inapropriadas
Índice de ações de ajustamento (IAJ) = n° de ações de ajustamento apropriadas / n° de ações de ajustamento inapropriadas
Índice de ações de apoio (IAA) = n° de ações de apoio apropriadas / n° de ações de apoio inapropriadas
Performance em jogo = $(ITD+IAJ+IAA) / 3$

De forma a avaliar a motivação dos alunos durante a UD foi aplicado nos momentos AI e AF um questionário proposto por Pereira et al., (2009), constituído por um total de 10 questões, baseadas numa escala de likert composta por 5 possibilidades de resposta (1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = nem concordo nem discordo, 4 = concordo e 5 = concordo totalmente). Este procedimento ocorreu anonimamente e foi respondido pela amostra numa versão impressa.

2.3. Análise e tratamento dos dados

As estatísticas descritivas são apresentadas como média \pm desvio padrão (DP) com intervalo de confiança (IC) de 95%. O teste de Kolmogorov-Smirnov e Levene determinaram a normalidade e homogeneidade da distribuição dos dados. O teste t de amostra independente foi usado para comparações pré e pós-intervenção entre ações apropriadas e inapropriadas dentro de cada grupo e entre os grupos. Os tamanhos de efeito (ES) foram calculados com base no d de Cohen e classificados como: 0,2-0,6 (insignificante); 0,6-1,2 (pequeno); 1,2 (grande); e maior que 2,0 (muito grande) (Hopkins, 2019; Hopkins et al., 2009). A significância estatística foi estabelecida em $p < 0,05$.

3. Resultados

A Tabela 1 apresenta a comparação intragrupo GJ entre os momentos AI e AF, para os índices GPAI. Todas as variáveis estudadas revelaram diferenças significativas, com efeitos compreendidos entre uma significância moderada até muito grande ($t = -2,93$ a $-0,84$, $\Delta = -41,12$ a $-1,29$, $p < 0,05$ a $p < 0,001$, $d = 0,84$ a $2,93$).

Tabela 1– Comparação intragrupo (AI₁ vs AF₁) para os índices GPAI.

Variável	AI 1	AF 1	<i>t</i>	Δ	<i>p</i>	<i>d</i>	QS
EJ	41.47 \pm 10.57	82.59 \pm 16.81	8.54	41.12	< 0.001	2.93	Muito grande
ITD	1.12 \pm 0.70	2.47 \pm 1.01	4.56	-1.35	< 0.001	1.56	Grande
IHM	1.12 \pm 1.27	2.47 \pm 1.38	2.98	-1.35	0.005	1.02	Moderado
IAA	1.18 \pm 1.07	4.53 \pm 5.53	2.45	-3.35	0.020	0.84	Moderado
IAJ	1.12 \pm 0.78	2.88 \pm 1.62	2.81	-1.29	0.008	0.96	Grande
PJ	1.18 \pm 1.11	2.41 \pm 1.54	4.05	-1.77	< 0.001	1.39	Moderado

Legenda: EJ- Envolvimento no jogo; ITD - Índice de Tomada de Decisão; IHM - Índice de Eficácia de Execução de Habilidades Motoras; IAA - Índice de Ações de Apoio; IAJ - Índice de Ações de Ajustamento; PJ – Performance de jogo; *d* – Cohen; Δ – diferença de médias; *p* – *p* value; *t* – *t* test; ES – Tamanho do efeito qualitativo.

A tabela 2 apresenta a relação intragrupo GT, não apresentando diferenças significativas na comparação entre a AI e a AF.

Tabela 2 – Comparação intragrupo (AI₂ vs AF₂) para os índices GPAI.

Variável	AI ₂	AF ₂	<i>t</i>	Δ	<i>p</i>	<i>d</i>	QS
EJ	90.79 ± 24.86	106.29 ± 20.29	-1.81	-15.50	0.082	0.68	Pequeno
ITD	6.71 ± 6.11	16.64 ± 19.98	-1.77	-9.92	0.091	0.71	Pequeno
IHM	4.07 ± 2.24	6.15 ± 6.74	-1.09	-2.08	0.284	0.42	Insignificante
IAA	11.00 ± 12.08	12.25 ± 11.76	- 0.26	-1.25	0.796	0.11	Insignificante
IAJ	3.08 ± 2.97	7.69 ± 9.13	-1.73	-6.27	0.101	0.82	Pequeno
PJ	5.58 ± 3.29	11.86 ± 12.02	-1.63	-4.61	0.115	0.66	Pequeno

Legenda: EJ- Envolvimento no jogo; ITD - Índice de Tomada de Decisão; IHM - Índice de Eficácia de Execução de Habilidades Motoras; IAA - Índice de Ações de Apoio; IAJ - Índice de Ações de Ajustamento; PJ – Performance de jogo; *d* – Cohen; Δ – diferença de médias; *p* – *p* value; *t* – *t* test; ES – Tamanho do efeito qualitativo.

A tabela 3 apresenta os valores obtidos na aplicação dos questionários de motivação, no GJ entre a AI e a AF.

Tabela 3– Comparação (AI₁ vs AF₁) do questionário de motivação.

Variável	AI ₁	AF ₁	<i>t</i>	Δ	<i>p</i>	<i>d</i>	QS
Q1	4.38 ± 0.72	4.29 ± 0.59	0.36	0.08	0.725	0.12	Insignificante
Q2	4.19 ± 1.05	4.35 ± 0.70	-0.54	-0.17	0.596	-0.19	Insignificante
Q3	4.50 ± 0.73	4.53 ± 0.62	-0.13	-0.03	0.902	-0.04	Insignificante
Q4	4.00 ± 0.82	3.82 ± 1.02	0.55	0.18	0.587	0.19	Insignificante
Q5	4.13 ± 0.81	4.41 ± 0.51	-1.23	-0.29	0.228	-0.43	Insignificante
Q6	4.31 ± 1.08	3.94 ± 1.03	1.01	0.37	0.319	0.35	Insignificante
Q7	1.75 ± 0.78	1.94 ± 0.75	-0.72	-0.19	0.476	-0.25	Insignificante
Q8	4.44 ± 0.51	4.12 ± 0.86	1.29	0.32	0.207	0.45	Insignificante
Q9	1.69 ± 1.14	1.88 ± 0.70	-0.60	-0.20	0.555	-0.21	Insignificante

Q10	1.63 ± 1.09	1.94 ± 0.90	-0.91	-0.32	0.369	-0.32	Insignificante
-----	-------------	-------------	-------	-------	-------	-------	----------------

Legenda: *d* – Cohen; Δ – diferença de médias; Q – questões; *p* – *p* value; t- teste; ES-tamanho do efeito

A tabela 4 apresenta os valores obtidos na aplicação dos questionários de motivação no GT, não apresentando diferenças significativas a reportar na comparação entre a AI e a AF.

Tabela 4 – Comparação (AI₂ vs AF₂) do questionário de motivação.

Variável	AI ₂	AF ₂	<i>t</i>	Δ	<i>p</i>	<i>d</i>	QS
Q1	4.33 ± 0.66	4.07 ± 0.63	1.63	0.27	0.109	0.42	Insignificante
Q2	4.23 ± 0.90	4.10 ± 0.94	0.58	0.14	0.565	0.15	Insignificante
Q3	4.37 ± 0.85	4.32 ± 0.65	0.23	0.04	0.821	0.06	Insignificante
Q4	3.93 ± 0.94	3.58 ± 1.03	1.40	0.35	0.168	0.36	Insignificante
Q5	3.90 ± 0.89	3.94 ± 0.73	-0.17	-0.04	0.865	0.04	Insignificante
Q6	4.07 ± 1.05	3.74 ± 1.09	1.18	0.33	0.242	0.30	Insignificante
Q7	1.87 ± 0.82	2.26 ± 1.03	-1.64	-0.39	0.107	-0.42	Insignificante
Q8	4.37 ± 0.56	4.00 ± 0.93	1.86	0.37	0.068	0.48	Insignificante
Q9	1.93 ± 1.14	2.29 ± 1.01	-1.30	-0.36	0.200	-0.33	Insignificante
Q10	1.87 ± 1.11	2.16 ± 0.93	-1.13	-0.30	0.265	-0.29	Insignificante

Legenda: *d* – Cohen; Δ – diferença de médias; Q – questões; *p* – *p* value; t- teste; ES-tamanho do efeito

4. Discussão

O objetivo do presente estudo foi investigar os efeitos da lecionação de uma unidade didática a partir de duas abordagens metodológicas distintas: uma com prevalência na exercitação técnica, e outra com prevalência na exercitação de tarefas contextualizadas em situação de jogo. Os resultados obtidos permitiram concluir que a exercitação de tarefas contextualizadas em situações de jogo levou a resultados significativamente positivos nas variáveis de desempenho em comparação com abordagem com prevalência na exercitação técnica descontextualizada.

Com efeito, o uso prevalente de situações de jogo, reduzidas e condicionadas, levou a melhorias significativas em todas as variáveis estudadas do GPAI. Esta conclusão vai ao encontro de um estudo semelhante, realizado por González-Espinosa (2021), onde também se verificou uma evolução significativa em todas as variáveis do GPAI estudadas, nomeadamente no envolvimento no jogo, na tomada de decisão, na execução das habilidades, nas ações de apoio, no ajustamento e na *performance*. Neste sentido, a abordagem focada na execução de tarefas contextualizadas em situação de jogo contribuiu positivamente para a melhoria do nível de jogo dos alunos, designadamente na compreensão tática na tomada de decisão, e na capacidade de identificação dos problemas táticos que emergem do jogo por, vinculando as habilidades técnicas e os aspetos táticos ao contexto de jogo respetivo (Robles, 2020; Gouveia et al., 2019). Curiosamente, em relação à execução das habilidades técnicas foi também possível apurar um valor estatisticamente significativo ($p=0.005$), provavelmente justificado pela prática integrada e sistemática das mesmas, através da situação de jogo, ao longo das seis semanas de aplicação em conformidade com o mencionado em alguns estudos (Morales-Belando, 2018; Farias et al., 2019). Também Farias, et al., (2019) corrobora com esta conclusão ao reforçar que, embora os elementos-chave da tomada de decisão do jogo exijam um ensino explícito, a execução das habilidades são também aprendidas pelos alunos implicitamente através da prática regular do jogo.

