

**Relatório de Estágio Pedagógico**  
**Escola Secundária Frei Heitor Pinto**

**Os efeitos do uso do estilo comando, prática e  
descoberta guiada na lecionação de uma Unidade  
Didática de Basquetebol**

**Versão Final Após Defesa**

**Rúben Almeida de Abreu**

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

Orientador: Prof. Doutor Ricardo Manuel Pires Ferraz

**julho de 2025**

---

---

## Declaração de Integridade

Eu, Rúben Almeida de Abreu, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição M-13779 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 25/07/2025

---

---

## **Dedicatória**

Dedico este Relatório de Estágio, elaborado para a obtenção do Grau de Mestre, aos meus pais, à minha irmã e à minha namorada, pela constante presença, apoio incondicional e amor inabalável ao longo de todo este percurso. A sua dedicação, esforço e incentivo foram fundamentais para o meu crescimento, não apenas como estudante, mas sobretudo como pessoa.

---

---

## Agradecimentos

A realização desta dissertação, simboliza todo o percurso do meu processo realizado ao longo dos últimos dois anos, onde me permitiu adquirir competências tanto a nível pessoal como profissional, que me serão imprescindíveis como futuro docente, desse modo, é impreterível deixar o meu agradecimento, a todos que estiveram envolvidos, apoiaram-me e ajudaram-me ao longo desta caminhada.

À minha família, que foi sem dúvida o meu maior sustento. Apesar da distância que nos separou, o vosso apoio e amor incondicional nunca faltou. Mãe, Pai, Marlene e Ricardo, agradeço-vos do fundo do coração. Esta dissertação também é vossa.

À minha namorada, pelo amor e apoio incondicional, pela presença constante e força em cada adversidade. Sem ti, nada disto teria sido possível. Por tudo o que representas na minha vida, o meu mais profundo agradecimento, do fundo do coração, obrigado.

Ao meu orientador científico, Professor Douro Ricardo Ferraz, por toda a confiança depositada, conhecimentos transmitidos e disponibilidade ao longo de todo o percurso. Por contribuir de forma tão significativa no meu crescimento pessoal e profissional.

Ao meu orientador cooperante, Professor José Pedro Fernandes, pelos conhecimentos transmitidos e pelos momentos de partilha ao longo deste processo. Agradeço-lhe por me ter feito crescer como profissional e, acima de tudo, como pessoa.

A todos aqueles cuja amizade marcou de forma especial estes anos. Aos meus amigos “Os do Ringue”, ao Diogo e ao Tiago, que me acompanharam ao longo de todo o processo, e, em especial, ao meu melhor amigo, Guilherme, pelo apoio constante e pelos conselhos de sempre. À minha colega de estágio Ema, pela entreaajuda e conversas que tornaram este percurso mais leve e enriquecedor. Que estas amizades se mantenham presentes ao longo da vida.

À Universidade da Beira Interior e ao Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto, que permitiram a conclusão deste ciclo.

Por fim, a todos os agentes educativos da ESFHP, agradeço a calorosa receção, o apoio e o incentivo ao longo de todo o ano letivo. Deixo ainda um especial agradecimento aos alunos do 10.ºAF, pelo empenho, respeito e dedicação demonstrados. Graças a vocês, foi possível construir uma forte e genuína relação professor-aluno, que levarei comigo com enorme carinho.

**A todos vós, o meu sincero Obrigado!**

---

---

## Prefácio

O presente Relatório de Estágio marca o culminar de um percurso desafiante, exigente e profundamente enriquecedor, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Universidade da Beira Interior.

Mais do que um requisito académico, este relatório reflete uma etapa marcante da minha formação enquanto futuro professor, traduzindo vivências intensas, aprendizagens significativas e uma constante procura por melhorar a minha intervenção pedagógica. Ao longo do ano letivo de 2024/2025, tive a oportunidade de contactar com diferentes turmas escolares, ciclos de ensino e contextos educativos, o que me permitiu crescer não só a nível profissional, mas também pessoal.

Desde cedo que a Educação Física assumiu um papel central no meu percurso, influenciado pelas experiências desportivas e pelas pessoas que cruzaram o meu caminho. Este estágio permitiu-me reafirmar a importância do ensino da Educação Física na formação integral dos alunos, assim como o valor da adaptação, da escuta ativa e da constante reflexão sobre a prática.

Este relatório integra, por isso, não apenas dados e procedimentos, mas também momentos de superação, dúvidas, descobertas e certezas. Através da investigação realizada e da intervenção pedagógica desenvolvida, procurei contribuir de forma consciente para o desenvolvimento das aprendizagens dos meus alunos, valorizando a inclusão, a motivação e a autonomia no processo ensino aprendizagem.

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio de todos aqueles que me acompanharam ao longo deste caminho. É com gratidão, orgulho e sentido de responsabilidade que partilho esta etapa, que representa o início de um compromisso contínuo com a educação e com o papel transformador do professor de Educação Física.

---

---

## **Resumo**

O presente documento, elaborado no âmbito da Unidade Curricular do Estágio Pedagógico do 2º ciclo de estudos, visa a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior. O estágio decorreu na Escola Secundária Frei Heitor Pinto, durante o ano letivo de 2024/2025, e constituiu uma etapa fundamental na consolidação das competências profissionais necessárias para a prática docente.

Este documento encontra-se dividido em dois capítulos principais. O primeiro, “Intervenção Pedagógica”, descreve a atuação desenvolvida nos diferentes níveis de ensino (2.º, 3.º ciclo e ensino secundário) abordando o planeamento, a gestão do processo ensino aprendizagem, as estratégias de avaliação, bem como a participação no Desporto Escolar, na assessoria à Direção de Turma e na integração no contexto escolar.

O segundo capítulo, “Investigação e Inovação Pedagógica”, apresenta um estudo realizado no âmbito da Unidade Didática de Basquetebol, que teve como objetivo analisar os efeitos da utilização dos estilos de ensino Comando, Prática e Descoberta Guiada no desenvolvimento do desempenho técnico-tático dos alunos do 10.º ano. Através da aplicação do instrumento de observação GPAI, os resultados evidenciaram melhorias significativas em todos os grupos, verificando-se uma tendência para progressos mais expressivos no grupo submetido ao estilo da Descoberta Guiada, demonstrando o potencial deste modelo na promoção de aprendizagens mais significativas.

## **Palavras-chave**

Estágio Pedagógico; Educação Física; Estilos de Ensino; Basquetebol

---

---

## **Abstract**

This document was developed within the scope of the Pedagogical Internship course unit of the second cycle of studies, as part of the requirements for obtaining the master's degree in physical education teaching in Basic and Secondary Education at the University of Beira Interior. The internship took place at Frei Heitor Pinto Secondary School during the 2024/2025 school year and represented a fundamental stage in consolidating the professional skills required for teaching practice.

The report is divided into two main chapters. The first, "Pedagogical Intervention," describes the work carried out across different educational levels (lower and upper basic education, and secondary education), addressing planning, management of the teaching-learning process, assessment strategies, as well as participation in School Sports, support to the Class Director, and integration within the school context.

The second chapter, "Pedagogical Research and Innovation," presents a study conducted within a Basketball teaching unit, which aimed to analyze the effects of using the Command, Practice, and Guided Discovery teaching styles on the technical-tactical performance of 10th-grade students. Based on the application of the Game Performance Assessment Instrument (GPAI), the results revealed significant improvements in all groups, with more pronounced progress observed in the group exposed to the Guided Discovery style, highlighting the potential of this model in promoting more meaningful learning outcomes.

## **Keywords**

Pedagogical Internship; Physical Education; Teaching Styles; Basketball

---

---

# Índice

<b>CAPÍTULO 1 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	1
1. Introdução.....	1
2. Contextualização.....	3
2.1. Escola .....	3
2.2. Grupo de Educação Física.....	4
2.3. Professor Estagiário .....	6
3. Intervenção .....	9
3.1. ÁREA I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem .....	9
3.1.1. 2.º Ciclo do Ensino Básico .....	9
3.1.1.1. Princípios Base.....	9
3.1.1.2. Planeamento .....	10
3.1.1.3. Ensino/Aprendizagem.....	12
3.1.1.4. Avaliação .....	14
3.1.2. 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário .....	14
3.1.2.1. Princípios Base.....	15
3.1.2.2. Planeamento .....	16
3.1.2.3. Ensino/Aprendizagem.....	20
3.1.2.4. Avaliação .....	29
3.2. ÁREA II – Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	32
3.2.1. Desporto Escolar .....	32
3.2.2. Intervenção na Escola.....	36
3.2.3. Direção de Turma.....	41
3.2.4. Integração com o Meio .....	43
3.3. ÁREA III – Desenvolvimento Profissional.....	45
4. Reflexão Final .....	47
5. Referências.....	49

---

<b>CAPÍTULO 2 – INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>53</b>
1. Introdução.....	53
2. Metodologia .....	59
2.1. Participantes .....	59
2.2. Procedimentos .....	59
2.2.1. Instrumento utilizado e definição das variáveis de estudo .....	61
2.3. Análise e Tratamento de Dados .....	62
3. Resultados.....	63
3.1. Análise Descritiva .....	63
3.2. Análise Intergrupos.....	63
3.3. Análise Intragrupos.....	65
4. Discussão.....	69
5. Conclusão .....	73
6. Referências.....	75
<b>ANEXOS .....</b>	<b>79</b>

---

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1:</b> Caracterização dos indicadores avaliados pelo GPAI.....	61
<b>Tabela 2:</b> Cálculo dos índices do GPAI - adaptado de Memmert & Harvey (2008). ....	61
<b>Tabela 3:</b> Estatística descritiva referente às variáveis do GPAI para os dois grupos considerados na amostra. ....	63
<b>Tabela 4:</b> Comparação intergrupo na AI, para os índices do GPAI.....	64
<b>Tabela 5:</b> Comparação intergrupo na AF, para os índices do GPAI. ....	64
<b>Tabela 6:</b> Comparação entre AI e a AF no GCP, para os índices do GPAI. ....	65
<b>Tabela 7:</b> Comparação entre AI e a AF no GDG, para os índices do GPAI. ....	66
<b>Tabela 8:</b> Classificação dos postos obtidos para ambos os grupos, na comparação entre a AI e a AF, para os índices do GPAI. ....	67

---

---

## Lista de Acrónimos

AD	Avaliação Diagnóstica
AE	Aprendizagens Essenciais
AEFHP	Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto
AF	Avaliação Formativa
AS	Avaliação Sumativa
DE	Desporto Escolar
DT	Direção de Turma
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
ESFHP	Escola Secundária Frei Heitor Pinto
GDEF	Grupo Disciplinar de Educação Física
NEEF	Núcleo de Estágio de Educação Física
PA	Plano Anual
PAA	Plano Anual de Atividades
PDA	Plano de Aula
PEA	Processo Ensino Aprendizagem
UBI	Universidade da Beira Interior
UD	Unidade Didática

---

# **CAPÍTULO 1 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

## **1. Introdução**

O presente relatório de Estágio surge no âmbito do Estágio Pedagógico (EP), integrado no 2.º Ciclo de Estudos referente ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ministrada pela Universidade da Beira Interior (UBI). A elaboração deste relatório decorre da realização da prática supervisionada durante o ano letivo de 2024/2025, na Escola Secundária Frei Heitor Pinto (ESFHP), sediada na Covilhã. Esta trajetória foi acompanhada pelo orientador científico do Departamento de Ciências do Desporto da UBI, o Professor Doutor Ricardo Ferraz, e pelo orientador cooperante da ESFHP, o Professor José Pedro Fernandes e, ainda, por dois professores estagiários.

A prática supervisionada desenvolveu-se ao longo de um ano letivo, totalizando 20 tempos semanais: 15 dedicados à lecionação e observação de aulas de Educação Física (EF), 3 ao Desporto Escolar (DE) e 2 de assessoria à Direção de Turma (DT). As intervenções ocorreram de forma, predominantemente, autónoma, numa turma do 10.º ano do Ensino Regular (10.ºAF) e de forma colaborativa, numa turma do 9.º ano (9.ºBF), onde foi estabelecido um sistema de rotação entre os professores estagiários para cada aula. Embora a ESFHP não tenha oferta escolar para o 2.º ciclo do ensino básico, foi possível intervir em uma turma do 5.º ano (5.ºBT), na Escola Básica do Tortosendo, a qual pertence ao Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto (AEFHP). O processo começou com uma fase de observação dessa turma, seguida da lecionação de duas aulas. Quanto à DT, foi prestada assessoria ao 10.ºAF ao longo de todo o ano letivo, acompanhando o Professor Francisco Pinto, nas responsabilidades decorrentes do cargo.

Por fim, o Núcleo de Estágio de Educação Física (NEEF) assegurou o acompanhamento do grupo-equipa de badminton e voleibol masculino do DE, e promoveu uma ampla variedade de atividades para toda a comunidade escolar ao longo do ano letivo. Essas atividades serão detalhadas ao longo deste documento.

No seu conjunto, este relatório está estruturado em dois capítulos: o primeiro aborda a Intervenção Pedagógica, enquanto o segundo apresenta aquele que foi o desenvolvimento do projeto de Investigação e Inovação Pedagógica.



## **2. Contextualização**

### **2.1. Escola**

Durante o ano letivo de 2024/2025, realizei o EP na ESFHP, situada na Covilhã, sede do AEFHP. Esta instituição, com uma história de quatro décadas, foi conhecida como o “Liceu Nacional da Covilhã” até 1974, quando adotou a sua atual designação. O AEFHP, enquanto instituição pública, abrange a educação desde o nível pré-escolar até o ensino secundário, oferecendo um acompanhamento educativo abrangente. No atual contexto socioeconómico, a realidade enfrentada por muitas famílias na região tem sido marcada pela dependência crescente de apoios sociais. Dados da Ação Social Escolar (ASE) revelam que 15,4% dos alunos estão inseridos nos escalões de apoio (A e B). Adicionalmente, a escola abriga 152 alunos estrangeiros, dos quais 148 frequentam a disciplina de Português como Língua Não Materna. Esta diversidade demonstra a heterogeneidade da população escolar, predominantemente composta por estratos sociais médios e baixos.

A ESFHP oferece diversos percursos educativos, atendendo às necessidades e interesses dos alunos e da comunidade circundante. Para o ensino regular, a escola disponibiliza cursos científico-humanísticos, como Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, e Línguas e Humanidades. Além disso, tem expandido a sua oferta profissional, ao focar-se na formação de competências e na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, com formações em áreas como Técnico/a de Desporto, Técnico/a de Programador de Informática, Técnico/a de Auxiliar de Farmácia, Técnico/a de Massagem Estética e Bem-Estar, e Técnico/a de Informática - Instalação e Gestão de Redes.

A escola está organizada por ciclos, com um bloco destinado ao 3.º ciclo e outro ao ensino secundário, num total de 50 salas. A disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e os cursos de Informática dispõem de quatro salas equipadas com recursos informáticos e multimédia. As áreas de Física, Química, Biologia e Geologia são apoiadas por cinco laboratórios específicos.

Para a prática de EF, a escola disponibiliza três espaços exteriores e dois interiores. O pavilhão principal, designado G1, tem uma área limitada, o que impede a realização de aulas para duas turmas simultaneamente, permitindo apenas a presença de uma turma de cada vez. Em contrapartida, há outro pavilhão (sala de ginástica) de dimensões ainda mais reduzidas, frequentemente utilizado para aulas de dança ou ginástica de solo, que proporciona um ambiente controlado, designado de G2. Em dias de condições meteorológicas adversas, a limitação de pavilhões em relação ao número de alunos pode comprometer a participação das aulas práticas, forçando a realização de atividades com uma abordagem mais teórica. Os espaços exteriores incluem um campo de basquetebol,

um de futsal, um de andebol, e uma caixa de areia destinada ao Atletismo, enquanto as áreas arborizadas permitem atividades diversificadas, como corridas de orientação e atividades de exploração da natureza.

A escola conta com duas arrecadações para armazenar materiais utilizados nas aulas de EF. A principal, de fácil acesso, organiza materiais de pequena dimensão e recursos essenciais para as aulas, enquanto a segunda, de maior dimensão e com acesso mais limitado, é destinada a equipamentos volumosos, garantindo a segurança dos utilizadores. Além disso, o equipamento específico para a ginástica é guardado num espaço específico dentro do pavilhão principal.

É importante realçar que a escola adota um sistema de aulas de EF por blocos, com um documento de rotação dos espaços que orienta cada professor sobre qual área a utilizar e qual disciplina lecionar em determinado período (Anexo A). Este planeamento permitiu que, ao longo do ano letivo, todos os docentes tivessem a oportunidade de utilizar cada espaço, promovendo a diversificação no ensino das matérias de ensino e respeitando o planeamento das Unidades Didáticas (UD) diversificadas e com duração adequada.

Com uma população estudantil de mais de 600 alunos, entre os quais 130 no 3.º Ciclo do Ensino Básico, 280 no Ensino Secundário Regular e cerca de 240 no Ensino Secundário Profissional, além de contar com 89 docentes e 27 assistentes operacionais, a ESFHP destaca-se como uma instituição comprometida com a educação e a formação integral dos seus alunos.

## **2.2. Grupo de Educação Física**

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) do AEFHP integra-se no Departamento de Expressões, partilhado com os grupos disciplinares de Educação Musical e Artes. Este departamento é composto por um total de 27 docentes, dos quais 17 são professores de EF, distribuídos entre o 2.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. No contexto do 2.º ciclo, a disciplina de EF é lecionada por docentes do grupo de recrutamento 260, enquanto, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, são professores do grupo de recrutamento 620. A organização do GDEF inclui vários cargos específicos, tais como coordenador do grupo disciplinar, coordenador do desporto escolar, orientador de estágio pedagógico em ensino da EF e sete professores responsáveis por grupos-equipa do DE.

O GDEF mantém uma colaboração ativa com a UBI, acolhendo estagiários que enriquecem o ambiente pedagógico, trazendo dinamismo e metodologias inovadoras. O NEEF, composto por três professores estagiários supervisionados pelo orientador

cooperante José Pedro Fernandes, licenciado em Desporto e Educação Física e mestre em Atividade Física e Saúde pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), assume um papel central nesse processo.

No início de cada ano escolar, o GDEF, em colaboração com os professores, estabelece os critérios de avaliação da disciplina, uniformizando parâmetros e ponderações para o agrupamento. Para o 9.º ano, os critérios estipulam uma ponderação de 65% para Aptidão Física e Atividades Físicas, 15% para Conhecimentos e 20% para Atitudes e Valores. Já para o 10.º ano, a ponderação é de 60% para Aptidão Física e Atividades Físicas, sendo atribuídos 20% para a Área dos Conhecimentos e por fim, na dimensão das Atitudes e Valores a ponderação atribuída foi de 20%.

O Plano Anual de Atividades (PAA) constitui um instrumento estratégico do GDEF, que organiza eventos ao longo dos três períodos letivos para promover a atividade física e o envolvimento da comunidade escolar. Entre as atividades mais destacadas, estão as atividades do grupo disciplinar como as Heitoríadas, o corta-mato escolar, o mega sprinter, e atividades do NEEF, como os torneios de badminton ou as palestras da “Educação Física na Biblioteca”. Essas atividades visam fomentar estilos de vida saudáveis e estimular a participação ativa de alunos, professores e funcionários, proporcionando oportunidades de prática física que muitos alunos talvez não experimentem fora do ambiente escolar.

São realizadas reuniões periódicas do GDEF, para monitorizar e aprimorar a implementação das atividades e a organização curricular. A primeira reunião do ano letivo tem como principais objetivos a definição dos conteúdos a abordar em cada ano de escolaridade, a eleição do coordenador de grupo e a revisão dos critérios de avaliação. Já no terceiro período, realiza-se uma nova reunião destinada à análise do desempenho das turmas, à identificação de situações de insucesso escolar e à discussão de estratégias de melhoria. Paralelamente, estes momentos de trabalho coletivo servem também para tratar de questões logísticas relacionadas com a dinâmica escolar, como o transporte e a organização de horários, especialmente em iniciativas que envolvem diferentes escolas do agrupamento.

A gestão dos espaços físicos para a prática de EF é um dos pontos de atenção do GDEF. O professor José Pedro Fernandes elaborou documentos que regulam a rotação dos diferentes espaços da instituição, com uma sequência lógica previamente definida e adequada às matérias de ensino lecionadas. Através dessa rotação, procura-se maximizar o aproveitamento das infraestruturas, promovendo uma prática educativa eficaz e em consonância com os objetivos programáticos da disciplina.

Por fim, o GDEF destaca-se no cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo Plano Educativo do Agrupamento, que estipula, entre outras metas, uma taxa de pelo menos 95% de classificações positivas na disciplina de EF. Esse compromisso reforça o papel fundamental do GDEF na promoção do bem-estar físico e no desenvolvimento integral dos alunos, posicionando-o como um pilar da educação e do crescimento saudável dentro da comunidade escolar.

### **2.3. Professor Estagiário**

O caminho para chegar até aqui nem sempre foi claro e linear. Desde os meus 3 anos, o desporto tem sido uma constante na minha vida, graças ao incentivo do meu pai, que esteve envolvido na direção de um clube e que sempre valorizou a prática desportiva, acabou por me transmitir essa paixão. Acompanhava-o frequentemente em formações pedagógicas relacionadas com o desporto, algo que despertou em mim um entendimento precoce da importância da atividade física e do desporto para o desenvolvimento pessoal e social. Joguei futebol até aos meus 18 anos, mas ao longo dos anos tive a oportunidade de experienciar várias modalidades, como Ténis, Padel, Badminton, Basquetebol, Voleibol e Squash. Além disso, colaborei com a Câmara Municipal de Esposende em eventos desportivos e participei em várias ações de formação, com foco na atuação pedagógica. Todas essas experiências proporcionaram-me competências valiosas, que hoje aplico como professor, e que me permitem adaptar-me facilmente às diferentes necessidades dos alunos.

Durante o meu percurso escolar frequentei o Curso Profissional de Técnico de Desporto, na Escola Secundária Rocha Peixoto (ESRP), onde tive a oportunidade de realizar dois estágios profissionais, o primeiro na área da Gestão e o segundo na área do Fitness, o que me permitiu desenvolver competências práticas e aprofundar a minha experiência no ramo desportivo. Ao longo do ensino secundário, tive dúvidas sobre o meu futuro, senti-me perdido em vários momentos. Contudo, a minha professora de EF, apoiou-me constantemente e ajudou-me a reconhecer o meu potencial, incentivando-me a seguir para o Ensino Superior. Essa influência marcou-me e inspirou-me para, no meu EP, ser para os meus alunos a mesma fonte de inspiração que aquela professora foi para mim, motivando-os a acreditarem em si mesmos e a encontrarem o seu caminho, uma vez que um professor assume um papel fundamental na vida dos seus alunos.

Posto isto, sou licenciado em Ciências do Desporto pela UBI, onde durante o terceiro ano de licenciatura realizei um Estágio Curricular na área do Ensino, na Escola Básica do Canhoso, e lecionei às turmas do 1.º ao 4.º ano. Essa experiência foi, particularmente, gratificante, pois consolidou a minha vocação e mostrou-me o impacto que o ensino da

EF pode ter no crescimento dos alunos. Este estágio deu-me uma visão clara sobre o que desejava construir profissionalmente, reforçando a minha vontade de atuar na área da educação. Cada aula era um novo desafio e uma oportunidade para inovar na forma como os alunos aprendiam e interagiam com o que lhes solicitava.

Atualmente, estou no segundo ano do Mestrado em Ensino de EF no Ensino Básico e Secundário, também pela UBI. Este percurso tem sido fundamental para aprofundar competências essenciais, como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas e a prática de estilos de ensino eficazes. Essas competências foram aplicadas de forma prática no EP, uma etapa que considero essencial para consolidar os conhecimentos que adquiri ao longo de todo o meu percurso tanto escolar/académico como social. Neste estágio, lidei com alunos do ensino básico e secundário, cujas necessidades e interesses eram distintos dos mencionados anteriormente. No entanto, vi isso como uma oportunidade imprescindível para crescer como profissional e explorar de forma mais aprofundada as modalidades desportivas e as temáticas que envolvem a EF, numa faixa etária mais avançada. Sinto uma afinidade particular pelo ensino secundário, onde as possibilidades para aprofundar os conceitos pedagógicos são maiores. É uma fase da vida em que os alunos começam a definir-se como pessoas e a criar uma relação mais madura com a atividade física e o desporto. Acredito que a EF, para além de promover a saúde e o bem-estar, tem o poder de influenciar positivamente o desenvolvimento emocional e social dos alunos, algo que atualmente, por vezes, é muito desvalorizado.

Ao longo da minha formação, percebi a necessidade de desafiar certos paradigmas tradicionais que ainda persistem na EF. As abordagens pedagógicas e os programas vigentes, muitas vezes falham em responder adequadamente às necessidades dos alunos, o que acaba por criar uma desconexão entre o ensino e o desenvolvimento integral dos alunos. Diante da realidade em que se insere a EF na atualidade, acredito firmemente como futuro professor, que tenho a responsabilidade de transformar esse cenário, adotando práticas de ensino mais alinhadas com a realidade dos alunos, e que promovam um processo ensino aprendizagem (PEA) mais inclusivo e realista. Além da minha vocação para o ensino, desenvolvi um grande interesse pela área da investigação científica. Durante o curso de Ciências do Desporto, ao elaborar o Relatório de Estágio, aproximei-me mais da investigação ao explorar a revisão da literatura, o que reforçou o meu apreço pelo conhecimento científico, com base em práticas pedagógicas inovadoras e eficazes, alargando a minha perspetiva sobre a importância da investigação na EF e reforçando o meu compromisso com um ensino sustentado e em evolução contínua. Tudo o que aprendi tem contribuído para a minha preparação enquanto professor, ajudando-me a promover o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional dos alunos e a transformar a escola num espaço de inclusão e crescimento.



### **3. Intervenção**

Ao longo do presente ano letivo, tive a oportunidade de intervir pedagogicamente em duas turmas da ESFHP: uma do 3.º ciclo do Ensino Básico (9.º ano) e outra do ensino secundário regular (10.º ano). Para além destas, foram ainda realizadas sessões de observação e intervenção em turmas do 2.º ciclo, concretamente do 5.º ano de escolaridade (5.ºBT), na Escola Básica 2,3 do Tortosendo, pertencente ao mesmo agrupamento. Deste modo, o presente capítulo incidirá sobre os aspetos centrais da intervenção desenvolvida ao longo do EP, nomeadamente nas áreas da organização e gestão do PEA, da participação na escola e da relação com a comunidade educativa.

#### **3.1. ÁREA I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

##### **3.1.1. 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Durante a minha experiência pedagógica no AEFHP, tive a oportunidade de intervir no 2.º ciclo do ensino básico através da observação e lecionação de aulas na Escola Básica 2,3 do Tortosendo, uma vez que a ESFHP não agrega turmas deste ciclo. Esta intervenção foi organizada em duas fases: uma fase inicial de observação e, posteriormente, uma fase de lecionação. A observação decorreu na turma do 5.ºBT, sob a orientação do professor António Mariano. No total, assisti a seis aulas: duas conduzidas pelo professor titular e quatro dinamizadas por colegas estagiários. Esta etapa permitiu-me compreender as dinâmicas específicas do 2.º ciclo e as estratégias de gestão adotadas pelo professor, possibilitando, numa fase seguinte, a lecionação de uma aula de 90 minutos onde, sustentado nas aprendizagens previamente observadas, pude aplicar os conhecimentos teóricos em contexto real e refletir de forma crítica sobre as necessidades e características dos alunos do 2.º ciclo.

##### **3.1.1.1. Princípios Base**

A disciplina de EF desempenha um papel determinante no desenvolvimento holístico dos alunos, promovendo não apenas a melhoria das capacidades físicas, mas também o crescimento cognitivo, afetivo e social. No contexto do 2.º ciclo, particularmente no 5.º ano de escolaridade, a EF assume uma função essencial na consolidação das aprendizagens adquiridas no 1.º ciclo e na preparação para os desafios futuros do 3.º ciclo (Direção-Geral da Educação, 2018).

Do ponto de vista legal, a intervenção pedagógica nesta fase deve ser enquadrada por documentos normativos como o Decreto-Lei n.º 139/2012 e o Decreto-Lei n.º 55/2018. Estes documentos regulam a organização curricular, a gestão do currículo pelas escolas e a articulação entre ciclos de ensino, conferindo especial destaque às Aprendizagens

Essenciais (AE) como referência estruturante para o planeamento do ensino e da aprendizagem. As AE orientam o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, como a cooperação, a autonomia, a responsabilidade e a resolução de problemas.

No 2.º ciclo, o planeamento deve considerar a transição entre o carácter lúdico-exploratório do 1.º ciclo e a abordagem mais estruturada e técnica/tática do 3.º ciclo. Assim, privilegia-se uma abordagem integradora, que combine o trabalho das capacidades físicas com a promoção de valores como o *fair play*, o respeito pelas regras e a socialização. As práticas pedagógicas devem incluir a exploração de jogos culturais e tradicionais, valorizando simultaneamente as competências táticas emergentes, como a leitura do jogo, a tomada de decisão e a criação de situações de superioridade numérica.

Em termos de desempenho, espera-se que os alunos atinjam, no final do 5.º ano, um nível introdutório nas modalidades abordadas. Isso implica que os alunos sejam capazes de compreender e executar os princípios básicos das ações técnicas e táticas nas várias áreas. Na componente dos Conhecimentos, os alunos devem ser capazes de identificar as capacidades físicas básicas (força, resistência, velocidade, flexibilidade, coordenação, agilidade) e compreender as principais reações do corpo ao esforço físico.

A ação pedagógica no 2.º ciclo exige sensibilidade para as especificidades desta faixa etária, nomeadamente no que diz respeito à heterogeneidade do grupo, ao ritmo de aprendizagem e à maturidade motora e emocional dos alunos. O professor deve, por isso, adotar uma prática reflexiva e diferenciada, sustentada nos princípios curriculares e legislativos, para promover aprendizagens significativas e duradouras que preparem os alunos para os desafios futuros, dentro e fora da escola.

### **3.1.1.2. Planeamento**

Didaticamente, é recomendado o uso de jogos reduzidos e condicionados como estratégia de ensino, uma vez que proporcionam maior tempo de contacto com a bola, promovendo a tomada de decisão, e permite o desenvolvimento das capacidades técnicas em contexto real de jogo, aumentando a motivação dos alunos e facilitando a aprendizagem dos princípios táticos fundamentais. A criação de tarefas diversificadas, ajustadas aos níveis de desempenho da turma, é indispensável para garantir a inclusão de todos os alunos e a eficácia do PEA.

No âmbito da minha intervenção pedagógica junto da turma do 5.º ano de escolaridade (5.ºBT), tive a oportunidade de lecionar duas aulas de 45 minutos no Espaço Polidesportivo Exterior, no Tortosendo. As aulas decorreram em condições particularmente favoráveis, dado que o espaço estava totalmente disponível, permitindo

uma gestão eficaz das tarefas planeadas. Previamente à leção, realizei observação a duas aulas orientadas pelo professor titular, o que me permitiu compreender a dinâmica, o funcionamento da turma e as rotinas estabelecidas. Este processo foi fundamental para o planeamento das minhas intervenções, uma vez que, por limitações do contexto, não tive a possibilidade de acompanhar a construção do Plano Anual (PA), nem das UD. Deste modo, a planificação incidiu unicamente sobre a construção de um Plano de Aula (PDA), elaborado em consonância com os objetivos previamente definidos pelo professor titular e com os conteúdos já trabalhados nas aulas anteriores. Para isso, o professor António Mariano teve um contributo essencial, ao disponibilizar informações relevantes sobre os recursos materiais e espaciais disponíveis, as características dos alunos e, ao propor abordagens metodológicas adequadas à realidade das turmas.

Relativamente à elaboração do PDA, a observação realizada anteriormente revelou-se de utilidade limitada para o planeamento da intervenção, uma vez que incidiu sobre a matéria de ensino de voleibol, enquanto a aula lecionada foi dedicada ao atletismo. Esta diferença de conteúdos dificultou a transferência de dados significativos sobre as competências motoras específicas que pudessem ser aplicadas entre ambas as modalidades. Ainda assim, a observação permitiu identificar aspetos importantes da dinâmica da turma, nomeadamente o seu elevado nível de envolvimento e motivação na tarefa, bem como um desempenho motor adequado ao nível de escolaridade. Tratando-se de uma turma composta por 15 alunos, foi possível estruturar propostas didáticas que garantissem a participação ativa de todos.

Com base nas indicações do professor titular, que sugeriu a abordagem de várias subáreas do Atletismo, nomeadamente a corrida de velocidade, a corrida de estafetas, o lançamento do *vortex* e o lançamento do peso, optei por estruturar o PDA (Anexo B) em torno de três dessas subáreas, com o objetivo de dinamizar a sessão e manter os alunos constantemente envolvidos na tarefa. Ao invés de me centrar exclusivamente numa única vertente, o que poderia tornar a aula monótona e menos estimulante, a escolha de integrar diferentes domínios permitiu diversificar os estímulos motores e pedagógicos, contribuindo para uma maior motivação dos alunos. Para a corrida de velocidade, planeei um exercício de reação a estímulos visuais (diferenciação por cores), em que os alunos, ao meu sinal, tinham de correr na direção indicada da cor e tentar apanhar o colega. Este exercício teve como principal objetivo o desenvolvimento do tempo de reação, uma componente essencial na velocidade. Em seguida, foram planeados exercícios de *skippings* (baixos, médios e altos) e saltos ritmados, com o intuito de aperfeiçoar a técnica de corrida.

Posteriormente, os alunos realizaram uma tarefa com estações de sinalizadores, onde, através da experimentação com passadas de diferentes comprimentos (2, 3 e 4 pés), foram levados a descobrir qual a mais adequada para a sua corrida. Esta progressão culminou numa variante competitiva de corrida de 20 metros, focada na velocidade máxima. Na abordagem à corrida de estafetas, planeei uma progressão que começou com a transmissão do testemunho sem delimitação de zona de transmissão, para adaptação inicial à técnica. Seguidamente, os alunos realizaram a mesma tarefa com zona de transmissão definida, terminando com uma variante competitiva em circuito, onde, em equipas, aplicavam a técnica aprendida em contexto de maior exigência e dinâmica coletiva.

Por fim, no lançamento do *vortex*, a progressão iniciou-se com lançamentos parados, com o objetivo de desenvolver a consciência corporal e a técnica de lançamento. Numa segunda fase, os alunos realizaram lançamentos com corrida progressiva, e na fase final procuraram atingir a maior distância possível.

A aula foi cuidadosamente planeada com base em progressões pedagógicas que conciliaram o desenvolvimento técnico com a motivação dos alunos, terminando sempre com variantes de natureza competitiva, ajustadas à realidade e às características da turma. Este processo de planeamento vai ao encontro do que defende Perrenoud (2000), ao afirmar que os professores devem adquirir novas competências para ensinar no século XXI, nomeadamente planear e lecionar situações de aprendizagem, administrar a progressão dessas aprendizagens, implementar e melhorar práticas de diferenciação pedagógica e envolver os alunos nas suas aprendizagens.

### **3.1.1.3. Ensino/Aprendizagem**

Ao planejar a intervenção com a turma do 5.º ano, tornou-se evidente a necessidade de adotar uma abordagem significativamente distinta daquela a que estou habituado no 3.º ciclo e ensino secundário. No 2.º ciclo, os alunos apresentam características específicas que exigem adaptações ao nível da instrução, planeamento, gestão da aula e até mesmo do clima e disciplina da turma. A menor autonomia, a curta capacidade de concentração e a maior variabilidade emocional obrigam o professor a manter uma presença ativa e constante, assegurando foco, segurança e envolvimento contínuo nas tarefas propostas. Nesse sentido, a aula de Atletismo foi planeada com base no modelo *Direct Instruction Model (DIM)* (Ferraz et al., 2023), pela sua ênfase na organização sequencial e estruturada das tarefas, permitindo uma progressão didática ajustada às capacidades motoras e características de desenvolvimento dos alunos deste ciclo.

Desde o início da aula, assumi uma postura proativa na gestão do tempo e da organização. Aproveitei os minutos iniciais em que os alunos se equipavam nos balneários, para organizar todo o material necessário, garantindo uma transição fluida entre os exercícios e evitando quebras na dinâmica da aula. Este cuidado revelou-se essencial para manter os alunos envolvidos e ativos, especialmente num grupo com elevado nível de energia e entusiasmo. Antes do início das atividades, apresentei-me formalmente e procurei memorizar os nomes dos alunos, criando uma ligação inicial com cada um. Expliquei, também, os objetivos da aula e contextualizei o que seria lecionado no decorrer da mesma.

Durante a instrução, procurei sempre simplificar as explicações verbais, utilizando uma linguagem ajustada à idade dos alunos, mas sem abdicar do rigor terminológico, específico do Atletismo, para promover desde cedo a familiarização com os termos técnicos. Reconhecendo as dificuldades de compreensão abstrata próprias desta faixa etária, priorizei o uso da demonstração em todos os exercícios. Esta estratégia revelou-se indispensável, pois os alunos tendem a ter mais dificuldade em compreender apenas pela explicação oral. Sempre que possível, envolvi os alunos como agentes de ensino nas demonstrações, o que aumentou o seu envolvimento e facilitou a compreensão motora dos movimentos pretendidos. O questionamento foi usado de forma pontual como prática guiada, para promover a reflexão e a correção dos comportamentos técnicos.

Em termos de gestão do grupo, optei por formar equipas heterogéneas, de forma a fomentar a cooperação e garantir que todos estivessem incluídos e ativos. A turma era composta por 15 alunos, número que possibilitou a criação de tarefas que promoviam a atividade contínua de todos, evitando quebras de tempo e aumentando o tempo efetivo de prática. Durante a aula, foram feitas pausas para hidratação, devido ao calor sentido.

Adicionalmente, a diversidade dentro da turma obrigou a um acompanhamento individualizado em casos pontuais: uma aluna, com menor rendimento motor, exigia reforço constante da sua autoestima e motivação; outra, com elevado domínio técnico, demonstrava desinteresse perante tarefas pouco desafiantes, o que me levou a propor-lhe objetivos mais exigentes para se manter motivada. Estes dois casos reforçam a importância de uma intervenção diferenciada face às características individuais dos alunos.

Ao longo da aula, mantive uma postura interventiva, circulando frequentemente pelo espaço, oferecendo *feedbacks* sobretudo, motivacionais. Esforcei-me por memorizar os nomes dos alunos e utilizá-los frequentemente, uma estratégia simples mas eficaz, que aumentou a proximidade, o envolvimento e o sentimento de valorização por parte dos alunos.