No que concerne à abordagem com prevalência no desenvolvimento da técnica, as variáveis do GPAI analisadas não apresentaram diferenças significativas. Como consequência, esta abordagem pedagógica pareceu associada a um baixo desempenho em jogo e ao desenvolvimento de técnicas inflexíveis que limitam os alunos na resposta a várias situações de jogo (Gouveia et al., 2019). Convém, no entanto, realçar que é desconhecido o nível inicial dos dois grupos de alunos considerado. É possível que níveis iniciais diferenciados contribuam também para os resultados encontrados. Se, por hipótese, o nível dos alunos do grupo a quem se implementou uma metodologia mais técnica/analítica, for superior, significa que a evolução pode não ser tão pronunciada ou não ocorrer sequer, o que obrigará a algum cuidado na generalização dos resultados do presente estudo (Koekoek, 2014). Por outro lado, a bibliografia existente menciona que a metodologia focada na execução de tarefas contextualizadas em situação de jogo potencia uma maior evolução em níveis de habilidades mais baixos, causada pela fase de exploração do jogo e por um elevado grau de liberdade de aprendizagem (Koekoek, 2014). De igual modo, Hopper (2002) refere que a abordagem associada ao contexto mais técnico apenas tende a gerar aprendizagem aos alunos com um perfil de maior propensão para a modalidade. Assim, tal como Alcalá & Garijo (2017) referem, alunos

que não praticam desporto em regime extracurricular, tendem a demonstrar menos interesse aquando da aplicação de modelos direcionados para a técnica.

Por conseguinte, em contexto de aula de educação física, a utilização de um modelo híbrido em que sejam usados pressupostos de duas abordagens, poderá também resultar numa boa opção. Esta escolha poderá trazer alguns benefícios por ser abrangente e, provavelmente, inclusiva, designadamente na criação de um ambiente promotor da aprendizagem, estimulação de autonomia, fomentação de um ambiente positivo, valorizando a interação da turma e estabelecendo-se vínculos afetivos (López-Lemus, 2023). Araújo et al., (2017) e Mesquita et al. (2012) corroboram com esta ideia quando concluíram que a implementação de um modelo híbrido a partir das duas abordagens referidas, promove melhorias significativas tanto a nível técnico, como a nível tático. Consequentemente, poderá ser uma escolha eficaz para alcançar resultados de aprendizagem de maior qualidade tendo em conta o currículo de EF (Gil-Arias et al., 2021).

Por último, os resultados demonstraram também que a motivação não foi um fator limitador dos resultados obtidos, uma vez que não se verificam diferenças significativas para nenhum dos grupos observados em todas as variáveis estudadas. No entanto Gil-Arias et al., (2017) reforçam que quando aplicada a abordagem direcionada para tarefas contextualizadas em situação de jogo, a motivação intrínseca, a autonomia e a realização pessoal tendem a torna-se mais perceptíveis, quando comparada com um modelo de ensino direcionado mais para a vertente técnica. A mesma conclusão foi constatada num estudo (Gil-Arias et al, 2017), em que foi usado um modelo híbrido, concluindo-se tratar-se de um modelo de interesse pedagógico, ao oferecer maiores oportunidades de participação do aluno e aumentando sua motivação para aprender (Gómez et al., 2022). No entanto, o presente estudo não permitiu confirmar esta ideia, sendo que a motivação dos alunos parece não ter sofrido alterações, independentemente da metodologia usada. No entanto, destacam-se os resultados elevados em todas as variáveis de carácter motivacional em estudo, permitindo concluir que os alunos têm interesse e motivação elevados em relação à disciplina de Educação Física.

5. Conclusão

O objetivo do presente estudo foi investigar os efeitos da lecionação de uma unidade didática a partir de duas abordagens metodológicas distintas: uma com prevalência na exercitação técnica, e outra com prevalência na exercitação de tarefas contextualizadas em situação de jogo. Os resultados obtidos permitiram concluir que a metodologia baseada em tarefas contextualizadas em situação de jogo apresentou melhorias significativas em todas as variáveis estudadas e, conseqüentemente, um maior impacto na *performance* em jogo quando comparado com o grupo experimental essencialmente orientado para uma abordagem técnica. Porém, a replicação desta pesquisa é necessária, de modo a promover a generalização adequada destas descobertas em outras modalidades e outros contextos escolares. De igual forma, em investigações futuras, sugere-se a realização de uma avaliação do nível inicial da amostra. Não ter sido realizada pode também ser apontada como uma limitação no presente estudo.

6. Referências Bibliográficas

- Alcalá, D. H., & Garijo, A. H. (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>
- Araújo, R., Mesquita, I., Hastie, P., & Pereira, C. (2016). Students' game performance improvements during a hybrid sport education–step-game-approach volleyball unit. *European Physical Education Review*, 22(2), 185-200. <https://doi.org/10.1177/1356336X15597927>
- 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>
- Dewanti, G., Nompembri, S., Hartanto, A., & Arianto, A. C. (2023). Development of Physical Education Learning Outcomes Assessment Instruments for Volleyball Materials Based on Game Performance Assessment Instrument. *Physical Education Theory and Methodology*, 23(2), 170-177. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2023.2.03>
- Farias, C. F. G., Harvey, S., Hastie, P. A., & Mesquita, I. M. R. (2019). Effects of situational constraints on students' game-play development over three consecutive Sport Education seasons of invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 267-286. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571184>
- Ferraz, R., Branquinho, L., Sortwell, A., Teixeira, J.E., Forte, P., & Marinho, D.A. (2023) Teaching models in physical education: current and future perspectives. *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine*, 19 (1), Ahead of print. <https://doi.org/10.26773/mjssm.230307>
- Feu, S., García-Rubio, J., de Gracia Gamero, M., & Ibáñez, S. J. (2019). Task planning for sports learning by physical education teachers in the pre-service phase. *PLoS ONE*, 14(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212833>
- Gil-Arias, A., Harvey, S., García-Herreros, F., González-Villora, S., Práxedes, A., & Moreno, A. (2021). Effect of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit on elementary students' self-determined motivation in physical

- education. *European Physical Education Review*, 27(2), 366-383.
<https://doi.org/10.1177/1356336X20950174>
- Gómez, V. M., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, Ó., & Maravé-Vivas, M. (2022). *Análisis del clima motivacional en Educación Física a partir del empleo del modelo Teaching Games for Understanding (Analysis of the motivational climate in Physical Education from the use of the Teaching Games for Understanding model)*. *Retos*, 44, 1063-1072. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.92689>
- González-Espinosa, S., García-Rubio, J., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2021). Learning basketball using direct instruction and tactical game approach methodologies. *Children*, 8(5), 342. <https://doi.org/10.3390/children8050342>
- González-Víllora, S., García-López, L. M., & Contreras-Jordán, O. R. (2015). Decision making and skill development in youth football players. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física Y del Deporte*, 15(59), 467-487.
- Gouveia, É. R., Gouveia, B. R., Marques, A., Kliegel, M., Rodrigues, A. J., Prudente, J. & Ihle, A. (2019). The effectiveness of a tactical games approach in the teaching of invasion games. *Journal of Physical Education and Sport*, 19, 962-970.
<https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s3139>
- Heemsoth, T., Boe, L., Bükers, F., & Krieger, C. (2020). Fostering pre-service teachers' knowledge of 'teaching games for understanding' via video-based vs. text-based teaching examples. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 77-90.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850668>
- Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(7), 44-48.
- Iacono, A. D., Eliakim, A., & Meckel, Y. (2015). Improving fitness of elite handball players: small-sided games vs. high-intensity intermittent training. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 29(3), 835-843.
<https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000000686>
- Kahan, D., & McKenzie, T. L. (2020). School Websites: A Physical Education and Physical Activity Content Analysis. *The Journal of School Health*, 90(1), 47-55.
<https://doi.org/10.1111/JOSH.12851>

- Kinnerk, P., Harvey, S., MacDonncha, C., & Lyons, M. (2018a). A Review of the Game-Based Approaches to Coaching Literature in Competitive Team Sport Settings. *Quest*, 70(4), 401–418. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1439390>
- Knijnik, J., Spaaij, R., & Jeanes, R. (2019). Reading and writing the game: Creative and dialogic pedagogies in sports education. *Thinking Skills and Creativity*, 32, 42–50. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2019.03.005>
- Koekoek, J., Kamp, J. V. D., Walinga, W., & Van Hilvoorde, I. (2014). Dutch elite youth soccer players perceptions of a TGfU-modified game practice.
- Koekoek, J., Van Der Kamp, J., Walinga, W., & Van Hilvoorde, I. (2019). Exploring students' perceptions of video-guided debates in a game-based basketball setting. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 519–533. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1635107>
- Korte, F., & Lames, M. (2018). Characterizing different team sports using network analysis. *Current Issues in Sport Science (CISS)*. https://doi.org/10.15203/ciss_2018.005
- López-Lemus, I., Del Villar, F., Rodríguez-Gutiérrez, A., González-Silva, J., & Moreno, A. (2023). Could the Hybridization of the SE/TGfU Pedagogical Models Be an Alternative for Learning Sports and Promoting Health? School Context Study. *Children*, 10(5), 877. <https://doi.org/10.3390/children10050877>
- MacPhail, A., Kirk, D., & Griffin, L. (2008). Throwing and catching as relational skills in game play: Situated learning in a modified game unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 100–115. <https://doi.org/10.1123/JTPE.27.1.100>
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid sport education–invasion games competence model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205–219. <https://doi.org/10.1177/1356336X124400>
- Morales-Belando, M. T., Calderón, A., & Arias-Estero, J. L. (2018). Improvement in game performance and adherence after an aligned TGfU floorball unit in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 657–671. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1530747>
- Neves, A., Sampaio, J., & Mesquita, I. (2017). *ANÁLISE DA PERFORMANCE DESPORTIVA*.

- Pereira, P., Costa, F. C., & Diniz, J. A. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: Um estudo plurimetodológico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (34), 83-94.
- Raiola, G. (2017). Original Article Motor learning and teaching method. *Journal of Physical Education and Sport* ® (JPES), 17, 2239–2243. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.s5236>
- Robles, A. M. T., Collado-Mateo, D., Fernández-Espínola, C., Castillo Viera, E., & Gimenez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Effects of teaching games on decision making and skill execution: A systematic review and meta-analysis. *International journal of environmental research and public health*, 17(2), 505. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020505>
- Rodriguez Sandoval, M. T., Bernal Oviedo, G. M., & Rodriguez-Torres, M. I. (2022). From preconceptions to concept: The basis of a didactic model designed to promote the development of critical thinking. *International Journal of Educational Research Open*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100207>
- Rúbio Gouveia, É., Raquel Gouveia, B., Marques, A., Kliegel, M., José Rodrigues, A., Prudente, J., Lopes, H., & Ihle, A. (2019). The effectiveness of a tactical games approach in the teaching of invasion games. *Journal of Physical Education and Sport* ® (JPES), 19, 962–970. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s3139>
- Santos, R. B. (2016). a Utilização Do Game Performance Assessment Instrument (GPAI) No Basquetebol: Revisão Da Literatura. *Arquivo Em Movimento*, 12(1), 119-128.
- Sgrò, F., Pignato, S., & Lipoma, M. (2018). Assessing the impact of gender and sport practice on students' performance required in team games. *Journal of Physical Education and Sport*, 18, 497-502. <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.s171>
- Teferi, G., & Endalew, D. (2020). Methods of Biomechanical Performance Analyses in Sport: Systematic Review. *American Journal of Sports Science and Medicine*, 8(2), 47–52. <https://doi.org/10.12691/AJSSM-8-2-2>

Anexo 2- Planificação anual das turmas de 11^o e 8^o ano de escolaridade

Ano letivo 2022/2023



Distribuição anual das modalidades pelos espaços disponíveis- 11^oA

	Rotação	Espaço	Modalidades	Nº aulas avaliação diagnóstica (45 min)	Nº aulas avaliação sumativa (45 min)	Nº aulas práticas (45 min)	Nº aulas totais previstas
1º Período	19/09 até 04/11	Ginásio pequeno	Apresentação	1	—	—	16
			FITescola	3	—	—	
			Ginástica de solo	2	2	8	
	07/11 até 16/12	Exterior A1	Andebol	2	2	17	24
			FITescola	—	3	—	
2º Período	02/01 até 10/02	Exterior A2	Tag Rugby	0	4	10	24
			Dança tradicional	0	1	7	
	13/02 até 31/03	Pavilhão	Ginástica de aparelhos	2	2	7	26
			Badminton	2	2	8	
			FITescola	—	3	—	
3º Período	17/04 até 07/06	Exterior coberto	Basquetebol	2	2	14	28
			FITescola	—	3	—	
			Orientação	0	3	4	

Distribuição anual das modalidades pelos espaços disponíveis- 8°C

	Rotação	Espaço	Modalidades	Nº aulas avaliação diagnóstica (45 min)	Nº aulas avaliação sumativa (45 min)	Nº aulas práticas (45 min)	Nº aulas totais previstas
1º Período	19/09 até 04/11	Ginásio pequeno	Apresentação	1	—	—	11
			FITescola	3	—	—	
			Ginástica de solo	2	2	3	
	07/11 até 16/12	Exterior A1	Futsal	2	2	11	18
FITescola			—	3	—		
2º Período	02/01 até 10/02	Exterior A2	Tag rugby	2	2	14	18
	13/02 até 31/03	Pavilhão	Voleibol	2	2	12	19
			FITescola	—	3	—	
3º Período	17/04 até 14/06	Exterior coberto	Atletismo	2	2	8	24
			Dança tradicional	1	2	6	
			FITescola	—	3	—	

Anexo 3- Exemplo de uma Unidade Didática



**DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO**

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FREI HEITOR PINTO

UC: ESTÁGIO PEDAGÓGICO

UNIDADE DIDÁTICA TAG RUGBY- 11ºA

Discente:

Inês Pacheco, M11474

Orientador Científico: Professor Doutor Ricardo Ferraz

Orientador Cooperante: Professor José Pedro Fernandes

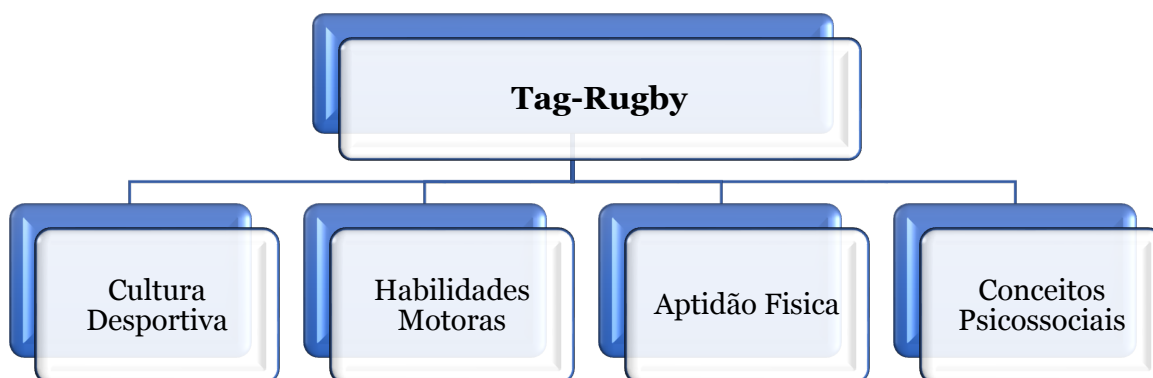
Covilhã, 2022/2023

O presente trabalho consiste na elaboração de uma Unidade Didática de Tag-Rugby referente a uma turma do 11º ano do Ensino Secundário na disciplina de Educação Física, seguindo as orientações do Programa de Educação Física do Secundário. O Modelo que será utilizado, e que servirá como estrutura para o trabalho que será apresentado, é o Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC), apresentado por Vickers (1990).

O MEC é um modelo que pretende mostrar como uma matéria é estruturada, identificar uma estrutura e servir-se desta como base para o processo de ensino-aprendizagem. Neste modelo, os conceitos estão determinados de acordo com uma estrutura hierárquica de conhecimentos. Esta conceção está dividida em três grandes fases: fase de análise, fase das decisões e fase de aplicação. Existem oito módulos que se encontram divididos pelas três fases da seguinte forma:



2. Análise do Tag Rugby em Estrutura do Conhecimento



Esquema 1: Modelo de estrutura do conhecimento

2.1 Cultura Desportiva



Esquema 2: Cultura Desportiva

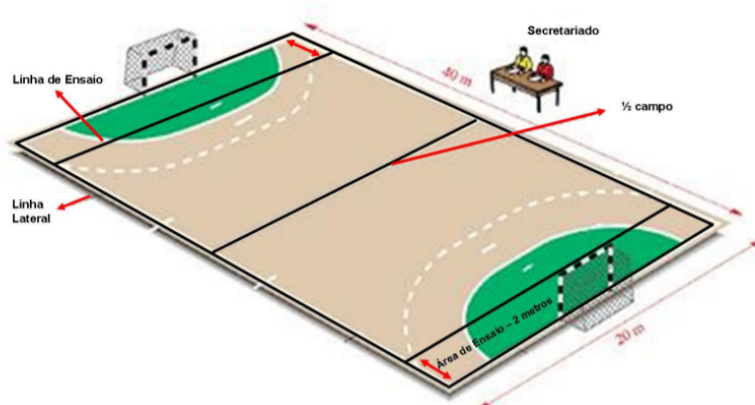
2.1.1 História da Modalidade

O Tag-Rugby foi desenvolvido pelo professor Nick Leonard em 1990, em Inglaterra, inicialmente criado para funcionar como uma variante do futebol. O seu criador, Nick Leonard, decidiu inventar um conjunto de regras adequadas para as crianças onde usam um cinto com duas fitas de velcro coloridas. No que diz respeito ao primeiro evento conhecido de Tag-Rugby, este aconteceu no ano

de 1991, onde se organizou o primeiro festival de Tag-Rugby entre escolas, na UCP Marjons, Plymouth.

2.1.2 Equipamento e Material

- **Terreno de jogo:** O terreno de jogo representa uma área retangular, com 20 metros de largura e 40 metros de comprimento (área de jogo equivalente a um campo de andebol).



(Fonte: <https://ubibliorum.ubi.pt>)

- **Material:**

Cinto tag: Corresponde a um cinto com duas fitas (tags) com velcro, que devem ser colocadas uma de cada lado do cinto.

Bolas de rugby: Escalão Infantis (A e B) a bola a utilizar deverá ser a nº3;
Escalão Iniciados e Juvenis a bola a utilizar deverá ser a nº4.

- **Equipamento:** Equipamento habitual das aulas de Educação física.

2.1.3 Regulamento da Modalidade

- **Regras principais:**

- Começo e recomeço de jogo:**

- ✓ O jogo começa no centro do terreno com um pontapé livre.

- ✓ Quando há um ensaio, o jogo recomeça novamente no centro do terreno com um pontapé livre, efetuado pela equipa que sofreu ensaio.
- ✓ Nas seguintes situações, a equipa adversária tem que recuar no terreno até ficar colocada a 5 metros de distância:
 - Quando um jogador joga intencionalmente a bola com o pé;
 - Quando há um passe para a frente (o jogo é interrompido, a posse de bola passa para a equipa adversaria e o jogo recomeça desta forma);
 - Quando há uma falta/penalidade;
 - Quando o jogador que tem a bola sai pela linha lateral;
- ✓ Os defensores só podem avançar depois do portador da bola executar o pontapé livre.

Atacantes - a forma de jogar:

- ✓ A bola só pode ser passada para o lado ou para trás;
- ✓ O portador da bola não pode empurrar os adversários, nem impedir que lhe retirem a(s) fita(s) do cinto;
- ✓ Após um tag, o portador da bola deve parar e tem aproximadamente 3 segundos para passar a bola;
- ✓ Após o passe, o jogador só pode voltar ao jogo depois de ter colocado a(s) fita(s) no cinto.

Defensores - a forma de jogar:

- ✓ Parar a progressão do portador da bola, apenas se retirar a(s) fita(s) tag do cinto;
- ✓ Os defensores não podem retirar a bola das mãos do atacante.

Bola fora:

- ✓ Quando o portador da bola pisa ou ultrapassa a linha lateral;
- ✓ Quando a bola toca ou ultrapassa a linha lateral;

- ✓ O jogo recomeça, no local onde a bola/jogador saiu (jogador 1 metro dentro do campo), com um Pontapé Livre.

Fora de jogo:

- ✓ Quando há um “tag” todos os jogadores da equipa que defende devem estar colocados atrás do defensor que tem a fita (tag) na mão.
- ✓ Se um jogador está fora de jogo e interceta, impede ou atrasa o passe, é marcada falta à equipa que defende.