Esta experiência no 2.º ciclo evidenciou a importância da flexibilidade pedagógica, da clareza comunicativa e da capacidade de adaptação face à heterogeneidade dos grupos. Uma instrução eficaz neste ciclo passa, inevitavelmente, por uma gestão cuidadosa do tempo, uma comunicação acessível mas rigorosa e uma atenção constante às necessidades individuais de cada aluno.

#### **3.1.1.4. Avaliação**

No contexto do 2.º ciclo, a avaliação assumiu um carácter eminentemente formativo, adequado à especificidade do nível etário e à curta duração da intervenção pedagógica. A observação direta e contínua revelou-se a principal ferramenta para aferir o desempenho dos alunos, permitindo identificar necessidades individuais, ajustar os exercícios em tempo real e orientar a prática de forma mais eficaz.

Apesar de não ter sido possível acompanhar o processo avaliativo completo, foram realizadas adaptações estratégicas aos exercícios planeados, com progressões de ensino ajustadas aos diferentes níveis de proficiência observados. A análise do comportamento motor, da execução técnica e da participação nas tarefas possibilitou a recolha de dados relevantes para uma avaliação contínua e ajustada. O professor titular desempenhou um papel importante neste processo, partilhando observações sobre o percurso dos alunos e destacando aqueles que apresentavam mais dificuldades, contribuindo com sugestões para uma intervenção mais eficaz.

Por fim, importa referir que a escala de avaliação adotada (0 a 5) neste ciclo valoriza mais o processo do que o resultado, contribuindo para atenuar a pressão das classificações, muito presente em ciclos superiores, e promovendo o foco no desenvolvimento contínuo das competências e na aquisição progressiva dos conteúdos.

#### **3.1.2. 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

No início do ano letivo, em reunião com o orientador cooperante (Professor José Pedro Fernandes), foi designada a cada estagiário uma turma do Ensino Secundário, juntamente com outra turma do 9.º ano, correspondendo a anos de diferentes ciclos. Após a deliberação, foi-me confiada a responsabilidade de orientar de forma autónoma o processo de ensino da turma do 10.ºAF, pertencente ao Curso de Ciências e Tecnologias. Adicionalmente, assumi a tarefa de lecionar na turma do 9.ºBF, que se distingue por ser uma turma partilhada em regime de alternância com os meus colegas estagiários.

Ao longo do ano letivo, o acompanhamento das turmas foi realizado de forma contínua, com participação ativa em todas as reuniões pedagógicas e nas aulas programadas, o que

possibilitou uma imersão nas dinâmicas do PEA de cada grupo. O professor cooperante, José Pedro Fernandes, proporcionou aos estagiários um ambiente de autonomia e responsabilidade, permitindo que desenvolvêssemos as nossas competências pedagógicas desde o início do estágio.

Embora o início do estágio tenha gerado alguma apreensão em virtude da adaptação dos alunos aos novos professores, a integração foi gradual e positiva. Com especial destaque para a turma do 9.ºBF, onde a construção de vínculos requereu um tempo adicional, em razão da alternância entre estagiários, que exigiu uma atenção particular ao processo de familiarização e à coesão grupal. Em relação à composição das turmas, a turma do 9.ºBF era constituída por 25 alunos. Já a turma do 10.ºAF, era constituído por 27 alunos.

### **3.1.2.1. Princípios Base**

A legislação em vigor, define os princípios fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, regem-se pelas seguintes diretrizes:

- ✚ Melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através da abordagem multinível, reforçando a intervenção curricular e o carácter formativo da avaliação, garantindo que todos os alunos desenvolvam as competências previstas no Perfil dos Alunos;
- ✚ Assegurar autonomia curricular, permitindo às escolas identificar opções adequadas ao seu contexto e alinhadas com o projeto educativo;
- ✚ Garantir uma escola inclusiva, promovendo a igualdade no acesso ao currículo, com medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- ✚ Valorizar o papel dos professores como agentes centrais no desenvolvimento e avaliação do currículo, ajustando-o às realidades de cada comunidade escolar;
- ✚ Fomentar a participação ativa de alunos e encarregados de educação nas escolhas curriculares da escola;
- ✚ Promover a articulação entre ciclos de ensino, assegurando uma gestão curricular integrada e progressiva;
- ✚ Valorizar o ensino secundário, oferecendo percursos diversificados que permitam a continuidade dos estudos ou a inserção no mercado de trabalho;
- ✚ Integrar as artes, ciências e tecnologias, desporto e humanidades como componentes fundamentais da matriz curricular das diferentes ofertas educativas.

Em conformidade com as AE definidas pela Direção-Geral da Educação (DGE, 2018), o PEA na EF deve promover o desenvolvimento integral dos alunos, alinhado com as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Neste

contexto, os alunos são incentivados a participar ativamente nas atividades propostas, refletindo criticamente sobre as suas práticas, reconhecendo a importância da atividade física para a saúde e o bem-estar, e desenvolvendo o sucesso pessoal e coletivo. Espera-se que sejam capazes de analisar e interpretar as atividades realizadas, aplicar os conhecimentos adquiridos, identificar fatores que influenciam a prática, adotar comportamentos seguros e higiênicos, e definir estratégias para melhorar a sua condição física de forma autónoma e responsável. Este referencial curricular valoriza ainda a promoção de estilos de vida saudáveis e o desenvolvimento das capacidades físicas e coordenativas, reforçando o papel da EF na formação de cidadãos ativos, conscientes e responsáveis.

No 3.º ciclo do ensino básico, as AE da EF (DGE, 2018b) constituem a base do currículo, orientando a consolidação dos conhecimentos adquiridos, o aperfeiçoamento das competências motoras e a recuperação de aprendizagens. No 9.º ano, os alunos são desafiados a envolver-se ativamente nas atividades propostas, a compreender a atividade física como fenómeno cultural e a adotar comportamentos saudáveis e regulares. As competências a desenvolver incluem o domínio técnico e tático, a melhoria das capacidades físicas e a autonomia na prática, estando também articuladas com os conteúdos específicos das subáreas como Jogos Desportivos Coletivos, Ginástica e Atletismo.

No ensino secundário, o currículo de EF (DGE, 2018a) adota uma abordagem mais flexível e diferenciadora, permitindo aos alunos aprofundar áreas do seu interesse, sem comprometer a diversidade do programa. No 10.º ano, as AE visam preparar os alunos para o término da escolaridade obrigatória, promovendo o envolvimento ativo nas aulas, o desenvolvimento de atitudes de respeito, cooperação e equidade, bem como a aplicação de princípios técnicos e éticos na prática desportiva.

### **3.1.2.2. Planeamento**

O planeamento constitui uma etapa essencial no PEA, funcionando como a base sobre a qual se constroem práticas pedagógicas significativas. Para que a EF promova aprendizagens eficazes e motivadoras, torna-se imprescindível a elaboração de estratégias adaptadas ao contexto real do ensino, considerando o nível de maturidade dos alunos, os conteúdos a abordar e os recursos disponíveis (Moy, Renshaw & Davids, 2014; Stănescu, 2013). Neste sentido, o planeamento deve articular-se em três níveis complementares: PA (macro), UD (meso) e PDA (micro), permitindo garantir progressão, coerência e alinhamento com os objetivos curriculares (Bento, 2003; Vicianá & Mayorga-Vega, 2018; Vickers, 1990). Um planeamento estruturado favorece não só a

eficácia pedagógica, mas também o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua participação ativa nas aprendizagens (Siedentop, 1998).

Além de ser uma peça-chave para orientar a prática docente, o planeamento contribui para o aumento da confiança, segurança e autoeficácia dos professores, sobretudo durante o estágio, quando o domínio da intervenção ainda está em construção (Karampekou, Hassandra & Goudas, 2004; Simou, Krommyda & Papaioannou, 2013). As matérias a lecionar refletem-se nos documentos de planeamento, os quais devem ser flexíveis e ajustados em função da avaliação contínua das necessidades dos alunos e das condições do contexto (Causton-Theoharis et al., 2008; Mawer, 1995).

O processo de atribuição das turmas aos professores estagiários decorreu antes do início do ano letivo, numa reunião com o professor cooperante José Pedro Fernandes. Nesse momento, além da apresentação das instalações, dos recursos disponíveis e de alguns elementos da direção, procedeu-se à distribuição aleatória das turmas e à definição da planificação com base no documento de rotação dos espaços. Na ESFHP, essa rotação ocorre duas vezes por período, exceto no 3.º período, devido à sua menor duração. Esta dinâmica exige que os docentes se adaptem a diferentes espaços, cujas características podem condicionar a lecionação de determinadas matérias de ensino, tornando fundamental a escolha prévia dos conteúdos. Assim, estabeleceu-se que a rotação seguiria a sequência 5, 1, 3, 2, 4 (Anexo A). No ensino secundário, cada estagiário ficou responsável por uma turma em regime autónomo, enquanto no 3.º ciclo a responsabilidade foi partilhada, com os três estagiários a colaborar no planeamento e gestão das aulas, embora a lecionação fosse assumida individualmente em dias definidos.

Com a colaboração do NEEF e em conformidade com o planeamento definido pelo GDEF, foi possível elaborar e implementar o PA (Anexo C), tendo em conta o contexto da escola, as orientações programáticas e as especificidades de cada turma.

No caso do 10.º ano, procedeu-se à análise das modalidades previstas no currículo, conforme as AE, definindo-se uma planificação que incluiu três Jogos Desportivos Coletivos, uma modalidade de Ginástica ou Atletismo, uma de Dança e uma modalidade adicional, escolhida entre Raquetas, Combate, Natação, Patinagem, Atividades de Exploração na Natureza, entre outras.

Considerando as especificidades e potencialidades de cada espaço, foram selecionadas as matérias de ensino a lecionar ao longo do ano letivo. No primeiro período, optei por Futsal, Ginástica de Aparelhos e Atletismo; no segundo, por Basquetebol, Ginástica de Solo e Dança; e no terceiro, por Andebol. Através do PA e da rotação dos espaços, estruturou-se a distribuição das disciplinas por período letivo, assegurando uma gestão equilibrada e eficiente das aulas. A carga horária de cada modalidade foi definida com

base na organização habitual dos espaços escolares, priorizando a otimização dos recursos disponíveis e a criação de um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem.

Para além das matérias de ensino inicialmente definidas, o PA foi ajustado em alguns momentos para integrar a intervenção dos alunos do 1.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, que supervisionaram e lecionaram algumas aulas. Essa colaboração ocorreu no 1.º período, durante duas semanas, na modalidade de Voleibol; no 2.º período, durante uma semana, na Ginástica de Solo; e no 3.º período, também durante uma semana, na modalidade de Ténis.

Após a definição das matérias de ensino a lecionar, elaborei as respetivas UD, fundamentais para garantir uma estrutura sequencial e coerente no PEA (Bento, 2003). Para a sua construção (Anexo E), utilizei o Modelo da Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990), que organiza o ensino em três fases: Fase de Análise, Fase das Decisões e Fase de Aplicação. As UD foram lecionadas de forma concentrada, com cada matéria de ensino a ser abordada em blocos consecutivos. Esta opção esteve condicionada pela rotação dos espaços disponíveis, o que limitou a possibilidade de uma distribuição mais equilibrada dos conteúdos. No entanto, à luz da literatura mais recente, reconheço a relevância de uma prática distribuída e sequencial das modalidades ao longo do ano letivo, pois esta favorece a consolidação das aprendizagens e o desenvolvimento contínuo das competências dos alunos.

Na fase de análise, considerei fatores determinantes para a organização das aulas, como aspetos culturais e regulamentares, habilidades motoras técnicas e táticas, componentes psicossociais e socioafetivas, aptidões físicas e fisiológicas inerentes a cada modalidade. Foram ainda analisados os recursos disponíveis e o nível de desempenho inicial dos alunos, de forma a definir um ponto de partida adequado. Na fase das decisões, foi determinada a extensão e sequência dos conteúdos programáticas a lecionar para cada aula, os objetivos gerais e específicos a serem alcançados e delineadas as estratégias de avaliação desses conteúdos. Por fim, na fase de aplicação, procedi à planificação e implementação dos planos de aula e progressões de ensino, assegurando a preparação de todos os documentos e registos necessários para um acompanhamento estruturado e eficaz do PEA.

Esse modelo permitiu estruturar os conteúdos de forma lógica e progressiva, assegurando uma melhor assimilação dos conceitos. No entanto, a finalização integral da UD só foi concretizada após a Avaliação Diagnóstica (AD), uma vez que é imprescindível para identificar o nível de desempenho dos alunos em termos de competências técnicas e táticas. Esta avaliação, é composta por vários indicadores que orientam a decisão de atribuir uma maior relevância ao "saber pensar" do que ao "saber

fazer", já que a evolução dos alunos tende a ser mais significativa quando compreendem o que fazer (dimensão tática) antes de se preocuparem com como fazer (dimensão técnica) (Anexo E). No final de cada UD, foi realizada uma Avaliação Sumativa (AS) (Anexo I), com base em critérios previamente definidos, permitindo avaliar todos os alunos de forma equitativa e comparar os resultados com a AD, analisando a evolução individual ao longo do processo.

Os PDA desempenham um papel fundamental no trabalho dos professores, pois fornecem uma orientação detalhada para a condução das aulas, incluindo objetivos específicos, comportamentos a desenvolver e exercícios planeados, que garantem um ensino estruturado e eficaz. Os conteúdos e atividades foram estruturados através de uma lógica progressiva, de complexidade crescente, tanto em termos de sequência temporal ao longo da UD quanto na complexidade dos exercícios propriamente ditos para cada aula. Para garantir um acompanhamento eficaz e obter *feedback* do orientador cooperante, os PDA eram disponibilizados na plataforma online com 48 horas de antecedência. Além disso, esse processo não se restringiu apenas aos PDA, mas também incluiu a submissão das UD elaboradas e a observação/reflexão das aulas lecionadas por mim e pelos outros estagiários, promovendo uma prática pedagógica reflexiva e de constante adaptação face aos erros evidenciados na implementação das estratégias de ensino adotadas.

Além de servir como um suporte didático, o PDA é um documento concreto e específico para a operacionalização dos objetivos previamente delineados, uma vez que auxilia o professor na gestão eficiente da aula ao permitir um controlo adequado dos tempos de cada exercício, fases da aula e momentos de transição e organização. Para além dos objetivos gerais e específicos, data, duração, espaço da aula e material necessário, cada PDA incluiu três elementos essenciais: objetivos comportamentais, descrição dos exercícios (com variantes e condicionantes) e aspetos críticos de execução que permitiram que o mesmo esteja sempre em constante adaptação, face às reais necessidades dos alunos.

O planeamento das aulas foi ajustado de acordo com as especificidades de cada turma, garantindo que os conteúdos iam ao encontro do que estava delineado nas AE.

No caso do 9.º ano, embora o planeamento tenha seguido as diretrizes estabelecidas, foi necessário introduzir recorrentemente progressões de ensino e reduzir a complexidade dos exercícios, por se tratar de uma turma com um nível de desempenho bastante fraco, exigindo desta forma um trabalho mais minucioso no desenvolvimento das competências fundamentais antes de avançar para os conteúdos mais complexos. Por outro lado, para o 10.º ano, embora estivesse previsto um determinado nível de

progressão, verificou-se que os alunos possuíam competências sólidas e capacidade para ir além dos objetivos inicialmente estabelecidos. Dessa forma, para evitar que as aulas se tornassem pouco representativas face às reais capacidades da turma, foi possível elevar o nível de exigência, introduzindo exercícios mais complexos e diversificados, permitindo consolidar os conteúdos essenciais, mas também explorar competências mais avançadas, tornando a aprendizagem mais dinâmica e enriquecedora.

Ao longo do estágio, a reflexão da intervenção pedagógica desempenhou um papel imprescindível no aperfeiçoamento contínuo das aulas. Inicialmente, no final de cada semana, era necessário elaborar uma reflexão (Anexo H), tanto das aulas lecionadas como das observadas dos colegas estagiários. Este processo permitia identificar erros cometidos, compreender as suas causas e avaliar como é que a intervenção poderia ter sido mais eficaz. Muitas vezes, aspetos que pareciam funcionar na teoria revelavam-se ineficazes na prática, sobretudo num contexto real e dinâmico, tornando este exercício de reflexão imprescindível para o desenvolvimento profissional. Numa segunda fase, a reflexão passou a incidir exclusivamente sobre as minhas próprias aulas, permitindo uma avaliação mais aprofundada da intervenção pedagógica, o reconhecimento de fragilidades nas abordagens adotadas e a consequente procura de soluções, o que possibilitou otimizar o planeamento das aulas seguintes, corrigir falhas previamente identificadas e assegurar uma adaptação mais eficaz à realidade da turma.

Uma vez que o estágio decorreu numa escola da Covilhã, onde o Outono e o Inverno são marcados por condições climáticas adversas, foi necessário ajustar o planeamento das aulas de forma a garantir a sua continuidade. A existência de apenas dois espaços interiores, cujo uso era condicionado pela rotação entre turmas, exigiu a definição de alternativas: além do plano principal, cada aula previa uma segunda opção, a realizar num espaço interior caso estivesse disponível, e uma terceira, centrada em conteúdos teóricos da modalidade, lecionados em sala de aula, assegurando a ligação aos objetivos pedagógicos mesmo na impossibilidade de prática ao ar livre.

### **3.1.2.3. Ensino/Aprendizagem**

O PEA, particularmente na disciplina de EF, não se esgota na mera aplicação linear do currículo prescrito. Como salientam Evans e Penney (1995), a distância entre o currículo formal e o real, entre aquilo que é planeado e aquilo que efetivamente se concretiza na prática, é muitas vezes significativa. Essa discrepância exige uma prática pedagógica dinâmica, capaz de se reinventar face aos desafios do contexto escolar. Neste cenário, torna-se fundamental recorrer a modelos de ensino contemporâneos que favoreçam aprendizagens significativas e aumentem a motivação dos alunos (Donnelly et al., 2017;

Metzler, 2017; Parra-González et al., 2021). No entanto, como destaca Rink (2001), não existe um modelo único que se adeque a todas as situações, sendo necessário que o professor selecione e adapte as estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades específicas dos seus alunos (Goodyear & Dudley, 2015), promovendo uma prática contextualizada e intencional.

Mais do que transmitir conteúdos, o professor de EF deve assumir-se como um agente em constante desenvolvimento profissional, adotando uma postura crítica, criativa e reflexiva que permita responder às exigências das transformações sociais e educativas (Steinberg et al., 2020; Wibowo, 2020; Zach, 2020). Para isso, é essencial que as aprendizagens promovidas estejam alinhadas com os interesses dos alunos e integrem três domínios fundamentais do desenvolvimento humano (psicomotor, cognitivo e afetivo), que sustentam uma formação verdadeiramente integral (Gallahue & Donnelly, 2003; Rink, 2002; Siedentop, 2009).

No decorrer do PEA, a minha intervenção foi sustentada por uma abordagem flexível e intencional, ancorada em diferentes estilos de ensino que respondiam às necessidades específicas de cada turma, fase de aprendizagem e conteúdo a abordar. Ao longo do ano, houve uma alternância consciente dos estilos e modelos de ensino adotados, reconhecendo que não existe um modelo universal aplicável a todas as situações (Ferraz et al., 2023; Ferraz et al., 2024).

Predominantemente, as tarefas propostas nas modalidades coletivas (Futsal, Basquetebol, Andebol), procuraram alinhar-se com os princípios do modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU), promovendo o desenvolvimento da compreensão tática e da tomada de decisão em contexto representativo de jogo. Este modelo foi complementado pelo *Competency Model in Invasion Games* (CMIG) e *Progressive Approach to Game Model* (PAGM), que orientaram a organização progressiva das atividades em torno das competências essenciais das modalidades coletivas. Em fases mais avançadas de cada UD, o *Direct Instruction Model* (DIM) foi pontualmente utilizado, com o objetivo de otimizar o tempo e garantir clareza na execução técnica, sobretudo quando era necessário consolidar aspetos específicos de desempenho. O *Non-Linear Pedagogy* (NLP) teve particular relevância no contexto do meu projeto de investigação e em momentos em que se pretendia estimular a criatividade, a exploração e a adaptabilidade dos alunos, através da manipulação intencional dos constrangimentos da tarefa. Adicionalmente, em aulas com restrições espaciais ou meteorológicas (como em dias de chuva), recorri à *Virtual Gamification*, através de ferramentas como o *Kahoot*, para manter o envolvimento dos alunos e reforçar aprendizagens teóricas de forma lúdica e interativa.

No caso das modalidades individuais, como a ginástica de solo, ginástica de aparelhos e atletismo, a abordagem centrou-se na utilização do *Direct Instruction Model* (DIM), com ênfase na demonstração e repetição sistemática, garantindo a execução técnica correta e a segurança dos alunos. As tarefas foram organizadas segundo progressões pedagógicas adaptadas às capacidades dos alunos, assegurando uma aprendizagem sequencial. Na dança, a intervenção alternou entre momentos de maior diretividade, para ensinar passos básicos através da replicação, e momentos de maior autonomia, em que os alunos puderam explorar diferentes sequências ou criar variações próprias, alinhando-se pontualmente com os princípios do *Nonlinear Pedagogy* (NLP).

Assumindo o papel de mediador no PEA, centrado na aproximação dos conteúdos à realidade dos alunos e na valorização da reflexão crítica sobre o que os rodeia, essa abordagem foi implementada de forma intencional nos primeiros minutos de várias aulas, com o objetivo de incutir nos alunos uma maior consciência sobre o fenómeno desportivo e promover o seu envolvimento ativo com a realidade desportiva. Verifiquei que muitos estudantes demonstravam um afastamento significativo relativamente ao acompanhamento regular de notícias desportivas, o que refletia uma fraca literacia desportiva e um desconhecimento das dinâmicas que envolvem o desporto para além da prática escolar. Nesse sentido, dediquei os primeiros minutos de algumas aulas à partilha e discussão de acontecimentos desportivos relevantes ocorridos durante a semana, criando um espaço de diálogo onde os alunos eram incentivados a comentar, refletir e estabelecer ligações entre os conteúdos curriculares e o contexto desportivo atual. Paralelamente, promovia questionamentos sobre as suas próprias experiências em atividades extracurriculares, como treinos ou competições realizadas no fim de semana, valorizando não só o desempenho motor, mas também as emoções, motivações e aprendizagens decorrentes dessas vivências.

Durante o EP, enquanto professor estagiário tive total autonomia no planeamento, implementação e avaliação das atividades letivas, o que me permitiu refletir criticamente sobre as implicações das minhas decisões pedagógicas. A liderança exercida, aliada a uma comunicação clara e à aplicação de *feedback* oportuno e ajustado, revelou-se essencial para a condução eficaz do ensino e para a dinâmica funcional das aulas. As estratégias adotadas foram continuamente ajustadas às características específicas de cada turma, o que promoveu uma experiência diversificada, tanto em termos de estilos de ensino, como de exercícios aplicados.

Reconhecendo a complexidade do PEA, tornou-se evidente a necessidade de integrar, de forma articulada, componentes como a instrução, a organização e gestão da aula, bem como a criação de um ambiente/clima propício à aprendizagem. Neste sentido, a

preparação rigorosa das aulas assumiu um papel determinante na promoção de um ensino coerente e eficaz, permitindo antecipar e gerir desafios que, de outro modo, poderiam comprometer o PDA e a qualidade do processo educativo.

As primeiras aulas revelaram-se determinantes para a compreensão da dinâmica de cada turma, a identificação de possíveis desafios e a perceção das motivações e expectativas de cada aluno. Desde o início, procurei fomentar uma relação positiva e de proximidade com os estudantes, consciente de que a construção de um clima de confiança mútua é fundamental para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem estimulante e cooperativo. Quando os alunos compreendem com clareza os objetivos a alcançar, os limites estabelecidos e percebem o seu papel no processo educativo, tendem a demonstrar maior envolvimento e sentido de responsabilidade nas aulas.

A intervenção com a turma do 10.º AF revelou-se particularmente gratificante, uma vez que me foi concedida total autonomia desde o início. Logo na primeira aula, estabeleci objetivos claros, delimiti as regras de funcionamento e reforcei a importância do compromisso coletivo para a concretização das metas propostas. Tratava-se de uma turma numerosa, com 27 alunos, o que representou um desafio acrescido face às limitações dos recursos espaciais disponíveis, especialmente considerando que todos os alunos participavam ativamente nas aulas. Apesar disso, o grupo revelou-se multifacetado, com uma boa predisposição para diferentes matérias de ensino, o que possibilitou uma abordagem diversificada e exigente do ponto de vista técnico e tático. A maioria dos alunos demonstrava um comportamento disciplinado, colaborativo e motivado, o que favoreceu uma dinâmica de aula fluida e um ambiente propício à aprendizagem. A turma incluía ainda quatro alunos estrangeiros, entre os quais um com dificuldades linguísticas significativas, não conseguindo comunicar em português, o que exigiu uma atenção diferenciada e o reforço de estratégias visuais e gestuais para assegurar a sua integração e participação.

Em contrapartida, a intervenção junto da turma do 9.º BF foi partilhada entre os três professores estagiários, o que dificultou, numa fase inicial, a criação de vínculos mais sólidos com os alunos. A rotatividade dos docentes comprometeu a continuidade pedagógica, gerando alguma instabilidade e afetando, em determinados momentos, o envolvimento e a receptividade dos alunos. Embora tenha sido possível, com o tempo, estabelecer uma relação positiva com a turma, a diversidade de estilos de ensino e estratégias utilizadas pelos professores acabou por influenciar o ritmo das aulas e a consistência metodológica. Acresce ainda que, em alguns casos, foi evidente uma perceção redutora da disciplina de EF, encarada por alguns alunos como uma área secundária ou descartável dentro do currículo escolar. Esta realidade exigiu o

desenvolvimento de estratégias pedagógicas centradas na promoção do envolvimento e na valorização da disciplina, destacando o seu papel no desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional, bem como na formação integral e no bem-estar dos alunos.

A eficácia do PEA exige a consideração de diversos fatores essenciais, tais como a definição de regras e rotinas claras, uma gestão eficaz da turma, a seleção e adaptação dos exercícios propostos, a comunicação objetiva dos objetivos, a explicação e demonstração das tarefas e a capacidade de ajustar a prática às necessidades e dificuldades dos alunos. Nesse sentido, desde o início do ano letivo foram implementadas rotinas operacionais e organizacionais que garantissem uma estrutura funcional e um ambiente propício à aprendizagem.

Em cada aula, teria de haver um aluno responsável por ajudar no transporte do material no início e no final da mesma. A aula iniciava-se sempre com a turma agrupada em forma de "U", promovendo o contacto visual. No caso da ginástica de aparelhos, os alunos eram instruídos a comparecer com antecedência para a montagem dos aparelhos, respeitando a organização previamente estabelecida. Adicionalmente, era sempre exigido que os aparelhos fossem colocados em posição de segurança sempre que não estivessem a ser utilizados, de forma a prevenir acidentes. Na vertente de ginástica de solo, ainda na primeira aula, foram esclarecidos os procedimentos relativos à disposição dos colchões e ao funcionamento da rotatividade para cada estação. No basquetebol, no âmbito do meu projeto de investigação, os alunos sabiam previamente a que grupo pertenciam, o que permitia iniciar a aula com maior fluidez e eficácia. Esclareci também, o que era permitido ou proibido a nível do vestuário e equipamentos, nomeadamente a obrigatoriedade de cabelo apanhado, a proibição do uso de acessórios e de material inadequado, e foi reforçada a importância da hidratação, tendo sido solicitado que todos os alunos trouxessem uma garrafa de água, a utilizar apenas nos momentos definidos para o efeito.

A adesão a estas rotinas revelou-se distinta entre os dois níveis de ensino, uma vez que os alunos do 10.º ano as integraram de forma imediata, enquanto os do 9.º ano demonstraram alguma resistência inicial. Paralelamente, a escola implementou procedimentos institucionais que asseguravam o tempo necessário para a preparação prévia e os cuidados de higiene antes e após a aula. A única exceção ocorria nas aulas de sexta-feira, em que os alunos do 10.º ano dispunham, por ser uma aula do 1.º tempo da manhã, de 10 minutos de tempo de balneário antes da aula, em contraste com os 7 minutos estipulados para os restantes blocos horários.

Para garantir uma gestão pedagógica eficaz, os exercícios foram sempre adaptados às necessidades e características de cada turma. No caso do 10.º ano, por se tratar de uma

turma relativamente homogênea, os exercícios foram inicialmente iguais para todos os alunos, sendo posteriormente introduzidas variantes mais exigentes à medida que se identificavam níveis de desempenho mais elevados, garantindo assim uma progressão individualizada durante a aula. Por outro lado, a intervenção junto do 9.º ano, caracterizado por uma maior heterogeneidade e por um nível global de desempenho mais reduzido, exigiu uma abordagem distinta. Optei por exercícios de menor complexidade, com elevada repetição, de forma a consolidar as bases antes da introdução de novas variantes. Dentro da mesma turma, foram ainda organizadas progressões diferenciadas de acordo com o nível de cada subgrupo, permitindo ajustar os conteúdos às suas reais capacidades.

Apesar das diferenças entre as duas turmas, procurei sempre respeitar uma sequência lógica e pedagógica de complexidade crescente, assegurando uma aprendizagem progressiva e estruturada. Importa referir que o 10.º ano era composto por 27 alunos, um número elevado face aos recursos espaciais disponíveis, o que condicionava a aplicação de determinados exercícios/modalidades. Para contornar esta limitação, optei por planejar tarefas com base em jogos reduzidos e condicionados, que evoluíam progressivamente até ao jogo formal, permitindo manter a coerência com a sequência lógica dos conteúdos e, simultaneamente, minimizar o tempo de inatividade dos alunos. Por exemplo, na modalidade de Futsal, em vez de utilizar o campo completo, organizei três campos reduzidos em simultâneo, o que possibilitou o envolvimento contínuo de todos os alunos. Na Ginástica, as tarefas foram organizadas por estações, evitando filas e assegurando que todos se mantinham em atividade. Adicionalmente, a montagem do material era realizada no início da aula de forma estratégica, organizando o material para que servisse para todos os exercícios previstos, eliminando tempos de transição entre tarefas.

Os professores devem possuir e dominar as habilidades para transmitir o conteúdo da disciplina, a fim de garantir que o PEA seja conduzido de forma harmoniosa e eficaz (Siedentop, 2009). Desta forma, procurei estruturar cuidadosamente o momento de instrução, assegurando que todos os elementos essenciais fossem abordados de forma sequencial e intencional. Começava por, enquadrar a sua finalidade no contexto da UD, estabelecendo, no caso das modalidades coletivas, a ligação entre a tarefa proposta e a lógica do jogo. Após essa contextualização, apresentava o objetivo específico do exercício, a explicação detalhada do mesmo e os critérios de êxito que orientariam a sua execução. No 9.º ano, esta abordagem exigiu uma simplificação dos objetivos e maior recurso a exemplos visuais, dada a necessidade de adaptar a terminologia utilizada e o grau de complexidade à maturidade do grupo. Já no 10.º ano, os objetivos eram comunicados de

forma mais aprofundada, sendo as dúvidas esclarecidas através de demonstrações concretas.

A explicação das tarefas foi sempre acompanhada por estratégias de demonstração prática e questionamento, essenciais para reforçar a compreensão, o envolvimento dos alunos e a função de cada um no exercício. Por vezes utilizei os próprios alunos como agentes de ensino uma vez que, permitia-me instruir em simultâneo aquando da execução da tarefa, pausando sempre que necessário para destacar aspetos críticos, corrigir ações ou reforçar determinados comportamentos. Para além de facilitar a compreensão do exercício, esta estratégia promovia o envolvimento dos alunos, fazendo-os sentir parte ativa do processo.

Em determinados momentos, optei por realizar eu mesmo a demonstração dos exercícios, de forma a garantir a correta execução dos aspetos técnicos e a transmitir segurança aos alunos quanto à sua realização. Posteriormente, recorri a alunos com maior aptidão motora para exemplificar determinados movimentos, com o intuito de motivar e encorajar os colegas. Noutros casos, utilizei alunos com menor desempenho para, em conjunto com a turma, identificar e refletir sobre os erros mais frequentes, promovendo uma aprendizagem partilhada. Verifiquei que, quando a demonstração era realizada por alunos com maior influência no grupo, a atenção dos colegas aumentava significativamente, facilitando a assimilação da informação transmitida, permitindo envolver todos no processo e desta forma sentirem-se úteis. Assim, a combinação entre a instrução verbal e a demonstração visual facilitou significativamente a assimilação das tarefas propostas.

O questionamento, era utilizado como prática guiada com foco na resolução dos problemas táticos, para estimular o pensamento crítico, promover a participação ativa e permitir verificar o grau de compreensão dos objetivos propostos. Adicionalmente, no final de cada exercício e no encerramento de cada aula, realizava um balanço final, no qual procurava destacar os aspetos positivos e identificar os pontos que careciam de melhoria.

Durante a parte fundamental da aula, a informação era sintetizada em três aspetos essenciais: exercício propriamente dito, objetivos comportamentais e critérios de êxito. Esta organização permitiu-me reduzir o tempo de instrução, aumentando o tempo potencial de aprendizagem e diminuindo comportamentos inadequados, que são muitas vezes provocados por explicações extensas. Este processo de organização e comunicação foi sempre ajustado à função didática em que a turma se encontrava, sendo a explicação adaptada à sequência e extensão dos conteúdos em desenvolvimento. À medida que os alunos consolidavam as aprendizagens e ganhavam familiaridade com os exercícios, a

instrução tornava-se progressivamente mais direta e objetiva, sem comprometer a sua clareza.

Enquanto professor estagiário, reconheço que a confiança na transmissão das instruções depende de uma preparação rigorosa e fundamentada do conteúdo pedagógico, sendo essencial realizar uma pesquisa aprofundada dos exercícios e da modalidade em questão, de forma a garantir que o conhecimento transmitido fosse sólido e adequado ao nível da turma (conhecimento pedagógico do conteúdo).

Durante as aulas, procurava articular diferentes tipos de *feedback* de forma estratégica e intencional, promovendo uma resposta mais recetiva por parte dos alunos. Sempre que era necessário corrigir comportamentos ou execuções, optava por começar por destacar algo positivo previamente realizado, criando assim um ambiente mais favorável à aceitação da crítica. Esta abordagem aumentava a predisposição dos alunos para interiorizarem as correções propostas. Paralelamente, fazia uso frequente de *feedbacks* motivacionais, que eram cuidadosamente formulados com conteúdo pedagógico, ultrapassando a simples valorização genérica. Por exemplo, numa aula de Basquetebol, em vez de recorrer a expressões como “Muito bem!”, optei por reconhecer de forma concreta o comportamento tático adequado: “Muito bem, quando perdeste a bola adotaste a posição defensiva básica, colocaste-te entre o cesto e a bola, o que te permitiu impedir a progressão do adversário e condicionar o ataque da equipa adversária.” Este tipo de *feedback*, simultaneamente motivador e pedagógico, reforça os comportamentos desejáveis e evidencia uma observação atenta por parte do professor.

Sempre que possível, estabelecia uma ligação entre os *feedbacks* corretivos e os motivacionais, garantindo que ambos coexistissem e se complementassem ao longo da aula, favorecendo assim a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento tático dos alunos. Adicionalmente, ajustava a forma de intervir consoante o padrão do erro observado: sempre que a dificuldade era específica de um aluno, utilizava um *feedback* individualizado, através de pequenas correções. No entanto, quando identificava um erro recorrente em vários elementos da turma, optava por uma intervenção coletiva, assegurando que a explicação fosse clara para todos. Acima de tudo, procurava não corrigir de forma isolada um erro ocasional, mas apenas quando havia um padrão no comportamento.

Para além do *feedback* que fornecia, valorizava igualmente o *feedback* que recebia por parte dos alunos, fosse ele espontâneo ou resultado de conversas mais informais durante e após as aulas. As observações que faziam, tanto no sentido positivo, como o reconhecimento do dinamismo das aulas ou das estratégias utilizadas, como nas críticas construtivas, permitiam-me ajustar a prática e melhorar continuamente face aos gostos

da turma. Um exemplo claro surgiu na leção da UD de Dança, na qual vários alunos do sexo masculino manifestaram, desde o início, uma menor motivação e resistência à prática. Perante essa reação, procurei compreender as suas razões e, com base nisso, adaptei o planeamento, a metodologia e a forma de instrução, de modo a tornar as aulas mais apelativas e participativas. No final da UD, o delegado da turma transmitiu-me que os alunos tinham gostado bastante e manifestaram vontade de continuar a trabalhar a dança, o que evidenciou a eficácia do processo de escuta ativa e adaptação pedagógica.

A eficácia na explicação dos exercícios depende da observação de princípios básicos. A projeção de voz deve ser clara e audível, especialmente em espaços exteriores, onde fatores ambientais podem dificultar a comunicação. O posicionamento do professor deve garantir visibilidade e contacto visual com todos os alunos, evitando ficar de costas para o grupo ou em locais desfavoráveis. A terminologia utilizada também é fundamental: embora haja tendência para simplificar a linguagem, é importante expor os alunos, desde cedo, a vocabulário técnico adequado, promovendo uma comunicação precisa e alinhada com os conteúdos lecionados. Em espaços exteriores ou partilhados com outras turmas, tornou-se essencial minimizar distrações. Evitei posicionar os alunos de frente para o sol ou em direção a outras atividades, e, sempre que necessário, reposicionei alunos para os afastar de colegas que provocavam dispersão, garantindo maior controlo e aumentando os níveis de concentração, envolvimento e recetividade.

Para que o PEA decorra de forma eficaz, é essencial, numa fase inicial, realizar uma AD que permita conhecer as necessidades, limitações e potencialidades dos alunos. A aplicação destas avaliações no arranque de cada UD assume, um papel central, uma vez que fornece ao professor informações fundamentais para a definição de objetivos pedagógicos realistas, ajuste dos conteúdos e seleção das estratégias de ensino mais adequadas para o perfil da turma. Com base nos dados recolhidos, torna-se possível organizar os alunos por níveis de desenvolvimento, facilitando a diferenciação pedagógica e garantindo que todos, independentemente do seu ponto de partida, possam evoluir de forma sustentada. Ao orientar todo o planeamento da UD, a AD condiciona de forma estruturante o PEA, tornando-o mais intencional, ajustado e centrado nos desafios reais e nas necessidades dos alunos.

Para cada aula, realizava uma reflexão crítica em relação às minhas aulas e às aulas dos meus colegas estagiários, o que se revelou uma prática essencial para o meu desenvolvimento profissional, pois permitia-me identificar com maior clareza os pontos fortes e as fragilidades das intervenções pedagógicas realizadas. Confrontava a planificação teórica, com a realidade prática das aulas, percebendo que nem sempre aquilo que estava projetado no papel se concretizava da forma esperada no terreno. Essa

perceção tornava-se fundamental para repensar e reajustar estratégias, numa lógica de melhoria contínua. Ao longo do tempo, fui compreendendo que determinadas abordagens funcionavam bem numa modalidade, mas podiam não ser eficazes noutra, exigindo uma constante adaptação às especificidades do contexto e da turma.