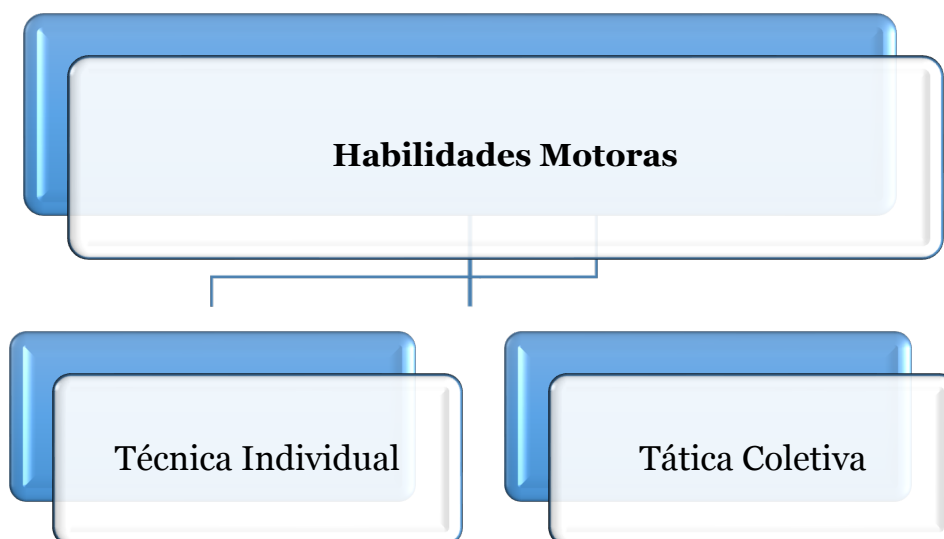
Lei da vantagem:

- ✓ O árbitro permite que o jogo continue, por forma a não beneficiar a equipa infratora;
- ✓ Caso não se beneficie da vantagem, interrompe-se o jogo e assinala-se a falta original.

Simbologia e Sinalética



2.2 Habilidades Motoras



Esquema 3: Habilidades Motoras no Tag Rugby

Técnica Individual:

Posição Base defensiva	
<p>Ilustração de dois jogadores em posição base defensiva. Os jogadores estão de frente um para o outro, com os braços ligeiramente flexionados e as mãos próximas ao rosto, em uma postura de prontidão defensiva.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Pernas afastadas à largura dos ombros.▪ Pernas ligeiramente fletidas.▪ Peso do corpo distribuído igualmente pelos dois apoios.▪ Tronco ligeiramente inclinado à frente.▪ Antebraços fletidos.
<p><u>Erros mais comuns:</u> Peso do corpo mal distribuído; Centro de gravidade demasiado alto.</p>	

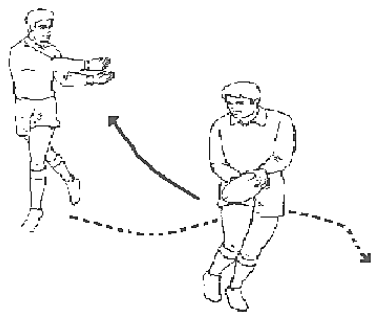
Corrida com bola e finta



- Receber a bola em aceleração.
- Correr para a frente.
- Transportar a bola com as 2 mãos.
- Passar o peso do corpo de um pé para o outro.
- Evitar o adversário / procurar o espaço.
- Mudança de direção (bater o pé).

Erros mais comuns: Estar parado para receber a bola; Parar ao receber a bola; Correr de lado; Correr com a bola numa só mão; Não transferir o peso / não evitar o adversário.

Passe e receção



- Correr na direção da bola “entrar na bola”.
- Braços virados para o lado de onde vem o passe, com as mãos abertas (servindo como alvo).
- Olhar para local onde se vai executar o passe.
- Rotação do tronco e dos braços.

Erros mais comuns: Não comunicar; Não apresentar mãos-alvo; Posição muito rígida de braços e mãos; Não olhar; Não rodar o tronco; Não seguir a bola depois do passe.

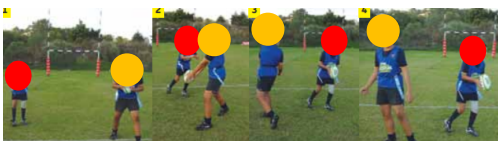
Apanhar bola do solo



- Baixar o corpo.
- Fletir as pernas.
- Olhar para a bola.
- Recolher a bola com as 2 mãos.
- Colocar 1 mão à frente e outra atrás.
- Olhar para a frente / ler o jogo.


Erros mais comuns: Não baixar o corpo / fletir as pernas; Não afastar as pernas; Recolher a bola só com 1 mão.

Passe cruzado



- Transportar a bola com as duas mãos.
- Mudar de direção (bater o pé).
- Atacar a linha da vantagem.
- Mudar de canal (os dois jogadores).
- Olhar para o apoio e para a defesa.
- Rotação do tronco (peito com peito).

Erros mais comuns: Utiliza apenas uma mão no transporte da bola; Não ataca a defesa; Não muda de direção; Não olha para o apoio / defesa; Não existe rotação do tronco; O passe é mal-executado.

Pass e dobra	
	<p><u>Portador da bola:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transportar a bola com as duas mãos. ▪ Atacar a linha de defesa. ▪ Comprometer / fixar o defesa. ▪ Olhar para o apoio e para a defesa. ▪ Dobra interior (passe a olhar para o lado de onde veio a bola). ▪ Dobra exterior (passe a olhar para o lado onde vai a bola). ▪ Rotação do tronco (peito com peito). ▪ Técnica de passe (curto) com o apoio a surgir junto ao portador da bola. <p><u>Jogador no apoio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manter-se interior à bola. ▪ Corrigir a linha de corrida depois de receber a bola (correr para o ensaio). ▪ Mãos-alvo (técnica de receção). ▪ Comunicar.
<p><u>Erros mais comuns:</u></p> <p>Portador da bola: Transporta a bola com uma mão; Não compromete a defesa; Não olha para o apoio não existe rotação do tronco; O passe é mal-executado.</p> <p>Jogador no apoio: Não se mantêm interior; Continua a correr de lado; Não comunica.</p>	

Tática Coletiva

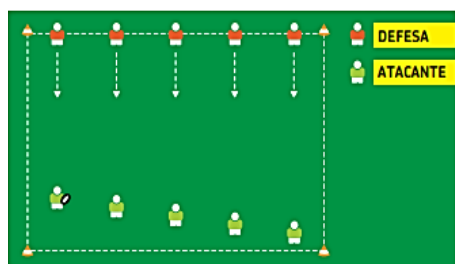
Ofensiva

- **Ajuda Recíproca:** No ataque, este princípio concretiza-se na desmarcação oportuna para ajudar o companheiro que esteja em posse de bola e estritamente marcado.

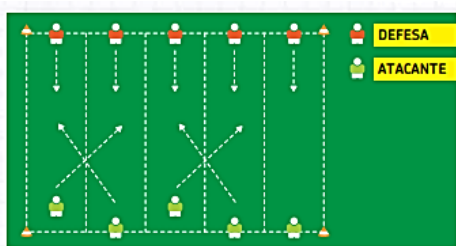
- **Cruzamento:** Consiste numa movimentação de um jogador sem bola, que decide passar por detrás de um jogador com bola, para conquistar uma posição de superioridade numérica.
- **Contra-ataque:** Quando o adversário perde a posse de bola há que explorar a desorganização do mesmo, tentando não dar tempo a que a outra equipa organize a ação defensiva. Esta movimentação parte da interceção de um passe.
- **Ocupação racional do espaço:** Distribuição equilibrada de todos os jogadores pelo campo, evitando aglomeração junto ao local onde a bola se encontra.

Defensiva:

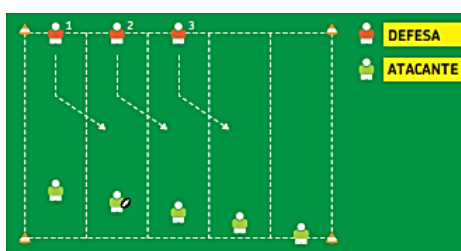
- **Defesa individual:** Passa por uma marcação direta e individual de um determinado adversário esteja este com ou sem bola.
- **Defesa em linha:** Os defensores devem estar sempre organizados em linha, lado a lado, de forma a não criar espaços passíveis de serem explorados pelos atacantes. A defesa em linha deve ser sempre o resultado de uma ação coletiva da equipa.



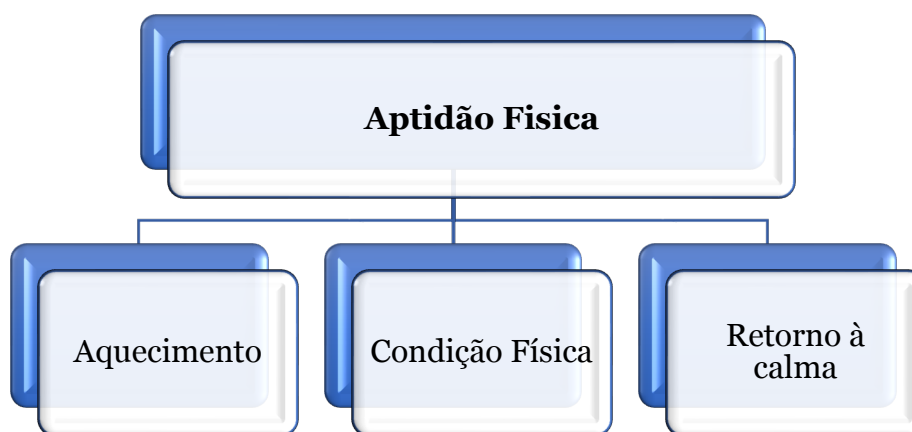
- **Defesa por canais:** cada jogador é responsável por defender um canal.



- **Defesa deslizante:** quando estiver em inferioridade numérica, a defesa deve deslizar para procurar ficar em igualdade numérica.



2.3 Aptidão Física



Esquema 4: Aptidão Física nas modalidades coletivas

Aquecimento:

O período de aquecimento deve ser sempre realizado antes de qualquer prática de atividade física. Em contexto de aula, pode dividir-se em ativação geral e mobilização articular. Este período de adaptação ao esforço necessita de ser

adequado e favorável à modalidade coletiva que pretendemos inserir na parte fundamental da aula, havendo assim uma preparação física, psicológica e pedagógica dos alunos.

A realização do aquecimento tem como objetivos:

- ✓ Desenvolver uma predisposição motora e mental para a realização da aula;
- ✓ Aumentar a temperatura Muscular/Sanguínea;
- ✓ Promover a amplitude de movimento;
- ✓ Melhorar a capacidade de produção de energia;
- ✓ Prevenir lesões.

Condição Física:

O exercício físico causa adaptações e desenvolve capacidades, de forma a ser possível suportar determinadas cargas de esforço, assim como, aumenta a capacidade de produção e obtenção de energia. Neste contexto, devem ser criados exercícios que promovam o desenvolvimento de componentes da Aptidão Física necessárias à aprendizagem e realização de ações motoras relevantes para a prática das diversas modalidades coletivas, tais como:

- ✓ **Capacidades Condicionais:**
 - Resistência;
 - Força;
 - Velocidade;
 - Flexibilidade.

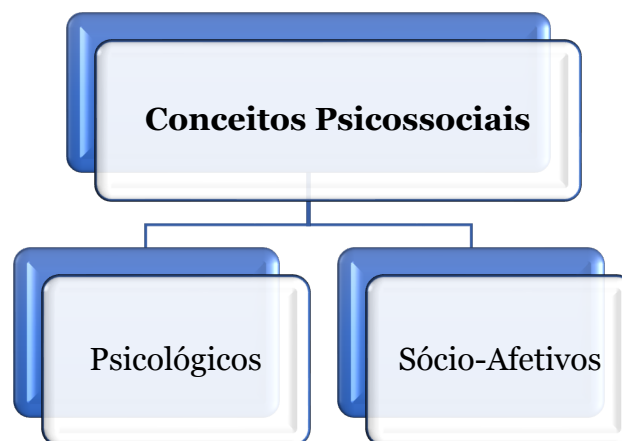
- ✓ **Capacidades Coordenativas:**
 - Destreza (agilidade/coordenação);
 - Orientação espacial;
 - Equilíbrio;
 - Diferenciação cinestésica;
 - Reação.

Retorno à Calma:

No final da aula e do esforço realizado, é necessário promover o relaxamento, quer a nível fisiológico (metabolismo, articulações, músculos), quer a nível psíquico. Em termos fisiológicos este processo:

- ✓ Dissipa o ácido láctico;
- ✓ Restabelece gradualmente a circulação normal;
- ✓ Reduz a possibilidade de dores e rigidez muscular.

2.4 Conceitos Psicossociais



Esquema 5: Conceitos Psicossociais das modalidades coletivas

Característico das modalidades coletivas das quais faz parte o Tag-Rugby. Pretende desenvolver, nos alunos, competências a nível psicológico, mas, também, em termos socio-afetivos. É adquirido o conceito de equipa, onde um conjunto de indivíduos cooperam para a realização de um objetivo comum.

Psicológicos:

- ✓ Empenho;
- ✓ Autonomia;
- ✓ Motivação;
- ✓ Determinação;
- ✓ Concentração;
- ✓ Auto Confiança.

3. Análise das condições de aprendizagem

A Escola Secundária Frei Heitor Pinto é constituída por um ginásio, reservado, principalmente, para as modalidades gímnicas e artísticas, um pavilhão e dois campos exteriores para a prática das diversas modalidades.

Relativamente aos recursos materiais disponíveis na escola, para a prática da Unidade Didática de Tag-Rugby, foi elaborada uma tabela com o objetivo de classificar o material em quantidade e qualidade (estado de conservação). É possível afirmar que, neste sentido, estão reunidas as condições necessárias para a abordagem eficaz da modalidade, uma vez que, o material existente encontra-se, maioritariamente, num estado bom.

Socio-Afetivos:

- ✓ Espírito de equipa;
- ✓ Cooperação;
- ✓ Respeito;
- ✓ Aceitação;
- ✓ Fair-Play;
- ✓ Valorização.

Quadro 1: Material disponível para a lecionação da modalidade de Tag-Rugby

MATERIAL (Tag-Rugby)	Quantidade	Localização	Estado de Conservação
Bolas	8	Arrecadação	Bom
Cintos de Tag-Rugby	30	Arrecadação	Bom
Sinalizadores	70	Arrecadação	Bom
Coletes	40	Arrecadação	Bom
Cones	50	Arrecadação	Bom

De referir que, além dos recursos materiais e do espaço disponível para a prática, os alunos têm à sua disposição balneários para trocarem de roupa e guardarem o material.

Em relação às medidas de segurança específicas na aula, é necessário ter em conta a forma como os alunos manipulam as bolas, uma vez que, a sua incorreta utilização pode provocar lesões como, por exemplo, entorses se forem pisadas. É importante por isso, alertar os alunos onde e como devem ser arrumadas as bolas, e dos cuidados a ter na sua manipulação. Para além da destruição do material, a sua incorreta utilização pode colocar em risco a integridade física dos mesmos e dos outros alunos, o que exige uma atenção redobrada. Outro aspeto a ser considerado, é a eventualidade de numa aula planeada para ser realizada no piso exterior, este pode não se encontrar num bom estado, devido às condições climáticas, sendo necessário haver uma alternativa para a realização da aula, de modo a não colocar em risco a integridade física dos alunos. Em relação ao espaço interior, uma vez que, possui condições razoáveis, a maioria dos problemas que poderão surgir são causados pela falta de cuidados e atenção por parte da turma. A implementação de rotinas é uma das estratégias fundamentais, devendo ter como finalidade reduzir o tempo de espera dos alunos, reduzir o número de alunos inativos e reduzir os tempos de organização e informação. Pretendemos assim, aumentar o tempo de prática motora específica, com elevado grau de sucesso, através do uso eficaz do tempo disponível. Nesse sentido, após o toque de entrada, os alunos terão autorização para entrar nos balneários, e devem equipar-se em cinco minutos. De seguida, devem apresentar-se junto ao círculo central do pavilhão/campo exterior, dependendo do local indicado pelo professor, onde serão abordados os conteúdos definidos para a aula. A marcação de presenças será feita no decorrer da aula, de forma a potenciar o tempo de aprendizagem dos alunos. Sempre que a aula for interrompida (através de dois sinais sonoros), no sentido de transmitir algum *feedback* coletivo ou iniciar um novo exercício, os alunos devem permanecer no local onde se encontram. O professor deve movimentar-se no campo de forma a observar toda a turma e ter em conta que a informação que pretende transmitir deve ser perceptível para toda a turma.

Os alunos só poderão abandonar a aula depois da indicação do professor, serão disponibilizados dez minutos para poderem tomar banho. Todos os alunos são

responsáveis pelo correto transporte e arrumação do material, sendo este feito em grupos e de forma rotativa.

4. Análise dos alunos

A presente Unidade Didática será direcionada para uma turma do 11.º A da Escola Secundária Frei Heitor Pinto. A turma é constituída por vinte e dois alunos, dos quais doze alunos pertencem ao sexo feminino e dez ao sexo masculino. As idades situam-se entre os 15 e 19 anos. Na turma, existem 2 alunos com necessidade de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão com adaptações curriculares significativas, e 2 alunos repetentes. Existe também uma aluna com atestado médico de longa duração, que não executa nenhuma aula prática.

A caracterização inicial dos alunos é baseada na Avaliação Inicial, esta serve para o professor ter conhecimento dos diferentes níveis em que os seus alunos se encontram, proporcionando, desta forma, um planeamento adequado das aulas seguintes, indo ao encontro das necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos da turma para que, no final do ano letivo, todos consigam adquirir as capacidades esperadas para o 10ºano de escolaridade.

A avaliação diagnóstica centra-se, sobretudo, na análise das ações técnicas e táticas em situação de jogo reduzido.

Cotação	Descrição
1	Fraco
2	Insuficiente
3	Suficiente
4	Bom
5	Muito Bom
Média do aluno	1-2 (nível introdutório); 3-4 (nível elementar);5 (nível avançado)
Soma das Classificações da ação	0-37 pontos (nível baixo); 38-75 pontos (nível intermédio); 76-110 (nível alto)

Quadro 2: Parâmetros de avaliação

		Alunos																						Soma das Classificações
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
Ações Técnico-táticas																								
Situação de jogo reduzido	Passé e apoio	2	4	2	2	4	3	3	2	3	4	2	4	2	2	3	2	3	4	2	3	2	4	62
	Tag	3	3	3	3	3	2	3	2	2	4	1	4	1	2	4	1	3	4	3	2	2	3	51
	Posição Base Defensiva	3	4	3	3	3	2	3	3	2	4	3	3	2	3	3	2	4	4	3	4	2	3	64
	Ensaio	2	2	2	3	2	1	2	2	2	3	2	2	1	2	3	1	3	4	1	3	1	1	42
	Manipulação da Bola	4	3	3	3	2	2	3	4	3	3	2	4	2	2	3	3	2	3	1	3	1	2	39
	Corrida com Bola	2	3	2	4	4	2	3	2	1	4	3	4	2	3	2	2		3	3	2	3	1	57
	Finta	3	3	2	3	2	1	3	3	2	2	3	1	3	1	2	2	2	3	1	2	2	2	32
Média		2	3	1	2	3	2	2	2	2	3	2	3	1	2	3	1	3	4	2	3	2	3	

Grelha 1: Grelha de Avaliação Diagnóstica

De acordo com Garcia & Moura (2011), é desejável que os alunos do 3º ciclo e ensino secundário estejam no nível avançado na modalidade de Tag-Rugby. No entanto, podemos aferir pela avaliação realizada, que a turma está num nível introdutório/elementar. Para além do nível em que cada aluno se encontrava, classificámos as ações técnico-táticas de forma a perceber quais as maiores dificuldades da turma e as suas potencialidades.

A turma caracteriza-se pela sua homogeneidade, sendo que apenas um aluno se encontra num nível superior, é importante por isso abordar e consolidar os conteúdos anteriormente lecionados, visto serem imprescindíveis no desenrolar do jogo.

Relativamente à cultura desportiva, a turma, não apresenta conhecimento suficiente em relação às regras do jogo de Tag-Rugby, o que dificulta a continuidade do jogo. É possível observar ainda que os alunos que apresentam um melhor desempenho são os que compreendem e aplicam as regras do jogo.

No que diz respeito aos conceitos psicossociais, apesar das dificuldades em termos técnico-táticos que a turma apresenta, é visível o empenhamento dos alunos nas aulas, a solidariedade entre os mesmos, assim como, a motivação para a prática da aula de Educação Física.

5. Extensão e sequência dos conteúdos

UNIDADE DIDÁTICA DE TAG-RUGBY – 11º ano

	SEQUÊNCIA	AULAS											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Habilidades Motoras	Passé Básico	AI	T/E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	AS
	Passé com Contacto	AI	T/E	T/E	E	E	E	E	C	C	C	C	AS
	Passé Cruzado	AI	T/E	T/E	E	E	E	E	C	C	C	C	AS
	Manipulação de Bola	AI	T/E	T/E	E	E	E	E	C	C	C	C	AS
	Corrida com Bola	AI	T/E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	AS
	Ensaio	AI		T/E	T/E	E	E	E	E	C	C	C	AS
	Tag	AI		T/E	T/E	E	E	E	C	C	C	C	AS
	Finta	AI		T/E	T/E	T/E	E	E	E	C	C	C	AS

	Receção	AI	T/E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	AS
	Organização Ofensiva	AI	T/E	T/E	E	E	E	E	E	C	C	C	AS
	Organização Defensiva	AI	T/E	T/E	E	E	E	E	E	C	C	C	AS
Cultura Desportiva	Regras Básicas	Conteúdos abordados ao longo de toda a Unidade Didática.											
	Simbologia e Sinalética												
Conceitos Psicossociais	Psicológicos	Conteúdos abordados ao longo de toda a Unidade Didática.											
	Sócio - Afetivos												
Aptidão Física	Capacidades Condicionais	Conteúdos abordados ao longo de toda a Unidade Didática.											
	Capacidades Coordenativas												

Legenda: AI – Avaliação Inicial T – Transmissão E – Exercitação C – Consolidação AS – Avaliação sumativa

Grelha 2: Grelha de extensão e sequência dos conteúdos

6. Definição de Objetivos

Segundo o documento “Tag-Rugby na Escola Dossier do Professor” de Garcia & Moura (2011), estão definidos os seguintes objetivos, de acordo com o nível em que os alunos se encontram:

➤ Nível Introdução

No **ataque**, com **posse de bola**, o aluno deve:

- ✓ **Progredir** no terreno, quando dispõe de espaço sem oposição.
- ✓ Utilizar **técnicas de evasão** para ultrapassar o adversário mais próximo (1x1).
- ✓ Realizar o **passe** se não tem condições para avançar no campo.