O PEA junto da turma do 10.º ano revelou-se extremamente enriquecedor, não apenas pela maturidade, empenho e capacidade demonstrada pelos alunos, mas também pela possibilidade de explorar abordagens que ultrapassaram as diretrizes definidas nas AE. Em todas as matérias de ensino lecionadas ao longo do ano letivo, foi possível ir além dos critérios estipulados, promovendo uma progressão real nas competências dos alunos. Esta superação deveu-se, por um lado, ao elevado nível de compromisso e desempenho demonstrado pelos alunos, e, por outro, à implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, que contribuíram para aulas mais dinâmicas, motivadoras e centradas nas necessidades reais da turma. Procurei fugir à abordagem tradicional, ainda muito presente no ensino da EF em Portugal, introduzindo métodos que valorizassem a participação ativa, a autonomia e o desafio constante.

Por outro lado, o trabalho desenvolvido com a turma do 9.º ano apresentou um conjunto de desafios acrescidos. Para além de se tratar de um grupo com um desempenho global mais fraco, a constante alternância de professores, cada um com diferentes estilos e métodos de ensino, dificultou a continuidade pedagógica e o acompanhamento individualizado. Adicionalmente, a forte heterogeneidade cultural e motora da turma, exigiu uma atenção redobrada na forma como as instruções eram transmitidas, bem como uma gestão comportamental mais exigente. Ainda assim, este contexto proporcionou oportunidades valiosas de crescimento profissional, obrigando-me a uma constante adaptação das estratégias e a um reforço da sensibilidade pedagógica.

#### **3.1.2.4. Avaliação**

A avaliação na EF tem vindo a assumir, progressivamente, um papel mais significativo e pedagógico, ultrapassando a sua tradicional função classificativa. Apesar de ter sido historicamente orientada para a realização de testes de desempenho e a atribuição de classificações (Krijgsman et al., 2017), muitas vezes numa lógica predominantemente sumativa (Black & Wiliam, 2009), torna-se evidente a necessidade de reavaliar o seu papel no processo educativo. Uma EF de qualidade pressupõe, segundo Penney et al. (2009), um alinhamento entre o currículo, a pedagogia e a avaliação. Neste sentido, têm surgido abordagens que encaram a avaliação como uma ferramenta para potenciar a aprendizagem, promovendo o acompanhamento do progresso dos alunos ao longo do tempo (López-Pastor et al., 2013). Esta evolução leva-nos a questionar o verdadeiro papel

da avaliação: medir ou contribuir para aprender? (Broadfoot, 2002). A forma como os alunos percebem a avaliação é moldada por este enfoque pedagógico (Harlen et al., 2002; Lau, 2016), sendo fundamental que esta não se limite ao julgamento da execução, mas que forneça informação sobre o progresso da aprendizagem (Krijgsman et al., 2017). Avaliar implica, por isso, recolher, interpretar e utilizar dados com base em critérios definidos, orientando decisões que promovam o desenvolvimento global do aluno (Fernandes, 2019). A avaliação na EF deve ser autêntica, abrangendo não apenas aspetos motores, mas também competências sociais, valores, atitudes e hábitos saudáveis, organizando-se em três momentos essenciais: Avaliação Diagnóstica (AD), Avaliação Formativa (AF) e Avaliação Sumativa (AS), que, de forma articulada, permitem acompanhar, orientar e validar todo o PEA.

A AD, representa a primeira etapa do processo avaliativo na EF, sendo fundamental para orientar de forma eficaz o PEA. Tem como principal finalidade identificar o ponto de partida dos alunos, avaliando o seu nível de aptidão física, desempenho motor, conhecimentos prévios, atitudes e hábitos. (López-Pastor et al., 2016). Esta avaliação permite determinar em que nível se encontram os alunos (introdutório, elementar ou avançado), com o intuito de ajustar os objetivos e estratégias pedagógicas da UD face às necessidades específicas de cada turma e de cada aluno, garantindo que as tarefas propostas vão ao encontro das dificuldades diagnosticadas. Não tem um carácter classificativo, mas sim formativo, uma vez que visa compreender o estágio atual da aprendizagem para delinear percursos personalizados de desenvolvimento, oferecendo aos próprios alunos uma percepção mais clara das suas limitações e potencialidades. Assim, a sua implementação no início de cada UD revela-se essencial para uma gestão didática eficaz, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas desde o início do percurso educativo. No meu EP, a AD foi realizada através da observação direta e da aplicação de exercícios técnico-táticos em situações de jogo, no caso das modalidades coletivas. Nas primeiras aplicações, recorrendo a grelhas de registo com critérios definidos para aspetos técnicos e táticos, surgiram algumas dificuldades na recolha de informações, sobretudo devido ao número elevado de alunos por turma e à dificuldade inicial em memorizar todos os nomes.

A AF consiste numa abordagem contínua e integrada no PEA, cuja principal finalidade é orientar e apoiar a aprendizagem dos alunos, enquanto fornece aos professores informações cruciais para ajustar e melhorar a sua prática pedagógica (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2011). A sua implementação traduziu-se na observação sistemática em contexto prático, através de grelhas de registo com critérios previamente definidos. Esta forma de avaliação assenta em três componentes fundamentais: (1) *feed-up*, que permite estabelecer “para onde o aluno vai” (ou seja, os objetivos da aprendizagem e os critérios

de êxito); (2) *feedback*, que visa identificar “onde o aluno está” (em relação aos critérios de êxito); e (3) *feed-forward*, que indica “como o aluno pode lá chegar” (ou seja, o que precisa de fazer para progredir na aprendizagem) (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Aplicada com base nos dados recolhidos através da AD, a AF permite adequar os conteúdos e objetivos às reais necessidades da turma, promovendo a diferenciação pedagógica e o acompanhamento individualizado. Além disso, desempenha um papel central no reconhecimento do progresso de cada aluno ao longo da UD, reforçando a sua motivação, contribuindo para o sucesso escolar (Cauley & McMillan, 2010). Ao incidir sobre o processo e não apenas sobre o produto final, a AF valoriza a aprendizagem contínua, permitindo também compensar limitações das AS, nomeadamente em casos de ausência, lesão ou desempenhos condicionados por fatores externos.

A AS representa o momento final do PEA, sendo aplicada no final de cada UD com a finalidade de avaliar as aprendizagens e atribuir uma classificação. Com base nos objetivos estabelecidos à partida, esta avaliação permite fazer um balanço final do percurso dos alunos, aferindo as competências, os conhecimentos e as atitudes desenvolvidas (Blanchard, 2009; Duncan, 2012). No entanto, embora tenha uma função essencialmente avaliativa, no meu EP procurei que a classificação atribuída não se resumisse apenas a um julgamento final. No momento da avaliação, tive em conta não apenas o desempenho final, mas também a evolução demonstrada ao longo do processo, refletindo o percurso individual de cada aluno. A comparação entre os dados recolhidos nas fases iniciais e finais possibilitou uma leitura mais justa da sua progressão, permitindo-me valorizar o progresso face ao ponto de partida e relativizar o desempenho absoluto, assegurando assim uma avaliação mais equitativa, contextualizada e centrada na aprendizagem.

Com o intuito de tornar o processo de avaliação mais rigoroso, fiável e objetivo, foi desenvolvida uma grelha de registo estruturada com base em múltiplos critérios e objetivos, alinhados tanto com as orientações definidas pelo GDEF como com as AE (Anexo I). Este instrumento revelou-se fundamental para minimizar a subjetividade, assegurando maior coerência e transparência na avaliação do desempenho dos alunos.

No caso específico da ESFHP, esses critérios já se encontravam previamente estabelecidos e organizavam-se em três dimensões principais: cognitiva, psicomotora e socioafetiva. Desta forma, na primeira reunião do GDEF foram definidos os critérios de avaliação para o ano letivo em curso.

No 10.º ano, a distribuição percentual da avaliação da disciplina de EF segue a seguinte lógica. A dimensão cognitiva, com um peso de 20% na classificação final, foi avaliada

através de testes teóricos que permitiram aferir os conhecimentos adquiridos, bem como através de relatórios de aula elaborados pelos alunos impedidos temporariamente de realizar prática desportiva. A dimensão psicomotora, que representou 60% da nota, baseou-se na observação contínua da prática das matérias de ensino ao longo do ano letivo. Este momento avaliativo visou aferir as aprendizagens demonstradas em cada matéria de ensino, refletindo o trabalho desenvolvido em contexto prático. Por sua vez, a dimensão socioafetiva (Atitudes e Valores), com um peso de 20%, foi monitorizada em todas as aulas com base em grelhas de registo comportamental, nas quais foram avaliados aspetos como assiduidade, pontualidade, empenho e cooperação.

Nos casos de alunos com atestado médico prolongado (igual ou superior a um mês), o processo avaliativo foi ajustado: a dimensão cognitiva passou a representar 90% da nota final e a socioafetiva os restantes 10%. Por outro lado, no 9.º ano, a distribuição percentual da avaliação da disciplina de EF segue uma lógica diferente: 65% corresponde à dimensão psicomotora (área da aptidão física), 15% à dimensão cognitiva e 20% à dimensão socioafetiva (Anexo J).

Para complementar o processo avaliativo, elaborei as minhas próprias grelhas de avaliação no programa *Excel* adaptadas a cada matéria de ensino. Paralelamente, criei documentos que continham as justificações das classificações para cada aluno e o processo de evolução da turma.

### **3.2. ÁREA II – Participação na Escola e Relação com a Comunidade**

Neste segmento, serão apresentadas todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Primeiramente, será analisada a intervenção em relação ao DE, seguida pela intervenção e acompanhamento realizados junto da DT, especificamente com a turma do 10.ºAF. Por fim, será apresentada uma breve descrição sobre a integração no ambiente escolar e o envolvimento com toda a comunidade educativa.

#### **3.2.1. Desporto Escolar**

O DE desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos, complementando as atividades curriculares dos Ensinos Básico e Secundário. De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, as escolas devem promover iniciativas que valorizem a EF, o DE, a educação cultural e artística, a cidadania e a participação na vida comunitária, proporcionando uma ocupação formativa e enriquecedora dos tempos livres. Paralelamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) destaca a importância do DE na promoção da saúde e da condição física dos jovens. Esta visão é reforçada pelo Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025, que atribui ao DE

uma identidade própria, articulada com o contexto escolar e a comunidade. O programa defende uma oferta desportiva diversificada, promovendo o envolvimento das comunidades escolar e local em todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, orientando-se pela implementação de seis eixos estratégicos: (1) - Fomentar a prática desportiva e incentivar a atividade física; (2) - Investir na formação contínua de alunos e professores; (3) - Promover a cidadania, inclusão e ética; (4) - Reforçar a cogestão e a codecisão nas escolas; (5) - Apoiar iniciativas de desporto sustentável; (6) - Garantir o envolvimento das comunidades educativa e local.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 95/91, o DE é definido como um conjunto de atividades lúdico-desportivas e recreativas, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do Sistema Educativo, garantindo aos alunos liberdade de participação e escolha.

O DE desenvolve-se em dois níveis complementares: o primeiro nível abrange um conjunto de atividades de caráter formativo e recreativo, que incluem treino e competição realizados de forma sistemática e organizados segundo um plano anual; o segundo refere-se à participação em competições locais, regionais e nacionais promovidas por entidades como as direções regionais de educação e a Direção-Geral dos Ensinos Básicos e Secundários.

A ESFHP oferece uma diversidade de modalidades no âmbito do DE, incluindo Basquetebol, Voleibol, Ténis de Mesa, Badminton e Futsal, com grupos-equipa distribuídos por vários escalões e com um número expressivo de alunos inscritos.

No início do ano letivo, foi-nos dada a possibilidade de acompanhar qualquer um dos grupos disponíveis. Tendo em conta a minha experiência anterior como praticante de Badminton no DE e a relevância que esta modalidade, inserida na subárea dos desportos de raquetes, teve na minha formação, manifestei interesse em acompanhar o Grupo-Equipa de Badminton, agora na perspetiva docente. Assim, integrei o trabalho do professor cooperante José Pedro Fernandes com o objetivo de observar, colaborar e desenvolver competências em funções diferentes das que desempenhei enquanto aluno.

O Grupo-Equipa de Badminton da ESFHP, integrado no escalão de Juvenis, era constituído por 36 atletas inscritos de diferentes idades e géneros. A minha participação decorreu em articulação com o professor cooperante José Pedro Fernandes e a colega do NEEF Ema Pontífice, numa lógica de colaboração contínua. Os treinos realizavam-se semanalmente às terças-feiras, das 13h30 às 14h15 (45 minutos), e às quartas-feiras, das 13h30 às 15h00 (90 minutos), estrategicamente agendados para o período do almoço. Esta opção procurou maximizar a adesão dos alunos, evitando constrangimentos relacionados com o horário letivo, transportes e outras atividades.

Nas primeiras semanas, a divulgação nas redes sociais (Anexo k) gerou maior interesse pela modalidade. Apesar do número total de inscritos, a média de participação por treino era de cerca de cinco alunos, permitindo uma intervenção mais personalizada e um acompanhamento técnico de maior qualidade.

Os treinos de Badminton decorreram no Ginásio Interior 1 da ESFHP (Ginásio Grande), onde era possível marcar três campos, embora apenas o central respeitasse as dimensões oficiais. Os outros dois, apesar de funcionais, apresentavam limitações no comprimento, afetando parcialmente a qualidade do treino técnico e tático. Durante os meses de outubro e novembro, o pavilhão foi alvo de uma intervenção devido a danos no piso que comprometiam a segurança, o que provocou a suspensão dos treinos e teve impacto direto na dinâmica do grupo. Esta interrupção afetou a regularidade dos treinos, dificultou a integração de novos alunos e levou a algumas desistências, bem como à perda de interesse por parte de alunos que acabaram por não experimentar a modalidade.

A minha intervenção no Grupo-Equipa de Badminton iniciou-se de forma progressiva, sob a orientação do professor cooperante. Numa fase inicial, observei atentamente os treinos, procurando compreender as dinâmicas do grupo e os métodos utilizados. A pedido do professor, realizei o Inventário do Desporto Escolar e colaborei na montagem dos campos, otimizando o tempo disponível do professor durante o horário de almoço. Paralelamente, incentivei alguns alunos do 10.º AF a integrarem a modalidade, promovendo o seu envolvimento. Gradualmente, passei a intervir de forma autónoma no acompanhamento individualizado, ajustando os exercícios às necessidades dos alunos. A partir do 2.º período, foi-lhes atribuída total autonomia na condução dos treinos, com o professor a intervir apenas em situações pontuais, relacionadas com aspetos técnicos mais complexos. Embora o grupo fosse formalmente composto por atletas do escalão de Juvenis, os alunos de Iniciados também participavam nas sessões. No entanto, devido à existência de apenas um campo com medidas oficiais, o foco da preparação para competição recaiu nos Juvenis. Assim, a minha colega Ema orientou os Iniciados com foco na iniciação e no desenvolvimento técnico, enquanto eu acompanhei os Juvenis, privilegiando situações de jogo e a perceção tática, de modo a promover a compreensão dos comportamentos adequados em contexto competitivo.

Durante o 1.º período, na ausência de competições oficiais, os treinos centraram-se sobretudo na correção de dificuldades e na superação das lacunas identificadas nos alunos. Neste período, realizou-se apenas um torneio interno, para todos os alunos que se quisessem inscrever. Já nos segundo e terceiro períodos, foram realizadas várias competições direcionadas ao escalão de juvenis. A seleção dos alunos participantes

baseou-se na assiduidade e no empenho demonstrados ao longo dos treinos, tendo em conta que o regulamento estipula um número limitado de vagas para cada prova.

Relativamente às competições, a 1<sup>a</sup> jornada concentrada realizou-se na própria ESFHP e foi direcionada ao escalão de Juvenis. A organização do evento ficou a cargo do professor responsável, com o apoio dos professores estagiários, sendo necessário proceder à reorganização do espaço e do material no pavilhão para garantir a funcionalidade de três campos de dimensões reduzidas, otimizando assim a dinâmica do torneio. No meu caso, não foi possível estar presente, uma vez que, com a devida antecedência e após autorização do orientador cooperante, participei no *CIDESD Junior Research Retreat 2025*, um evento de grande relevância para o meu desenvolvimento profissional, cuja importância foi reconhecida e incentivada pelo próprio orientador.

A 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> jornadas concentradas realizaram-se na Escola Secundária Campos Melo e na Escola Secundária de Alcains, respetivamente. Em ambas, eu e a minha colega Ema Pontífice desempenhámos um papel ativo no acompanhamento e orientação dos alunos ao longo das competições. Com base nos resultados obtidos, vários alunos foram apurados para a fase distrital, que teve lugar na Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca, em Proença-a-Nova, nas categorias de individuais masculinos (três atletas), e equipas (masculinos e femininos). Destacou-se o desempenho global dos participantes, com especial relevo para o grupo-equipa masculino, que conquistou um meritório 3.<sup>o</sup> lugar.

Ao longo dos encontros competitivos, eu e a minha colega estagiária assumimos diversas responsabilidades, desde a preparação logística na véspera, incluindo a organização do equipamento, verificação da sua disponibilidade e recolha das autorizações de saída no último treino, até à gestão dos lanches da manhã e da tarde, sendo o almoço assegurado pela escola anfitriã. Durante as competições, a minha intervenção centrou-se no acompanhamento direto dos alunos, prestando *feedback* corretivo e motivacional no final de cada *set* ou entre jogos, assegurando um apoio constante sem gerar pressão. Valorizei tanto o desempenho como o esforço e empenho demonstrado, promovendo um ambiente de incentivo contínuo. A convivência ao longo do dia reforçou a relação interpessoal entre professores estagiários e alunos, contribuindo para um clima mais leve e colaborativo, característico do DE. Adicionalmente, foi assegurada a supervisão dos momentos de transição, reforçando a coesão do grupo e promovendo um ambiente seguro, organizado e pedagógico.

### **3.2.2. Intervenção na Escola**

Neste capítulo, serão descritas as principais atividades em que estive envolvido ao longo do ano letivo, com especial destaque para as atividades do NEEF (Anexo N). A ESFHP aposta ativamente na dinamização de iniciativas que contribuem para o desenvolvimento integral dos seus alunos, promovendo não só o sucesso educativo, mas também o bem-estar e um ambiente escolar positivo e inclusivo. Neste contexto, o NEEF assumiu um papel relevante, organizando atividades direcionadas não apenas aos alunos, mas também aos professores, técnicos, assistentes operacionais e comunidade educativa em geral reforçando o espírito da comunidade e o envolvimento de todos os agentes educativos.

#### **Receção aos Alunos e Encarregados de Educação - 13 de setembro de 2024**

Para assinalar a abertura do ano letivo 2024/2025, o AEFHP realizou, no dia 13 de setembro, uma receção aos alunos e encarregados de educação, promovendo um momento de convívio entre os diversos membros da comunidade escolar. A cerimónia teve início com uma intervenção oficial do Diretor do AEFHP, Marco Santos, dirigida a todos os presentes. Seguidamente, cada turma foi encaminhada para uma sala específica, onde ocorreu o primeiro contacto com o respetivo diretor de turma. Neste contexto, acompanhei o diretor de turma do 10.º AF, o que me permitiu assistir à apresentação inicial, conhecer a turma e começar a construir uma relação com os alunos.

#### **Dia Europeu do DE – 27 de setembro de 2024**

No dia 27 de setembro, no âmbito do Dia Europeu do DE, várias turmas do AEFHP participaram numa corrida/caminhada simbólica, totalizando 2023,46 km. Enquanto professor titular do 10.ºAF, incentivei a participação ativa da minha turma, que contribuiu com 81 km para esse total. A atividade, embora com mérito na promoção da atividade física e no combate ao sedentarismo, poderia, na minha perspetiva, ter sido mais dinâmica e apelativa. Ao invés de uma corrida à volta da escola, teria sido mais proveitoso envolver os alunos em experiências práticas nas modalidades do DE, permitindo-lhes conhecer novas atividades, fomentar o interesse pela prática desportiva regular e, potencialmente, aumentar a adesão aos Grupos-Equipa.

#### **Corta-Mato Escolar – 13 de novembro de 2024**

No dia 13 de novembro realizou-se o Corta-Mato Escolar (Fase Escola) da ESFHP, com a participação de cerca de 100 alunos. Este foi o primeiro evento em que o NEEF participou ativamente na organização, colaborando em várias tarefas logísticas, como a distribuição de lanches, entrega de dorsais e acompanhamento dos alunos antes e após

a prova. Esta intervenção permitiu-nos compreender a dinâmica de um evento desta dimensão, desde a estruturação do percurso até à organização por escalões. Embora a nossa participação não tenha sido central, foi uma experiência enriquecedora, que proporcionou contacto direto com os alunos, através de momentos de apoio e motivação. Incentivei ativamente a participação dos alunos da minha turma e consegui mobilizar 17 elementos do 10.º AF, um número significativo que deveria servir de exemplo para contrariar a habitual fraca adesão a este evento.

### **Torneio de Badminton - 27 de novembro de 2024**

No dia 27 de novembro de 2024, realizou-se um torneio interno de Badminton, durante o horário habitual do DE (13h30 – 15h00), organizado pelo NEEF. A atividade envolveu doze participantes, entre alunos e professores, que competiram lado a lado, promovendo um ambiente de proximidade, partilha, respeito e *fair-play*, refletindo o espírito desportivo e colaborativo de todos os envolvidos.

### **Torneio de Voleibol – 17 de dezembro de 2024**

O NEEF organizou um torneio de voleibol no último dia de aulas do 1.º período, que levou à suspensão das atividades letivas durante a manhã (09h00 – 13h00). A competição foi estruturada por ciclos de ensino, 3.º Ciclo e Ensino Secundário, permitindo apenas confrontos entre equipas do mesmo escalão. Cada equipa era composta por 6 a 10 alunos, sendo permitidas formações mistas, bem como a participação de uma equipa da Associação de Estudantes e outra de professores do GDEF. Durante o torneio, assumimos várias tarefas essenciais à sua dinamização, como a marcação de pontos, cronometragem, arbitragem e chamada das equipas, assegurando uma transição eficiente entre jogos. Os resultados e as tabelas classificativas foram atualizados em tempo real nas plataformas digitais do AEFHP, garantindo um acompanhamento mais eficaz do torneio para os participantes e espectadores.

### **Corta-Mato Distrital – 13 de Janeiro de 2025**

No dia 13 de janeiro realizou-se, em Castelo Branco, o Corta-Mato Escolar, Fase Distrital, com a participação de alunos de todas as escolas do distrito. Entre as funções desempenhadas, destacaram-se a distribuição de lanches, a entrega de dorsais e o acompanhamento dos alunos antes e após a prova. Dos 17 alunos da minha turma (10.º AF) que participaram na fase escola, cinco apuraram-se para a fase distrital, evidenciando o seu envolvimento e dedicação. Destaca-se o excelente desempenho de uma aluna que alcançou o terceiro lugar individual, apurando-se para a fase nacional, e a prestação coletiva das atletas femininas, que conquistaram o terceiro lugar por equipas.

**Torneio de Badminton (1ª Jornada Concentrada) - 28 de janeiro de 2025**

No dia 28 de janeiro de 2025, realizou-se na ESFHP a 1ª Jornada Concentrada de Badminton – Juvenis (Grupo 1), organizada pelo NEEF, com a participação de 30 alunos provenientes da ESFHP, ES Quinta das Palmeiras, ES Campos Melo e ES Alcains. Embora não tenha estado presente no evento, devido à participação no *CIDESD Junior Research Retreat 2025*, previamente autorizada pelo professor cooperante e reconhecida como uma oportunidade relevante para o meu desenvolvimento profissional, estive envolvido na preparação dos atletas e incentivei a participação das alunas da minha turma no escalão feminino.

**Mega Sprinter (Fase Local) – 19 de fevereiro de 2025**

O Mega Sprinter é um evento de atletismo que integra cinco provas distintas: Mega Sprint (40 m), Mega Salto, Mega Km (1000 m) e Mega Lançamento (*Vortex*). A fase local decorreu no Complexo Desportivo da Covilhã, reunindo cerca de 80 alunos de diferentes escalões. O NEEF participou ativamente no acompanhamento dos alunos da ESFHP, assegurando a sua supervisão ao longo de toda a competição. Garantimos a presença junto dos alunos nas respetivas provas, com base num horário previamente organizado com nomes e horários de competição, colaborando ainda na marcação de tempos e medidas para a classificação. Apesar da participação de alunos de vários escalões, importa referir que, por decisão regulamentar do DE, os alunos do escalão de Juvenis não têm acesso ao quadro competitivo da Fase Distrital neste ano.

**Torneio de Badminton (2ª Jornada Concentrada) - 24 de fevereiro de 2025**

No dia 24 de fevereiro de 2025, realizou-se a 2ª Jornada Concentrada de Badminton – Juvenis (Grupo 1), na ES Campos Melo, com a participação de 30 alunos das escolas ESFHP, ES Quinta das Palmeiras, ES Campos Melo e ES Alcains. Assumi várias responsabilidades, iniciando com a preparação logística na véspera do evento, que incluiu a organização e verificação do material de jogo, bem como a recolha das autorizações de saída assinadas pelos encarregados de educação. Também colaborei na gestão dos lanches da manhã e da tarde, sendo o almoço assegurado pela escola anfitriã. Durante a competição, acompanhei diretamente os alunos, prestando *feedback* corretivo e motivacional no final de cada *set* ou entre jogos, garantindo um apoio contínuo sem pressão, procurando manter um ambiente motivador ao longo de todo o evento, valorizando tanto o desempenho como o esforço demonstrado.

**Torneio de Badminton (3ª Jornada Concentrada) – 13 de março de 2025**

No dia 13 de março de 2025, realizou-se a 3ª Jornada Concentrada de Badminton – Juvenis (Grupo 1), na ES Alcains, com a participação de 30 alunos das escolas ESFHP, ES Quinta das Palmeiras, ES Campos Melo e ES Alcains. Tal como nas jornadas anteriores, manteve as mesmas responsabilidades ao nível da preparação e acompanhamento dos alunos. Destaca-se o empenho demonstrado por todos os atletas ao longo das jornadas, que resultou no apuramento para a fase distrital nos individuais masculinos (com três atletas), na equipa de pares masculina e feminina.

**“Música! As escolhas de...”**

Esta rubrica, organizada pelo professor José Pedro Fernandes enquanto elemento do Gabinete de Comunicação e Imagem do AEFHP e integrada nas plataformas digitais da ESFHP, deu continuidade a uma iniciativa iniciada em 2020, com o objetivo de aproximar a comunidade educativa através da partilha de sugestões musicais. O foco incidiu nas preferências musicais dos membros da escola, revelando um lado mais pessoal dos participantes e fortalecendo os laços no seio do AEFHP. A participação envolveu a seleção de dez músicas com significado pessoal, acompanhadas de breves justificações que contextualizavam as escolhas, bem como uma breve biografia do convidado. As músicas foram divulgadas no *Instagram* e no *Facebook* do AEFHP, duas por dia (uma de manhã e outra à tarde), gerando uma resposta muito positiva por parte da comunidade escolar.

**Torneio de Badminton (Fase Distrital) – 3 de abril de 2025**

No dia 3 de abril de 2025, realizou-se a Fase Distrital de Badminton – Juvenis (Grupo 1), na Escola Secundária Pedro da Fonseca, em Proença-a-Nova, com a participação de alunos de várias escolas do distrito de Castelo Branco. Tal como nas jornadas concentradas anteriores, desempenhei as mesmas funções durante a fase distrital, assegurando a continuidade do apoio à organização e ao acompanhamento dos alunos. Destaca-se o empenho demonstrado por todos os atletas, tanto nas jornadas concentradas como na fase distrital, evidenciado pelo espírito desportivo e pelos resultados alcançados, comprovando que, mesmo com recursos espaciais limitados, é possível garantir um ano desportivo bem-sucedido na modalidade de Badminton.

**EF na Biblioteca – 30 de abril de 2025**

No âmbito da atividade “Educação Física na Biblioteca”, organizada pelo NEEF em parceria com a Biblioteca Escolar da ESFHP, apresentei uma palestra subordinada ao tema “Ética no Desporto”, dirigida às turmas do 10.ºAF e 12.ºAF. A sessão abordou os

valores éticos associados à prática desportiva e aos comportamentos dentro e fora do contexto escolar, incentivando a reflexão crítica sobre os desafios de aplicar esses princípios na prática. Mais do que expor conteúdos, procurei envolver ativamente os alunos, consciencializando-os de que agir com integridade no desporto é também uma forma de ser melhor cidadão. A palestra decorreu no dia 30 de abril de 2025, inserida numa iniciativa mais ampla que contou ainda com as apresentações “So Win. A (nova) Publicidade da Nike como potenciadora do empoderamento feminino”, “Metabolismo e Nutrição” e “Saúde Mental: O impacto da Atividade Física”. Com cerca de 50 alunos por sessão, a atividade revelou-se enriquecedora a nível pessoal e profissional. Apesar da pressão inicial associada à preparação, o *feedback* final foi bastante positivo, evidenciando o impacto que iniciativas interdisciplinares podem ter na valorização da disciplina de EF.

### **Heitoríadas e e-Heitoríadas – 8 de maio de 2025**

No dia 8 de maio de 2025, a ESFHP promoveu em simultâneo dois eventos: as tradicionais Heitoríadas e a versão digital, as e-Heitoríadas. As Heitoríadas deram continuidade à iniciativa retomada no ano letivo anterior, reunindo cerca de 800 elementos da comunidade escolar no Complexo Desportivo da Covilhã. O evento teve início com o desfile das turmas e a Cerimónia de Abertura, seguindo-se várias provas competitivas entre turmas, que fomentaram o espírito desportivo e a cooperação. As atividades incluíram Jogos Tradicionais, Futebol 3x3, corridas de 40 e 200 metros, obstáculos, salto em comprimento, lançamento do *vortex* e orientação. Cada turma participou com um número limitado de representantes por prova, assegurando uma participação equilibrada. Paralelamente, foi desenvolvido um percurso de *team building*, inspirado nos “Jogos Sem Fronteiras” e composto por oito estações (*Go Ping Splash*, Vê pelos Outros, Embarca na Barca, S’Cai Volta, Todos Salvam 1, Terra à Vista, Unidos, Sempre! e Mimic@migo), que exigiam cooperação e superação de desafios físicos e cognitivos, promovendo momentos de diversão e aprendizagem. Além destas dinâmicas, foram ainda disponibilizadas atividades abertas a todos os alunos não envolvidos nas provas ou no percurso de *team building*, incluindo *Laser Run*, Escalada, Aula Localizada para Professores e uma atividade dirigida à Educação Especial, assegurando o envolvimento inclusivo de toda a comunidade.

Enquanto membros do NEEF, assumimos diversas responsabilidades na organização do evento: acompanhámos os alunos da ESFHP até ao local, orientámos provas, fizemos registos fotográficos e videográficos para divulgação nas redes sociais, apoiámos na montagem, recolha e organização do material e tratámos das classificações finais. A nossa intervenção visou garantir o bom funcionamento do evento e contribuir para o seu

sucesso. Importa destacar o trabalho incansável dos professores João Sá Pinho e José Pedro Fernandes, cuja dedicação foi decisiva para a concretização das Heitoríadas, contando ainda com o envolvimento de toda a comunidade escolar, em particular do GDEF.

Em paralelo, decorreu a edição das e-Heitoríadas, competição online criada em 2020 durante o período pandémico, que desafiou a comunidade escolar a testar os seus conhecimentos e cultura desportiva, sobre o universo olímpico através de um quis.

#### **Torneio de Encerramento de Badminton – 21 de Maio de 2025**

No dia 21 de Maio de 2025, realizou-se um torneio de Encerramento de Badminton, durante o horário habitual do DE (13h30 – 15h00), organizado pelo NEEF. A atividade envolveu seis participantes, entre alunos e professores, que competiram lado a lado, promovendo um ambiente de proximidade, partilha, respeito e fair-play, refletindo o espírito desportivo e colaborativo de todos os envolvidos.

#### **Torneio de *Boccia* – 27 de Maio de 2025**

No dia 27 de Maio de 2025, realizou-se um torneio de *boccia*, organizado pelo NEEF. A atividade envolveu alunos dos cursos regulares e do ensino especial, que competiram lado a lado, promovendo um ambiente de inclusão, partilha, respeito e fair-play, refletindo o espírito desportivo e colaborativo de todos os envolvidos.

#### **Jogos Tradicionais: Professores e Alunos – 27 a 30 de Maio de 2025**

Entre os dias 27 e 30 de maio de 2025, decorreu a atividade de Jogos Tradicionais, organizada pelo NEEF, com o objetivo de proporcionar momentos lúdicos, afastar os alunos do uso excessivo das tecnologias e relembrar brincadeiras de antigamente, promovendo o convívio e a partilha intergeracional. A iniciativa dividiu-se em dois momentos: nos dois primeiros dias foi dirigida aos alunos, enquanto nos dois dias seguintes contou com a participação dos professores.

#### **Atividade "Orienta-te" – 3 a 5 de Junho de 2025**

Entre os dias 3 e 5 de junho de 2025, decorreu a atividade “Orienta-te”, organizada pelo NEEF, que pôs cerca de 200 alunos a percorrer os diferentes espaços da escola. Esta iniciativa combinou tecnologia com desafios intelectuais e proporcionou aos alunos uma forma divertida, dinâmica e desportiva de explorar o ambiente escolar.

### **3.2.3. Direção de Turma**

A função do Diretor de Turma implica acompanhar o percurso escolar dos alunos em articulação com o Conselho de Turma, bem como promover a ligação entre a escola e os

Encarregados de Educação. No início do ano letivo, a DT tem acesso a informação relevante sobre cada aluno, como dados pessoais, histórico escolar, medidas educativas em vigor e outras situações que possam influenciar o seu desempenho. Compete-lhe ainda organizar uma reunião inicial com os Encarregados de Educação, na qual são apresentados o funcionamento da escola, o plano de estudos e outras informações essenciais à participação ativa das famílias no processo educativo.

Durante o meu estágio, acompanhei diretamente a turma do 10.º AF, sob a orientação do diretor de turma, Professor Francisco Pinto, docente de Física e Química. Numa fase inicial, a minha colaboração centrou-se na análise e comparação dos dados constantes nas fichas biográficas dos alunos, com o objetivo de identificar alterações relevantes face ao ano letivo anterior. Este processo permitiu reconhecer precocemente situações que exigiam atenção especial, nomeadamente no que diz respeito à aplicação de medidas de apoio universais, assegurando a devida adaptação nas fichas de avaliação e nas aulas, teóricas e práticas.

Na ESFHP, a plataforma "Inovar" centraliza dados como sumários, avaliações, faltas e horários, facilitando a gestão administrativa e o acompanhamento dos alunos. O diretor de turma tem acesso completo a esta ferramenta, podendo, por exemplo, justificar faltas diretamente no sistema. A gestão de faltas obedece a regras claras: quando um aluno atinge metade do limite permitido, surge um alerta visual (cor amarela). No caso de faltas injustificadas, é obrigatória a convocatória dos encarregados de educação para uma reunião presencial, a fim de compreender as causas e definir estratégias de intervenção. Durante o estágio, fui orientado sobre o funcionamento prático da plataforma, incluindo o registo e justificação de faltas, bem como os procedimentos a adotar em situações de justificações incorretas. O professor partilhou exemplos de emails trocados com encarregados de educação, explicando-me como redigir mensagens formais e qual a estrutura comunicacional adequada nestas situações a ter com os mesmos.

A ESFHP adota uma política de avaliações intercalares, realizadas a meio de cada período com perfil qualitativo, e de avaliações finais, no término do período, com perfil quantitativo. Cabe ao diretor de turma definir um prazo para que os professores introduzam na plataforma as sínteses descritivas e as classificações dos alunos. Após essa inserção, o diretor de turma acede à plataforma e gera um documento individual em formato PDF para cada um dos 27 alunos da turma, contendo as respetivas informações. Nas reuniões de final de período, o diretor de turma utiliza um documento orientador, emanado da direção do agrupamento, com oito tópicos principais (ordem de trabalhos), que serve de base para a redação da ata. Algumas secções podem ser preparadas antecipadamente, através da recolha de informações por e-mail junto dos professores.

Durante a reunião, cada ponto é apresentado, debatido e registado de forma sistemática, assegurando a abordagem de todos os aspetos relevantes.

Um dos temas centrais nas reuniões de final de período foi a aplicação das medidas de suporte à aprendizagem previstas no Artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018. Acompanhei dois alunos com medidas universais, um dos quais com dislexia, beneficiando de tempo extra nos testes, letra ampliada e folhas impressas apenas de um lado. Alguns professores defenderam uma redução gradual destas medidas, preparando o aluno para os exames nacionais.

Na disciplina de EF, não apliquei adaptações, pois o aluno não apresentou dificuldades nas aulas práticas, mantendo, ainda assim, atenção a eventuais necessidades. Outro aluno apresentava dificuldades na comunicação da língua portuguesa e na interação com os colegas. Ajustei a minha metodologia, privilegiando demonstrações e práticas guiadas, e promovi a sua integração na turma, incentivando os colegas a valorizar os seus progressos, contribuindo para aumentar a sua motivação e participação nas aulas. Durante as reuniões de final de período, ficou a meu cargo o registo dos comentários de todos os professores sobre cada aluno, com destaque para aspetos a melhorar e comportamentos inadequados. Esta informação era posteriormente revista em reuniões intercalares ou no final de cada período, permitindo acompanhar a evolução dos alunos e ajustar as orientações pedagógicas, promovendo a autorreflexão e a definição de metas.

#### **3.2.4. Integração com o Meio**

Desde o primeiro dia de estágio, foi evidente a preocupação do orientador cooperante em promover a integração dos professores estagiários na comunidade escolar da ESFHP. Para isso, organizou uma visita guiada às instalações, destacando os espaços mais relevantes para o exercício das nossas funções, como a direção, secretaria, reprografia, pavilhões desportivos e restantes zonas letivas e administrativas. Em cada local, apresentou-nos formalmente, sublinhando que deveríamos ser tratados como “professores estagiários” e não apenas como “estagiários” – uma distinção importante, face a situações anteriores da desvalorização do nosso papel, facilitando o reconhecimento institucional e reforçando a importância de cultivar relações profissionais baseadas no respeito mútuo.