No ataque, **sem a posse de bola**, procura:

- ✓ **Apoiar** sempre o portador da bola.

No momento **defensivo**:

- ✓ Tenta impedir a progressão do adversário através do **tag**.

➤ Nível Elementar

No **ataque**, com **posse de bola**, o aluno deve:

- ✓ **Progredir** no terreno, de forma objetiva.
- ✓ Recorrer à **técnicas de evasão**, ultrapassando a oposição ou **evitando o tag**.
- ✓ Realizar o **passe** corretamente e oportunamente (antes ou depois de haver tag) para um colega de equipa, que se encontre em melhor posição.

No ataque, **sem a posse de bola**, procura:

- ✓ **Apoiar** sempre o portador da bola, oferecendo linhas de passe.
- ✓ **Comunicar** com os colegas de equipa, organizando as ações ofensivas.

No momento **defensivo**:

- ✓ Procura **pressionar**, quando a sua equipa perde a posse de bola, impedindo a progressão do adversário através do **tag**.

➤ Nível Avançado

No **ataque**, com **posse de bola**, o aluno deve:

- ✓ Utilizar de forma adequada, oportuna e eficaz, **técnicas de evasão** variando a sua forma de jogar, de modo a iludir o adversário.
- ✓ **Realizar o passe** corretamente e oportunamente (antes ou depois de haver tag) para um colega de equipa, que se encontre em melhor posição.

No ataque, **sem a posse de bola**, procura:

- ✓ Realizar **apoios interiores** ou **exteriores**, consoante o posicionamento da defesa.
- ✓ Provocar situações de **superioridade numérica**, dando continuidade ao jogo.
- ✓ **Comunicar** com os colegas de forma a equipa organizar/reorganizar, em movimento.
- ✓ Realizar ações coletivas, criando incertezas na oposição.

No momento **defensivo**:

- ✓ Procura **pressionar**, quando a sua equipa perde a posse de bola, impedindo a progressão do adversário através do **tag**.
- ✓ Adapta-se ao jogo e altera o tipo de **defesa (individual, por canais ou deslizante)**, para assim dificultar as ações ofensivas.

7. Configuração da Avaliação

A avaliação, segundo Saunders (2010), possibilita ao professor refletir em relação às suas práticas, estratégias e adequação das mesmas a cada turma e potencia os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, acompanhando todo o seu envolvimento nas tarefas didáticas.

A avaliação formativa foca-se essencialmente nos aspetos específicos de cada nova aprendizagem, incidirá de forma minuciosa nas componentes críticas de cada ação abordada durante os momentos de prática (Mendes et al, 2012).

Na avaliação sumativa, o foco específico da observação reduzirá em relação à formativa, contemplando novamente o aspeto abrangente do desempenho (Mendes et al, 2012).

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, pela Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto presente na Direção Geral de Educação, afirma que “A avaliação das aprendizagens realizada nas disciplinas que integram os planos de estudo dos cursos do Ensino Secundário compreende as modalidades de avaliação formativa e de avaliação sumativa.”

Na avaliação final, considerando a descrição de avaliação definida pela DGEF, optamos por dividir a mesma em:

- Domínio Cognitivo – 60%
- Domínio Intelectual- 20%
- Domínio Sócio-Afetivo – 20%

%	Critérios de Avaliação		Aluno											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	...		
80%	Situação de jogo reduzido	Passe												
		Passe com contacto												
		Passe Cruzado												
		Manipulação de Bola												
		Corrida com Bola												
		Ensaio												
		Tag												
		Finta												
		Receção												
		Defesa Individual												
		Defesa Coletiva												
		Apoios												
			Média											
20%	Sócio-Afetivo	Assiduidade												
		Pontualidade												
		Comportamento												
		Entreajuda												
		Participação												
		Respeito (pelo outro e pelo material)												
			Média											
		Nota Final												
Escala Geral: Fraco (0 a 5); Insuficiente (6 a 9); Suficiente (10 a 13); Bom (14 a 16); Muito Bom (17 a 20).														

Grelha 3: Grelha de avaliação sumativa

8. Progressões de Ensino

Ao longo da sua existência, os jogos desportivos coletivos têm sido lecionados, treinados e investigados de acordo com diferentes perspetivas, as quais por sua vez subentendem distintas focagens e conceções dissemelhantes a propósito do conteúdo do jogo e dos contornos que deve assumir o próprio processo de ensino-aprendizagem (Garganta, 1994).

Durante largos anos, a técnica foi considerada o elemento essencial no desenvolvimento das ações de jogo nos desportos de equipa (Moreno, 1994). Em consequência o processo de ensino-aprendizagem era orientado em função da aquisição e domínio dos "gestos técnicos", independentemente da sua referenciação ao uso que se faz deles no contexto do jogo.

Assim sendo, o sucesso e aperfeiçoamento de cada aluno na individualidade e coletivamente, provém de diferentes enquadramentos e contextos à qual o aluno é submetido no período de lecionação. Deste modo, surgem as progressões metodológicas, neste caso na modalidade de Tag-Rugby, com o objetivo de cumprir uma linha de objetivos a adquirir em casa fase de aprendizagem. Todas elas remetem para diferentes valores técnicos, táticos e sociais indispensáveis para a prática da modalidade requerida.

Segundo a Federação Portuguesa de Rugby (2012), o sucesso no ataque é fundamental para garantir que os jogadores se interessam pela modalidade e para compreenderem o objetivo do jogo de forma clara. O jogo de Tag-Rugby favorece e promove a iniciativa individual, permitindo aos jogadores explorar e aprender, na prática, as ações técnico-táticas do jogo. O condicionamento das regras, permite ao professor/treinador conduzir o jogo no sentido do objetivo específico definido para a sessão de aula/treino.

Quando os jogadores iniciam o seu processo de aprendizagem do jogo, devem desde esta fase inicial compreender a "Logica do Jogo". É por isso fundamental que conheçam as formas e os princípios do jogo de Tag-Rugby.

Garcia & Moura (2011) defende a introdução progressiva dos princípios de jogo (Ataque e Defesa) e de ações fundamentais, com o objetivo de facilitar a aprendizagem e compreensão da modalidade de Tag-Rugby.

	Ataque	Defesa
1º Princípio	Avançar	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> - Correr com a bola nas mãos. - Mudar de direção. - Fintar. - Finta de passe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Subir em defesa. - Marcar o adversário direto. - Retirar a fita.
2º Princípio	Apoiar	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> - Correr atrás do portador da bola. - Colocar-se atrás do portador da bola. - Comunicar com o portador da bola. - Passar e receber em corrida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manter a linha defensiva. - Apoiar a ação defensiva. - Colocar-se atrás da linha de fora de jogo.
3º Princípio	Continuidade	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> - Recolocar-se atrás do portador da bola. - Criar situações de superioridade numérica. - Passar antes, durante e depois do TAG. - Manter o sentido do jogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manter a linha defensiva de forma continuada. - Recolocar-se atrás da linha de fora de jogo. - Ganhar terreno de forma coletiva. - Utilizar defesa individual, - por canais e deslizante.
4º Princípio	Pressão	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar continuamente e de forma consistente as ações definidas para os três princípios de jogo. - Dificultar as ações do adversário. 	

Tabela 1: Princípios de jogo da modalidade de Tag-Rugby (Moura & García, 2011).

➤ **Exercícios de progressão pedagógica (Moura & García, 2011)**

1ª Situação

Princípio de jogo: Avançar (Manipulação da bola).

Descrição do exercício: A turma é organizada em grupos de 5 alunos. Ao sinal correm até ao cone, com a bola nas duas mãos, e voltam. No regresso, entregam a bola, em mão, ao colega que está na fila e dirigem-se para o fim da mesma.

Variantes:

- Passar a bola à volta da cintura.
- Passar a bola à volta do pescoço.
- Passar a bola à volta das pernas.
- Lançar a bola ao ar e agarrar.
- Lançar a bola pelo chão e apanhar.
- Transportar a bola na palma das mãos.

2ª Situação

Princípio de jogo: Avançar (Fintar/Apoio).

Descrição do exercício: A turma é organizada em grupos de 5. Os alunos correm com bola, nas 2 mãos, em forma de estafetas. É colocado 1 defensor no meio do trajeto (com as mãos atrás das costas e sem poder deslocar-se). Ao sinal correm até ao defensor, com a bola nas duas mãos, e todos fintam para o lado que o professor indicar. Repetem o exercício no regresso e entregam a bola em mão ao colega que está na fila e vão para o fim da mesma.

Variantes:

- Dois atacantes contra 1 defensor, devem avançar, fintar e evitar o adversário.
- O atacante só passa a bola, quando ficar sem a bola.
- O atacante deve fixar o defensor e passar antes de ser tocado.

3ª Situação

Princípio de jogo: Avançar e Apoiar.

Descrição do exercício: Organiza-se a turma em grupos de 3 a 5 alunos, estes realizam o passe em progressão. Depois de passar a bola o aluno tem que tocar nas costas do companheiro a quem passou. Quem recebe só pode passar a bola depois de ser tocado nas costas pelo colega.

4ª Situação

Princípio de jogo: Avançar/Apoiar/Continuidade.

Descrição do exercício: Situação de jogo 5x5.

Regras:

- Os jogadores só podem passar a bola para o lado e para trás.
- Não é permitido qualquer tipo de jogo ao pé.
- Não é permitido retirar a bola (das mãos) ao jogador atacante.
- O portador da bola tem que passar a bola quando os defensores realizarem o TAG (retiram a fita).
- O defensor que retira a fita, só pode voltar ao jogo depois de a devolver ao atacante.
- O atacante que passou a bola, só pode voltar ao jogo, quando recolocar a fita no cinto.
- O jogo reinicia-se sempre com um pontapé livre.