O processo de integração na comunidade escolar da ESFHP foi, desde o início, bastante positivo, sobretudo ao nível das relações interpessoais com professores de diferentes áreas e com os assistentes operacionais. Fiz sempre questão de cumprimentar diariamente os funcionários com quem me cruzava, o que facilitou a criação de uma relação próxima e informal. As conversas espontâneas que surgiram contribuíram para

estreitar laços e fortalecer o sentido de pertença. A sala dos professores assumiu um papel central neste processo, funcionando como espaço de convivência e partilha entre docentes, acabando por me permitir trocar experiências, esclarecer dúvidas e beneficiar do apoio de colegas mais experientes. Compreendi, desde cedo, que participar na vida escolar vai além das aulas, envolvendo também o aproveitamento dos momentos informais de interação como oportunidades de aprendizagem e integração.

Ao longo do ano letivo, fui construindo relações significativas com diversos membros da comunidade escolar, o que contribuiu de forma decisiva para a minha integração e bem-estar na ESFHP. Em contextos informais, surgiram momentos de partilha e colaboração que reforçaram estes laços. Destaco o reconhecimento da professora Mónica Romão, após me disponibilizar para acompanhar alunos do 10.ºAF num projeto de requalificação urbana. Mantive também conversas frequentes com o professor João Sá Pinho, centradas em temáticas desportivas, e com o professor Guilherme Matos, com quem partilhei reflexões sobre o percurso profissional e os desafios do concurso de professores. A proximidade com o pessoal não docente foi igualmente relevante. Estabeleci uma relação de proximidade com as assistentes operacionais D. Carmen Dias e D. Virgínia Esteves, sempre disponíveis e atentas às nossas necessidades, e com a D. Maria João Morais, que, se mostrou sempre acessível para ajudar, mesmo fora do seu horário de trabalho.

Todas as atividades promovidas pela ESFHP ao longo do ano letivo, como palestras, torneios, atividades, concentrações, foram fundamentais para a minha integração enquanto professor estagiário. A participação ativa nestas iniciativas permitiu-me estreitar laços com alunos de diferentes turmas, fortalecer relações com professores de outros grupos disciplinares e consolidar a proximidade com os assistentes operacionais.

No que diz respeito à relação estabelecida com as turmas, com o 9.º BF foi possível desenvolver uma boa ligação com alguns alunos, contudo, noutros casos, essa aproximação foi mais desafiante, em grande parte devido à diversidade cultural e linguística presente na turma, que dificultava a comunicação e a criação de uma relação consistente com todos. Por outro lado, a relação construída com a turma do 10.ºAF, na qual lecionei de forma autónoma, foi verdadeiramente marcante e diferenciadora. Desde cedo, senti uma forte ligação entre mim e os alunos, com claros sinais de confiança, respeito e reconhecimento mútuo. Os alunos mostravam-se motivados para participar nas aulas e demonstravam sentir-se desejados e valorizados, não apenas no contexto da disciplina, mas em todos os momentos do quotidiano escolar. Essa ligação foi-se fortalecendo de forma natural, ao ponto de partilharem comigo as suas conquistas semanais, acontecimentos pessoais e procurarem os meus conselhos para além do âmbito desportivo. Era frequente virem ter comigo quando me viam fora do ambiente

escolar, cumprimentando-me com entusiasmo. Este envolvimento genuíno fez-me sentir parte do percurso dos alunos, tal como eles se tornaram parte do meu enquanto professor estagiário, numa relação por vezes difícil de alcançar, mas profundamente enriquecedora pela confiança gerada e pelo impacto positivo no ambiente de aprendizagem.

Por fim, é essencial destacar a relação construída com o Professor José Pedro Fernandes, cuja orientação foi determinante para a minha integração e evolução ao longo do estágio. Desde o início, adotou uma postura transparente e de grande confiança, atribuindo-nos autonomia e responsabilidade. Essa relação, pautada pela partilha de conhecimentos e momentos informais de convivência, tornou esta experiência particularmente enriquecedora a nível profissional e pessoal. Para além do papel de orientador, assumiu-se como um verdadeiro amigo, sempre disponível para apoiar e celebrar as nossas conquistas. Um momento especialmente marcante ocorreu na reunião de final do 2.º período da turma 10.ºAF, quando, perante o conselho de turma, fez questão de reconhecer o meu trabalho, afirmando que os bons resultados também se deviam à minha intervenção e capacidade de motivar os alunos, um gesto que valorizo profundamente e que reforçou o significado do meu percurso ao longo do ano.

### **3.3. ÁREA III – Desenvolvimento Profissional**

Relativamente ao desenvolvimento profissional, e tendo em conta que, enquanto professor estagiário, não tive ainda acesso a algumas formações específicas para docentes, a principal oportunidade de enriquecimento formativo surgiu através da participação em eventos de investigação e reuniões promovidas pelo sindicato de professores.

No dia 5 de novembro de 2024, participei numa reunião sindical aberta a todos os professores da ESFHP, onde foram discutidas várias questões estruturais e atuais relacionadas com a profissão docente. A sessão proporcionou um espaço de reflexão crítica sobre o estado do sistema educativo e os desafios enfrentados pelos professores, reforçando a importância do envolvimento ativo da classe na defesa e valorização da carreira. Para nós, professores estagiários, foi uma oportunidade relevante para melhor compreender o contexto profissional em que estamos a iniciar o nosso percurso e para nos consciencializarmos da importância de estarmos informados e envolvidos nas dinâmicas que moldam o futuro da profissão.

Adicionalmente, tive a oportunidade de participar no *CIDESD Junior Research Retreat 2025*, realizado nos dias 27 e 28 de janeiro na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). A iniciativa reuniu membros da comunidade CIDESD a nível nacional e teve como principal objetivo fomentar a partilha científica entre jovens investigadores e

fortalecer a cultura de investigação colaborativa entre instituições. O primeiro dia foi marcado pela realização de um conselho científico, durante o qual foram apresentados vários projetos de investigação, proporcionando um maior conhecimento sobre as linhas de trabalho desenvolvidas nas diferentes universidades parceiras. O segundo dia foi dedicado à visita do painel de avaliação da FCT, no âmbito da candidatura ao financiamento para o ciclo 2025–2029.

Mais recentemente, entre os dias 5 e 7 de junho de 2025, participei no *CIDESD International Congress*, organizado pela Universidade da Beira Interior, onde colaborei na organização do evento e apresentei um E-poster intitulado “*The Effects of Teaching a Didactic Unit Using Two Different Methodological Approaches*”. Esta apresentação decorreu no âmbito da minha integração na Bolsa de Iniciação à Investigação e representou uma oportunidade valiosa para divulgar os resultados do trabalho desenvolvido, bem como refletir sobre a aplicabilidade dos diferentes estilos de ensino na EF. O estudo apresentado assumiu particular relevância no meu percurso, pois articulava-se com a abordagem pedagógica que procurei adotar durante o estágio, especialmente nas modalidades coletivas, evidenciando os benefícios comprovados das metodologias diferenciadas no PEA. Importa referir que está atualmente em curso o processo de submissão do artigo científico que resulta do trabalho de investigação desenvolvido no âmbito deste relatório.

## 4. Reflexão Final

O EP constitui um momento estruturante na consolidação da identidade profissional docente, sobretudo numa disciplina como a Educação Física, que é muitas vezes desvalorizada no contexto curricular, por alunos, encarregados de educação e até por alguns docentes de outras áreas. Esta perceção limitada pode comprometer o reconhecimento do papel da EF na formação integral dos alunos. Compete-nos pois, enquanto profissionais da área, contrariar este paradigma através de práticas pedagógicas consistentes, fundamentadas e verdadeiramente significativas. É neste EP que a teoria é, inevitavelmente, confrontada com a prática, exigindo, muitas vezes, adaptações face à realidade. A escola revela-se um espaço dinâmico, onde os contextos e os alunos desafiam os modelos previamente idealizados. Por isso, torna-se essencial que o professor desenvolva competências de flexibilidade e pensamento crítico, ferramentas indispensáveis para uma atuação pedagógica eficaz e contextualizada.

Durante os primeiros momentos da prática letiva, enfrentei dificuldades naturais, como a expectativa de que tudo decorresse conforme o planeado. Essa perceção foi rapidamente desconstruída ao lidar com a heterogeneidade das turmas, marcadas por diferentes níveis de desempenho, interesses e motivações. Esta diversidade exigiu uma adaptação constante das estratégias pedagógicas, ajustadas às necessidades de cada aluno. Neste processo, o planeamento assumiu um papel fundamental, desde a elaboração do PAA até à estruturação de cada aula, assegurando a coerência e pertinência das propostas. Dei particular atenção à criação de tarefas motivadoras, diversificadas e criativas, que fugissem à abordagem tradicional e favorecessem a aprendizagem, em consonância com os princípios de modelos como o *Teaching Games for Understanding* e a *Nonlinear Pedagogy*, que valorizam a representatividade das tarefas e a adaptação às características do grupo (Ferraz et al., 2023).

A componente instrucional das aulas foi cuidadosamente delineada, articulando objetivos comportamentais, aspetos críticos de execução e explicações claras dos exercícios propostos. Utilizei regularmente a demonstração, pela sua eficácia na clarificação das ações motoras, e o questionamento, como estratégia para promover o pensamento crítico e a autorregulação dos alunos. A intervenção pedagógica combinou *feedbacks* corretivos com reforços motivacionais, sendo concluída com uma síntese final que consolidava as aprendizagens e preparava os alunos para os desafios seguintes.

Apesar da pouca experiência profissional, reconheço o valor incalculável deste EP para o meu desenvolvimento enquanto docente. A autonomia que me foi atribuída, tornou-se determinante para a construção do meu percurso. Permitiu-me errar, refletir, ajustar e evoluir. A escolha inicial de uma matéria de ensino com a qual me sentia confortável

permitiu uma transição mais segura, reforçando a confiança nas UD seguintes. Encaro hoje cada adversidade superada como um pilar fundamental do meu crescimento.

Uma mudança significativa neste percurso foi a valorização da avaliação formativa, entendida como um processo contínuo que permite acompanhar o progresso dos alunos e orientar a intervenção pedagógica. Compreendi que avaliar é, acima de tudo, conhecer cada aluno, promovendo uma avaliação mais justa, rigorosa e significativa.

A integração na comunidade escolar revelou-se igualmente determinante. A participação em múltiplos contextos, desde a DT à dinamização de atividades escolares, permitiu-me conhecer a escola em toda a sua complexidade. Esta imersão facilitou a construção de relações sólidas com alunos, docentes, assistentes operacionais e os demais agentes educativos, reforçando o sentido de pertença e o compromisso com a missão educativa.

Não posso deixar de expressar o meu agradecimento ao Professor José Pedro Fernandes, cuja orientação foi essencial para o sucesso desta experiência. A confiança que depositou em mim e os ensinamentos que partilhou, foram fundamentais para o meu crescimento profissional. Contudo, há um gesto que levarei para sempre comigo e merece especial destaque, pois embora tenha passado despercebido a muitos, reflete o compromisso do Professor. Antes do início do ano letivo transato, sofreu uma fratura no braço, que exigiu intervenção cirúrgica e justificava um período prolongado de baixa médica. Ainda assim, optou por não o fazer, consciente de que tal decisão comprometeria o início do nosso EP, colocando altruisticamente o nosso percurso formativo acima do seu próprio bem-estar.

Uma vez perguntaram-me o porquê de querer ser professor e eu respondi que queria ser aquilo que uma professora foi para mim. Uma simples ação da sua parte marcou profundamente a minha vida e ajudou-me a encontrar um caminho melhor. Hoje, depois de tudo o que vivi neste estágio, compreendo ainda mais profundamente o peso e o valor dessa resposta. Este EP representou muito mais do que uma etapa formativa. Foi uma vivência profundamente transformadora, que marcou de forma indelével o meu percurso enquanto professor e ser humano. Ensinou-me que a docência vai muito além da transmissão de conteúdos. É um exercício de construção de relações, de empatia, de compromisso ético e de constante reinvenção. Procurei, ao longo deste ano, ser um professor que não se conforma com o convencional, que questiona, que aprende e que procura, todos os dias, fazer mais e melhor pelos seus alunos. Este ano jamais será esquecido. Foi construído por tudo o que vivi, por todos os desafios superados e, sobretudo, pelas pessoas que me acompanharam neste caminho. Em especial, guardarei para sempre no coração a melhor turma que poderia ter tido: o 10.ºAF, que me fez sentir verdadeiramente parte do seu percurso e que foi, sem dúvida, uma das maiores dádivas deste percurso.

## 5. Referências

- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (3ª Edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educ Asses Eval Acc* 21, 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blanchard, J. (2009). *Teaching, Learning and Assessment*. Maidenhead: Open University Press.
- Broadfoot, P. (2002). Beware the Consequences of Assessment! *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(3), 285–288. <https://doi.org/10.1080/0969594022000027645>
- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/00098650903267784>
- Causton-Theoharis, J. N., Theoharis, G. T., & Trezek, B. J. (2008). Teaching pre-service teachers to design inclusive instruction: a lesson planning template. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 381–399. <https://doi.org/10.1080/13603110601156509>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Educação Física: Ensino Básico – 2.º Ciclo*. Lisboa: DGE.
- Donnelly, F. C., Mueller, S. S., & Gallahue, D. L. (2017). Developmental Physical Education for All Children. In *Developmental Physical Education for All Children*. Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781718210400>
- Duncan, N. (2012). Beyond testing: towards a theory of educational assessment. *Professional Development in Education*, 38(4), 691–693. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.662397>
- Evans, J., & Penney, D. (1995). Educação Física, Restauração e a Política do Esporte. *Estudos Curriculares*, 3(2), 183–196. <https://doi.org/10.1080/0965975950030205>
- Fernandes, D. (2019). Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica. *Texto de apoio à formação-Projeto MAIA*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

- 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). <https://doi.org/10.26773/mjssm.230307>
- Ferraz, R., Ribeiro, D., Alves A.R., Teixeira, J.E., Forte, P., Branquinho, L. (2024). Using Gamification in Teaching Physical Education: A survey review. *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine*, 20 (1), 31–44. <https://doi.org/10.26773/mjssm.240304>
- Gallahue, D.L., & Donnelly, F.C. (2003). *Developmental physical education for all children* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Goodyear, V., & Dudley, D. (2015). “I’m a Facilitator of Learning!” Understanding What Teachers and Students Do Within Student-Centered Physical Education Models. *Quest*, 67(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1051236>
- Harlen, W., Crick, R. D., Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., James, M., & Stobart, G. (2002). *A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students’ Motivation for Learning*. EPPI-Centre, University of London. <http://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/19607>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Karabekou A., Hassandra M., & Goudas M. (2004). Concerns of Physical Education Teachers. *Inquiries in Physical Education and Sport*, 2(1), 26–32. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.ispe.2004.1026>
- Krijgsman C, Vansteenkiste M, van Tartwijk J, et al. (2017). Performance grading and motivational functioning and fear in physical education: A self-determination theory perspective. *Learning and Individual Differences* 55: 202–211. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.017>
- Lau, A. M. S. (2016). ‘Formative good, summative bad?’ – A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education*, 40(4), 509–525. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.984600>
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>

- López- Pastor, V. M., Pérez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, J.C. & Monjas-Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el siglo XXI. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29, 182-187. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3457/345743464037>
- Mawer, M. (1995). *Effective Teaching of Physical Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315844534>
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models in Physical Education*. In *Instructional Models in Physical Education*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Moy, B., Renshaw, I., & Davids, K. (2013). Variations in acculturation and Australian physical education teacher education students' receptiveness to an alternative pedagogical approach to games teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 349–369. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.780591>
- Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., & Moreno-Guerrero, A. J. (2021). Gamification and flipped learning and their influence on aspects related to the teaching-learning process. *Heliyon*, 7(2), e06254. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06254>
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442. <https://doi.org/10.1080/13573320903217125>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar: Convite à viagem* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112–128. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.2.112>
- Rink, J. E. (2002). *Teaching physical education for learning* (4th ed.). Boston: Mc Graw Hill, Inc.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física* (Vol. 129). Inde.
- Siedentop, D. (2009). *Introduction to physical education. Fitness and Sport* (6th ed.) McGraw-Hill, New York.
- Simou Θ., Kromidas X., & Papaioannou A. Γ. (2013). Implementation and Evaluation of Pre - Service Teachers' Practicum in Department of Physical Education at University of Thessaly. *Inquiries in Physical Education and Sport*, 11(2), 14–33. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.ispe.2013.1398>

- Stănescu, M. (2013). A relação entre conteúdo planejado e real em educação física. *Procedia - Ciências Sociais e Comportamentais*, 76, 790-794. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.207>
- Steinberg, C., Zühlke, M., Bindel, T., & Müller, N. (2020). Aesthetic education revised: A contribution to mobile learning in physical education. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(1), 92–101. <https://doi.org/10.1007/s12662-019-00627-9>
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2018). The three-axes model of planning in physical education. *Retos* 33: 313–319.
- Vickers, J. (1990). Instructional design for teaching physical activities. Human Kinetics Books. ISBN 0-87322-226-1
- Wibowo, J. (2020). Measuring contingency during autonomous learning phases in physical education: Piloting of an observation instrument. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(4), 501–510. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00673-8>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 37(1): 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Zach, S. (2020). Co-teaching – An approach for enhancing teaching-learning collaboration in physical education teacher education (PETE). *Journal of Physical Education and Sport*, 20(3), 1402–1407. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.03193>

## **CAPÍTULO 2 – INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

### **Os efeitos do uso do estilo comando, prática e descoberta guiada na leção de uma Unidade Didática de Basquetebol**

#### **1. Introdução**

A literatura reconhece amplamente os contributos da Educação Física para o desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano (Matos, 2000). Ennis (2017) vai ao encontro desta ideia, destacando o valor de promover experiências significativas no contexto de aula. Ainda Matos (2000), destaca a relevância da educação física enquanto parte integrante do processo educativo do aluno. Em contrapartida, é sentido no seio do meio escolar que a educação física tem vindo a perder a sua identidade, muito relacionado com a incapacidade de se ajustar às novas tendências contemporâneas (Kirk, 2009). Esta incapacidade manifesta-se pela forma como os alunos percecionam o currículo como algo irrelevante, monótono e pouco estimulante (Ennis & Chen, 1993; Griggs & Fleet, 2021). Uma percentagem crescente dos alunos começa a manifestar aversão pelas aulas de educação física considerando-as inúteis e desagradáveis (Mutlu et al., 2021). Consequentemente, os novos professores têm, cada vez mais, procurado adotar novos modelos pedagógicos afastando-se assim das abordagens mais tradicionais (Ferraz et al., 2024).

Segundo Siedentop (1998), existem cinco dimensões pedagógicas no ensino: Planeamento, Instrução, Gestão, Clima e Disciplina. Ferraz et al., 2023, enfatizam a importância de a Educação Física recorrer a modelos de ensino mais dinâmicos. De acordo com este autor, o planeamento adequado é fundamental para garantir que as aulas sejam envolventes e eficazes, permitindo que os alunos estejam motivados em participar ativamente no processo de aprendizagem. Pomohaci e Sopa (2021), também consideram o Planeamento um elemento crucial na Educação Física, pois fornece as premissas para garantir a eficiência do processo ensino aprendizagem, definindo objetivos claros que orientam a prática pedagógica. Através da leitura de outros autores como, Bento (2003), Siedentop (1998) e Vickers (1990), é possível reiterar que existem três tipos de planeamento na educação física: planeamento anual, unidade didática e plano de aula. Segundo Vickers (1990), à medida que avançamos de nível no planeamento, o grau de especificação e de especialização vai aumentando, tornando-o mais objetivo.

Embora a evidente importância do planeamento, Stănescu (2013), revela uma lacuna significativa na preparação das aulas de educação física nas escolas, evidenciada pela predominância do uso do planeamento anual (49,2%), em detrimento do uso de unidades didáticas (17,46%) e planos de aula (6,34%). Através destes resultados fica evidente que muitos dos professores não dão ênfase ao planeamento, especialmente a médio e curto prazo, condicionando, portanto, o processo ensino aprendizagem. Moy, Renshaw e Davids (2014) realçam que a falta de planeamento a curto prazo limita a adaptação das atividades às necessidades imediatas dos alunos, o que acaba por comprometer a eficácia do processo ensino aprendizagem. Desta forma Stănescu (2013), enfatiza a necessidade de uma abordagem pedagógica cuidadosa, ao nível da unidade didática e plano de aula, que inclua o planeamento de exercícios e atividades mais dinâmicas, como jogos reduzidos e condicionados, sendo essencial criar situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências dos alunos no contexto real de jogo.

No domínio da gestão da aula da Educação Física, Guillamón, López, Cantó, e García (2020) referem que a organização da aula é a estruturação dos recursos humanos, bem como as condições materiais, espaciais e temporais, de modo a facilitar o desenvolvimento da aula de educação física. Destacam ainda que a organização da aula permite a estruturação da intervenção didática de forma que os processos de ensino-aprendizagem sejam facilitados.

Relativamente ao clima e disciplina, cada vez mais os comportamentos disruptivos na sala de aula representam um problema sério para o processo ensino aprendizagem (Cascales & Prieto, 2019). Alcalá, Río, Calvo e Pueyo (2019), dizem-nos que o professor desempenha um papel importante na gestão da disciplina e, por isso, deve criar estratégias para gerar um clima positivo durante a aula.

Em relação à quinta dimensão pedagógica do ensino, a instrução em contexto de aula de Educação Física, diz respeito à forma como o professor apresenta e orienta a tarefa a realizar de forma estruturada, clara e ajustada ao nível dos alunos, articulando essa explicação prática com o esclarecimento do propósito e da relevância dos conteúdos, de modo que os alunos compreendam não só o que estão a fazer, mas também por que o fazem e para que serve essa aprendizagem. (Haerens et al., 2013; Tristán et al., 2016). Para além disso, envolve a prestação de *feedback* de forma compreensível para os alunos, adequando-se ao estilo ou modelo de ensino adotado, de modo a maximizar a eficácia da instrução (Vergara-torres et al., 2020). Estas formas de instrução estão entre os comportamentos mais importantes no processo educativo de uma aula de educação física

e são variáveis consideradas como imprescindíveis para a eficácia pedagógica (Hall, Heirdon, & Welch, 2011; Rink, 2019).

Também segundo a Unesco (2017) e Whipp, Taggart, e Jackson (2012), a diversidade que existe atualmente nas escolas, exige que os professores adaptem as suas instruções para ir ao encontro das necessidades específicas e dos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos. Medina (2002), diz-nos que é possível estabelecer três canais de comunicação: auditivo (explicação), cinestésico (movimento) e visual (demonstração). Por sua vez, Siedentop (1998) diz-nos que existem cinco dimensões na instrução, sendo eles, a informação, o *feedback*, a demonstração, a preleção e a explicação. Segundo o mesmo autor, estas dimensões realçam que a instrução eficaz deve ser estruturada de forma a não transmitir apenas conteúdo, mas também criar condições para uma aprendizagem mais envolvente. Assim, ao considerar-se a instrução como um dos pilares fundamentais na intervenção pedagógica, é evidente que a eficácia pedagógica não depende apenas dos métodos utilizados, mas também da forma como são estruturados dentro de um estilo de ensino específico. Desta forma, é relevante destacar a importância de uma abordagem diversificada e flexível no ensino da Educação Física, especialmente no que se refere à utilização de diferentes estilos de ensino (Hewitt, 2020).

Um dos métodos consistentemente referenciados na literatura (Espada, Calero & Navia, 2025), diz respeito ao espectro de estilos de ensino de Mosston, que oferece aos professores uma abordagem sistemática para organizar e implementar diferentes métodos de instrução. Esta proposta, utilizada na Educação Física, ajuda a integrar as dimensões da instrução identificadas por Siedentop (1998), com práticas pedagógicas que fomentam, tanto a reprodução como a produção de conhecimentos. Em concordância com Mosston e Ashworth (2008), a premissa fundamental dos estilos de ensino é que seguem uma lógica de decisões pedagógicas, focando no "como" ensinar, e não no "o que" ensinar. Essa perspetiva organiza os estilos de ensino em dois grupos: Os estilos de reprodução incluem: A – Comando, B – Prática, C – Recíproco, D – Auto-verificação e E – Inclusão, e têm como objetivo a reprodução de conhecimentos e habilidades previamente definidos. Já os estilos de produção, englobam: F – Descoberta Guiada, G – Descoberta Convergente, H – Descoberta Divergente, I – Programa Individual, J – Iniciado pelo Aluno e K – Autodidata, em que promovem a criação e exploração de novos conhecimentos e habilidades, transferindo mais responsabilidade para o aluno no processo de decisão. A partir das leituras de Hewitt (2020), Mosston e Ashworth (2008) e Siedentop (1998) é possível perceber que não existe um estilo certo no processo educativo, mas é fundamental o professor adaptar-se ao contexto de aula e às necessidades dos alunos. A adoção de uma abordagem pedagógica diversificada

permite que o professor não apenas ensine as habilidades motoras, mas também promova a reflexão e análise crítica (Mosston, 1990). Nesse sentido, Garn e Byra (2002) salientam que a implementação do espectro de estilos de ensino, está centrada na ideia que os alunos podem reproduzir (retratar ou replicar) e produzir (descobrir ou criar) movimentos e conhecimentos. Todas as atividades apresentadas na Educação Física podem ser ensinadas utilizando os estilos de ensino reprodutivos (E-A), ou os estilos de ensino produtivos (F-K). Mosston e Ashworth (2008), destacam que a dependência exclusiva de estilos reprodutivos, como o comando e a prática, pode limitar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Nesse contexto, os estilos produtivos, como a descoberta guiada, são considerados essenciais para promover uma maior autonomia, criatividade e pensamento crítico, sendo fundamentais para atender a objetivos educativos mais amplos. Os autores introduzem o conceito de limite da descoberta (*threshold*), que separa os estilos reprodutivos dos produtivos, enfatizando a importância da transição entre eles para um ensino mais completo e diversificado. Nesse sentido, o equilíbrio entre esses dois agrupamentos de estilos é apontado como um dos maiores desafios para os professores, especialmente em práticas tradicionais que favorecem os métodos reprodutivos. Para enfrentar esse desafio, é fundamental que os professores desenvolvam a "habilidade de mobilidade" (*mobility ability*), permitindo-lhes alternar entre os estilos de ensino de forma estratégica e adaptativa (Mosston & Ashworth, 2008).

No âmbito dos estilos reprodutivos, o Estilo Comando e o Estilo Prática, são tradicionalmente os mais utilizados pelos professores segundo Mosston e Ashworth (2008). Em conformidade com os mesmos autores, o Estilo Comando é caracterizado pela centralização total do professor, que define as tarefas, controla todos os aspetos do ensino e supervisiona a execução das atividades. Embora este estilo seja eficaz em certos contextos, também pode ser limitante em relação ao desenvolvimento da autonomia e ao envolvimento ativo dos alunos. Como mencionado no estudo de Morgan, Sproule e Kingston (2005), o Estilo Comando, ao focar-se exclusivamente na repetição e na correção das ações, pode gerar desconexão entre os alunos e a disciplina, como é citado por Ennis e Chen (1993). Ainda assim, o Estilo Comando revela-se benéfico em situações que exigem uma execução rápida e eficiente de tarefas, quando o tempo é limitado e os resultados imediatos são essenciais, ou mesmo numa fase inicial de aprendizagem de habilidades técnicas, em que a orientação direta favorece a aquisição correta do gesto. Por outro lado, o Estilo Prática concede um nível maior de autonomia ao aluno, permitindo-lhe decidir o ritmo e a execução das tarefas, em que o professor desempenha um papel mais observador e orientador, fornecendo *feedback* sobre o desempenho dos

alunos, mas com menos controlo direto sobre as ações. O Estilo Descoberta Guiada, por sua vez, enfatiza a exploração ativa e a descoberta do aluno, onde o professor atua como facilitador, guiando o aluno na procura de soluções. Esse estilo favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e criativas, estimulando a autonomia e o pensamento crítico, sendo mais eficaz quando se deseja fomentar a capacidade dos alunos para resolver problemas de forma independente (Morgan et al., 2005). A importância de utilizar o Estilo Descoberta Guiada, especialmente em comparação com os estilos Comando e Prática, é evidenciada pela sua capacidade de promover uma aprendizagem mais profunda, que vai além da execução técnica e se estende ao desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais. Segundo o estudo de Morgan et al. (2005), embora os estilos reprodutivos, como Comando e Prática, sejam dominantes nas aulas de educação física, os estilos produtivos, como a Descoberta Guiada, oferecem benefícios significativos no envolvimento dos alunos.

A literatura científica ainda carece de investigações que, em contextos escolares autênticos, comparem sistematicamente os efeitos dos estilos de ensino comando, prática e descoberta guiada no desempenho dos alunos, sobretudo em contextos específicos de aprendizagem, como é o caso da lecionação de modalidades coletivas, como por exemplo o basquetebol. Essa lacuna é enfatizada em diversos estudos, como os de Casey (2014), Landi et al., (2016) e Pill et al., (2017), que discutem a implementação e os desafios na aplicação de diferentes abordagens pedagógicas. Embora os estilos de ensino sejam amplamente reconhecidos como influentes no processo ensino-aprendizagem, as comparações diretas entre eles ainda são limitadas. Mosston e Ashworth (2008), refletem uma questão crucial, onde deve existir o equilíbrio necessário entre estilos reprodutivos e produtivos para alcançar um desenvolvimento educativo completo. Consequentemente, a presente investigação procura preencher essa lacuna, oferecendo uma análise comparativa entre os estilos de ensino comando, prática e descoberta guiada em uma turma de 10.º ano, na modalidade de Basquetebol. O objetivo é compreender como cada estilo de ensino influencia o desenvolvimento das competências dos alunos, tanto técnicas quanto táticas, refletindo as suas habilidades na execução e compreensão do jogo. A hipótese subjacente a esta investigação sugere que, embora tanto os estilos de ensino comando, prática e descoberta guiada possam oferecer benefícios no processo de aprendizagem, a Descoberta Guiada poderá revelar-se mais eficaz no desenvolvimento das competências táticas do jogo por parte dos alunos.



## **2. Metodologia**

### **2.1. Participantes**

O presente estudo utilizou uma amostra por conveniência composta por 25 estudantes do ensino secundário (10.º ano) de uma escola portuguesa, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, sendo 13 raparigas e 12 rapazes, com uma idade média de 15,52 ± 0,50 anos. Neste estudo, foi utilizada uma amostra por conveniência de 25 estudantes. Com base numa análise de poder à posteriori realizada no software G\*Power (Faul et al., 2007), considerando um teste t para amostras independentes, com um nível de significância de 0,05 e um tamanho de efeito médio-alto ( $d = 1,31$ ), o poder estatístico estimado foi de 86,56%. Esta análise indicou que seriam necessários pelo menos 24 participantes para alcançar esse nível de poder, confirmando que a amostra utilizada foi adequada para detetar efeitos reais decorrentes da intervenção. Os pais ou responsáveis legais dos alunos concederam consentimento por escrito para a sua participação (Anexo U). Os critérios de inclusão foram (1) a ausência de problemas de saúde, (2) a ausência de lesões e (3) a participação regular nas aulas de Educação Física. Deste modo, sempre que um dos participantes não cumpria com um dos requisitos era excluído do projeto. Todos os procedimentos seguiram as diretrizes da Declaração de Helsínquia para investigações envolvendo sujeitos humanos.

### **2.2. Procedimentos**

A intervenção pedagógica foi desenvolvida no âmbito da Unidade Didática de Basquetebol, durante o Estágio Pedagógico em Educação Física. Decorreu ao longo de oito semanas, durante o 2.º período, totalizando 12 blocos de 90 minutos (24 aulas), tendo como principal objetivo o desenvolvimento das competências técnico-táticas dos alunos em contexto de jogo, através da aplicação de dois estilos de ensino em dois grupos de intervenção distintos: Grupo Comando/Prática (GCP) e Grupo Descoberta Guiada (GDG).

Foi realizada uma Avaliação Inicial (pré-teste) com o objetivo de estabelecer um ponto de partida para a análise da evolução dos participantes ao longo da intervenção. Posteriormente, foi aplicada uma Avaliação Final (pós-teste), que permitiu medir e comparar as competências táticas desenvolvidas, em função das abordagens pedagógicas implementadas. Ambas as avaliações foram conduzidas através de situações de jogo reduzido (3x3), por se considerarem contextos autênticos e representativos da lógica do basquetebol. Na Avaliação Inicial, procurou-se um equilíbrio no desempenho inicial entre os grupos, de modo a assegurar uma comparação válida e fiável dos resultados,

minimizando possíveis enviesamentos na análise dos efeitos das diferentes metodologias de ensino. Ao longo de toda a Unidade Didática de Basquetebol, as aulas foram planeadas com base numa abordagem centrada no jogo, procurando garantir a representatividade e a funcionalidade das tarefas face à lógica da modalidade. Para tal, foram utilizados sistematicamente jogos reduzidos, situações-problema e jogos condicionados, para enfatizar comportamentos técnico-táticos específicos.

No caso do GCP, a abordagem utilizada assentou num método de instrução direto, baseado na reprodução dos modelos motores e nas decisões previamente estruturadas pelo professor. O professor assumiu um papel central na organização, correção e progressão das atividades. A demonstração foi amplamente utilizada, permitindo aos alunos observar e replicar o que era pretendido, garantindo a execução formal e eficiente dos movimentos. Já no GDG, a intervenção foi orientada por uma metodologia de instrução indireta, centrada nas decisões dos alunos e na exploração ativa das situações de jogo. Através do questionamento estratégico, os alunos eram desafiados a analisar o contexto, identificar problemas táticos e descobrir, por si mesmos, as soluções mais adequadas. Por exemplo, questionou-se: *“O que deves fazer assim que recuperas a bola no ressalto para aproveitares a vantagem ofensiva?”*, incentivando a tomada de decisão rápida em momentos de transição. Noutra situação, perguntou-se: *“O que deves fazer quando a tua equipa perde a posse da bola?”*, promovendo a reação defensiva imediata e a reorganização coletiva. Também se explorava o momento da receção da bola com a questão: *“O que deves fazer ao receber a bola?”*, apelando à antecipação, leitura do jogo e preparação da ação seguinte. O professor assumiu o papel de facilitador, criando cenários pedagógicos relevantes e orientando o raciocínio dos alunos sem dar respostas diretas, promovendo uma aprendizagem mais significativa, centrada na tomada de decisão, compreensão tática e autonomia em jogo, incentivando a reflexão e o ajuste consciente dos comportamentos.

Adicionalmente, durante a intervenção no grupo GDG, foram promovidos momentos de reflexão metacognitiva após a realização das tarefas. Os alunos eram convidados a explicar as decisões que tomaram em jogo, justificando as suas ações e identificando os comportamentos táticos utilizados. Esta estratégia permitiu desenvolver a consciência sobre o próprio desempenho, melhorar a tomada de decisão e fomentar a aprendizagem entre pares, em linha com os princípios da Descoberta Guiada. Assim, apesar de ambos os grupos terem trabalhado em contextos representativos do jogo, as estratégias de ensino adotadas foram distintas no modo como promoveram a aprendizagem: enquanto o GCP seguiu uma lógica de reprodução, o GDG privilegiou a construção ativa do conhecimento através da experimentação, reflexão e tomada de decisão tática.

### 2.2.1. Instrumento utilizado e definição das variáveis de estudo

Foi utilizado o Game Performance Assessment Instrument (GPAI), que é um instrumento desenvolvido e validado por Oslin et al. (1998) que permite a avaliação do desempenho tático por meio da observação de sete componentes do jogo relacionadas à resolução dos problemas táticos. Neste estudo, foram utilizadas 4 dessas variáveis, descritas na Tabela 1: Tomada de Decisão, Execução das Habilidades Técnicas, Ações de Suporte, Guardar/Marcar, Envolvimento no Jogo e Performance no Jogo.

**Tabela 1:** Caracterização dos indicadores avaliados pelo GPAI.

Componente de Jogo	Descrição
<b>Tomada de Decisão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À recepção, enquadra-se com o cesto em atitude ofensiva.</li> <li>- Lança se tem o cesto ao alcance e o defensor não o pressiona.</li> <li>- Passa se tem um colega desmarcado em posição mais ofensiva.</li> <li>- Liberta-se do defensor utilizando o drible, quando não tem qualquer das hipóteses atrás referidas.</li> </ul>
<b>Execução de Habilidades Técnicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lançamento: Extensão do braço lançador, flexão do pulso.</li> <li>- Passe: Dirigido para o colega; a bola chega em boas condições.</li> <li>- Drible: Não olha para a bola; não faz “transporte” da bola.</li> </ul>
<b>Ações de Suporte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procura criar linhas de passe, desmarcando-se para o espaço vazio.</li> <li>- Não se aproxima a menos de 3m do portador da bola.</li> </ul>
<b>Guardar/Marcar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assumir uma atitude defensiva, procurando o adversário direto.</li> <li>- Coloca-se entre o adversário e o cesto, perturbando as suas ações.</li> </ul>

As avaliações foram realizadas por meio da observação de um vídeo de 15 minutos, em duas situações: Pré (AD) e Pós (AF), no qual as ações dos alunos foram classificadas como apropriadas ou inapropriadas, considerando sempre o contexto observado. Para a determinação dos índices, foi utilizada uma tabela desenvolvida com base no modelo proposto por Memmert & Harvey (2008).

**Tabela 2:** Cálculo dos índices do GPAI - adaptado de Memmert & Harvey (2008).

Índice	Cálculo da Fórmula
<b>Índice de Tomada de Decisão (ITD)</b>	$n^{\circ} \text{ ações apropriadas} / (n^{\circ} \text{ ações apropriadas} + n^{\circ} \text{ ações inapropriadas})$
<b>Índice de Execução de Habilidades Técnica (IHT)</b>	$n^{\circ} \text{ ações apropriadas} / (n^{\circ} \text{ ações apropriadas} + n^{\circ} \text{ ações inapropriadas})$
<b>Índice de Ações de Suporte (IAS)</b>	$n^{\circ} \text{ ações apropriadas} / (n^{\circ} \text{ ações apropriadas} + n^{\circ} \text{ ações inapropriadas})$
<b>Índice de Guardar/Marcar (IGM)</b>	$n^{\circ} \text{ ações apropriadas} / (n^{\circ} \text{ ações apropriadas} + n^{\circ} \text{ ações inapropriadas})$
<b>Envolvimento no Jogo (EJ)</b>	$n^{\circ} \text{ ações apropriadas} / (n^{\circ} \text{ ações apropriadas} + n^{\circ} \text{ ações inapropriadas})$
<b>Performance de Jogo (PJ)</b>	$(ITD + IHT + IAA + IGM) / 4$

### 2.3. Análise e Tratamento de Dados

Todas as análises estatísticas foram realizadas no software *IBM SPSS Statistics* (versão 29). As estatísticas descritivas foram apresentadas como média  $\pm$  desvio padrão, com intervalo de confiança de 95%, incluindo também os valores mínimo, máximo, o delta absoluto ( $\Delta = \text{Pós-teste} - \text{Pré-teste}$ ) e o delta de variação percentual ( $\Delta\% = [(\text{Pós} - \text{Pré}) / \text{Pré}] \times 100$ ), de forma a analisar a evolução de cada grupo ao longo do tempo. A normalidade dos dados foi verificada através do teste de *Shapiro-Wilk*, adequado para amostras pequenas. Para variáveis com distribuição normal, recorreu-se ao teste t para amostras emparelhadas nas comparações intragrupo e ao teste t para amostras independentes nas comparações intergrupais. Quando não se verificou normalidade, foram utilizados os testes *Mann-Whitney U* (comparação intergrupala) e *Wilcoxon Signed-Rank Test* (comparação intragrupal). A significância estatística foi definida como  $p < 0,05$ , sendo considerados estatisticamente não significativos os resultados com  $p \geq 0,05$ .

Foi ainda calculado o tamanho do efeito, recorrendo ao  $d$  de *Cohen* para dados paramétricos, interpretado como nulo ( $d < 0,20$ ), pequeno ( $0,20 \leq d < 0,50$ ), médio ( $0,50 \leq d < 0,80$ ), grande ( $0,80 \leq d < 1,30$ ) e muito grande ( $d \geq 1,30$ ). Para dados não paramétricos, utilizou-se o coeficiente  $r$  de *Rosenthal*, com as seguintes categorias: nulo ( $r < 0,10$ ), pequeno ( $0,10 \leq r < 0,30$ ), médio ( $0,30 \leq r < 0,50$ ), grande ( $0,50 \leq r < 0,70$ ) e muito grande ( $r \geq 0,70$ ). Estas classificações permitiram complementar a análise estatística com a magnitude prática dos efeitos observados.

### 3. Resultados

#### 3.1. Análise Descritiva

A Tabela 3 apresenta as estatísticas descritivas das variáveis do GPAI para os grupos GCP e GDG, nos momentos de avaliação inicial e final. Inclui-se também o delta ( $\Delta$ ), que representa a diferença entre as avaliações, e o delta percentual ( $\Delta\%$ ), que indica a variação relativa.

**Tabela 3:** Estatística descritiva referente às variáveis do GPAI para os dois grupos considerados na amostra.

Variável	GCP				GDG			
	AI	AF	$\Delta$	$\Delta\%$	AI	AF	$\Delta$	$\Delta\%$
ITD	0.429±0.165	0.608±0.088	0.179	41.72%	0.367±0.123	0.914±0.053	0.547	149.05%
IEH	0.426±0.155	0.775±0.087	0.349	81.92%	0.443±0.141	0.912±0.040	0.469	105.88%
IAS	0.371±0.181	0.706±0.135	0.335	90.30%	0.394±0.124	0.932±0.113	0.538	136.55%
IGM	0.305±0.153	0.581±0.168	0.276	90.49%	0.307±0.114	0.858±0.139	0.551	179.48%
EJ	157.50±25.556	156.58±13.283	-0.92	-0.58%	151.31±22.969	197.85±40.176	46.54	30.76%
PJ	0.383±0.133	0.668±0.092	0.285	74.41%	0.378±0.099	0.904±0.074	0.526	139.15%

**Legenda:** ITD - Índice de Tomada de Decisão; IHT – Índice de Execução de Habilidades Técnicas; IAA - Índice de Ações de Apoio; IGM – Índice de Guardar/Marcar; EJ – Envolvimento no Jogo; PJ – Performance de Jogo; AI – Avaliação Inicial; AF- Avaliação Final;  $\Delta$  = diferença de médias;  $\Delta\%$  = Variação percentual em relação à Avaliação Inicial

#### 3.2. Análise Intergrupos

A Tabela 4 apresenta a comparação entre os dois grupos na Avaliação Inicial. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em nenhuma das variáveis analisadas, uma vez que todos os valores de p são superiores a 0.05, o que é reforçado pelos valores reduzidos do teste t e pelos efeitos de *Cohen* (d) considerados na maioria dos casos como nulos ou pequenos. Os dados evidenciam que, no momento da Avaliação Inicial, o desempenho dos grupos eram similares, sem diferenças estatisticamente significativas em qualquer um dos índices GPAI analisados, confirmando-se a homogeneidade expectável no desempenho dos grupos no início da intervenção.

**Tabela 4:** Comparação intergrupo na AI, para os índices do GPAI.

Variável	AI GCP	AI GDG	ET (t/Z)	$\Delta$	p	d/r	QS
ITD	0.429±0.165	0.367±0.123	t = 1.057	0.062	0.302	d = - 0.426	Pequeno
IEH	0.426±0.155	0.443±0.141	t = - 0.282	- 0.017	0.780	d = 0.115	Nulo
IAS	0.371±0.181	0.394±0.124	t = - 0.374	- 0.023	0.712	d = 0.148	Nulo
IGM	0.305±0.153	0.307±0.114	t = -0.050	- 0.002	0.961	d = 0.015	Nulo
EJ	157.50±25.556	151.31±22.969	t = 0.652	6.190	0.521	d = - 0.255	Pequeno
PJ	0.383±0.133	0.378±0.099	Z = 0.653	0.005	0.514	r = - 0.131	Pequeno

**Legenda:** ITM: Índice de Tomada de Decisão; IEH: Índice de Execução da Habilidade; IAA: Índice de Ações de Apoio; IGM: Índice de Guardar/Marcar; EJ: Envolvimento no Jogo; PJ: Performance no Jogo; AI GCP: Avaliação Inicial do Grupo Comando e Prática; AI GDG: Avaliação Inicial do Grupo Descoberta Guiada; Sig.- teste de levene; NA – não aplicável; ET – estatística de teste;  $\Delta$ : diferença de médias; p: p-value; d: d de Cohen; r: r de Rosenthal; QS: Tamanho do efeito

A Tabela 5 revela diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em todas as variáveis do GPAI na AF. O grupo GDG obteve resultados superiores ao grupo GCP em todas as dimensões, com valores de  $p < 0.001$  e tamanhos do efeito (d de *Cohen*) muito grandes.

**Tabela 5:** Comparação intergrupo na AF, para os índices do GPAI.

Variável	AF GCP	AF GDG	ET (t/Z)	$\Delta$	p	d/r	QS
ITD	0.608±0.088	0.914±0.053	t = - 10.586	- 0.306	<0.001	d = 4.213	Muito Grande
IEH	0.775±0.087	0.912±0.040	t = - 5.042	- 0.137	<0.001	d = 2.023	Muito Grande
IAS	0.706±0.135	0.932±0.113	Z = - 3.615	- 0.226	<0.001	r = 0.723	Muito Grande
IGM	0.581±0.168	0.858±0.139	Z = - 3.430	- 0.277	<0.001	r = 0.686	Muito Grande
EJ	156.58±13.283	197.85±40.176	t = - 3.502	- 41.27	0.003	d = 1.379	Muito Grande
PJ	0.668±0.092	0.904±0.074	Z = - 4.080	- 0.236	<0.001	r = 0.816	Muito Grande

**Legenda:** ITM: Índice de Tomada de Decisão; IEH: Índice de Execução da Habilidade; IAA: Índice de Ações de Apoio; IGM: Índice de Guardar/Marcar; EJ: Envolvimento no Jogo; PJ: Performance no Jogo; AI GCP: Avaliação Final do Grupo Comando e Prática; AI GDG: Avaliação Final do Grupo Descoberta Guiada; Sig.- teste de levene; NA – não aplicável; ET – estatística de teste;  $\Delta$ : diferença de médias; p: p-value; d: d de Cohen; r: r de Rosenthal; QS: Tamanho do efeito

### 3.3. Análise Intragrupos

A Tabela 6 demonstra a análise intragrupal do GCP. É possível perceber que o grupo GCP registou melhorias significativas e relevantes em todas as variáveis do GPAI, com tamanhos do efeito muito grandes, o que comprova o impacto positivo da intervenção no desempenho dos alunos, exceto no envolvimento no jogo. As maiores diferenças médias foram observadas no Índice de Execução da Habilidade ( $\Delta = 0.349$ ) e no Índice de Ações de Suporte ( $\Delta = 0.335$ ), acompanhadas dos maiores tamanhos do efeito ( $d = 2.777$  e  $d = 2.098$ , respetivamente). Por outro lado, o Envolvimento no Jogo (EJ) não registou diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0.927$ ), tendo apresentado um tamanho do efeito nulo ( $d = -0.045$ ).

**Tabela 6:** Comparação entre AI e a AF no GCP, para os índices do GPAI.

Variável	AI GCP	AF GCP	ET (t/Z)	$\Delta$	p	d/r	QS
ITD	0.429±0.165	0.608±0.088	t = - 4.173	0.179	0.002	d = 1.354	Muito Grande
IEH	0.426±0.155	0.775±0.087	t = - 10.402	0.349	<0.001	d = 2.777	Muito Grande
IAS	0.371±0.181	0.706±0.135	t = - 7.215	0.335	<0.001	d = 2.098	Muito Grande
IGM	0.305±0.153	0.581±0.168	t = - 6.845	0.276	<0.001	d = 1.718	Muito Grande
EJ	157.50±25.556	156.58±13.283	t = 0.093	- 0.917	0.927	d = - 0.045	Muito Pequeno
PJ	0.383±0.133	0.668±0.092	Z = - 3.059	0.285	0.002	r = 0.882	Muito Grande

**Legenda:** ITM: Índice de Tomada de Decisão; IEH: Índice de Execução da Habilidade; IAA: Índice de Ações de Apoio; IGM: Índice de Guardar/Marcar; EJ: Envolvimento no Jogo; PJ: Performance no Jogo; AI GCP: Avaliação Inicial do Grupo Comando e Prática; AF GCP: Avaliação Final do Grupo Comando e Prática; ET – estatística de teste;  $\Delta$ : diferença de médias; p; p-value; d: d de Cohen; QS: Tamanho do efeito

Na Tabela 7 a análise da evolução intragrupal revelou resultados particularmente expressivos no grupo orientado pelo estilo de ensino GDG. Este grupo evidenciou melhorias significativas em todas as variáveis avaliadas, com destaque para os índices de Tomada de Decisão ( $\Delta = 0.547$ ;  $d = 5.776$ ), Ações de Suporte ( $\Delta = 0.538$ ;  $r = 0.882$ ), Guardar/Marcar ( $\Delta = 0.551$ ;  $r = 0.882$ ) e Performance no Jogo ( $\Delta = 0.526$ ;  $r = 0.882$ ). Os resultados obtidos apresentam não só diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0.001$  em todas as variáveis), mas também tamanhos do efeito muito elevados, o que atesta a eficácia pedagógica e prática desta abordagem centrada no aluno.

**Tabela 7:** Comparação entre AI e a AF no GDG, para os índices do GPAI.

Variável	AI GDG	AF GDG	ET (t/Z)	$\Delta$	p	d/r	QS
ITD	0.367±0.123	0.914±0.053	t = - 16.785	0.547	<0.001	d = 5.776	Muito Grande
IEH	0.443±0.141	0.912±0.040	t = - 13.704	0.469	<0.001	d = 4.525	Muito Grande
IAS	0.394±0.124	0.932±0.113	Z = -3.181	0.538	0.001	r = 0.882	Muito Grande
IGM	0.307±0.114	0.858±0.139	Z = -3.181	0.551	0.001	r = 0.882	Muito Grande
EJ	151.31±22.969	197.85±40.176	t = - 6.715	46.54	<0.001	d = 1.422	Muito Grande
PJ	0.378±0.099	0.904±0.074	Z = -3.181	0.526	0.001	r = 0.882	Muito Grande

**Legenda:** ITM: Índice de Tomada de Decisão; IEH: Índice de Execução da Habilidade; IAA: Índice de Ações de Apoio; IGM: Índice de Guardar/Marcar; EJ: Envolvimento no Jogo; PJ: Performance no Jogo; AI GDG: Avaliação Inicial do Grupo Descoberta Guiada; AF GDG: Avaliação Final do Grupo Descoberta Guiada; ET – estatística de teste;  $\Delta$ : diferença de médias; p: p-value; d: d de Cohen; QS: Tamanho do efeito

A Tabela 8 apresenta uma análise complementar à evolução dos grupos, evidenciando o número de participantes que melhoraram (+), pioraram (–) ou mantiveram (=) a sua classificação entre a Avaliação Inicial (AI) e Final (AF), relativamente aos índices do GPAI.

No grupo GDG, os resultados apresentam uma tendência clara: em todas as variáveis e para todos os alunos (N = 13), a classificação foi positiva, ou seja, 100% dos participantes melhoraram em todos os indicadores de desempenho. Esta consistência nos ganhos individuais reforça os dados estatísticos apresentados nas tabelas anteriores, onde se registaram efeitos de elevada magnitude. É particularmente relevante o facto de não ter existido qualquer caso de estagnação ou de regressão.

Por outro lado, o grupo GCP também evidenciou melhorias generalizadas em algumas variáveis, como no IHT, IAS e PJ, onde todos os alunos obtiveram classificações positivas. No entanto, a presença de valores negativos em variáveis como o ITD (1 caso) e, sobretudo, o EJ, em que metade dos alunos não apresentou evolução ou piorou (6 positivos e 6 negativos), revela uma menor consistência nos resultados individuais. Estes dados sugerem que o modelo mais diretivo, embora eficaz para a consolidação técnica em alguns casos, poderá não promover de igual forma o envolvimento, a motivação e o pensamento autónomo dos alunos, aspetos centrais no processo ensino/aprendizagem na Educação Física.

**Tabela 8:** Classificação dos postos obtidos para ambos os grupos, na comparação entre a AI e a AF, para os índices do GPAI.

Variável	GCP				GDG			
	AI – AF				AI – AF			
	N	+	-	=	N	+	-	=
ITD	12	11	1	0	13	13	0	0
IEH	12	12	0	0	13	13	0	0
IAS	12	12	0	0	13	13	0	0
IGM	12	11	1	0	13	13	0	0
EJ	12	6	6	0	13	13	0	0
PJ	12	12	0	0	13	13	0	0

**Legenda:** ITD - Índice de Tomada de Decisão; IHT – Índice de Execução de Habilidades Técnicas; IAA - Índice de Ações de Apoio; IGM – Índice de Guardar/Marcar; EJ – Envolvimento no Jogo; PJ – Performance de Jogo; N- número total de observações; + - Classificação Positiva; - - Classificação Negativa; = - Empate



## 4. Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar e comparar os efeitos dos estilos de ensino Comando/Prática e Descoberta Guiada no desenvolvimento do desempenho técnico-tático dos alunos do ensino secundário, na modalidade de basquetebol. Os resultados obtidos confirmaram a hipótese inicial de que ambas as abordagens promovem melhorias no desempenho, mas o estilo da Descoberta Guiada revelou uma tendência consistente para ganhos superiores, especialmente a nível dos comportamentos táticos em situação de jogo.

Antes da intervenção, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos GCP e GDG em nenhuma das variáveis analisadas ( $p > 0,05$ ), o que indica que ambos os grupos se encontravam equivalentes em termos de desempenho na avaliação inicial. Esta similaridade é fundamental, pois garante condições comparáveis no ponto de partida, permitindo que os efeitos observados na avaliação final sejam atribuídos com maior fiabilidade às metodologias de ensino aplicadas.

Por outro lado, ao longo das oito semanas a análise intragrupal revelou que ambos os estilos de ensino, proporcionaram melhorias significativas no desempenho dos alunos ao longo de toda a intervenção. No grupo GCP, cinco das seis variáveis analisadas apresentaram diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ), com tamanhos de efeito muito grandes, o que confirma que a instrução direta e reprodutiva teve impacto positivo na evolução dos alunos. No entanto, a variável Envolvimento no Jogo (EJ) não apresentou diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0.927$ ), com um tamanho do efeito muito pequeno ( $d = 0.045$ ). Este resultado pode estar relacionado com o facto de os alunos já apresentarem níveis elevados de envolvimento na avaliação inicial. Contudo, importa salientar que esta variável poderá ter sido condicionada pela forma como é considerada no GPAI, dado que todas as ações do envolvimento no jogo (apropriadas ou inapropriadas) são contabilizadas, o que pode condicionar o valor desta variável mesmo quando as ações realizadas pelos alunos não contribuem efetivamente para a progressão ou sucesso da jogada. Importa referir que, embora o valor global da variável tenha sido semelhante entre a avaliação inicial e a avaliação final, a natureza das ações registadas foi substancialmente diferente: na avaliação inicial predominavam ações inapropriadas, enquanto na avaliação final houve uma maioria clara de ações apropriadas. Este dado é relevante, uma vez que o envolvimento no jogo está fortemente condicionado pela interpretação qualitativa do comportamento dos alunos, e, neste caso, apesar do valor agregado não ter variado significativamente, verifica-se uma melhoria expressiva na qualidade da participação, o que indica que os alunos já demonstravam um elevado nível

de envolvimento desde o início, mas com maior eficácia na fase final da intervenção. A criação de tarefas direcionadas para o jogo, presente de forma transversal em todo o planeamento, poderá ter influenciado positivamente o desempenho dos alunos, independentemente do estilo de ensino aplicado (Oslin, Mitchell, & Griffin, 1998).

No grupo GDG, os resultados foram ainda mais expressivos. Todas as variáveis apresentaram melhorias estatisticamente significativas, com tamanhos de efeito bastante elevados ( $d > 4$  na maioria dos casos), evidenciando uma evolução consistente e generalizada entre os participantes. Este desempenho reflete o potencial pedagógico da Descoberta Guiada, que ao promover a exploração de soluções, o questionamento e a tomada de decisão em situações representativas do jogo, estimula uma aprendizagem mais significativa e adaptativa (Garn & Byra, 2002; Mosston & Ashworth, 2008). Este modelo parece, de facto, favorecer o desenvolvimento da compreensão tática e da capacidade de resolver problemas em contexto real, aspetos centrais para o sucesso nas modalidades coletivas (Morgan, Kingston & Sproule, 2005).

Apesar de ambos os grupos terem demonstrado progressos a nível intragrupal, a análise intergrupala e a consistência dos dados estatísticos e descritivos sugerem uma vantagem clara do estilo de ensino GDG em relação ao GCP, evidenciada por ganhos mais expressivos no desempenho técnico-tático dos alunos, com valores finais consistentemente superiores em todas as variáveis do GPAI e diferenças estatisticamente significativas, sobretudo nas dimensões relacionadas com a tomada de decisão (ITD), o comportamento defensivo (IGM) e a performance no jogo (PJ). Estes dados indicam que, embora o GCP tenha registado tamanhos de efeito elevados nas suas melhorias, a natureza da abordagem poderá ter limitado o desenvolvimento de competências mais ligadas à leitura tática e às exigências específicas do jogo.

Esta diferença poderá ser explicada pelo carácter mais reprodutivo da metodologia Comando/Prática, centrada na demonstração de modelos a serem replicados. Apesar de promover a execução correta, esta abordagem condiciona a representatividade potencial das tarefas face às exigências reais do jogo, uma vez que o foco da instrução pode ser excessivamente explícito e diretivo, desconsiderando a imprevisibilidade, o que pode restringir o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão, antecipação e adaptação a contextos variáveis. Por outro lado o grupo GDG demonstrou evoluções estatisticamente significativas em todos os índices do GPAI, com tamanhos do efeito muito elevados e ganhos individuais consistentes entre todos os participantes. Estes resultados evidenciam o potencial transformador da Descoberta Guiada, especialmente no contexto das modalidades coletivas, onde a tomada de decisão, a leitura tática, a

cooperação e o envolvimento no jogo são dimensões fundamentais para o sucesso (Casey, 2014; Pill, Swabey & Penney, 2017).

Estes resultados alinham-se com os princípios do Espectro de Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth (2008), que distinguem entre estilos reprodutivos (como o comando e a prática) e produtivos (como a descoberta guiada). A tendência para uma maior eficácia do GDG encontra suporte nos estudos de Garn e Byra (2002), que destacam que os estilos produtivos potenciam o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e social ao promoverem uma aprendizagem ativa, centrada no aluno e baseada na resolução de problemas. Também Gil-Arias et al. (2021) evidenciam, no contexto das modalidades coletivas, que a utilização do estilo Descoberta Guiada conduziu a melhorias significativas na tomada de decisão e no desempenho tático, quando comparado com abordagens mais diretas. Por sua vez, Moreno et al. (2010) demonstraram que a aplicação de estilos cognitivos como a descoberta guiada e a resolução de problemas contribui para a criação de um clima motivacional orientado para a tarefa, promovendo a motivação autodeterminada e um maior envolvimento dos alunos. Finalmente, Fernández e Espada (2021) reforçam que professores com maior formação pedagógica, demonstram maior propensão para utilizar estilos produtivos, valorizando o papel ativo do aluno e a aprendizagem significativa, o que corrobora a relevância do ensino centrado no aluno, sobretudo em contextos que exigem tomada de decisão e leitura tática, como as modalidades coletivas.

Os resultados obtidos neste estudo permitem concluir que ambos os estilos de ensino promoveram melhorias no desempenho técnico-tático dos alunos, mas a Descoberta Guiada destacou-se pela sua eficácia pedagógica, evidenciando um impacto mais abrangente e sustentado em todos os indicadores analisados. Ao permitir que os alunos assumam um papel ativo no processo de aprendizagem, através da resolução de problemas e da reflexão sobre as suas ações em contexto real de jogo, esta abordagem revelou-se particularmente eficaz no desenvolvimento de competências técnico-táticas. Estes dados reforçam a importância de metodologias participativas e centradas no aluno, sobretudo no ensino das modalidades coletivas, onde o sucesso depende da capacidade de interpretar, decidir e agir face às constantes variações do jogo (Hewitt, Pill & Sue See, 2020; Landi, Fitzpatrick & McGlashan, 2016). A investigação corrobora ainda a literatura que sustenta os benefícios das abordagens indutivas, capazes de desenvolver não apenas a execução técnica, mas também o envolvimento cognitivo e tático dos alunos.



## 5. Conclusão

A implementação dos estilos de ensino Comando/Prática e Descoberta Guiada demonstrou ser eficaz na promoção das competências técnico-táticas dos alunos. As abordagens referidas proporcionaram uma compreensão aprofundada do jogo, fornecendo múltiplas ferramentas para enfrentar os desafios táticos apresentados. Em ambos os grupos, a intervenção foi desenvolvida com base em situações representativas do jogo, adaptadas à lógica da modalidade. No entanto, as abordagens metodológicas adotadas foram distintas. O GCP foi orientado através de uma metodologia reprodutiva e direta, com foco na demonstração, instruções explícitas e repetição das tarefas, levando os alunos a replicar comportamentos técnico-táticos previamente modelados. Por sua vez, o GDG foi conduzido segundo uma abordagem produtiva e indutiva, assente no questionamento, na exploração ativa e na reflexão crítica dos comportamentos táticos, integrando ainda momentos específicos de metacognição, que permitiram aos alunos tomar consciência das suas decisões e ajustá-las em função do contexto de jogo.

Os resultados obtidos evidenciam ganhos em ambos os grupos; contudo, os alunos do grupo Descoberta Guiada apresentaram melhorias mais consistentes e expressivas, particularmente ao nível da tomada de decisão, da capacidade de adaptação tática e do desempenho global em jogo. Estes dados reforçam, por um lado, a importância na utilização de exercícios/tarefas de aprendizagem representativas do jogo, mas sobretudo realçam a pertinência de metodologias centradas no aluno, que promovam a autonomia, a resolução de problemas e a compreensão profunda da lógica do jogo. Assim, recomenda-se que os professores de Educação Física integrem progressivamente estilos de ensino produtivos, como a Descoberta Guiada, nas suas práticas pedagógicas, especialmente quando o objetivo é desenvolver competências de análise, antecipação e adaptação tática. Por outro lado, o estilo Comando/Prática continua a ser relevante para momentos de aquisição técnica inicial ou consolidação de padrões motores, devendo ser utilizado de forma estratégica e complementar. Para potenciar aprendizagens mais significativas, os contextos de ensino devem privilegiar tarefas representativas do jogo, adaptadas ao nível dos alunos, e promover a autonomia e a reflexão ao longo do processo.

Para investigações futuras, será importante replicar este estudo a outras modalidades coletivas e incluir uma fase de destreino, com o objetivo de verificar qual das metodologias promove aprendizagens mais duradouras e significativas, confirmando a sua eficácia não apenas a curto, mas também a longo prazo. Adicionalmente, recomenda-se a utilização de amostras maiores, de forma a aumentar o poder estatístico das análises e a reforçar a generalização dos resultados.



## 6. Referências

- Alcalá, D. H., Río, J. F., Calvo, G. G., & Pueyo, Á. P. (2019). Comparing effects of a TPSR training program on prospective physical education teachers' social goals, discipline and autonomy strategies in Spain, Chile and Costa Rica. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 220-232.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (3ª Edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Moy, B., Renshaw, I., & Davids, K. (2013). Variações na aculturação e na receptividade dos alunos australianos de formação de professores de educação física a uma abordagem pedagógica alternativa ao ensino de jogos. *Educação Física e Pedagogia do Esporte*, 19 (4), 349–369. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.780591>
- Cascales, J. Á. M., & Prieto, M. J. R. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 54-60.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19, 18–34. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>
- Dewanti, G., Nompembri, S., Hartanto, A., & Arianto, A. C. (2023). Physical Education Theory and Methodology. Development of Physical Education Learning Outcomes Assessment Instruments for Volleyball Materials Based on Game Performance Assessment Instrument, 170-177. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2023.2.03>
- Ennis, C. D., & Chen, A. (1993). Domain specifications and content representativeness of the revised value orientation inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(4), 436-446.
- Ennis, C. D. (2017). Educating students for a lifetime of physical activity: enhancing mindfulness, motivation, and meaning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(3), 241–250. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1342495>
- Espada, M., Calero, J. C., & Navia, J. A. (2025). *Implementation of the spectrum of teaching styles in physical education according to the characteristics of the school*. *International Journal of Instruction*, 18(2), 23–36. <https://doi.org/10.29333/iji.2025.1822a>

- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). GPower 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences\*. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175–191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Fernández, M., & Espada, M. (2021). Knowledge, Education and Use of Teaching Styles in Physical Education. *International Journal of Instruction*, 14(1), 379-394. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14120a>
- 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*, 12(1), 53–60. <https://doi.org/10.26773/mjssm.230307>
- Ferraz, R., Oliveira, J., Alves, A. R., Forte, P., Teixeira, J. E., Moriyamag, S. I., Valente, N., & Branquinho, L. (2024). *Effects of implementing a hybrid teaching model in a basketball didactic unit*. *Journal of Physical Education and Sport*, 24(6), 1515–1523. <https://doi.org/10.7752/jpes.2024.06171>
- Gard, M., Hickey-Moody, A., & Enright, E. (2012). Youth culture, physical education and the question of relevance: After 20 years, a reply to Tinning and Fitzclarenc. *Sport, Education and Society*, 18(1), 97-114. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.690341>
- Garn, A., & Byra, M. (2002). Psychomotor, Cognitive, and Social Development Spectrum Style. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(2).
- Griggs, G., & Fleet, M. (2021). Most People Hate Physical Education and Most Drop Out of Physical Activity: In Search of Credible Curriculum Alternatives. *Education Sciences*, 11(11), 701. <https://doi.org/10.3390/educsci11110701>
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' needsupportive interactions in classroom settings. *J. Sport Exerc. Psychol.* 35, 3–17. doi: 10.1123/jsep.35.1.3
- Hall, T. J., Heirdon, B., & Welch, M. (2011). A description of preservice teachers' task preentation skills. *Phys. Educ.* 68, 188–198.
- Hewitt M, Pill S & Sue See B. (2020). Future considerations on the Spectrum. In: Sue See B, Hewitt M and Pill S (eds) *The Spectrum of Teaching Styles in Physical Education*. London: Routledge, 60–72. <https://doi.org/10.4324/9780429341342>

- Kirk, D. (2009). *Physical Education Futures* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874622>
- Landi, D., Fitzpatrick, K., & McGlashan, H. (2016). Models based practices in physical education: A sociocritical reflection. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 400–411. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0117>
- Matos, M. (2000). contribución de la clase de educación física al proceso de enseñanza-aprendizaje general de 1er grado. *Boletim do Museu Integrado de Roraima (Online)*, 6(01), 31-36.
- Medina, A. M. (Ed.). (2002). *Manual de lenguaje administrativo no sexista*. [Manual of non-sexist administrative language]. Málaga: University of Málaga.
- Memmert, D., & Harvey, S. (2008). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Some Concerns and Solutions for Further Development. In *Journal of Teaching in Physical Education* (Vol. 27).
- Moreno, J. A., Conte, L., González-Cutre, D., Martín-Albo, J., & Núñez, J. L. (2010). Effects of a task climate intervention on students' motivation in sport instruction. *Studies in Psychology*, 31(1), 67–77. <https://doi.org/10.1174/021093910790744527>
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European physical education review*, 11(3), 257-285.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). *The spectrum of teaching styles: From command to discovery*. Longman.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*: First online edition. Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Mutlu, T. O., Senturk, H. E., Akoglu, H. E., & Cetinkaya, A. (2021). The Analysis of High School Students' Attitudes Towards Physical Education and Sports Class. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 14(3), 54-62. <https://doi.org/10.26634/jpsy.14.3.17663>
- Newell, K. M., & Rovegno, I. (2021). Teaching children's motor skills for team games through guided discovery: How constraints enhance learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 724848. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.724848>
- Oslin, L., Mitchell, A., & Griffin, L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation. *Journal of*

- Teaching in Physical Education, 17(2), 231–243.  
<https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.231>
- Pill, S., Swabey, K., & Penney, D. (2017). Investigating physical education teacher use of models based practice in Australian secondary PE. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 9(1), 1–19.
- Pomohaci, M., & Sopa, I. S. (2021). *Study regarding the planning process in physical education and sports*. *Scientific Bulletin*, 26(1), 58–69.  
<https://doi.org/10.2478/bsaft-2021-0008>
- Rosa Guillamón, A., Carrillo López, P. J., García Cantó, E., & Moral García, J. E. (2020). La organización y la gestión de la clase de Educación Física. *VIREF Revista de Educación Física*, 9(4), 81-82.
- Siedentop, D. (1976). *Develop pedagogical skills in Physical Education*.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física (Vol. 129)*. Inde.
- Stănescu, M. (2013). A relação entre conteúdo planejado e real em educação física. *Procedia - Ciências Sociais e Comportamentais*, 76, 790-794.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.207>
- Tristán, J., López-Walle, J. M., Tomás, I., Cantú-Berrueto, A., Pérez-García, J. A., & Castillo, I. (2016). Development and validation of the coach’s task presentation scale: a quantitative self-report instrument. *Psychol. Sport Exerc.* 25, 68–77. doi: 10.1016/j.psychsport.2016.04.002
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO (Published).
- Vergara-Torres, A. P., Tristán, J., López-Walle, J. M., González-Gallegos, A., Pappous, A., & Tomás, I. (2020). Students’ perceptions of teachers’ corrective feedback, basic psychological needs and subjective vitality: a multilevel approach. *Front. Psychol.* 11:558954. doi:10.3389/fpsyg.2020.558954
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities*. Human Kinetics Books. ISBN 0-87322-226-1
- Whipp, P., Taggart, A., & Jackson, B. (2012). Differentiation in outcome-focused physical education: Pedagogical rhetoric and reality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 370–382. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754001>

# ANEXOS

## Anexo A – Rotação dos Espaços

ROTAÇÃO DE ESPAÇOS																									
Ano letivo 2024 - 2025																									
1º PERÍODO - 1ª ROTAÇÃO (16 / SET / 2024 a 31 / Out / 2024)																									
Horário/dia	Segunda					Terça					Quarta					Quinta					Sexta				
Espaço	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.25	PS	NM	AB			MR						NM	CR		JM						PS			AB	ZP
9.10																									RA
9.10											PS					PS	SP	CR	JM	ZP					
9.55	8B	TD10	10D								8A		TD9	FF	MIND	8B		7A	9B	8C			10E		10A
10.05	CE		AB								CE		AB	ZP	CE			LF	JM	ZP	PS	MR	LF	FF	ZP
10.50											BT			RA											BT
10.50																									
11.35	12B		10E								TD11		10B	12A	10D	10A	12B	TD9	PI9	9A	8A	12D	MCOL	TD10	10B
11.45	CE			JM		MR	AB	FF	DB	PS			8C	LF		ZP			FF		CE	MR		PS	ZP
12.30																									EP
12.30																									
12.30																									
13.15	11C			7A																					10C
13.30																									
14.15																									
14.15	LF	NM		FF																					
15.00																									
15.10																									
15.10																									
15.55	MCOL	MIND																							
16.40	TD13	TD10																							
16.50	CE		MIND	MIND	JM																				
17.35	PRATICA 1		TD11	TD12	JM																				
17.35																									
18.20																									

CE - Carlos Elvai	MR - Marco Rodrigues	DB - Daniel Branquinho	ESPAÇO 1	Ginásio Grande (G1)
AB - Ant. Batista	NM - Nuno Miranda	LF - Lara Figueiredo	ESPAÇO 2	Ginásio Pequeno (G2)
FF - Filipe Ferreira	SP - João Sá Pinho	CR - Cristiana Rocha	ESPAÇO 3	Campo de Basquetebol
ZP - Zé Pedro	PS - Pedro Semião	JM - Horário JM	ESPAÇO 4	Polidesportivo Exterior
			ESPAÇO 5	Polidesportivo Exterior

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

ROTAÇÃO 1 - 16 de Setembro a 31 de Outubro  
 ROTAÇÃO 2 - 4 de Novembro a 17 de Dezembro  
 ROTAÇÃO 3 - 6 de Janeiro a 14 de Fevereiro  
 ROTAÇÃO 4 - 17 de Fevereiro a 4 de Abril  
 ROTAÇÃO 5 - 22 de Abril a 6 de junho (9º, 11º e 12º anos) / 13 de Junho (7º, 8º e 10º anos)

## Anexo B – Exemplo Plano de Aula (2º Ciclo)

- PLANO DE AULA -							
PROFESSOR	Rúben Abreu	Aula Nº	89 e 90	Local	Espaço Exterior	Ano/Turma	5º BT
DATA	15/04/2025	Hora	15h.40/17h.00	Duração	90 min (T.útil: 73')	Nº de Alunos	15
Unidade Didática	Atletismo (Corrida de estafetas; velocidade; lançamento) (5 e 6/20)			Função Didática	Transmissão/Exercitação		
Material	30 sinalizadores; 10 cones; 2 coletes cores diferentes; 10 vortex; 8 testemunhos						
OBJETIVOS DA AULA	<p><b>Habilidades motoras:</b> Corrida de velocidade; Estafetas; Lançamentos; Entrega do testemunho; Fases da corrida</p> <p><b>Aptidão Física:</b> Velocidade; Reação; Coordenação; Orientação Espacial; Agilidade.</p> <p><b>Valências Psicossociais:</b> Fomentar o empenho, motivação, concentração, determinação e espírito de grupo.</p> <p><b>Cultura Desportiva:</b> Conhecer e aplicar as regras e a terminologia específica da Modalidade.</p>						

	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ ORGANIZAÇÃO	ASPETOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO	⌚
P A R T E  I N I C I A L	Verificação de presenças.  Apresentação dos conteúdos da aula de Futsal.	Explicação do funcionamento da aula.  <b>Professor:</b> O professor coloca-se de frente para todos os alunos.  <b>Alunos:</b> Organização da turma em U.	Explicação do funcionamento e dinâmica da aula.  <b>Questionamento:</b> Como se realiza a entrega do testemunho?	5'
	O aluno executa o exercício proposto, aumentando a temperatura corporal e a predisposição para a prática desportiva.  Os alunos, deslocam-se para o lado da cor levantada pelo professor tentando apanhar o seu colega.	<b>Aquecimento – Jogos de Reação</b>  <b>Jogo das Cores (Tempo de Reação)</b> O professor tem duas cores na mão. Ao sinal do professor os alunos devem deslocar-se para o lado da cor assinalada e apanhar o seu colega.  <b>Variante:</b> Começar sentado, deitado no jogo dos lados. Sinalizadores espalhados.  <b>Professor:</b> Na periferia do campo.  <b>Alunos:</b> Em duplas, 1 em cada lado do campo.	<b>Deslocamento:</b> - Não cruzar os apoios; - Olhar dirigido para a frente.  <b>Corrida de Velocidade:</b> - Correr em linha reta (pés direcionados para a frente); - Coordenar o movimento dos braços (devem estar fletidos) com os M.I.; - Apenas a parte anterior do pé deve pousar no solo.	10'
P A R T E  F I N A L	O aluno executa skipping baixo entre cada sinalizador, mantendo a postura correta.  O aluno executa skipping médio entre cada sinalizador, mantendo a postura correta.  O aluno executa skipping alto, entre cada sinalizador, mantendo a postura correta.  O aluno, ao apito, realiza corrida de velocidade até ao sinalizador no menor tempo possível, mantendo a postura correta.	<b>Técnica de Corrida + Corrida de Velocidade</b>  <b>Técnica de Corrida:</b> <b>1ª Progressão:</b> Skipping Baixo; <b>2ª Progressão:</b> Skipping Médio; <b>3ª Progressão:</b> Skipping Alto; <b>4ª Progressão:</b> Trabalhar a passada.  <b>Corrida de Velocidade:</b> Realizam corrida de velocidade até ao sinalizador, quando o aluno chega, o outro sai na direção contrária. O grupo que acabar mais rápido ganha.  <b>Variante:</b> Aumentar a distância entre sinalizadores. Falar das diferentes fases da corrida de velocidade.  <b>Professor:</b> Na periferia do campo.  <b>Alunos:</b> 5 filas de 4 alunos cada (uns atrás dos outros em cada fila)	<b>Técnica de Corrida:</b> <b>Skipping Baixo:</b> - Apoio pelo terço anterior; - Subida ligeira do joelho.  <b>Skipping Alto:</b> - Subida dos joelhos a 90°; - Tronco direito.  <b>Corrida de Velocidade:</b> <b>Velocidade máxima:</b> - Tronco direito e os ombros descontraindo; - Apenas a parte anterior do pé deve pousar no solo; - Olhar dirigido para a frente.	18'