➤ **Metodologia para o desenvolvimento da Aptidão Física**

- A Aptidão Física é desenvolvida em todos os exercícios de forma integrada.

➤ **Metodologia para a abordagem para a Cultura Desportiva**

- Questionamento/ Exposição acerca dos conteúdos de Tag-Rugby.
- Questionamento/ Exposição das principais regras da Modalidade.
- Apelo à consulta do manual de Educação Física.

- Utilização da terminologia específica.
- Aplicação do regulamento.

➤ **Metodologia para a abordagem para os conceitos Psicossociais**

- Cooperação para alcançar objetivos comuns.
- Trabalho em equipa.
- Manipulação do material.
- Arbitragem.

De modo a obtermos uma maior taxa de sucesso nos exercícios planeados, e um maior número de tempo real de exercício, existem diversos aspetos a ter em consideração no planeamento prévio das atividades, segundo os nossos objetivos principais da aula. Assim sendo, os tópicos citados abaixo têm um papel fulcral no decorrer das atividades letivas bem como a nível de superação individualizada de cada aluno.

Alguns aspetos a ter em consideração na elaboração dos exercícios:

➤ **Utilização de exercícios de treino integrado**

A grande maioria dos exercícios deve conter um carácter global de modo que os alunos executem e apliquem as diferentes técnicas ao longo de diferentes situações. Tudo isto gera, futuramente, uma maior dinâmica em contexto de jogo. Por outro lado, neste género de exercícios, é possível alterar as variáveis de jogo sendo que níveis e modos de execução variáveis, gerem diferentes tipos de objetivo o que também combate na grande maioria das vezes a desmotivação.

➤ **Utilização de situações facilitadoras**

Uma grande taxa de erro e falha gera, em grande parte, sentimento de desmotivação, desinteresse e até mesmo desistência por parte dos alunos. De

modo a combatermos esta situação, devem então ser elaborado exercícios básicos de fácil execução e de grande taxa de êxito. Estes mesmos exercícios servem também para aperfeiçoar a técnica e modos de execução de competências adquiridas anteriormente.

Estratégias a utilizar de modo a dinamizar a execução dos exercícios:

➤ Utilização de pequenos grupos de trabalho

Um número reduzido de elementos no grupo cria um confronto sistemático com a tarefa e, conseqüentemente, uma maior intensidade de jogo no tempo real do exercício. Assim sendo, o aluno terá mais oportunidade de exercitação durante o tempo total do exercício. Com isto, cria uma maior repetição no movimento e, conseqüentemente uma maior rapidez de êxito.

➤ Competição

De uma forma geral, os exercícios devem conter uma competição saudável entre os adversários, contudo, sempre em vigor o *fairplay* e o respeito pelo adversário. Este tópico, enaltece também a importância da motivação e superação entre si.

➤ Oposição

A utilização deste método, permite aos jogadores de forma individualizada, escolher o gesto técnico mais adequado a utilizar em diferentes situações desenvolvendo assim a capacidade de tomada de decisão.

10. Bibliografia

- Gonçalves, Francisco & Lima, Ricardo. (2018). A implementação da avaliação formativa e sumativa no ensino da Educação Física. *Revista Profissão Docente*. 18. 117-127. 10.31496/rpd.v18i38.1174.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., Damásio, A. S. (2012). Observação como Instrumento no Processo de Avaliação em Educação Física. *Exedra*, 6, 57-70. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3936668>
- Garganta, J. (1994): Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In O ensino dos jogos desportivos: 11-25. A. Graça & J. Oliveira (Eds.). Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. FCDEF-UP.
- Moreno, J.H. (1988): Diferentes perspectivas de análisis de la acción de juego en los deportes de equipo. *RED.*, II (5/6): 2-11.
- Romão, P., & Pais, S. Educação Física - 10.º, 11.º, 12.º anos. Porto Editora.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., Mira, J. (Homologação 2001). Programa de Educação Física- 10º, 11º e 12º Ano
- Direção Geral da Educação. (2018). Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário – Aprendizagens Essenciais Educação Física-Anexo III. Retrieved from: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/anexo3_ef.pdf
- Garcia, H., & Moura, J. (2011). Tag Rugby na Escola - Dossier do Professor. Federação Portuguesa de Rugby.
- Moura, J., Garcia, H., (2011). Tag Rugby na Escola. Dossier do Professor (1ª ed.).
- Damasceno, N., & Moreira, M. (2012). Caderno Exercícios Rugby. Associação de Rugby do Norte / Federação Portuguesa de Rugby

Anexo 4- Exemplo de um Plano de aula

- P L A N O D E A U L A -									
PROFESSOR	Inês Pacheco	AULA N.º	17 e 18	LOCAL	Espaço 4	ANO/TURMA	11º		
DATA	21-11-2022	HORA	10:05- 11.35	DURAÇÃO	90 minutos	N.º DE ALUNOS	20		
UNIDADE DIDÁTICA	Tag Rugby			FUNÇÃO DIDÁTICA	Exercitação				
MATERIAL	Sinalizadores, Bolas de Tag Rugby, Coletes, Arcos.								
OBJETIVOS DA AULA	<p>Habilidades Motoras: Passe, Receção, Apoio, Defesa individual.</p> <p>Aptidão Física: Reação, coordenação, resistência aeróbia, velocidade.</p> <p>Valências Psicossociais: Fomentar a cooperação, respeito, autonomia, empenho e o espírito de grupo.</p> <p>Cultura Desportiva: Conhecer e aplicar as regras e a terminologia específicas da modalidade.</p>								

	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ ORGANIZAÇÃO	ASPETOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO/ CRITÉRIOS DE ÊXITO	⊕
	O aluno responde à chamada na sua vez.	<p>Verificação de presenças e abordagem geral dos conteúdos programados para a aula.</p> <p>Alunos: Os alunos sentam-se de frente para o professor.</p> <p>Professor: O professor coloca-se de pé de frente para todos os alunos.</p>	Atenção	5'
P A R T E I N I C I A L	O aluno executa o exercício proposto, aumentando a temperatura corporal e a predisposição para a prática.	<p>Descrição Exercício: Jogo da raposa Os alunos devem tirar o colete ao colega e proteger o seu.</p> <p>Alunos: Os alunos distribuem-se pelo espaço disponível.</p> <p>Professor: O percorre a periferia dos campos dando feedbacks.</p>	Os alunos tentam remover o colete ao colega e proteger o seu.	10'
P A R T E F U N D A M E N	<p>O aluno, com bola, realiza o passe, com oportunidade e desenvolve a manipulação e o contacto com a mesma.</p> <p>O aluno, sem bola, procura apoiar o portador da bola, desmarcando-se e oferecendo linha de passe fora do campo de ação do defesa.</p> <p>Os alunos marcam o adversário direto, dificultando a ação ofensiva.</p>	<p>Descrição Exercício: Quadrado de AUCKLAND:</p> <p>Organizar estações com grupos de alunos. No início, coloca-se 2 bolas por cada grupo. O portador da bola deve correr com a bola nas mãos, até ao cone oposto e entregar a bola, em mão ao colega, e evitar o contacto.</p> <p>Alunos: Os alunos dividem-se pelos sinalizadores existentes.</p> <p>Professor: O percorre a periferia dos campos dando feedbacks.</p>	<p>Comunica entre si, e procura soluções de passe.</p> <p>Aquando do passe realizar uma rotação do tronco e membros superiores.</p> <p>Olhar dirigido para o local onde realiza o passe.</p> <p>Realizar a receção com os braços deslocados na direção de onde vem o passe, com as duas mãos abertas (criar um alvo).</p> <p>Desmarcações em apoio, em relação ao portador da bola.</p>	30'

T A L	<p>O defesa lê a trajetória da bola e coloca-se entre esta e o adversário.</p>			
	<p>Início/Retoma de jogo:</p> <p>O atacante pode correr com a bola na mão ou passar a bola ao colega.</p> <p>Os defensores devem encontrar-se a uma distância mínima de 5 metros, sendo que apenas podem avançar quando for executado o pontapé livre.</p> <p>Ataque:</p> <p>Atacante, sem bola, procura apoiar o portador da bola, desmarcando-se e oferecendo linha de passe fora do campo de ação do defesa.</p> <p>Defesa:</p> <p>Os alunos marcam o adversário direto, dificultando a ação ofensiva.</p> <p>O defesa lê a trajetória da bola e coloca-se entre esta e o adversário.</p> <p>Geral:</p> <p>Os alunos cooperam entre si, de forma a atingir o objetivo final (Obter ponto).</p>	<p>Descrição Exercício: “Bola ao capitão”</p> <p>Formam-se 4 equipas distintas. No lado oposto de cada equipa é colocado um “capitão”, que não pode sair da sua área. O objectivo é conseguir entregar a bola ao respetivo capitão. Cada vez que se conseguir, a equipa ganha 1 ponto (ensaio).</p> <p>O portador da bola pode correr, apenas 3 metros, com bola. Os passes podem ser feitos em todas as direções. O defesa só pode interceptar o passe para recuperar a posse de bola.</p> <p>Alunos: Formam-se 4 equipas distintas.</p> <p>Professor: Percorre a periferia do campo dando feedbacks.</p> <p>Variante: execução do passe apenas para trás ou zona lateral.</p>	<p>Geral:</p> <p>Cabeça levantada com ou sem bola.</p> <p>Equipa com bola:</p> <p>Comunica entre si, e procura soluções de passe.</p> <p>Corre na direção da bola “entrar na bola”.</p> <p>Braços deslocados na direção de onde vem o passe, com as duas mãos abertas (as mãos servem como alvo).</p> <p>Olhar dirigido para o local onde realiza o passe.</p> <p>Rotação do tronco e membros superiores.</p> <p>Desmarca-se em apoio ao jogador com bola.</p> <p>Entra na área de validação, como forma de obter ponto. (ensaio)</p> <p>Defesa:</p> <p>Aproximar ao portador.</p> <p>Ler a trajetória e interceptar a bola.</p> <p>Olhar em frente (para os atacantes).</p> <p>Centro de gravidade baixo.</p> <p>Joelhos semi-fletidos.</p>	20’
P A R T E F I N A L	<p>O aluno coopera na arrumação do material.</p>	<p>Arrumação do material.</p>		
	<p>O aluno permanece em silêncio ouvindo o professor, respondendo às perguntas quando questionado.</p>	<p>Considerações acerca da aula: verificar se os alunos aprenderam o que foi abordado, ao longo da aula, através de questões simples.</p>	Atenção	5’

Anexo 5- Exemplo de reflexão de aula

No âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico, lecionei a aula de Educação Física à turma 11^oA, na Escola Frei Heitor Pinto, no dia 26 de outubro de 2022 e que contou com a presença de 23 alunos. De referir que, apesar do bloco geral da aula corresponder a um total de 90 minutos, perante as questões de tempo de tolerância do balneário, o tempo útil de aula decresce para cerca de 73 minutos.