P A R T E  F U N D A M E N T A L	<p>O aluno realiza corrida mantendo a postura correta e um ritmo adequado.</p> <p>O aluno transmissor, passa o testemunho ao colega, na zona de transmissão, usando a técnica ascendente.</p> <p>O aluno recetor, inicia a corrida para receber o testemunho em movimento.</p>	<p align="center"><b>Corrida de Estafetas (Entrega do Testemunho)</b></p> <p>Referir as técnicas de transmissão (Ascendente e Descendente). Receber com a mão contrária à do transmissor.</p> <p><u>1ª Progressão:</u> Corrida com transmissão do testemunho para o colega sem zona de transmissão (linha reta);</p> <p><u>2ª Progressão:</u> Corrida com transmissão do testemunho para o colega com zona de transmissão (linha reta);</p> <p><u>3ª Progressão:</u> Estafetas em circuito.</p> <p><b>Variante:</b> Trabalhar a técnica de transmissão do testemunho sobre linhas.</p> <p><b>Professor:</b> Na periferia do campo. <b>Alunos:</b> 1ª e 2ª Progressão: (grupos de 2, um à frente do outro); <u>3ª Progressão:</u> grupos de 4 por circuito.</p>	<p><b>Corrida:</b> - Coordenar o movimento dos braços (devem estar fletidos) com os membros inferiores; - Olhar dirigido para a frente.</p> <p><b>Transmissão:</b> - Desloca-se a uma velocidade constante; - Pede ao colega que vai receber, que estenda o braço para trás.</p> <p><b>Receção:</b> - Receber com a mão contrária à do colega que transmite o testemunho; - Olhar dirigido para a frente.</p>	20'
	<p>O aluno realiza o lançamento do vortex antes dos sinalizadores, tentando atingir a maior distância possível.</p>	<p align="center"><b>Lançamento do Vortex</b></p> <p><u>1ª Variante:</u> Ensinar a técnica de lançamento;</p> <p><u>2ª Variante:</u> Lançamento com o braço isolado (parado): maior distância possível;</p> <p><u>3ª Variante:</u> Realizar o lançamento com corrida: maior distância possível;</p> <p><u>4ª Variante:</u> Competição com pontos.</p> <p><b>Condicionante:</b> Não pode passar a linha dos sinalizadores no lançamento.</p> <p><b>Professor:</b> Na periferia do campo. <b>Alunos:</b> Atrás dos sinalizadores.</p>	<p><b>Lançamento do Vortex:</b> - Vortex alinhado com o ombro dominante, apontado para trás; - Transferência de peso da perna de trás para a da frente; - Braço de apoio auxilia no equilíbrio e na direcção.</p>	15'
	<p>O aluno, colabora na arrumação do material demorando o mínimo tempo possível.</p> <p>O aluno, ouve o professor, responde às perguntas e coloca questões no caso de ter dúvidas.</p>	<p align="center"><b>Balço Final</b></p> <p><u>Questões aos alunos sobre o funcionamento da aula.</u> Como é feita a técnica da corrida de velocidade?</p> <p><b>Professor:</b> O professor coloca-se de frente para todos os alunos. <b>Alunos:</b> Organização da turma em U.</p>	- Atenção	5'
<p><b>Reflexão/Observações:</b></p> <p><b>Notas:</b> Os alunos têm 7 minutos de tolerância para equipar, após o toque, e 10 minutos para desequipar e fazer a higiene pessoal no final da aula. No início da aula devem ser mencionadas as regras a ter com o material e com o espaço a ser utilizado na leccionação desta modalidade.</p> <p><b>Observações:</b></p>				

## Anexo C – Planeamento Anual

### PLANEAMENTO ANUAL 10ªA 2024/2025 RÚBEN ABREU

	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D
2024	Setembro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						
	Outubro			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
	Novembro						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
	Dezembro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					

	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D
2025	Janeiro				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
	Fevereiro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28								
	Março	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
	Abril				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
	Maió					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
	Junho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						

<b>1º PERÍODO</b>
<u>16 Set - 17 Dez (13 semanas + 2 dias - 1 feriado)</u>
<b>1ª ROTAÇÃO: 16 Set - 31 Out (7 semanas + 1 feriado) FUTSAL e ATLETISMO</b>
<b>2ª ROTAÇÃO: 4 Nov - 17 Dez (6 semanas + 2 dias) GINÁSTICA DE APARELHOS E VOLEIBOL</b>
<b>2º PERÍODO</b>
<u>6 Jan - 4 Abr (13 semanas - 0 feriados - 3 dias de interrupção)</u>
<b>3ª ROTAÇÃO: 6 Jan - 14 Fev (6 semanas - 0 feriados) BASQUETEBOL</b>
<b>4ª ROTAÇÃO: 17 Fev - 4 Abr (7 semanas - 3 dias de interrupção) GINÁSTICA DE SOLO; DANÇA E CONDIÇÃO FÍSICA</b>
<b>3º PERÍODO</b>
<u>22 Abr - 6 Jun (9º ano) e 13 Jun (10º ano) ( 7 e 8 semanas, respetivamente)</u>
<b>5ª ROTAÇÃO: 22 Abr - 6 Jun e 13 Jun (Feriados a 25 de Abril, 1 de Maio e 10 de Junho) ANDEBOL</b>

	AULAS
	10º ANO
1ª Rotação	26 aulas
2ª Rotação	24 aulas
3ª Rotação	24 aulas
4ª Rotação	26 aulas
5ª Rotação	30 aulas

AULAS POR MODALIDADE (10º ANO)	
FUTSAL	20
ATLETISMO	6
GINÁSTICA DE APARELHOS	4
VOLEIBOL	20
BASQUETEBOL	24
GINÁSTICA DE SOLO	12
DANÇA	12
CONDIÇÃO FÍSICA	2
ANDEBOL	30

## Anexo D – Distribuição dos Conteúdos Pedagógicos

PLANEAMENTO ANUAL - 10.ªA RÚBEN ABREU - (MODELO POR BLOCOS)																										
1.º PERÍODO																										
10.ªA	1ª ROTAÇÃO													2ª ROTAÇÃO												
Semana	1		2		3		4		5		6		7	8		9		10		11		12		13		
Data	18/set	20/set	25/set	27/set	02/out	04/out	09/out	11/out	16/out	18/out	23/out	25/out	30/out	06/nov	08/nov	13/nov	15/nov	20/nov	22/nov	27/nov	29/nov	04/dez	06/dez	11/dez	13/dez	
Dia	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	
Nº aulas	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30	32	34	36	38	40	42	44	46	48	50	
Unidade Didática	FUTSAL													GINÁSTICA			VOLEIBOL			GINÁSTICA DE APARELHOS						
Espaço/Sala	29	5	2	5	5	5	17	27	5	5	5	5	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Matérias/Conteúdos	APRESENTAÇÃO	Avaliação Diagnóstica Futsal	Avaliação Diagnóstica Ginástica	Atividade Dia Europeu do Desporto Escolar + Progressão, Desmarcação	Progressão, Cobertura Ofensiva, Contenção, Cobertura Defensiva	Progressão, Retorno Defensivo, Flutuação	Aula Teórica - Futsal (Princípios de jogo)	Aula Teórica - Atletismo (Corrida de Estafetas)	Fixar o defensor. Cortar linhas de passe, Coberturas	Posse de bola, Circulação de bola, Virar o Jogo, Mobilidade, Flutuação	Virar o Jogo, Lateralidade Ofensiva e Defensiva, Mobilidade e Flutuação	Avaliação Sumativa Futsal	Avaliação Sumativa Futsal	Futsal (Jogo Reduzido) Atletismo (Corrida de Estafetas)	Avaliação Diagnóstica Ginástica de Aparelhos	CORTA-MATO	Situações de Aprendizagem (Trave, Minitrampolim, Bock, Cavalos)	Alunos de 1º Ano de Mestrado - Voleibol	Alunos de 1º Ano de Mestrado - Voleibol	Alunos de 1º Ano de Mestrado - Voleibol	Alunos de 1º Ano de Mestrado - Voleibol	Situações de Aprendizagem (Trave, Minitrampolim, Bock, Cavalos)	Situações de Aprendizagem (Trave, Minitrampolim, Bock, Cavalos)	Avaliação Sumativa Ginástica de Aparelhos e Teste de Avaliação 1º período	Avaliação Sumativa Ginástica de Aparelhos	
2.º PERÍODO																										
10.ªA	3ª ROTAÇÃO															4ª ROTAÇÃO										
Semana	14		15		16		17		18		19		20		21		22		23		24		25		26	
Data	08/jan	10/jan	15/jan	17/jan	22/jan	24/jan	29/jan	31/jan	05/fev	07/fev	12/fev	14/fev	19/fev	21/fev	26/fev	28/fev	07/mar	12/mar	14/mar	19/mar	21/mar	26/mar	28/mar	02/abr	04/abr	
Dia	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	
Nº aulas	52	54	56	58	60	62	64	66	68	70	72	74	76	78	80	82	84	86	88	90	92	94	96	98	100	
Unidade Didática	BASQUETEBOLO															DANÇA			GINÁSTICA DE SOLO							
Espaço/Sala	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Matérias/Conteúdos	Transmissão de Conteúdos Pedagógicos de Basquetebol	Avaliação Diagnóstica Basquetebol	Circuito Físico 1 x 1, Passe e Corte 2 x 2, Situação de Jogo reduzido 3 x 3	Circuito Técnico, Superioridade numérica 2 x 1, Jogo reduzido 3 x 3	Situação de 2 x 0, Passe e Corte 2 x 2, Situação de Jogo reduzido 3 x 3	Situação de 2 x 0, Ajudas e Pressão 2 x 2, Situação de Jogo reduzido 4 x 4	Sem aula	Sem aula	Circuito físico; Movimentações; Situação de jogo reduzido 3 x 3	Posse de bola; Transições ofensivas e defensivas; Situação de jogo 4 x 4	Ataque posicional; defesa posicional através de áreas restritas	Defesa descompensada; Rensalto Ofensivo e Defensivo	Mega Sprint	Movimentações ofensivas; Situações de Jogo reduzido; Rensalto	Situações de Jogo Reduzido 3 x 3, 4 x 4	Avaliação Sumativa Basquetebol	Dança do Regadinho	Dança do Chí Chí Chá (individual)	Dança do Chí Chí Chá (a pares)	Dança Aeróbica	Alunos de 1º Ano de Mestrado - Ginástica de Solo	Exercitação de todos os elementos gímnicos	Exercitação de todos os elementos gímnicos + Elementos de ligação	Elaboração de uma sequência gímica de ginástica de solo	Avaliação Sumativa Ginástica de Solo	

3.º PERÍODO															
10.º A	5ª ROTAÇÃO														
Semana	27	28		29		30		31		32		33		34	
Data	23/abr	30/abr	02/mai	07/mai	09/mai	14/mai	16/mai	21/mai	23/mai	28/mai	30/mai	04/jun	06/jun	11/jun	13/jun
Dia	4ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª
Nº aulas	102	104	106	108	110	112	114	116	118	120	122	124	126	128	130
Unidade Didática	ANDEBOL														
Espaço/Sala	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Matérias / Conteúdos	Destreza Basquetebol e Avaliação Diagnóstica de Andebol	Educação Física na Biblioteca (Ética no desporto)	Dança	Introdução à Finta com Remate em Suspensão; Movimentações Ofensivas; Situação de Jogo 3 x 3; Passo "0"	Trabalho de pontos; Contra - Ataque; Movimentações Ofensivas; Situação de Jogo 3 x 3 + JOKER	Décadage (3 x 1; 3 x 2); Defesa 6:0; Situação de Jogo reduzido 4 x 4	Contra-Ataque com trabalho de ponta e lateral; Cruzamento; Situação de jogo reduzido 4 x 4	Décadage 2 x 1; Trabalho de pivot; Duplo cruzamento; Situação de jogo reduzido 5 x 5	Trocas defensivas; Cruzamentos ofensivos; Situação de jogo 6 x 6 (defesa 6:0 e 5:1)	Kings League Andebol - Situações de Jogo Condicionado	Alunos de 1º Ano de Mestrado - Ténis	Atividade Orienta-te	Avaliação Sumativa Andebol	Avaliação Sumativa Andebol	Aula Final

ESPAÇO 1	GINÁSIO GRANDE (G1)
ESPAÇO 2	GINÁSIO PEQUENO (G2)
ESPAÇO 3	CAMPO DE BASQUETEBOL (CB)
ESPAÇO 4	POLIDESPORTIVO EXTERIOR 1 (PDE1)
ESPAÇO 5	POLIDESPORTIVO EXTERIOR 2 (PDE2)

## Anexo E - Exemplo Unidade Didática Futsal



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

# 2024/2025 UNIDADE DIDÁTICA FUTSAL

**Trabalho realizado por:** Ruben Abreu M13779

**Docente Orientador:** Professor Doutor Ricardo Ferraz

Covilhã, 27 de Setembro de 2024

---

# Índice

1. <b>Introdução</b> .....	79
2. <b>Fase de Análise</b> .....	80
2.1. Módulo 1 – Análise da modalidade de Futsal: Estruturas do conhecimento. 80	
2.1.1. Estrutura do Conhecimento .....	80
2.1.2. Cultura Desportiva .....	81
2.1.3. Habilidades Motoras.....	93
2.1.4. Conceitos Psicossociais.....	102
2.2. Módulo 2 – Análise das Condições de Aprendizagem .....	108
2.3. Módulo 3 – Análise dos Alunos .....	110
2.3.1. Avaliação Diagnóstica do nível inicial do desempenho dos Alunos .....	111
3. <b>Fase da Decisão</b> .....	113
3.1. Módulo 4 – Determinar a Extensão e Sequência dos Conteúdos .....	113
3.2. Módulo 5 – Definição de Objetivos .....	115
3.3. Módulo 6 – Configuração da Avaliação .....	117
3.3.1. Avaliação diagnóstica.....	117
3.3.2. Avaliação Formativa .....	117
3.3.3. Domínio das Atitudes e Valores .....	118
3.3.4. Avaliação Sumativa .....	119
3.3.5. Classificação Final.....	121
3.4. Módulo 7 – Criação de Progressões de Ensino e Tarefas de Aprendizagem .123	
3.5. Módulo 8 - Plano de Aula (Exemplo) .....	127
4. <b>Referências Bibliográficas</b> .....	129

---

## Índice de Esquemas

<b>Esquema 1:</b> Estrutura do Conhecimento da modalidade de Futsal.....	80
<b>Esquema 2:</b> Cultura Desportiva .....	81
<b>Esquema 3:</b> Habilidades Motoras.....	93
<b>Esquema 4:</b> Conceitos Psicossociais.....	102
<b>Esquema 5:</b> Aptidão Física .....	104

## Índice de Figuras

<b>Figura 1:</b> Campo de Futsal e respetivas medidas.....	84
<b>Figura 2:</b> Zona de substituição Futsal .....	84
<b>Figura 3:</b> Bola de Futsal .....	85
<b>Figura 4:</b> Bola em Jogo e Bola Fora.....	86
<b>Figura 5:</b> Sinalética Arbitragem Futsal .....	92
<b>Figura 6:</b> Campo de Futsal.....	109
<b>Figura 7:</b> Classificação Final .....	121

## 1. Introdução

O presente Modelo da Estrutura do Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990), destina-se a alunos do 10º ano de escolaridade, da turma A, do Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto, na Covilhã, seguindo as orientações do Programa Nacional de Educação Física, elaborado por Carvalho, Comédias, Jacinto & Mira (2001).

Com a elaboração e estruturação de uma unidade didática dedicada ao Futsal, pretendo proporcionar aos alunos uma experiência educativa integral e enriquecedora. O propósito central deste trabalho é promover o desenvolvimento dos estudantes, concentrando-se não apenas nas habilidades técnicas do desporto, mas também nos benefícios cognitivos, sociais e emocionais associados à prática do Futsal.

A modalidade de Futsal, contribui para a formação e desenvolvimento das crianças e dos jovens, pois a prática desta modalidade permite a aquisição/melhoria das habilidades motoras associadas, ajuda a desenvolver aspetos de aptidão física, mas também aspetos psicossociais fundamentais na integração dos mesmos na sociedade.

Tendo em consideração as características individuais dos alunos e as metas educativas delineadas pelo Programa Nacional de Educação Física e as Aprendizagens Essenciais, o Modelo de Estruturas do Conhecimento (Vickers, 1990) divide-se em três fases bem definidas: Fase de Análise, Fase de Decisão e Fase de Aplicação.

A Fase de Análise divide-se em três módulos: **Módulo 1** – Análise do Futsal em Estruturas de Conhecimento; **Módulo 2** – Análise das Condições de Aprendizagem; **Módulo 3** – Análise dos Alunos. Na Fase de Decisão, encontram-se os **Módulos 4, 5 e 6**, abordando Extensão e Sequência dos Conteúdos, Definição de Objetivos e Configuração da Avaliação, respetivamente. Por fim, a Fase de Aplicação destaca o **Módulo 7** – Desenho das Atividades de Aprendizagem e Progressões de Ensino.

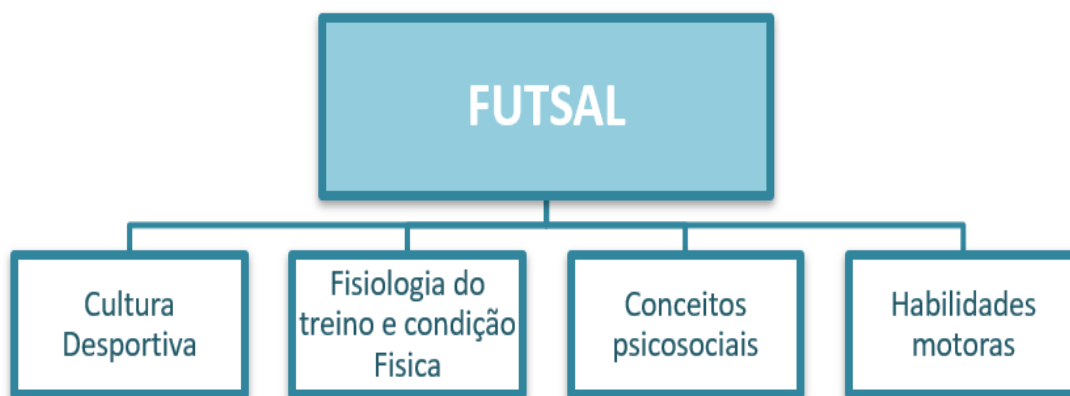
Este modelo, de forma abrangente, revela-se como uma ferramenta indispensável para orientar o processo pedagógico conduzido pelo professor, devendo ser adaptado de maneira sensível ao contexto específico da turma de ensino. Não quero apenas transmitir os conhecimentos técnicos do Futsal, mas também cultivar um ambiente educativo que propicie o desenvolvimento global dos estudantes, promovendo valores fundamentais para a sua formação integral.

## 2. Fase de Análise

### 2.1. Módulo 1 – Análise da modalidade de Futsal em estruturas do conhecimento

Após a análise do Programa Nacional de Educação Física, elaborado por Carvalho, Comédias, Jacinto & Mira (2001), organizou-se a modalidade de Futsal, segundo o Modelo de Estruturas do Conhecimento de Vickers (1990). Esta estrutura transdisciplinar recorre ao conhecimento de várias áreas do saber relacionadas com as Ciências do Desporto, de forma a poder reunir um conjunto de informações relevantes para a construção de uma Unidade Didática e para facilitar o processo de ensino. Considerou-se que os aspetos relevantes para o ensino da modalidade são a Cultura Desportiva sobre a mesma, os fatores físicos condicionadores (Aptidão Física), as Habilidades Motoras Técnicas e Táticas necessárias ao jogo e, finalmente, os Aspetos Psicossociais e valores inerentes ao Futsal. Seguidamente, apresentar-se-ão os esquemas alusivos ao Modelo descrito anteriormente, bem como as suas componentes.

#### 2.1.1. Estrutura do Conhecimento



**Esquema 1:** *Estrutura do Conhecimento da modalidade de Futsal*

### 2.1.2. Cultura Desportiva



**Esquema 2:** Cultura Desportiva

#### ✚ História do Futsal

Apesar que muitos acreditem que o Brasil seja o berço desta modalidade, o futsal na verdade surgiu no Uruguai. Foi na capital Montevideu, em 1933, que o professor, de educação física na Associação Cristã da Mocidade de Montevideu, Juan Carlos Ceriani Gravier criou esta modalidade, originalmente chamada de “futebol de salão”. A criação do futsal foi uma resposta à falta de campos de futebol disponíveis, levando Gravier a adaptar as regras do futebol tradicional para que o jogo pudesse ser praticado em campos menores, como os de basquetebol e hóquei (Tolussi, F.C., 1982).

No processo de adaptação, o futsal incorporou características de outros desportos, como o basquetebol, o Andebol e até o Polo Aquático. O uso de uma bola de menores dimensões e com menos ressaltos foi uma das inovações que exigiu maior técnica, controlo e habilidade dos jogadores, tornando a modalidade única. A primeira versão do futsal não era apenas uma alternativa ao futebol de campo, mas sim um desporto novo que se desenvolvia com identidade própria.

Com o passar do tempo, o futsal ganhou popularidade em várias partes da América do Sul, especialmente no Paraguai, Brasil e Argentina. No Brasil, em particular, a modalidade encontrou terreno sólido, principalmente nas grandes cidades, para se fixar, onde os espaços limitados tornaram o futsal uma distinta oportunidade para que jovens jogadores fortalecessem as suas habilidades técnicas. Não tardou para o futsal começar

---

a atrair multidões e estabeleceu-se como um dos desportos mais prezados do país (Fonseca, C., 2007).

O crescimento do futsal observou-se não só no Brasil, mas também ao redor do mundo, o que levou à necessidade de formalização das regras e da organização de competições oficiais. Assim, a 25 de julho de 1971, foi criada a Federação Internacional de Futebol de Salão (FIFUSA), com o objetivo de padronizar as regras do jogo e promover competições internacionais. Sob a tutela da FIFUSA, o futsal expandiu-se significativamente, atraindo cada vez mais adeptos (Dias, P., 2001).

Em 1989, na Holanda, a FIFA, a maior entidade do futebol mundial, decidiu regulamentar o futsal, separando-o da FIFUSA e criando suas próprias regras para a modalidade. Esse movimento da FIFA trouxe ao futsal maior visibilidade e integrou a modalidade no cenário desportivo global, permitindo que fosse jogado e reconhecido em muitos países fora da América do Sul. A partir de então, o futsal passou a fazer parte das competições organizadas pela FIFA, como o “Campeonato Mundial de Futsal” e continuou a crescer em popularidade (FPF, 2022).

Hoje, o futsal é amplamente praticado em todo o mundo, com ligas nacionais, competições continentais e torneios que atraem milhões de espectadores, contando com mais de 150 países a praticar a modalidade desde 2015 (Dias, P., 2001). Mais do que apenas um desporto, o futsal tornou-se uma expressão cultural que uniu diferentes culturas, sendo a modalidade, que começou de forma humilde em quadras de Montevideu e evoluiu para se tornar um dos desportos mais praticados e respeitados globalmente.

### **História do Futsal em Portugal**

O futsal começou a ser praticado nas décadas de 1940 e 1950, inspirado por relatos de práticas semelhantes no Brasil, onde o desporto já estava em expansão. No entanto, a sua difusão inicial foi limitada e o futsal era predominantemente jogado em contextos amadores, muitas vezes dentro de clubes desportivos ou como atividade recreativa em escolas e universidades. Durante essa fase, não havia uma federação específica dedicada ao futsal, e as regras variavam dependendo da região.

A origem do futsal em Portugal remonta ao final dos anos 80, especialmente no verão, quando grandes torneios de futebol de salão eram realizados. Essa sazonalidade e a descentralização organizativa levaram a conversas entre intervenientes desses torneios, que equacionaram a possibilidade de organizar provas onde as regras fossem unificadas e os produtos da organização beneficiassem todos. Assim, surgiram as primeiras associações a nível nacional nas regiões do Porto, Lisboa e Minho (FPF, 2022).

---

A década de 1980 foi crucial para o desenvolvimento do futsal em Portugal, pois foi nesse período que a Federação Portuguesa de Futebol (FPF) começou a ver o futsal como uma modalidade a ser desenvolvida de forma mais organizada. O primeiro congresso da modalidade aconteceu a 8 de novembro de 1986, no Porto, organizado pela Associação de Futebol de Salão do Porto (AFSP), sendo que na reunião foi aprovada a criação da Federação Portuguesa de Futebol de Salão (FPFS).

Nos anos 1990, o futsal em Portugal deu passos importantes em direção à profissionalização. A FPF formalizou as competições, criando a Taça de Portugal de Futsal e, posteriormente, o Campeonato Nacional de Futsal, que se tornou a principal competição da modalidade no país. Em 1990, foi realizado o primeiro Campeonato Nacional de Futsal, um momento fundamental para a popularização do desporto, e o Sporting Clube de Portugal sagrou-se o primeiro campeão nacional da nova modalidade na época 1990-1991 (FPF, 2022).

Um ponto de viragem ocorreu em 1997, quando o futsal foi oficialmente entregue à FPF. Antes disso, a modalidade era gerida por organizações separadas, limitando seu crescimento e desenvolvimento. Essa integração trouxe maior visibilidade, investimentos e estrutura para o desporto, além de proporcionar padronização das competições e regulamentos. Com isso, a seleção nacional de futsal começou a competir em torneios internacionais sob a égide da FIFA e da UEFA, aumentando a exposição de Portugal no futsal. Nos anos 2000, o futsal em Portugal atingiu novos patamares, com o país começando a destacar-se em competições europeias. Equipas como o Sporting CP e o SL Benfica tornaram-se referências no futsal europeu, pela conquista de títulos nacionais e disputa nas principais competições continentais, como a UEFA Futsal Champions League.

Um marco significativo na história do futsal em Portugal foi a conquista do Campeonato Europeu de Futsal da UEFA em 2018, realizado na Eslovênia. Comandada pelo treinador Jorge Braz e liderada por Ricardinho, a seleção portuguesa derrotou a Espanha na final, consolidando-se como uma das principais potências do futsal mundial. Em 2021, Portugal alcançou o maior sucesso de sua história no futsal ao vencer a Copa do Mundo de Futsal da FIFA, realizada na Lituânia. A seleção portuguesa derrotou a Argentina na final, tornando-se uma das poucas nações a conquistar tanto o campeonato europeu quanto o mundial.

Hoje, o futsal em Portugal continua a crescer, tanto em termos de participação quanto de visibilidade. O desporto é praticado em escolas, clubes e associações desportivas, com a liga nacional sendo uma das mais competitivas da Europa.

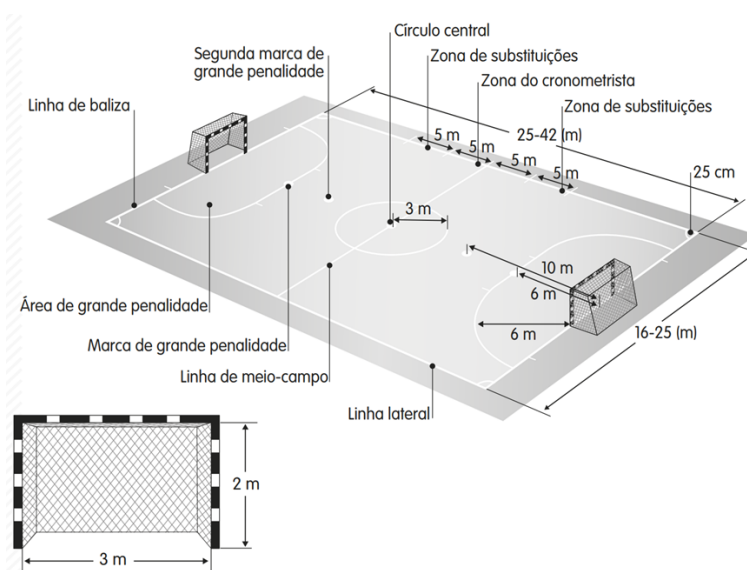
## 🚩 Objetivo da Modalidade

O objetivo principal do Futsal é marcar golo, colocando a bola na baliza adversária. Cada golo marcado é um ponto para a equipa que o marcou. A equipa com mais pontos no final do jogo, vence. Os jogadores devem trabalhar em equipa para controlar a bola, criar linhas de passe, condições favoráveis à finalização e defender a sua baliza contra os ataques do adversário. A equipa que executar a sua estratégia com sucesso é geralmente a que vence o jogo.

## 🚩 Campo

O campo de Futsal tem dimensões menores do que o campo de futebol. O tamanho padrão do campo de Futsal é de 25 a 42 metros de comprimento e 16 a 25 metros de largura. As linhas do campo são habitualmente brancas e têm uma largura de 8 cm.

O piso é geralmente feito de material liso e rígido, como madeira ou material sintético, para facilitar a movimentação rápida da bola e a aderência das sapatilhas dos jogadores.



**Figura 1:** Campo de Futsal e respetivas medidas

Na frente de cada banco dos técnicos e substitutos, marca-se a zona de substituições, logo a seguir à mesa do cronometrista, a 5 m de um e outro lado da linha de meio-campo, prolongando-se à mesma distância para a linha de baliza.



**Figura 2:** Zona de substituição Futsal

## **Material**

É jogado com uma bola, um campo e duas balizas.

A bola é esférica, feita de couro ou material semelhante. Deve ter uma circunferência de 64 cm no máximo e 62 cm no mínimo e um peso entre os 440 g e os 400 g.



**Figura 3:** Bola de Futsal

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

## **Regulamento do Futsal**

### **Número de jogadores**

As equipas são constituídas por 5 jogadores de campo, dos quais um será o guarda-redes. O número máximo de jogadores substitutos é de 7; contudo, as substituições são ilimitadas. As substituições podem efetuar-se sempre, esteja a bola em jogo ou não. As substituições devem realizar-se pela zona de substituições de cada equipa. O suplente só pode entrar no terreno de jogo após a saída do jogador que vai substituir.

### **Duração do jogo**

O jogo compreenderá dois períodos de 20 min cada um. O intervalo não poderá exceder os 15 min. Esta duração varia em função do escalão em competição. Cada equipa pode pedir um “Time-out” (1 min) em cada um dos períodos, em qualquer momento do jogo, mas somente quando essa equipa estiver com a posse da bola e a bola estiver fora de jogo.

### **Pontapé de saída e recomeço do jogo**

A escolha dos campos é feita mediante um sorteio por meio de moeda ao ar. A equipa que vencer esse sorteio, escolhe a baliza em direção à qual atacará durante a primeira parte. A outra equipa, terá direito ao pontapé de saída inicial. No início da segunda parte, as equipas trocam de posição e atacam na direção contrária; a equipa que escolheu a superfície de jogo, na primeira parte, efetuará o pontapé de saída no início da segunda parte. O pontapé de saída utiliza-se no início do jogo, após a marcação de um golo e no início da segunda parte. Não se pode obter golo diretamente de um pontapé de saída. Na execução de um pontapé de saída: todos os jogadores devem estar colocados na sua própria metade da superfície de jogo; os jogadores da equipa que não executa o pontapé de saída, devem estar colocados a uma distância mínima de 3 m da bola. A bola, colocada sobre o ponto central, entra em jogo logo que pontapeada para a frente, após o sinal do árbitro. O jogador que executa o pontapé de saída só pode voltar a jogar a bola, depois de ela ser tocada por outro jogador.

### **Bola em jogo e bola fora.**

A bola está fora de jogo, quando ultrapassar completamente a linha de baliza ou a linha lateral, quando o jogo for interrompido pelo árbitro ou quando tocar no teto.



**Figura 4:** *Bola em Jogo e Bola Fora*

### **Marcação de golos**

Quando a bola ultrapassa completamente a linha de baliza, entre os postes e por baixo da barra, é golo, desde que a equipa que o marca não tenha, previamente, cometido nenhuma infração às leis de Jogo.

### **Fora de jogo**

Não existe fora de jogo no Futsal.

### **Faltas e comportamento antidesportivo**

Assinala-se um pontapé livre direto, a favor da equipa adversária do jogador que cometeu uma das seguintes faltas: dar ou tentar dar um pontapé num adversário; passar ou tentar passar uma rasteira a um adversário; saltar sobre um adversário; carregar um adversário; agredir ou tentar agredir um adversário; empurrar um adversário; entrar em “tacle” sobre um adversário; agarrar um adversário; cuspir sobre um adversário; tocar intencionalmente a bola com as mãos (exceto o guarda-redes dentro da sua própria área de grande penalidade).

Os pontapés-livres diretos, são executados no local em que as faltas foram cometidas. Todas estas faltas sancionadas são acumuladas. Quando uma destas faltas for cometida por um jogador dentro da sua área de grande penalidade, independentemente do local onde a bola se encontre em jogo nesse momento, será assinalado um pontapé de grande penalidade a favor da equipa adversária.

Assinala-se um pontapé livre indireto, a favor da equipa adversária do jogador que cometeu uma das seguintes faltas: jogar de maneira perigosa; fazer obstrução à progressão do adversário; impedir o guarda-redes de soltar a bola das mãos; cometer outras faltas não mencionadas, pelas quais o jogo seja interrompido, a fim de advertir ou expulsar um jogador.

Assinala-se também um pontapé livre indireto nas seguintes faltas cometidas pelo guarda-redes: controlar a bola com as mãos ou com os pés por mais de 4 s na sua própria metade da superfície de jogo; depois de ter jogado a bola, tocar-lhe novamente na sua própria metade da superfície de jogo, após ter sido deliberadamente pontapeada por um colega de equipa sem ter sido jogada ou tocada por um adversário; tocar a bola com as mãos dentro da sua área de grande penalidade após ter sido deliberadamente pontapeada por um colega de equipa; tocar a bola com as mãos dentro da sua área de grande penalidade após tê-la recebido diretamente de um pontapé de linha lateral executado por um colega de equipa.

Os pontapés livres indiretos são executados no local em que as faltas foram cometidas, a não ser que a falta seja cometida no interior da área de grande penalidade – nesse caso, o pontapé livre indireto será executado sobre a linha da área de grande penalidade, no ponto mais próximo do local onde a falta foi cometida.

**Faltas passíveis de advertência (cartão amarelo):**

- ❖ Ser culpado de comportamento antidesportivo;
- ❖ Manifestar desacordo por palavras ou por atos; infringir com persistência as leis do jogo;
- ❖ Retardar o recomeço do jogo;
- ❖ Não respeitar a distância exigida aquando da execução de um pontapé de canto, pontapé livre ou pontapé de linha lateral;
- ❖ Entrar ou reentrar na superfície de jogo sem autorização do árbitro;
- ❖ Abandonar deliberadamente a superfície de jogo sem autorização do árbitro.

**Faltas passíveis de expulsão (cartão vermelho):**

- ❖ Ser culpado de um ato de brutalidade;
- ❖ Ser culpado de conduta violenta;
- ❖ Cuspir num adversário ou sobre qualquer outra pessoa;
- ❖ Impedir a equipa adversária de marcar um golo ou anular uma ocasião clara de golo, tocando intencionalmente a bola com a mão (não se aplica ao guarda-redes na sua própria área de grande penalidade);
- ❖ Destruir uma ocasião clara de golo do adversário que vai em direção à sua baliza, cometendo uma falta punível com um pontapé livre ou com um pontapé de grande penalidade;
- ❖ Usar linguagem ou gestos ofensivos, injuriosos ou grosseiros;
- ❖ Receber uma segunda advertência no mesmo jogo.

Os jogadores expulsos devem abandonar a proximidade da superfície de jogo.

**Pontapés livres****Pontapé livre direto:**

- Pode-se obter um golo diretamente na baliza adversária;
- O árbitro mantém um braço na horizontal, indicando a direção, e o outro braço indicando o local da infração, para que o terceiro árbitro ou o cronometrista saiba que se trata de uma falta acumulada.

**Pontapé livre indireto:**

- O árbitro assinala com um braço levantado por cima da cabeça e mantém essa posição, desde a execução, até que a bola toque noutro jogador ou saia da superfície de jogo;
- Só é considerado golo se a bola entrar na baliza adversária depois de ter sido tocada por outro jogador, para além do executante.

Na marcação de qualquer pontapé livre, todos os jogadores da equipa adversária devem encontrar-se a uma distância mínima de 5 m da bola.

Os pontapés-livres, direto e indireto, têm de ser executados dentro de 4 s.

**Faltas acumuladas.**

Todas as faltas, sancionadas com pontapé livre direto ou pontapé de grande penalidade são acumuladas.

As faltas acumuladas por cada equipa, em cada parte de jogo, devem ficar registadas.

**A partir da sexta falta acumulada:**

- ❖ Não é permitida a formação de barreira;
- ❖ O jogador que executa o pontapé livre deverá ser identificado;
- ❖ O guarda-redes deve estar na sua área de grande penalidade a uma distância mínima de 5 m da bola;
- ❖ Todos os outros jogadores deverão estar colocados atrás da linha da bola, fora da área de grande penalidade, a uma distância mínima de 5 m da bola;
- ❖ O executante não pode ser obstruído e tem de marcar a falta diretamente para a baliza, não podendo fazer um passe para um colega de equipa.

Após a quinta falta acumulada, as infrações seguintes são executadas a partir da segunda marca de grande penalidade (a 10 m da baliza). Contudo, se um jogador cometer a sexta falta da sua equipa na sua própria metade da superfície do jogo, entre a linha imaginária dos dez metros e a linha de baliza, mas fora da área de grande penalidade, o executante, pode optar por executar o pontapé livre entre a segunda marca de grande penalidade ou pelo local da infração, se achar mais favorável.

---

### **Pontapé de grande penalidade**

Assinala-se sempre que uma equipa cometa, dentro da sua área de grande penalidade e com a bola em jogo, uma das faltas punidas com pontapé livre direto.

A bola é colocada sobre a marca do pontapé de grande penalidade. O guarda-redes da equipa defensora deve colocar-se:

- Sobre a linha de baliza;
- Virado de frente para o executante;
- Entre os postes da baliza, até ao momento em que a bola seja pontapeada.

O executante do pontapé de grande penalidade, após autorização do árbitro, deve pontapear a bola na direção da baliza; a bola entra em jogo logo que seja pontapeada e se movimente em direção à baliza adversária.

Todos os outros jogadores devem estar colocados fora da área de grande penalidade, atrás da marca de grande penalidade, a uma distância mínima de 5 m da bola.

### **Pontapé de linha lateral**

É concedido um pontapé de linha lateral à equipa adversária do jogador que tocou a bola em último lugar, quando a bola ultrapassar completamente a linha lateral ou tenha batido no teto.

O executante deve:

- Colocar-se no local onde a bola ultrapassou a linha lateral;
- Ter um pé na linha lateral ou no solo fora da superfície de jogo;
- Pontapear a bola (que tem de estar imóvel), no ponto onde saiu da superfície de jogo ou no solo, fora da superfície de jogo, a uma distância não superior a 25 cm desse ponto;
- O pontapé de linha lateral deve ser executado até um tempo limite de 4 s a partir do momento em que reúna as condições para a sua execução;
- Os jogadores adversários devem estar na superfície de jogo e a uma distância mínima de 5 m do local na linha lateral onde o pontapé de linha lateral é executado;

De um pontapé de linha lateral não pode ser obtido golo diretamente.

### **Lançamento de baliza**

É concedido um lançamento de baliza quando a bola, tocada em último lugar por um jogador da equipa atacante, ultrapassar completamente a linha de baliza, sem que tenha sido marcado um golo. O guarda-redes pode efetuar o lançamento de qualquer ponto da sua área de grande penalidade, dentro do tempo limite de 4 s depois de estarem reunidas as condições para o fazer.

Não se pode marcar diretamente um golo com um lançamento de baliza.

### **Pontapé de canto**

Assinala-se pontapé de canto quando a bola, tocada em último lugar por um jogador da equipa defensora, ultrapassar completamente a linha de baliza, sem que tenha sido marcado um golo.

A bola é pontapeada de dentro do arco de canto mais próximo do ponto onde a bola atravessou a linha de baliza, dentro do tempo limite de 4 s depois de estarem reunidas as condições para o fazer.

Os jogadores adversários devem estar na superfície de jogo pelo menos a 5 m do arco de círculo de canto até que a bola esteja em jogo.

Pode-se marcar diretamente um golo de um pontapé de canto, mas somente contra a equipa adversária.

### **Resultado**

Se, no final do tempo regulamentar do jogo correspondente à final, as equipas estiverem em situação de igualdade, o jogo é interrompido por 5 minutos e há lugar a prolongamento, de duas partes de cinco minutos cada, para efeito de determinação do vencedor.

Caso as equipas permaneçam em situação de igualdade após o prolongamento, procede-se ao desempate através da marcação de pontapés da marca de grande penalidade, nos termos das Leis do Jogo de Futsal para efeito de determinação do vencedor.

## **Terminologia e Simbologia**

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

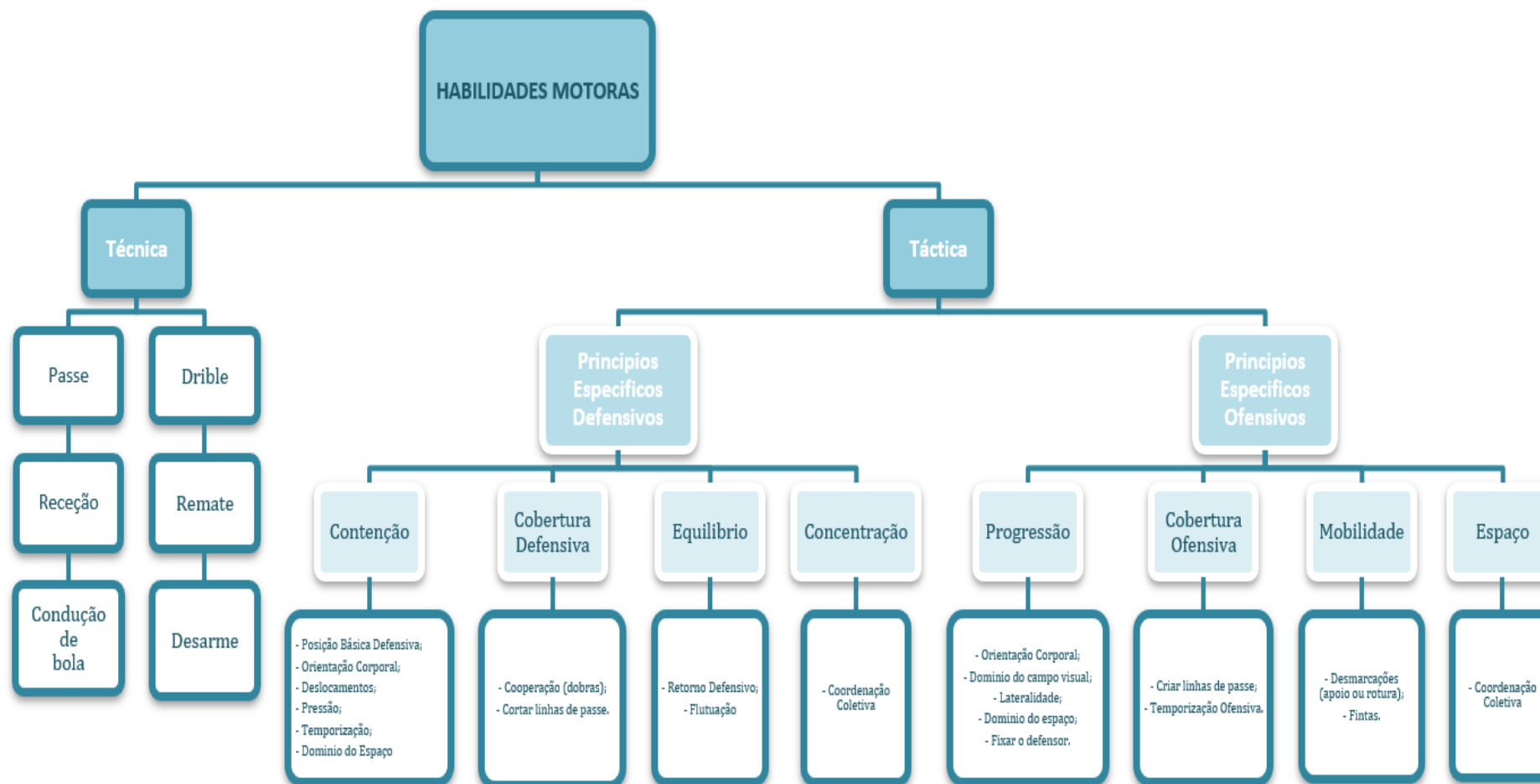
- ✓ Portador da bola: jogador que tem a posse de bola;
- ✓ Adversário direto: adversário que está na zona que um jogador está encarregue de marcar;
- ✓ Marcação individual: marcação de um adversário específico;
- ✓ Marcação à zona: defesa de uma zona específica do campo;
- ✓ Obstrução: ação nítida e infratora em que não se deixa um adversário correr ou alcançar a bola;

## **Sinalética dos árbitros no Futsal**



**Figura 5:** Sinalética Arbitragem Futsal

### 2.1.3. Habilidades Motoras



Esquema 3: Habilidades Motoras

## Ações Técnicas

<b>PASSE</b>	
<p>Como elemento fundamental do jogo, torna-se um elemento de cooperação entre jogadores e tem um carácter imprescindível na formação do ataque.</p>	
<b>Componentes Críticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cabeça levantada;</li> <li>• Olhar dirigido para o companheiro que queremos passar;</li> <li>• Colocar pé de apoio ao lado da bola;</li> <li>• Adiantar o pé que executa a ação, de modo que este rode para fora e toque na bola com a parte interna;</li> <li>• Peso do corpo é transferido para a perna de apoio;</li> <li>• Depois de contactar a bola, a perna continua o movimento na trajetória do passe;</li> <li>• Bola deverá passar junto ao solo.</li> </ul>
<b>Erros mais comuns</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baixar a cabeça;</li> <li>• Colocar o pé de apoio muito longe da bola;</li> <li>• Em deslocamento, passar a bola para trás do colega.</li> </ul>

## RECEÇÃO

Obtenção e domínio de bola tendo como finalidade a sua utilização vantajosa no mínimo espaço e tempo. É um gesto técnico muito importante pois permite a criação de novas jogadas o mais rápido possível.

<b>Componentes Críticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter sempre o olhar dirigido para a bola;</li> <li>• Deslocar-se na direção da trajetória;</li> <li>• Amortecer a bola com a planta do pé.</li> </ul>
<b>Erros mais comuns</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter o pé demasiado rígido, no momento de contacto da bola;</li> <li>• Manter a planta do pé paralela ao solo na rotação.</li> </ul>

## CONDUÇÃO DE BOLA

A condução de bola refere-se á ação técnico-tática de deslocamento controlando a bola no espaço de jogo, por parte de um jogador. É uma ação técnica imprescindível, não só na progressão para a baliza adversária, como temporizar a ação ofensiva.

<b>Componentes Críticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlar a bola com pequenos toques (parte interna ou externa do pé pois apresentam maior superfície de contacto, dando mais precisão);</li> <li>• Condução feita do lado contrário ao do adversário (proteger a bola);</li> <li>• Cabeça levantada, olhando para o jogo e para os companheiros.</li> </ul>
<b>Erros mais comuns</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar exhaustivamente para a bola;</li> <li>• Afastar demasiado a bola do pé condutor.</li> </ul>

## REMATE

Ação individual ofensiva exercida pelo jogador sobre a bola, com o objetivo de a introduzir na baliza adversária. O jogo de Futebol é objetivado pela concretização do golo.

### Componentes Críticas

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

### Erros mais comuns

- Inclinarem o corpo para trás;
- Colocar o pé de apoio longe da bola.

## DESARME

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

### Componentes Críticas

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

<b>Erros Mais Comuns</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigir o olhar para o corpo do adversário;</li> <li>• Arriscar o desarme sem ter a certeza de que se pode alcançar a bola;</li> <li>• Estar numa posição de desequilíbrio com os pés paralelos à linha de progressão do adversário.</li> </ul>
--------------------------	--

<b>DRIBLE</b>	
<p>Apresentando-se como uma ação individual ofensiva, tem como principal objetivo simular uma ação, enganando o adversário, fazendo com que este elemento fique em desequilíbrio, perante o individuo que realizou a finta.</p>	
<b>Componentes Críticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assim que vai ficando mais próximo do adversário, colocar a bola encostada ao pé;</li> <li>• Mudar rapidamente de direção, criando aceleração no deslocamento;</li> <li>• Deverá optar pela realização desta ação na zona ofensiva, podendo também ser um recurso-chave no meio-campo, no entanto, na zona defensiva só em último caso.</li> </ul>
<b>Erros mais comuns</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deixar que a bola esteja longe do pé quando o adversário se aproxima;</li> <li>• Conduzir a bola com o pé contrário para o lado para onde se vai;</li> <li>• Mudar de direção com pouca velocidade, comprometendo a intenção de fintar</li> </ul>

## **Ações Táticas:**

### **✚ Princípios de Jogo Gerais:**

1. Criar Superioridade Numérica;
2. Evitar a igualdade numérica;
3. Recusar a inferioridade numérica.

### **✚ Princípios de Jogo Específicos Defensivos:**

#### **Contenção:**

- Parar ou atrasar o ataque adversário;
- Dar tempo para a organização defensiva;
- Diminuir o espaço de ação do portador da bola;
- Orientar a progressão do portador da bola, de modo a proteger a baliza;
- Restringir opções de passe para um adversário;
- Impedir a finalização.

#### **Cobertura Defensiva:**

- Servir de novo obstáculo ao portador da bola, caso este ultrapasse o jogador que fazia contenção;
- Transmitir segurança e confiança ao jogador de contenção, para que se afoite na disputa pela bola.

#### **Equilíbrio:**

- Assegurar a estabilidade defensiva nas zonas de disputa pela bola;
- Apoiar os companheiros que executam as ações de contenção e cobertura defensiva;
- Cobrir eventuais linhas de passe;
- Marcar jogadores que podem receber a bola.

#### **Concentração:**

- Aumentar a proteção à baliza;
- Orientar o jogo ofensivo adversário para zonas de menor risco no espaço de jogo;
- Promover o aumento da pressão sobre a zona de disputa da bola.

---

## **✚ Princípios de Jogo Específicos Ofensivos:**

### **Progressão:**

- Atacar diretamente o adversário ou a baliza;
- Desequilibrar a organização defensiva;
- Criar situações de superioridade numérica e espacial.

### **Cobertura Ofensiva:**

- Garantir a manutenção da posse de bola;
- Dar apoio ao portador da bola, oferecendo-lhe opções para dar sequência ao jogo;
- Diminuir a pressão adversária ao portador da bola;
- Criar superioridade numérica;
- Induzir desequilíbrio na organização defensiva adversária;

### **Mobilidade:**

- Criar ações de rotura na organização defensiva adversária;
- Aparecer em zonas propícias para a obtenção de golo;
- Criar linhas de passe em profundidade.

### **Espaço:**

- Ampliar o espaço de jogo efetivo;
- Expandir as distâncias entre os adversários;
- Dificultar as marcações defensivas da equipa adversária;
- Facilitar as ações ofensivas da própria equipa;
- Dar sequência ao jogo, procurando opções seguras para a manutenção da posse de bola.

## **✚ Fundamentos do Jogo Defensivos:**

### **Contenção:**

- Posição Básica Defensiva: Adotar uma posição que minimize o tempo de reação;
- Orientação Corporal: Ter como referência a bola, a baliza e as linhas de passes existentes;
- Deslocamentos Defensivos: Orientação dos deslocamentos defensivos em função da trajetória da bola e do adversário direto;

- 
- Pressão ao Portador da Bola: Redução do espaço de ação do adversário;
  - Domínio do Espaço: Manter distância de que permita agir sobre o portador da bola;
  - Temporização: Esperar erro do adversário para agir defensivamente.

### **Cobertura Defensiva:**

- Cooperação (dobras): Colaborar nas tarefas defensivas, se o colega for ultrapassado;
- Cortar linhas de passe: Retirar opções de passe ao portador da bola.

### **Equilíbrio:**

- Retorno Defensivo: Recuperação defensiva, no espaço, após a perda da posse de bola;
- Flutuação: Ação de coordenação coletiva, mantendo o rácio de número de jogadores por zona do campo equilibrado, defendendo sobretudo a zona central.

### **Concentração:**

Coordenação Coletiva: Coordenação de todos elementos da equipa ao realizar todos os princípios específicos e fundamentos de jogo defensivos acima referidos.

### **🚩 Fundamentos do Jogo Ofensivos:**

#### **Progressão:**

- Orientação Corporal: Orientar o corpo de modo a perceber todas as ações relevantes para a compreensão do jogo;
- Domínio do Campo Visual: Ver a bola, a baliza, a posição dos companheiros e dos adversários;
- Lateralidade: Realizar ações com o pé direito e esquerdo com eficácia e eficiência;
- Domínio do Espaço: Manter distância de segurança em relação ao defesa direto;
- Fixar o Defesa: Invadir espaço do defesa e realizar ações não deixando que tenha tempo para as impedir.

#### **Cobertura Ofensiva:**

- Criar linhas de passe: Criar de passe seguras ao portador da bola (deslocamento para espaços sem adversários);
- Temporização Ofensiva: Temporizar ataque, de modo que as condições sejam mais favoráveis para a equipa.

**Mobilidade:**

- Desmarcações (rotura ou apoio): Deslocamentos com objetivo de desposicionar defesas;
- Fintas: Deslocamentos sem bola que pretendem iludir o defesa.

**Espaço:**

- Coordenação Coletiva: Coordenação de todos elementos da equipa ao realizar todos os princípios específicos e fundamentos de jogo ofensivos acima referidos.

#### 2.1.4. Conceitos Psicossociais



**Esquema 4:** *Conceitos Psicossociais*

Durante o processo educativo, é importante que os alunos não adquiram apenas conhecimentos, mas também desenvolvam competências de comunicação e contribuam para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo. A formação integral vai além do conteúdo curricular e inclui a construção de relacionamentos interpessoais saudáveis e habilidades colaborativas. A educação não apenas transmite conhecimento, mas também forma cidadãos que podem contribuir positivamente para a sociedade. Os conceitos psicossociais mais associados ao Futsal são a autonomia, a motivação, o respeito, a participação e a cooperação.

##### **Autonomia**

No futsal, a autonomia é um dos conceitos mais desenvolvidos devido às características da modalidade. Segundo Costa (2003), promover a autonomia em sala de aula é um processo em que os alunos assumem a responsabilidade pela resolução de problemas organizacionais e pela continuidade da realização das tarefas indicadas pelo professor.

Sendo uma modalidade onde o jogo é dinâmico e as ações ocorrem rapidamente, o professor não está sempre presente para intervir em cada decisão dos jogadores. Dessa forma, a autonomia é promovida ao atribuir, reconhecer e exigir responsabilidades dos alunos. Cada jogador deve tomar decisões instantâneas sobre o posicionamento, movimentação, passes e finalizações, sem depender constantemente das orientações do

---

professor. A autonomia é o elemento-chave para que as aulas de futsal apresentem algum sucesso, permitindo que os exercícios e as situações de jogo tornem-se progressivamente mais complexas. Isso contribui para o desenvolvimento global dos alunos, pois incentiva a independência e a capacidade de pensar criticamente durante o jogo.

### **Motivação**

A motivação é fundamental para o sucesso das aulas e para o desenvolvimento pessoal dos alunos. Através da atmosfera positiva apresentada nas aulas, os alunos apresentam mais ganhos devido à captação do interesse dos mesmos e à envolvimento destes nas atividades propostas. Uma atitude de melhoria contínua e um espírito competitivo saudável, contribuem para uma aprendizagem significativa e enfatizam a importância da criação de experiências educativas que promovam o crescimento físico e pessoal.

### **Respeito e Responsabilidade**

Na prática desportiva, os alunos são incentivados a encarar as atividades de forma positiva, respeitando as regras, os intervenientes e o material. O jogo limpo, implica uma competição justa, onde o respeito mútuo supera hostilidades. Para além disso, a responsabilidade é de extrema importância, uma vez que sem ela as aulas seriam muito mais complexas, deste modo a responsabilidade dos alunos em realizar os exercícios propostos de forma empenhada sem perturbar a aula promove o desenvolvimento de habilidades desportivas e internalizam princípios éticos e sociais para a vida.

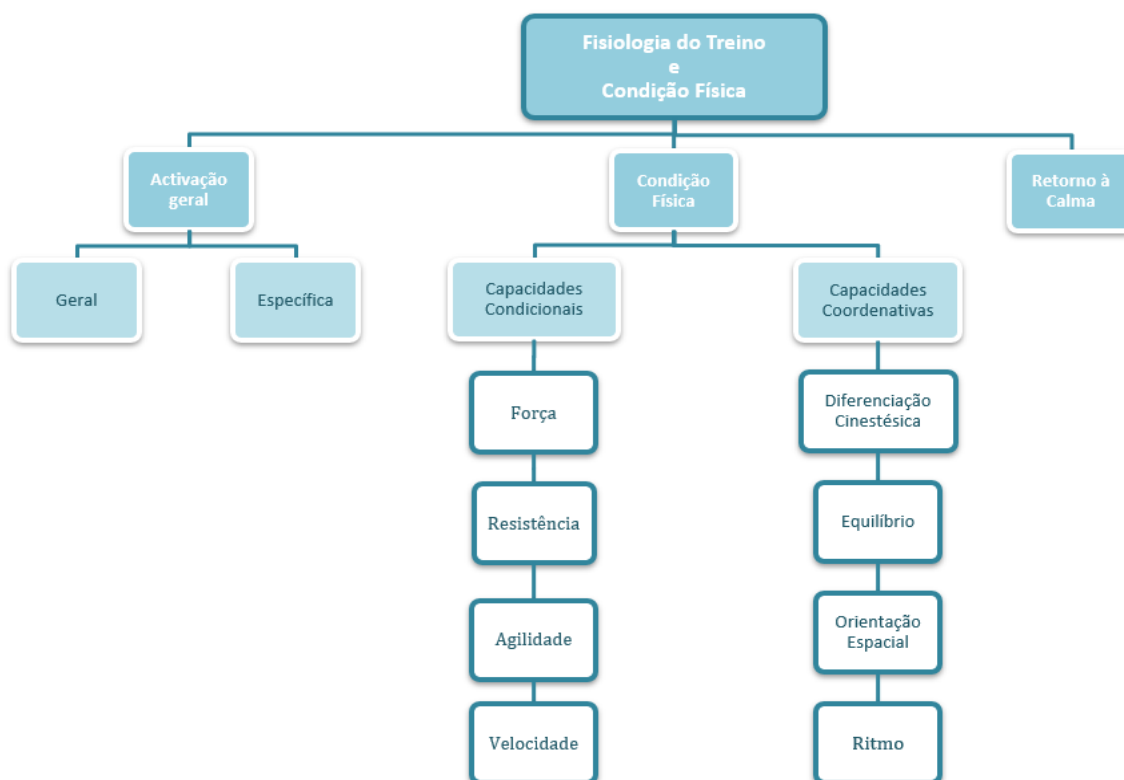
### **Participação**

A participação ativa é incentivada nas aulas de educação física, independentemente da capacidade física. A ênfase está na execução de todas as atividades sugeridas, na atenção às explicações e na dedicação apresentada pelos alunos, promovendo um ambiente propício à aprendizagem, à fluência do tema e à aquisição de conhecimentos. No Futsal em específico esse aspeto é essencial pois os alunos encontram-se perante materiais que não têm acesso no dia-a-dia.

### **Cooperação**

A capacidade de cooperação e apoio mútuo entre os colegas é essencial para criar uma atmosfera propícia ao progresso educativo, respeitando as indicações e as diversas opções/falhas apresentadas pelos colegas. A procura pela harmonia nas atividades em sala de aula é um objetivo primordial, sustentado por relações cordiais e civilizadas entre professores, alunos e funcionários.

### 2.1.5. Aptidão Física



**Esquema 5:** *Aptidão Física*

#### 🚦 Ativação Geral

O aquecimento é uma parte fundamental da aula de educação física, sendo muito importante, para a prevenção de lesões e preparação do corpo para o esforço. O aquecimento deve ser vigoroso, contemplando mobilização eficaz das principais articulações e adaptado às exigências da modalidade da modalidade a treinar.

Além disso, a ativação inicial apoia na comunicação aos alunos sobre os objetivos da aula e estabelece conexão com aulas anteriores. Atividades lúdicas são as mais recomendados para motivar os alunos. Os exercícios devem elevar o ritmo cardíaco e preparar psicologicamente para as tarefas seguintes, com adaptação gradual às demandas do exercício. A mobilização articular, aumento da temperatura muscular e melhoria da coordenação técnica são aspetos-chave do aquecimento, ajustados de acordo com a modalidade a ser abordada.

#### 🚦 Capacidades Condicionais

As capacidades condicionais mais influentes e importantes a serem trabalhadas no Futsal são: a força, velocidade, resistência e agilidade.

---

### ✓ **Força**

A força, no contexto da condição física, refere-se à capacidade do sistema muscular de gerar tensão e superar resistências, seja por meio de forças internas ou externas. No futsal, uma das principais formas de força utilizada é a força explosiva.

- **Explosiva:** Acontece quando a resistência é mínima e a aceleração máxima e ocorre em um curto período, resultando em movimentos rápidos e potentes. No futsal, a força explosiva é crucial em ações como mudanças de direção, aceleração para disputar a bola, saltos para cabecear, e finalizações rápidas e fortes. A capacidade de realizar esses movimentos de forma rápida e eficiente é essencial para o desempenho na modalidade.

### ✓ **Velocidade**

A velocidade no futsal refere-se à capacidade de realizar movimentos rápidos, em resposta a um sinal ou estímulo, dentro de um curto espaço de tempo. No futsal, essa capacidade é fundamental para a execução eficaz das jogadas, sendo aplicada de várias formas:

**Reação:** Quando o jogador reage a um estímulo, como um passe ou a movimentação de um adversário, em um curto espaço de tempo, permitindo intervenções rápidas e precisas.

**Deslocamento:** Refere-se à capacidade de percorrer uma certa distância no menor tempo possível, essencial em sprints para ganhar vantagem sobre os adversários ou recuperar defensivamente.

**Execução:** Envolve a realização de movimentos específicos, como um drible, passe ou remate, de forma rápida e eficiente.

### ✓ **Resistência**

A resistência no futsal caracteriza-se pela capacidade de suportar a fadiga muscular e psicológica, sendo essencial para manter um desempenho consistente ao longo de todo o jogo. Ela deve ser desenvolvida para que os jogadores possam atuar por longos períodos, a um ritmo elevado, sem perda significativa na qualidade das execuções.

No futsal, a resistência anaeróbia láctica é a mais comum de ser exercitada, devido aos esforços intensos e intermitentes que ocorrem durante a partida. Esses esforços envolvem sprints curtos, dribles, mudanças de direção rápidas e disputas de bola, seguidos de breves períodos de recuperação, exigindo que os jogadores mantenham a intensidade sem se desgastar rapidamente.

### **Capacidades Coordenativas**

As capacidades coordenativas mais influentes e importantes a serem trabalhadas no Futsal são: o equilíbrio, a diferenciação cinestésica, a reação e a orientação espacial.

#### ✓ **Equilíbrio**

O equilíbrio no futsal é caracterizado pela capacidade de manter ou recuperar a estabilidade e o controlo corporal, especialmente durante as mudanças de movimento rápidas e a posição que alteram o centro de gravidade do jogador. É essencial para realizar dribles sob pressão, manter o controlo da bola em situações de contacto físico, e realizar remates ou passes precisos mesmo em desequilíbrio.

#### ✓ **Reação**

A reação é caracterizada pela resposta motora que é desencadeada, a partir de um estímulo/sinal, de forma rápida e eficaz num determinado momento. Uma boa capacidade de reação é crucial para antecipar os movimentos dos adversários, ajustar as estratégias em tempo real e executar habilidades técnicas com precisão, levando à eficiência dentro de campo.

#### ✓ **Diferenciação Cinestésica:**

A diferenciação cinestésica no futsal refere-se à capacidade de ajustar os movimentos corporais de maneira precisa em resposta a estímulos externos, como a trajetória da bola ou a movimentação dos adversários. Essa habilidade é essencial para realizar passes, dribles e finalizações com precisão, além de controlar a bola em diferentes situações de jogo, ajustando a força e a direção conforme necessário.

### ✓ **Orientação espacial**

A orientação espacial no futsal é definida como a habilidade de perceber, compreender e interagir com o ambiente ao redor, determinando e ajustando a posição e o movimento do corpo no espaço. Essa competência é crucial para se posicionar corretamente em relação à bola, aos adversários e aos companheiros de equipa.

Permite aos jogadores ajustar as suas movimentações de forma eficiente, seja ao se deslocar para receber um passe, ao posicionar-se defensivamente, ou ao calcular o espaço necessário para realizar um drible ou remate. A capacidade de entender a disposição do jogo e adaptar-se rapidamente às mudanças, é fundamental para a eficácia e o desempenho em campo.

### **Retorno à calma**

O retorno à calma deve ser realizado após cada treino/jogo sendo o principal objetivo baixar o batimento para níveis de repouso de forma gradual e tranquila, bem como normalizar a frequência cardíaca, após a solicitação física intensa na aula.

Ainda é necessária a recuperação psicológica, ou seja, é necessário haver uma transição mental onde desligamo-nos de pressões e deixamos a mente relaxar através da realização de um balanço da aula (reflexões positivas). Contudo é importante não deixar este momento de relaxamento e diminuição do estado de motivação diminuam o entusiasmo para as aulas seguintes.

## 2.2. Módulo 2 – Análise das Condições de Aprendizagem

### 2.2.1. Recursos Materiais

A Escola Secundária Frei Heitor Pinto dispõe dos materiais necessários para a prática da modalidade de Futsal, nomeadamente bolas, balizas, sinalizadores e cones. Abaixo encontra-se a lista de material necessário para a lecionação da modalidade.

<i>Material</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Qualidade</i>		
		Boa	Razoável	Má
<i>Bolas</i>	50	X(15)	X(15)	X(20)
<i>Balizas</i>	1			X
<i>Sinalizadores</i>	50	X		
<i>Cones</i>	30	X		
<i>Coletes</i>	30	X		

Para promover o avanço contínuo da prática da modalidade desportiva no contexto escolar, é essencial preservar o equipamento existente e, sempre que possível, adquirir novos recursos. Durante as aulas, é crucial estar atento ao uso adequado do material, pois alguns alunos podem manuseá-lo de maneira inadequada. Além do risco de danificar o equipamento, a utilização incorreta também pode representar uma ameaça à integridade física de outros alunos, exigindo uma vigilância extra.

### 2.2.2. Recursos Humanos

Para que todo o processo de ensino e de aprendizagem se processe de forma a produzir um efeito positivo nos alunos, a Escola Secundária Frei Heitor Pinto conta com a participação dos professores, os próprios alunos (27), e os funcionários que prestam toda a sua colaboração.

### 2.2.3. Recursos Espaciais

A Escola Secundária Frei Heitor Pinto possui condições para a prática e ensino de várias modalidades desportivas. O Futsal tem características que apenas permite, na sua

maioria, a sua leção tanto nos espaços exteriores. É necessário ponderar qual o espaço mais adequado para que a aprendizagem dos alunos seja potenciada, evitando assim, que seja condicionada por fatores espaciais.

A escola é constituída por um ginásio destinado essencialmente às modalidades gímnicas e artísticas, um ginásio pequeno e vários espaços exteriores para as diversas modalidades. Neste caso, a unidade didática de será lecionada no espaço exterior.



**Figura 6:** *Campo de Futsal*

#### **2.2.4. Recursos Temporais**

A modalidade de Futsal foi prevista para leção de 18 de Setembro a 18 de Outubro. Referir ainda que, para a Unidade Didática de Futsal, foram atribuídos 10 blocos de aulas de 90 minutos cada, totalizando 20 aulas.

É importante referir que, nesta unidade didática, as aulas irão decorrer no espaço exterior.

Período de aulas	Dia da Semana
Aula de 1 Bloco (90 minutos)	Quarta - Feira 10:05 - 11:35
Aula de 1 Bloco (90 minutos)	Sexta - Feira 08:25 - 09:55

### 2.3. Módulo 3 – Análise dos Alunos

O planeamento é essencial no processo ensino-aprendizagem e deve conter uma sequência de propostas evolutivas, mas sempre coerentes. Assim sendo, nenhum tipo de planeamento deverá ser desenvolvido sem que uma avaliação diagnóstica tenha lugar, bem como, a sua posterior análise. A sua análise deve ser feita tendo em conta o nível de cada aluno e o nível de cada conteúdo. Importa perceber qual a média da turma em cada conteúdo, para perceber quais os erros mais comuns e quais as potencialidades a serem aproveitadas.

Deste modo, na avaliação diagnóstica focamo-nos nas habilidades motoras relativas a esta modalidade. Desta forma, as ações técnicas e táticas irão ser avaliadas em situação de jogo 3x3 tendo em conta os conteúdos do programa da Educação Física sendo uma situação com uma complexidade já elevada, porém que irá permitir aferir comportamentos táticos mais específicos.

Esta Unidade Didática de Futsal está planeada para uma turma de 10<sup>o</sup> ano da Escola Frei Heitor Pinto. A turma é composta por 27 alunos, 14 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Nenhum dos alunos têm necessidades educativas especiais, nem apresentou qualquer atestado.

Para a avaliação de cada componente, optei por uma avaliação quantitativa de 1 a 20 que me permite perceber o nível dos alunos entre os níveis introdutório, elementar e avançado.

Apreciação	Descrição	Nível
1 - 5	Fraco	Introdutório
6 - 10	Insuficiente	
11 - 13	Suficiente	Elementar
14 - 16	Bom	
17 - 20	Excelente	Avançado



---

## **Justificação e análise da Avaliação Diagnóstica**

A avaliação diagnóstica permitiu-me perceber que 80% dos alunos estão no nível elementar. De forma mais concreta: 3 alunos no nível introdutório, 23 no nível elementar e 1 no nível avançado. Posto isto, é possível considerar que a turma está, na sua génese, no nível elementar.

Em termos de habilidades motoras, a avaliação mostrou que a maioria dos alunos consegue realizar os gestos técnicos de forma isolada, demonstrando uma boa compreensão básica dos movimentos fundamentais. No entanto, alguns alunos enfrentam dificuldades em manter a continuidade do jogo, o que indica uma lacuna na aplicação prática das habilidades em contextos mais dinâmicos e interativos. Especificamente, os maiores desafios identificados estão na ocupação correta dos espaços pelo campo, na cobertura ofensiva e na cobertura defensiva, uma vez que maioritariamente os alunos tendem a aglomerar todos no centro do campo, não ocupando os espaços vazios.

Como não vou avaliar somente as habilidades motoras dos alunos, mas também outras questões como os conceitos psicossociais e as atitudes, é importante destacar que a turma apresenta um nível elevado de bom comportamento. Deste modo, é o meu papel manter a ordem da aula sem necessidade de impor-se, com regularidade, e criar tarefas de aprendizagem que motivem os alunos uma vez que ao estarem empenhados nas tarefas têm a necessidade de ter algo que os motive a continuar o bom desempenho.

Em suma, posso concluir que a turma apresenta, na sua maioria, um domínio razoável das habilidades motoras necessárias para um bom desempenho na modalidade pelo que as tarefas de aprendizagem terão de ser adaptadas aos mesmos. A partir desta análise, reafirmo o meu compromisso em ajustar as tarefas de aprendizagem, promovendo não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento psicossocial dos alunos no contexto desafiador e estimulante do Futsal.

### 3. Fase da Decisão

#### 3.1. Módulo 4 – Determinar a Extensão e Sequência dos Conteúdos

Considerando as informações obtidas anteriormente e as conclusões extraídas da avaliação diagnóstica, foi determinada a Sequência dos Conteúdos a ser lecionados para a Modalidade de Futsal tendo por base uma lógica progressiva.

FUTSAL		AULAS												
		SETEMBRO				OUTUBRO								
CONTEÚDOS		1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11 e 12	13 e 14	15 e 16	17 e 18	19 e 20			
HABILIDADES MOTORAS	TÉCNICA	Passé	AD	T/E	E	E	C	C	C	C	AS	AS		
		Recepção	AD	T/E	E	E	C	C	C	C	AS	AS		
		Drible	AD	T/E	E	E	C	C	C	C	AS	AS		
		Condução de Bola	AD	T/E	E	E	C	C	C	C	AS	AS		
		Remate	AD	T/E	E	E	E	C	C	C	AS	AS		
		Desarme	AD	T/E	E	E	E	C	C	C	AS	AS		
	TÁTICA	Ofensiva	Progressão	AD	T/E	E	E	E	C	C	C	AS	AS	
			Cobertura Ofensiva	AD			T/E	E	E	E	C	AS	AS	
			Mobilidade	AD		T/E	E	E	E	C	C	AS	AS	
			Espaço	AD			T/E	E	E	E	C	AS	AS	
		Defensiva	Contenção	AD		T/E	E	E	C	C	C	AS	AS	
			Cobertura Defensiva	AD			T/E	E	E	E	C	AS	AS	
			Mobilidade	AD		T/E	E	E	E	C	C	AS	AS	
			Espaço	AD			T/E	E	E	C	C	AS	AS	
			Formas Jogadas	1 x 0	AD	T/E	E	E	C	C	C	C	AS	AS
				2 x 1	AD	T/E	E	E	C	C	C	C	AS	AS
	3 x 2	AD			T/E	E	E	E	E	C	AS	AS		
	Situações de jogo reduzido	2 x 2	AD	T/E	E	E	C	C	C	C	AS	AS		
		3 x 3	AD		T/E	E	E	C	C	C	AS	AS		
		4 x 4	AD			T/E	E	E	E	C	AS	AS		
Cultura Desportiva		CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT			
Conceitos Psico-Sociais		CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT			
Aptidão Física		CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT	CT			
		AD - Avaliação Diagnóstica	T - Transmissão	E - Exercitação	C - Consolidação	AS - Avaliação Sumativa	CT - Conteúdo Transversal							

#### Justificação da Unidade Didática de Futsal 10.º Ano

Esta Unidade Didática de Futsal foi idealizada para uma turma do 10.º ano com 20 sessões de aula, realizadas no 1.º Período escolar.

A avaliação diagnóstica da turma ajuda a definir quais os conteúdos a serem trabalhados, pois é através desta que consigo observar o nível da turma na modalidade em questão que se encontra no nível elementar, visto que 85% dos alunos integram o mesmo. Contudo, os conteúdos não são definidos apenas pela avaliação diagnóstica, mas também são alvo da revisão do programa da disciplina e das competências específicas determinadas pelo Grupo de Educação Física da escola.

A cultura desportiva, os conceitos psicossociais e a aptidão física são conceitos inerentes a todas as aulas e trabalhados na sua totalidade ao longo das sessões propostas dando especial atenção à motivação, à autonomia e à cooperação tendo em conta o comportamento da turma. As regras da modalidade de Futsal serão introduzidas de acordo com o desempenho dos alunos e o exercício proposto, adaptando-as conforme seja necessário.

Relativamente aos gestos técnicos os alunos, apesar de realizarem corretamente a maior parte deles individualmente, em contexto de jogo apresentam dificuldades em concretizá-los com eficácia. Deste modo, inicialmente irá realizar-se uma exercitação constante de exercícios mais analíticos. Posteriormente, serão introduzidas situações de superioridade numérica, situações de jogo reduzido e situação de jogo condicionado para dar mais soluções ao aluno em contexto de jogo.

Nas etapas de formação como é o caso do contexto escolar, é necessário escolher estratégias que facilitem o contacto com a bola e que aumentem o êxito das tarefas propostas. Isto é possível através da diminuição das dimensões do campo, criar regras que condicionem o exercício, entre outras. Os exercícios mais adequados a turma, são selecionados, como dito anteriormente, de acordo com o nível motor da turma sofrendo as devidas adaptações que garantam a motivação e o êxito de qualquer atividade.

### 3.2. Módulo 5 – Definição de Objetivos

De modo a orientar a nossa intervenção é extremamente importante e necessária a definição de objetivos de acordo com a avaliação inicial, o Programa da Educação Física e as Aprendizagens Essenciais. Tanto o programa como as aprendizagens essenciais são documentos indispensáveis para a ação pedagógica do professor, no entanto, é preciso perceber que devem ser adaptados ao contexto em que o professor se insere. Por esse motivo, a avaliação diagnóstica desempenha um papel crucial na definição dos objetivos para a unidade didática.

Passo agora à definição de objetivos tendo em conta o nível em que se encontram os alunos após a avaliação diagnóstica.

#### **Nível Elementar**

##### **Objetivos da Cultura Desportiva:**

- ✓ Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as suas principais regras:
  - A. Início e recomeço do jogo;
  - B. Marcação de golos;
  - C. Bola fora e reposição da bola em jogo;
  - D. Canto e pontapé de canto;
  - E. Principais faltas e incorreções;
  - F. Marcação de livres e de grande penalidade;
  - G. Bola pela linha de fundo e reposição da bola em jogo, adequando as suas ações.

##### **Objetivos da Aptidão Física:**

- ✓ Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica;

- ✓ Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar.