Conceção do plano de aula

Em relação à preparação prévia do planeamento, teve como principal objetivo realizar a exercitação da modalidade de Ginástica de Solo, focada nos seguintes elementos gímnicos: rolamento à frente engrupado, o rolamento à retaguarda engrupado, rolamento à frente com MI afastados, rolamento à retaguarda com MI afastados, o apoio facial invertido de 2 ou 3 apoios, a ponte, a bandeira e a roda.

No meu entender, o planeamento realizado apresentou a informação organizada de forma consciente, lógica e útil para todas as questões práticas associadas a esta implementação. Especifiquei também os elementos gímnicos que iria aplicar, bem como os critérios de êxito associados e os objetivos comportamentais expectados. Neste sentido, denotei que esta atenção no planeamento aprimorou a forma abordei todo o contexto de aula. No que diz respeito à aplicação deste mesmo plano, não foram denotadas alterações significativas que colocassem em causa toda a linha de aplicação lógica do planeamento.

Alunos

Numa abordagem geral, quanto aos alunos, foi possível observar um comportamento ajustado ao contexto de aula, empenho face às tarefas propostas

e ainda recetividade quanto às possíveis correções. Por outro lado, foi perceptível uma melhoria visível na globalidade da turma, os alunos demonstravam recetividade nas correções realizadas e ainda persistência na concretização das diferentes estações. Paralelamente a isto, em alguns casos, ainda permaneceu a necessidade de utilizar material de apoio como forma de potenciar a aprendizagem através das progressões, como por exemplo o reuther.

Intervenção prática

No que diz respeito à minha intervenção prática, segmentei o tempo de aula em 2 momentos principais, sendo que numa primeira fase realizei o aquecimento e a mobilização articular e, posteriormente, lecionei a parte fundamental da aula focada na execução da modalidade de ginástica de solo.

Quanto ao aquecimento, realizei um jogo lúdico com critérios de êxito associados, em que foi possível realizar o transporte para a parte fundamental da aula, tal como a posição das mãos em relação ao solo, a orientação dos dedos, a extensão completa dos dedos e a elevação da bacia. Ainda nesta fase, os alunos tiveram uma participação bastante ativa na execução deste exercício e demonstraram fluidez e dinâmica na tarefa. Quanto ao espaço atribuído, apesar de ter aproveitado toda a extensão e largura do local disponível, demonstrou-se um pouco reduzido para a troca de bola e movimentação pretendida. Como forma de compensar este parâmetro, introduzi variantes de modo que ocorresse a movimentação desejada.

De seguida, foi realizada a mobilização articular dada por um aluno voluntário da turma, sendo que esta dinâmica da aula vai ser mantida até à minha contra-indicação como forma de aplicar alguma responsabilidade e participação nas diferentes tarefas a cada um dos alunos.

Relativamente à parte fundamental da aula, os alunos dividiram-se unanimemente pelas 6 estações presentes, sendo que os grupos tiveram um máximo de 4 elementos cada. Senti clareza e síntese na explicação de cada estação, transmiti as informações essenciais para a concretização dos elementos

gímnicos, apontei os diversos critérios de êxito associados de forma breve visto que as estações já eram conhecidas pelos alunos. Neste caso, não utilizei a explicação visto que os alunos já conheciam as estações de aulas anteriores e, deste modo, valorizei a minha presença de forma regular nos diferentes grupos para identificar e colmatar erros de origem individual.

Dado o espaço limitado que temos disponível para a prática, em grande parte das vezes torna-se impossível o controlo e circulação pelas periferias do espaço e, assim, em vários momentos senti-me obrigada a voltar as costas para alguns alunos de modo a realizar as correções e atribuir as ajudas nos grupos em questão.

Por fim, depois de os alunos arrumarem o material, reuni toda a turma e reforcei a boa prestação, empenho e persistência visualizados naquela aula em particular e apelar que essa atitude se mantenha durante todo o ano, nas diversas modalidades.

Nesta aula, senti uma maior segurança e presença do que em aulas anteriores, identifiquei uma melhoria na forma como abordei a própria modalidade e demonstrei evolução na capacidade de reconhecer e aplicar estratégias para os erros cometidos pelos alunos. De realçar também que os feedbacks informacionais e motivacionais ocorreram de forma constante. Assim, designo a minha prestação como bastante positiva e evolutiva.

Anexo 6 – Critérios de Avaliação do Ensino Secundário

Critérios de avaliação 2022/2023 do Ensino Secundário (Regular)

Alunos sem atestado médico

Domínios	Ponderação	Instrumentos
Dimensão prática	60%	Registos de avaliação Testes teóricos Fichas de observação
Dimensão cognitiva	20%	
Atitudes e Valores	20%	

Critérios de avaliação 2022/2023 do Ensino Secundário (Regular)

Alunos com atestado médico

Domínios	Ponderação	Instrumentos
Registos em aula	50%	Relatório de aula Testes teóricos Fichas de observação
Dimensão cognitiva	40%	
Atitudes e Valores	10%	

Anexo 7 – Exemplo de competições do Desporto Escolar



GRUPO-EQUIPA BADMINTON

INICIADOS DESPORTO ESCOLAR

FASE DISTRITAL

PROENÇA-A-NOVA - 27.MAR.23

E.S.FREI HEITOR PINTO

de Desporto Escolar

FREI HEITOR PINTO

Logo of the school: FREI HEITOR PINTO

GRUPO-EQUIPA BADMINTON



DESPORTO ESCOLAR

JUVENIS



ANDREIA
VIEGAS



BEATRIZ
AMARO



M^o CLARA
FRECHES



FILIPE
SILVA



JOÃO
AMARO



MARTIM
SANTOS



YASIN
YOUSSEF



HASSAN
YOUSSEF



PROF. ANA
RODRIGUES



PROF. INÊS
PACHECO



PROF. RICARDO
GOMES




PROF. JOSÉ
FERNANDES



E.S. FREI HEITOR PINTO



Anexo 7 – Exemplos de atividades realizadas na ESFHP




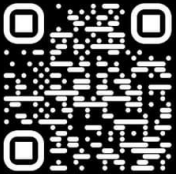
**EXERCÍCIO FÍSICO
PARA TODOS**

(PROFESSORES, TÉCNICOS E AUXILIARES DE AÇÃO EDUCATIVA)

QUARTAS-FEIRAS* DAS 17H10 ÀS 18H00
NO PAVILHÃO DA ESFHP

*A PARTIR DE 11.JANEIRO.2023

INSCRIÇÕES



NÚCLEO DE ESTÁGIO EF

QUIZ DESPORTIVO

De 1 a 5 de Maio

5 dias x 5 questões

- 1 . Maio - Fórmula 1
- 2 . Maio - Jogos Olímpicos
- 3 . Maio - Moto GP
- 4 . Maio - NBA
- 5 . Maio - Desportos Radicais

Projeto Escola a Ler

"EDUCAÇÃO FÍSICA NA BIBLIOTECA"

**A publicidade da Nike como
potenciadora do herói desportivo**

17 de Maio - 10.05h/11.35h



Prof. José Pedro Fernandes

**Lesões desportivas:
Como prevenir e tratar**

23 de Maio - 11.45h/13.15h



Prof. Ana Rodrigues

**Exercício e Saúde:
Alimentação e suplementação**

24 de Maio - 10.05h/11.35h



Prof. Ricardo Gomes

**Desporto adaptado:
Uma questão de inclusão**

26 de Maio - 10.05h/11.35h



Prof. Inês Pacheco

BIBLIOTECA DA E.S.F.H.P.

NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESFHP



Biblioteca Escolar
Centro de Recursos Bibliotecários
Escola Secundária
Vitel Helvet Pinto



REPÚBLICA
PORTUGUESA
associação



direção-geral
leitura



LER+
REDE NACIONAL
DE BIBLIOTECAS
ESCOLARES



REDE DE
BIBLIOTECAS
ESCOLARES

 FACULDADE
CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS
 NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
GE Badminton

TORNEIO DE BADMINTON

26 DE ABRIL
13:30H - 15:00H

**PAVILHÃO DA ESCOLA
SECUNDÁRIA FREI HEITOR PINTO**

INSCREVE-TE EM



Anexo 8 – Consentimento informado para participação no estudo



Exmo. Encarregado de Educação:

No âmbito do Estágio Pedagógico da Professor Estagiário de Educação Física e em algumas aulas da modalidade de Basquetebol, será concretizado um protocolo específico de aprendizagem. Para que a avaliação seja o mais credível possível, é crucial proceder à recolha de imagens (filmagem) em dois momentos. A recolha de imagens servirá apenas para fins estatísticos no âmbito da análise e tratamento de dados, que serão vertidos no relatório final de estágio. Em momento algum a recolha de imagens será divulgada ou partilhada em conteúdos públicos. Findo o ano letivo, as imagens serão integralmente eliminadas. Neste contexto, e apelando à melhor compreensão, solicitamos a autorização de V.^ª Exa. para recolha de imagens do seu educando.

Eu, _____
Encarregado de Educação do aluno _____,
n.º _____, turma 11.º _____,
n.º _____, declaro que:

- () Consinto a recolha de imagens para dados com fins estatísticos.
- () Não consinto a recolha de imagens para dados com fins estatísticos.

Covilhã, ____ de _____ de 2022

(Assinatura Enc. De Educação)

Anexo 9- Questionário de motivação Pereira et al., (2009)

Questionário da motivação de Pereira et al. (2009).

1.Dados Biográficos		
1.1 – Dados Pessoais (Aluno)		
Sexo	Ano/Turma	Idade
Concelho	Nacionalidade	

Questionário “Atitudes dos alunos face à Educação Física”

Assinala com um X a opção mais adequada

Questões	1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Nem discordo nem concordo	4 Concordo	5 Concordo totalmente
1-Costumo divertir-me nas aulas de Educação Física.					
2-A Educação física é uma disciplina importante para a minha formação global.					
3-Gosto da disciplina de Educação física.					
4-Parece que nas aulas de Educação física o tempo passa rapidamente.					
5-Gosto das matérias (Andebol, Ginástica, Futebol, etc..) da disciplina de Educação Física					
6- A Educação Física é das minhas disciplinas preferidas.					
7-Normalmente aborreço-me nas aulas de Educação Física.					
8-A Educação Física é tão importante quanto as outras disciplinas					
9- Geralmente desejo que as aulas de Educação Física terminem depressa.					
10- Comparativamente às outras disciplinas, a Educação Física é uma das menos importantes para a minha formação global.					