### **Objetivos das Habilidades Motoras:**

#### Em situação de jogo 5 x 5:

Recebe a bola, controlando-a e enquadra-se ofensivamente; simula e ou finta, se necessário, para se libertar da marcação, optando conforme a leitura da situação:

- Remata, se tem a baliza ao seu alcance;
- Passa a um companheiro em desmarcação para a baliza, ou em apoio, combinando o passe à sua própria desmarcação;
- Conduz a bola, de preferência em progressão ou penetração para rematar ou passar;
- Desmarca-se utilizando fintas e mudanças de direção, para oferecer linhas de passe na direção da baliza e ou de apoio (de acordo com a movimentação geral), garantindo a largura e a profundidade do ataque;
- Aclara o espaço de penetração do jogador com bola e ou dos companheiros em desmarcação para a baliza;
- Logo que perde a posse da bola (defesa), marca o seu atacante, procurando dificultar a ação ofensiva;
- Como guarda-redes, enquadra-se com a bola para impedir o golo. Ao recuperar a bola, passa a um jogador desmarcado;
- Realiza com oportunidade a correção global, no jogo e em exercícios critério, as ações: receção de bola, remate, remate de cabeça, condução de bola, drible, finta, passe, desmarcação e marcação.

### **Objetivos dos Conceitos Psicossociais:**

- ✓ Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas;
- ✓ Empenhar-se na realização das tarefas propostas pelo professor, procurando o sucesso durante as mesmas e procurando melhorar ao longo do tempo;
- ✓ Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais;
- ✓ Trata com igual cordialidade e respeito os adversários;
- ✓ Em situação de competição demonstra Fair-Play para com os adversários, agindo adequadamente perante a vitória ou a derrota.

### **3.3. Módulo 6 – Configuração da Avaliação**

A avaliação é o momento onde os alunos são avaliados pelas suas capacidades motoras e sociais, sendo uma ação contínua ao longo de toda a Unidade Didática que estão a praticar. Esta avaliação é feita através de três momentos, avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, e é a partir destas que o progresso do aluno é colocado em cima da mesa e são reformuladas estratégias para um processo de ensino aprendizagem mais eficiente.

#### **3.3.1. Avaliação diagnóstica**

A avaliação diagnóstica, realizada no início do processo educacional, é fundamental para compreender o nível de conhecimento e habilidades do aluno. Ao contrário das avaliações sumativas que ocorrem durante o processo da aula para classificação. A avaliação diagnóstica concentra-se na identificação de dificuldades de conhecimento, adaptando o ensino desde o início para atender às necessidades específicas da turma. Os resultados orientam o planeamento das aulas, fornecendo informações sobre as habilidades da turma e os desafios atuais.

Em contextos específicos do Futsal, a avaliação diagnóstica ocorre em situação de jogo 3x3, permitindo uma avaliação integral do aluno. Esta é uma ferramenta educativa essencial para maximizar o progresso e o sucesso escolar.

#### **3.3.2. Avaliação Formativa**

O processo de avaliação formativa é uma parte essencial do percurso educativo, envolvendo a recolha contínua de dados sobre o desempenho dos alunos para refinar o planeamento inicial. Esta prática permite uma análise clara do progresso da aprendizagem, revelando a necessidade de ajustar as estratégias. Durante a aula, devo registar o progresso técnico e tático de cada aluno, atribuindo valores adicionais à nota final caso o aluno melhore continuamente. Esta abordagem dinâmica reconhece o esforço constante, incentiva a procura por melhorias e transforma a avaliação em uma ferramenta motivacional para impulsionar o progresso. Os professores desempenham um papel ativo na orientação da aprendizagem, utilizando a avaliação como um guia para ajustar estratégias e promover um ambiente educativo que apoie o crescimento contínuo dos alunos.

### 3.3.3. Domínio das Atitudes e Valores

Relativamente às Atitudes e Valores, os alunos serão avaliados no domínio do comportamento e participação apresentados durante as aulas e tarefas propostas. Nesta avaliação os alunos começam a UD com 20 valores e à medida que vou realizando os apontamentos relativos a estes aspetos, de forma individual, estes ficam com a nota condicionada. Quando o aluno é classificado com “-“ é lhe retirado 0,5 valores na nota, por cada “-/+” são retirados 0,25 valores e por cada “+” não lhes é retirado nenhum valor.

Atitudes e Valores																					
Nº Aluno	Aula 1 e 2		Aula 3 e 4		Aula 5 e 6		Aula 7 e 8		Aula 9 e 10		Aula 11 e 12		Aula 13 e 14		Aula 15 e 16		Aula 17 e 18		Aula 19 e 20		Avaliação
	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	C	P	
Aluno 1																					
Aluno 2																					
Aluno 3																					
Aluno 4																					
Aluno 5																					
Aluno 6																					
Aluno 7																					
Aluno 8																					
Aluno 9																					
Aluno 10																					
Aluno 11																					
Aluno 12																					
Aluno 13																					
Aluno 14																					
Aluno 15																					
Aluno 16																					
Aluno 17																					
Aluno 18																					
Aluno 19																					
Aluno 20																					
Aluno 21																					
Aluno 22																					
Aluno 23																					
Aluno 24																					
Aluno 25																					
Aluno 26																					
Aluno 27																					

C	Comportamento
P	Participação
-	Nível de comportamento baixo
+	Nível de comportamento alto
+/-	Nível de comportamento médio

### 3.3.4. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é realizada no final da UD, ou seja, nas últimas duas aulas, sendo a avaliação rigorosa onde pretende-se verificar se os objetivos propostos no início da leção e no planeamento foram ou não alcançados, através do nível de aprendizagem e a evolução dos alunos. Nesta avaliação são avaliadas as evoluções técnicas e táticas da turma numa situação de jogo 5x5, de acordo com os critérios abaixo.

Para a avaliação de cada componente, optei por uma avaliação quantitativa de 1 a 20 que me permite distinguir os alunos entre os níveis introdutório, elementar e avançado.

Apreciação	Descrição	Nível
1 - 5	Fraco	Introdutório
6 - 10	Insuficiente	
11- 13	Suficiente	Elementar
14 - 16	Bom	
17 - 20	Excelente	Avançado

## Avaliação Sumativa

Avaliação Sumativa 10º A FUTSAL	Habilidades Motoras	SITUAÇÃO DE JOGO 4 x 4; 5 x 5									MÉDIA	NÍVEL		
	Passe Recepção Drible Condução de Bola Desarme Remate	Ofensiva						Defensiva						
		Ofensiva - com posse de bola			Ofensiva - sem posse de bola			Interceta linhas de passe	Temporiza a ação	Dá cobertura defensiva		Ocupação racional dos espaços		
		Recebe a bola e enquadra-se com a baliza	Remata se tem a baliza ao seu alcance	Consegue dar continuidade à situação de jogo	Desmarca-se para o espaço vazio criando linhas de passe	Ocupação racional dos espaços	Introduzido						Elementar	Avançado
Aluno 1														
Aluno 2														
Aluno 3														
Aluno 4														
Aluno 5														
Aluno 6														
Aluno 7														
Aluno 8														
Aluno 9														
Aluno 10														
Aluno 11														
Aluno 12														
Aluno 13														
Aluno 14														
Aluno 15														
Aluno 16														
Aluno 17														
Aluno 18														
Aluno 19														
Aluno 20														
Aluno 21														
Aluno 22														
Aluno 23														
Aluno 24														
Aluno 25														
Aluno 26														
Aluno 27														
MÉDIA														

## 3.3.5. Classificação Final

DIMENSÃO COGNITIVA – 80%				
DOMÍNIOS CURRICULARES	PERFIL DO ALUNO	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	AVALIAÇÃO	
			PONDERAÇÃO	INSTRUMENTOS
ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA	(F) Desenvolvimento pessoal e autonomia	O aluno deve ser capaz de: desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbica, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITESCOLA, para a sua idade e sexo.	80%	<b>OPÇÃO 1 **</b>  Testes escritos (20%)  Testes práticos (60%)
	(G) Bem-estar saúde e ambiente			
ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS	(J) Consciência e domínio do Corpo	Voleibol e Futebol.	80%	<b>OPÇÃO 2 **</b>  Testes práticos (80%)
	(F) Desenvolvimento pessoal e autonomia	Cooperação para o alcance dos objetivos nos JDC, realizando com oportunidade e correção as ações técnico táticas elementares em todas as funções de acordo com as fases do jogo, aplicando regras como jogador e/ou árbitro.		
	(H) Sensibilidade estética e artística	Ginástica - acrobática Compor, realizar e analisar esquemas em situação de: par, trio ou quadra, aplicando em harmonia com o acompanhamento musical, os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas.		
	(J) Consciência e domínio do corpo	Desportos de Raqueta – Tênis / Badminton / T. de Mesa Conhecer e compreender a modalidade e seus objetivos de forma a aplicar as principais ações técnico-táticas. Realizar as ações técnico táticas com correção e oportunidade, no jogo e em exercícios-critério; Aplicar e avaliar os fundamentos da modalidade. Aplicar as regras de segurança.		
(G) Bem-estar, saúde e ambiente	Dança  Apreciar, compor e realizar, nas atividades rítmicas expressivas (dança, danças sociais e danças tradicionais), sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições			
DIMENSÃO ATITUDES E VALORES – 20%				
ATTITUDES	E) Relacionamento interpessoal  F) Desenvolvimento pessoal e autonomia	Realiza com empenho as tarefas propostas (10%)	20%	Fichas de observação
		É assíduo e pontual (5%)		
		Relaciona-se bem com os colegas e o professor (5%)		
* Tendo em consideração a característica da disciplina, de dimensão prática, a sua aprendizagem e avaliação carecem duma participação efetiva na aula. Assim a percentagem deste domínio a avaliar está diretamente ligada e é proporcional ao número de aulas, após ser retirado os tempos de <b>Faltas de Material sem justificação.</b>				
** Escolha da opção exclusiva do Docente.				

Figura 7: Classificação Final

CLASSIFICAÇÃO FINAL					
Nº Aluno	M1: Dimensão Cognitiva 80%		M2: Atitudes e Valores 20%	Classificação	
	Teste Escrito 20%	Teste Prático 60%	Observação Direta 20%	Média	Final
Aluno 1					
Aluno 2					
Aluno 3					
Aluno 4					
Aluno 5					
Aluno 6					
Aluno 7					
Aluno 8					
Aluno 9					
Aluno 10					
Aluno 11					
Aluno 12					
Aluno 13					
Aluno 14					
Aluno 15					
Aluno 16					
Aluno 17					
Aluno 18					
Aluno 19					
Aluno 20					
Aluno 21					
Aluno 22					
Aluno 23					
Aluno 24					
Aluno 25					
Aluno 26					
Aluno 27					

### 3.4. Módulo 7 – Criação de Progressões de Ensino e Tarefas de Aprendizagem

Neste módulo, foram criadas algumas atividades de aprendizagem que serão utilizadas durante esta unidade didática com o intuito de cumprir os objetivos definidos após a avaliação inicial. As atividades seguirão uma lógica progressiva com o intuito de aumentar a complexidade dos exercícios ao longo da unidade didática.

Serão criadas algumas atividades de aprendizagem que utilizarei durante esta unidade didática com o intuito de cumprir com os objetivos definidos após a avaliação inicial.

#### Progressões de Ensino e Tarefas de Aprendizagem:

OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ ORGANIZAÇÃO	ASPETOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO
<p>O atacante com bola, realiza passe direcionando a bola na profundidade.</p> <p>O atacante sem bola, desmarca-se, para criar linhas de passe em direção à baliza.</p> <p>O defesa, realiza o retorno defensivo de forma a evitar que o adversário marque golo.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situação de jogo 2x1+GR c/defesas ultrapassados</b></p> <p>Ao apito do professor, o defensor realiza passe em profundidade para o atacante que se encontra do lado direito e inicia-se a situação de jogo. Após finalização ou recuperação de bola, reinicia-se o exercício alternando os lados.</p> <p><b>Condicionante:</b> O defesa começa 1 metro atrás dos atacantes.</p> <p><b>Variante:</b> Alterar a posição inicial do defesa.</p> <p><b>Alunos:</b> Divididos por 3 filas (defesa no meio).</p> <p><b>Professor:</b> Na periferia do campo.</p>	<p><b>Passe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passe com a parte interna do pé;</li> <li>- Passe na profundidade.</li> </ul> <p><b>Desmarcação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desloca-se rapidamente para o espaço vazio.</li> </ul> <p><b>Retorno defensivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desloca-se rapidamente para se colocar entre a bola e a baliza.</li> </ul>

OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ ORGANIZAÇÃO	ASPETOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO
<p>O atacante com bola, progride no campo procurando fixar o defensor e passar ao colega em desmarcação.</p> <p>O atacante sem bola, desmarca-se para o espaço vazio, criando linhas de passe.</p> <p>O atacante sem bola, realiza cobertura ofensiva de forma a dar continuidade ao jogo.</p> <p>O defensor mais próximo da bola realiza contenção procurando evitar que o atacante realize passe para o colega.</p> <p>O defensor mais afastado da bola, realiza cobertura defensiva procurando cortar linhas de passe.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situação de Superioridade Numérica</b> <b>1 x 0; 2 x 1; 3 x 2</b></p> <p>Inicia com 1xGR por parte do aluno da fila central, após finalização, o mesmo torna-se defesa no 2x1, os dois alunos de cada fila lateral realizam o ataque e após finalização tornam se defesas no 3x2, saindo um aluno de cada fila.</p> <p><b>Condicionante:</b> Após a finalização dos 3 alunos, o exercício retorna ao 1xGR.</p> <p><b>Variantes:</b> Caso os alunos que estejam a defender recuperem a bola, tem o objetivo de chegar à linha de meio-campo.</p> <p><b>Professor:</b> Na periferia do campo.</p> <p><b>Alunos:</b> Divididos pelas 3 filas</p>	<p><b>Progressão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fixar o Defensor;</li> <li>- Domínio espacial com bola em relação ao marcador direto.</li> </ul> <p><b>Desmarcação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desloca-se rapidamente para o espaço vazio.</li> </ul> <p><b>Cobertura Ofensiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar linhas de passe;</li> <li>-Desmarcações de apoio ou rotura.</li> </ul> <p><b>Contenção:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pés à largura dos ombros e MI ligeiramente fletidos;</li> <li>- Olhar dirigido para a bola.</li> </ul> <p><b>Cobertura Defensiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuste constante do posicionamento;</li> <li>- Cortar linhas de passe.</li> </ul>

OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ ORGANIZAÇÃO	ASPETOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO
<p>O atacante com bola, penetra na equipa adversária, criando situações de finalização.</p> <p>O atacante sem bola, desmarca-se para o espaço vazio, criando linhas de passe.</p> <p>O defesa, mais próximo da bola, faz contenção, temporizando e impedindo a finalização.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situação de Jogo Condicionado 2 x 2 + 2 com apoios</b></p> <p>Os alunos realizam situação de jogo condicionado procurando marcar golo. Quando uma equipa fizer golo, sai imediatamente e os apoios entram.</p> <p><b>Condicionante:</b> Se não marcarem ao fim de dois ataques saem e entram os apoios.</p> <p><b>Variante:</b> Situação de Jogo Reduzido 2 + GR x 2 + Gr; podem marcar a partir dos sinalizadores amarelos (Sem GR).</p> <p><b>Professor:</b> Na periferia do campo.</p> <p><b>Alunos:</b> 2 duplas em cada lado (os restantes ficam de apoio)</p>	<p><b>Progressão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Direção objetiva em relação à baliza;</li> <li>- Domínio espacial com bola em relação ao marcador direto.</li> </ul> <p><b>Desmarcação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desloca-se rapidamente para o espaço vazio.</li> </ul> <p><b>Contenção:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deslocamento rápido até ao atacante direto;</li> <li>- Colocar-se entre o adversário e a baliza;</li> <li>- Pés à largura dos ombros e MI ligeiramente fletidos;</li> <li>- Olhar dirigido para a bola.</li> </ul>

OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ ORGANIZAÇÃO	ASPETOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO
<p>O aluno com bola, realiza passe direcionando a bola para o colega.</p> <p>O aluno sem bola (atacante), oferece mobilidade ao jogo, procurando criar linhas de passe.</p> <p>O aluno sem bola (defensor), realiza contenção procurando evitar que o adversário marque golo.</p> <p>A equipa que defende, executa o princípio da concentração procurando diminuir os espaços do lado da bola.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situação de jogo 4x2 com 2 mini balizas</b></p> <p>A equipa de 4 elementos e com posse de bola procura finalizar numa das 2 mini balizas. A equipa que defende deve evitar que o adversário marque golo. A cada golo marcado, alteram-se as equipas.</p> <p><b>Condicionante:</b> A equipa que defende não pode ultrapassar a área delimitada para a defesa.</p> <p><b>Variante:</b> Delimitar zona de finalização.</p> <p><b>Alunos:</b> Em grupos de 6.</p> <p><b>Professor:</b> Na periferia do campo.</p>	<p><b>Passe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pé de apoio ao lado da bola;</li> <li>- Passe com a parte interna do pé.</li> </ul> <p><b>Desmarcação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desloca-se rapidamente para os espaços vazios.</li> </ul> <p><b>Contenção:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar dirigido para a bola;</li> <li>- Pés à largura dos ombros e MI ligeiramente fletidos.</li> </ul> <p><b>Concentração:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reduz os espaços do lado da bola.</li> </ul>

OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ ORGANIZAÇÃO	ASPETOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO
<p>O aluno com bola, procura penetrar pela defesa adversária de forma a criar espaços vazios.</p> <p>O aluno sem bola (atacante), realiza cobertura ofensiva de forma a dar continuidade ao jogo.</p> <p>O aluno sem bola (atacante), desmarca-se criando linhas de passe.</p> <p>A equipa que defende, realiza a flutuação de forma a evitar a progressão do adversário.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situação de jogo 3x3+2 apoios laterais</b></p> <p>Os alunos executam situação de jogo 3x3 com um apoio em cada lateral do campo que funcionam como jokers.</p> <p><b>Condicionante:</b> A bola tem de passar pelos dois apoios.</p> <p><b>Variantes:</b> Os apoios laterais podem entrar na zona central do campo com bola.</p> <p><b>Alunos:</b> Duas equipas de 3 alunos + 2 apoios.</p> <p><b>Professor:</b> Na periferia do campo.</p>	<p><b>Penetração:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conduz a bola na direção do defensor fixando-o.</li> </ul> <p><b>Cobertura ofensiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desloca-se para oferecer uma linha de passe segura.</li> </ul> <p><b>Desmarcação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desloca-se rapidamente para os espaços vazios.</li> </ul> <p><b>Flutuação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenam-se coletivamente de forma a estar sempre em superioridade numérica do lado da bola.</li> </ul>

OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ ORGANIZAÇÃO	ASPETOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO
<p>O atacante com bola, penetra na equipa adversária, criando situações de finalização.</p> <p>O atacante sem bola realiza cobertura ofensiva de forma a dar continuidade ao jogo.</p> <p>O atacante sem bola, desmarca-se para o espaço vazio, criando linhas de passe.</p> <p>O defesa, mais próximo da bola, faz contenção, temporizando e impedindo a finalização.</p> <p>Os defesas, mais afastados da bola, dão cobertura defensiva, procurando cortar linhas de passe.</p> <p>Os defesas, realizam flutuação de forma a evitar a progressão do adversário.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situação de Jogo Reduzido 3 + GR x 3 +GR</b></p> <p>Os alunos realizam situação de jogo condicionada procurando marcar golo. Ao fim de determinado tempo as equipas rodam de campo nos ponteiros do relógio.</p> <p><b>Condicionante:</b> Só podem marcar golo depois de passar pelos 3 elementos da sua equipa.</p> <p><b>Variante:</b> Situação de Jogo Reduzido 2 + GR x 2 + Gr; Raparigas realizam 2 x 2. Só podem marcar a partir dos sinalizadores amarelos (Sem GR).</p> <p><b>Professor:</b> Na periferia do campo.</p> <p><b>Alunos:</b> 4 em cada equipa.</p>	<p><b>Progressão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Direção objetiva em relação à baliza;</li> </ul> <p><b>Desmarcação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desloca-se rapidamente para o espaço vazio.</li> </ul> <p><b>Cobertura Ofensiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar linhas de passe;</li> <li>- Desmarcações de apoio ou rotura.</li> </ul> <p><b>Contenção:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar-se entre o adversário e a baliza.</li> </ul> <p><b>Cobertura Defensiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuste constante do posicionamento;</li> <li>- Cortar linhas de passe.</li> </ul> <p><b>Flutuação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenam-se coletivamente para estar sempre em superioridade numérica do lado da bola.</li> </ul>

### 3.5. Módulo 8 - Plano de Aula (Exemplo)

- PLANO DE AULA -									
PROFESSOR	Rúben Abreu		Aula Nº	3 e 4 /20	Local	Espaço 5		Ano/Turma	10º A
DATA	20/09/2024	Hora	08:25/09:55		Duração	90 min (T.útil: 70')		Nº de Alunos	27
Unidade Didática	Futsal				Função Didática	Avaliação Diagnóstica			
Material	30 sinalizadores (4 cores); 16 cones; 12 bolas; 27 coletes (6 de cada cor).								
OBJETIVOS DA AULA	<p><b>Habilidades motoras:</b> Passe; recepção; drible; condução de bola; desmarcação, remate, coberturas, ocupação dos espaços.</p> <p><b>Aptidão Física:</b> Velocidade; Reação; Coordenação; Orientação Espacial; Agilidade.</p> <p><b>Valências Psicossociais:</b> Fomentar o empenho, motivação, concentração, determinação e espírito de grupo.</p> <p><b>Cultura Desportiva:</b> Conhecer e aplicar as regras e a terminologia específica da Modalidade.</p>								

	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ ORGANIZAÇÃO	ASPETOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO	🕒
P A R T E  I N I C I A L	Verificação de presenças.  Apresentação dos conteúdos da aula de Futsal.	Explicação do funcionamento da aula.  <b>Professor:</b> O professor coloca-se de frente para todos os alunos. <b>Alunos:</b> Organização da turma em U.	Explicação do funcionamento e dinâmica da aula.  <b>Questionamento:</b> Para que serve a cobertura ofensiva?	5'
	O aluno executa o exercício proposto, aumentando a temperatura corporal e a predisposição para a prática desportiva.  O defesa, realiza contenção procurando evitar que o atacante realize passe para o colega.  O defesa, realiza cobertura defensiva procurando cortar linhas de passe.	<b>Aquecimento – Meinho 7 x 2</b>  Sete jogadores tentam manter a posse de bola enquanto dois defensores tentam recuperar a mesma. O defensor mais próximo pressiona o portador da bola (contenção), enquanto o outro oferece apoio cobrindo as linhas de passe (cobertura defensiva).  <b>Variante:</b> Colocar um cone no meio para os atacantes acertarem  <b>Professor:</b> Na periferia do campo. <b>Alunos:</b> Divididos em 3 círculos (7 atacantes e 2 defesas em cada círculo).	<b>Contenção:</b> - Deslocamento rápido até ao atacante direto; - Pés à largura dos ombros e MI ligeiramente fletidos; - Olhar dirigido para a bola.  <b>Cobertura Defensiva:</b> - Ajuste constante do posicionamento; - Cortar linhas de passe.	10'
P A R T E  F U N D A M E N T A L	O atacante com bola, progride no campo procurando fixar o defensor e passar ao colega em desmarcação.  O atacante sem bola, desmarca-se para o espaço vazio, criando linhas de passe.  O atacante sem bola, realiza cobertura ofensiva de forma a dar continuidade ao jogo.  O defensor mais próximo da bola realiza contenção procurando evitar que o atacante realize passe para o colega.  O defensor mais afastado da bola, realiza cobertura defensiva procurando cortar linhas de passe.	<b>Situação de Superioridade Numérica</b> <b>1 x 0; 2 x 1; 3 x 2</b>  Inicia com 1xGR por parte do aluno da fila central, após finalização, o mesmo torna-se defesa no 2x1, os dois alunos de cada fila lateral realizam o ataque e após finalização tornam-se defesas no 3x2, saindo um aluno de cada fila.  <b>Condicionante:</b> Após a finalização dos 3 alunos, o exercício retorna ao 1xGR.  <b>Variante:</b> Caso os alunos que estejam a defender recuperem a bola, tem o objetivo de chegar à linha de meio-campo.  <b>Professor:</b> Na periferia do campo. <b>Alunos:</b> Divididos pelas 3 filas	<b>Progressão:</b> - Fixar o Defensor; - Domínio espacial com bola em relação ao marcador direto.  <b>Desmarcação:</b> - Desloca-se rapidamente para o espaço vazio.  <b>Cobertura Ofensiva:</b> - Criar linhas de passe; - Desmarcações de apoio ou rotura.  <b>Contenção:</b> - Pés à largura dos ombros e MI ligeiramente fletidos; - Olhar dirigido para a bola.  <b>Cobertura Defensiva:</b> - Ajuste constante do posicionamento; - Cortar linhas de passe.	25'

<b>P A R T E</b>  <b>F U N D A M E N T A L</b>	<p>O atacante com bola, penetra na equipa adversária, criando situações de finalização.</p> <p>O atacante sem bola realiza cobertura ofensiva de forma a dar continuidade ao jogo.</p> <p>O atacante sem bola, desmarca-se para o espaço vazio, criando linhas de passe.</p> <p>O defesa, mais próximo da bola, faz contenção, temporizando e impedindo a finalização.</p> <p>Os defesas, mais afastados da bola, dão cobertura defensiva, procurando cortar linhas de passe.</p> <p>Os defesas, realizam flutuação de forma a evitar a progressão do adversário.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Situação de Jogo Reduzido 3 + GR x 3 +GR</b></p> <p>Os alunos realizam situação de jogo condicionada procurando marcar golo. Ao fim de determinado tempo as equipas rodam de campo nos ponteiros do relógio.</p> <p><b>Condicionante:</b> Só podem marcar golo depois de passar pelos 3 elementos da sua equipa.</p> <p><b>Variante:</b> Situação de Jogo Reduzido 2 + GR x 2 + Gr; Raparigas realizam 2 x 2. Só podem marcar a partir dos sinalizadores amarelos (Sem GR).</p> <p><b>Professor:</b> Na periferia do campo.</p> <p><b>Alunos:</b> 4 em cada equipa.</p>	<p><b>Progressão:</b> - Direção objetiva em relação à baliza;</p> <p><b>Desmarcação:</b> - Desloca-se rapidamente para o espaço vazio.</p> <p><b>Cobertura Ofensiva:</b> - Criar linhas de passe; - Desmarcações de apoio ou rotura.</p> <p><b>Contenção:</b> - Colocar-se entre o adversário e a baliza.</p> <p><b>Cobertura Defensiva:</b> - Ajuste constante do posicionamento; - Cortar linhas de passe.</p> <p><b>Flutuação:</b> - Coordenam-se coletivamente para estar sempre em superioridade numérica do lado da bola.</p>	25'
<b>P A R T E</b>  <b>F I N A L</b>	<p>O aluno, colabora na arrumação do material demorando o mínimo tempo possível.</p> <p>O aluno, ouve o professor, responde às perguntas e coloca questões no caso de ter dúvidas.</p>	<p style="text-align: center;">Questões aos alunos sobre a aula.</p> <p><b>Professor:</b> O professor coloca-se de frente para todos os alunos.</p> <p><b>Alunos:</b> Organização da turma em U.</p>	- Atenção	5'
<p><b>Reflexão/Observações:</b></p> <p><b>Notas:</b> Os alunos têm 10 minutos de tolerância para equipar, após o toque, e 10 minutos para desequipar e fazer a higiene pessoal no final da aula. No início da aula devem ser mencionadas as regras a ter com o material e com o espaço a ser utilizado na lecionação desta modalidade.</p> <p><b>Observações:</b></p>				

---

## 4. Referências Bibliográficas

- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física .
- Carvalho, L., Comédias, J., Jacinto, J., & Mira, J. (2001). Programa Nacional de Educação Física . Lisboa: Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- Dias, P. (2001). Introdução ao Futsal – Panorama Histórico . Federação Grega de Futebol – Seminário de Futsal.
- DGE. (2018). Aprendizagens Essenciais: 10º Ano | Ensino Secundário | Educação Física .
- Federação Portuguesa de Futsal. (2024). Federação Portuguesa de Futsal . Consultado em: <https://agc.sg.mai.gov.pt/detailsid=651919>.
- Fonseca, C. (2007). Futsal, o Berço do Futebol Brasileiro: Princípios Teóricos para Treinadores .
- História do Futsal e dos Feitos da Seleção de Futsal de Portugal. (2022, 6 de abril). Federação Portuguesa de Futebol. Consultado em: [https://fitescola.d.m.pt/media/relatoriosDocs/aeef\\_futs.pdf](https://fitescola.d.m.pt/media/relatoriosDocs/aeef_futs.pdf).
- Tolussi, FC (1982). Futebol de Salão: Tática, Regra, História.
- Vickers, J. (1990). Design Instrucional para o Ensino de Atividades Físicas . Humano.

## Anexo F – Exemplo Plano de Aulas 9.ºBF

- PLANO DE AULA -							
PROFESSOR	Rúben Abreu	Aula Nº	81 e 82	Local	Espaço 4 (Polidesportivo Exterior)	Ano/Turma	9º B
DATA	29/04/2025	Hora	15h.10/16h.40	Duração	90 min (T.útil: 73')	Nº de Alunos	25
Unidade Didática	Futsal (9 e 10/20)			Função Didática	Transmissão/Exercitação		
Material	30 sinalizadores (4 cores); 16 cones; 12 bolas; 27 coletes (6 de cada cor).						
OBJETIVOS DA AULA	<p><b>Habilidades motoras:</b> Passe; Receção; Drible; Desmarcação, Remate, Fixar o Defensor, Contenção, Desmarcação.</p> <p><b>Aptidão Física:</b> Velocidade; Reação; Coordenação; Orientação Espacial; Agilidade.</p> <p><b>Valências Psicossociais:</b> Fomentar o empenho, motivação, concentração, determinação e espírito de grupo.</p> <p><b>Cultura Desportiva:</b> Conhecer e aplicar as regras e a terminologia específica da Modalidade.</p>						

	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ ORGANIZAÇÃO	ASPETOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO	⌚
P A R T E  I N I C I A L	Verificação de presenças.  Apresentação dos conteúdos da aula de Futsal.	Explicação do funcionamento da aula.  <b>Professor:</b> O professor coloca-se de frente para todos os alunos. <b>Alunos:</b> Organização da turma em U.	Explicação do funcionamento e dinâmica da aula.  <b>Questionamento:</b> Quando ocorre o Retorno Defensivo?	5'
	O aluno executa o exercício proposto, aumentando a temperatura corporal e a predisposição para a prática desportiva.  O defesa, realiza contenção procurando evitar que o atacante realize passe para o colega.  O defesa, realiza cobertura defensiva procurando cortar linhas de passe.	<b>Corrida + Rondo 7 x 2</b>  Sete jogadores tentam manter a posse de bola enquanto dois defensores tentam recuperar a mesma. O defensor mais próximo pressiona o portador da bola (contenção), enquanto o outro oferece apoio cobrindo as linhas de passe (cobertura defensiva).  <b>Variante:</b> Colocar um cone no meio para os atacantes acertarem.  <b>Professor:</b> Na periferia do campo. <b>Alunos:</b> Divididos em 3 círculos (7 atacantes e 2 defesas em cada círculo).	<b>Contenção:</b> - Deslocamento rápido até ao atacante direto; - Pés à largura dos ombros e MI ligeiramente fletidos; - Olhar dirigido para a bola.  <b>Cobertura Defensiva:</b> - Ajuste constante do posicionamento; - Cortar linhas de passe.	13'
P A R T E  F U N D A M E N T A L	O atacante com bola, realiza condução de bola procurando progredir no campo.  O atacante sem bola, desmarca-se, para criar linhas de passe em direção à baliza.  O defensor, realiza o retorno defensivo de forma a evitar que o adversário marque golo.	<b>Situação de jogo 2 x 1 + 1 defesa descompensado</b>  Ao sinal do professor, a equipa com bola tenta finalizar a ação aproveitando uma situação de superioridade (2 x 1). Um dos elementos da equipa defensiva tem de realizar um movimento de corrida rápido até ao sinalizador antes de poder defender.  <b>Condicionante:</b> Os defesas só podem sair depois do jogador atacante começar a condução de bola.  <b>Variante:</b> Alterar posição inicial do defesa.  <b>Professor:</b> Na periferia do campo. <b>Alunos:</b> Divididos por 3 filas (defesa no meio).	<b>Condução de bola:</b> - Condução feita do lado contrário ao do adversário (proteger a bola); - Cabeça levantada.  <b>Desmarcação:</b> - Desloca-se rapidamente para o espaço vazio.  <b>Retorno Defensivo:</b> - Desloca-se rapidamente para se colocar entre a bola e a baliza.	15'

<b>P A R T E  F U N D A M E N T A L</b>	<p>O atacante com bola, penetra na equipa adversária, criando situações de finalização.</p> <p>O atacante sem bola realiza cobertura ofensiva de forma a dar continuidade ao jogo.</p> <p>O defesa, mais próximo da bola, faz contenção, temporizando e impedindo a finalização.</p> <p>Os defesas, mais afastados da bola, dão cobertura defensiva, procurando cortar linhas de passe.</p>	<p align="center"><b>Situação de Jogo Reduzido 3 X 3 + GR com corredores</b></p> <p>Os alunos realizam situação de jogo condicionada procurando marcar golo. Nos corredores estão 2 apoios, 1 em cada e jogam sempre com a equipa atacante. Ao fim de determinado tempo as equipas rodam de campo nos ponteiros do relógio.</p> <p><b>Condicionante:</b> Não pode entrar ninguém dentro dos corredores a não ser os apoios.</p> <p><b>Variante:</b> Situação de Jogo Reduzido 2 + GR x 2 + Gr; Raparigas realizam 2 x 2. Corredores podem entrar dentro de campo.</p> <p><b>Professor:</b> Na periferia do campo.</p> <p><b>Alunos:</b> 3 em cada equipa. Um apoio em cada corredor.</p>	<p><b>Progressão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Direção objetiva em relação à baliza;</li> <li>- Domínio espacial com bola em relação ao marcador direto.</li> </ul> <p><b>Cobertura Ofensiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar linhas de passe;</li> <li>- Desmarcações de apoio.</li> </ul> <p><b>Contenção:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deslocamento rápido até ao atacante direto;</li> <li>- Colocar-se entre o adversário e a baliza;</li> </ul> <p><b>Cobertura Defensiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuste constante do posicionamento;</li> <li>- Cortar linhas de passe.</li> </ul>	20'
<b>P A R T E  F I N A L</b>	<p>O aluno, colabora na arrumação do material demorando o mínimo tempo possível.</p> <p>O aluno, ouve o professor, responde às perguntas e coloca questões no caso de ter dúvidas.</p>	<p align="center">Questões aos alunos sobre a aula.</p> <p><b>Professor:</b> O professor coloca-se de frente para todos os alunos.</p> <p><b>Alunos:</b> Organização da turma em U.</p>	<p align="center">- Atenção</p>	5'
<p><b>Reflexão/Observações:</b></p> <p><b>Notas:</b> Os alunos têm 10 minutos de tolerância para equipar, após o toque, e 10 minutos para desequipar e fazer a higiene pessoal no final da aula. No início da aula devem ser mencionadas as regras a ter com o material e com o espaço a ser utilizado na lecionação desta modalidade.</p> <p><b>Observações:</b></p>				

## Anexo G – Exemplo Plano de Aulas 10.ºAF

- PLANO DE AULA -							
PROFESSOR	Rúben Abreu	Aula Nº	67 e 68	Local	Espaço 3	Ano/Turma	10º A
DATA	05/02/2025	Hora	10:05/11:35	Duração	90 min (T.útil: 73')	Nº de Alunos	27
Unidade Didática	Basquetebol (17 e 18/24)			Função Didática	Consolidação		
Material	20 bolas de Basquetebol; 2 cestos de Basquetebol; 20 sinalizadores; 15 coletes						
OBJETIVOS DA AULA	<p><b>Habilidades motoras:</b> Passe de Peito; Drible; Lançamento na Passada; Lançamento em Suspensão; Comportamentos táticos defensivos.</p> <p><b>Aptidão Física:</b> Velocidade; Equilíbrio; Coordenação; Flexibilidade; Agilidade.</p> <p><b>Valências Psicossociais:</b> Fomentar o empenho, motivação, concentração, determinação e espírito de grupo.</p> <p><b>Cultura Desportiva:</b> Conhecer e aplicar as regras e a terminologia específica da Modalidade.</p>						

	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ ORGANIZAÇÃO	ASPETOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO	⌚
P A R T E  I N I C I A L	Verificação de presenças.  Apresentação dos conteúdos da aula de Basquetebol.	Explicação do funcionamento da aula.  <b>Professor:</b> O professor coloca-se de frente para todos os alunos. <b>Alunos:</b> Organização da turma em U.	Explicação do funcionamento e dinâmica da aula.  <b>Questionamento:</b> Quais são os Princípios de jogo Ofensivos do Basquetebol	3'
	O aluno executa o exercício proposto, aumentando a temperatura corporal e a predisposição para a prática desportiva.  O aluno com bola, realiza drible de progressão na direção do cesto.  O aluno com bola, realiza lançamento na passada procurando concretizar cesto.  O aluno sem bola (defesa), adota a posição básica defensiva de forma a cortar linhas de passe e evitar o cesto.	<b>1x1 com circuito físico</b>  Ao apito do professor, um aluno de cada fila inicia o circuito em velocidade e, o primeiro a chegar à bola, tenta concretizar cesto. O aluno que chegar em segundo lugar, deve procurar evitar que o colega marque cesto.  <b>Variantes:</b> - Iniciar o exercício de posições diferentes (de costas; deitado de barriga para baixo; após flexões.)  <b>Alunos:</b> Divididos em duas filas. <b>Professor:</b> Na periferia do campo.	<b>Drible de progressão:</b> - Driblar com a mão mais afastada do defensor; - Olhar dirigido para a frente.  <b>Lançamento na passada:</b> - Realização dos dois apoios; - Realizar o lançamento com a mão oposta à perna de impulsão.  <b>Deslocamento:</b> - Não cruzar os apoios; - Olhar dirigido para a bola.  <b>Posição básica defensiva:</b> - Pés à largura dos ombros; - MI ligeiramente fletidos.	15'
	O aluno com bola, passa e corta para o espaço vazio, procurando aproximar-se do cesto.  O aluno sem bola, (atacante) desloca-se para criar linhas de passe em direção ao cesto.  O aluno com bola, realiza lançamento na passada procurando concretizar cesto.  O aluno com bola, realiza lançamento em suspensão procurando concretizar cesto.	<b>Passe e Corta com Movimentação Ofensiva</b>  O aluno no corredor central realiza passe para o aluno sem bola no corredor lateral direito e corta para o cesto com o intuito de realizar lançamento na passada. Nesse momento o aluno do corredor lateral esquerdo corta para o corredor central procurando receber passe para realizar lançamento de 3 pontos.  <b>Condicionante:</b> O jogador do corredor lateral direito deve decidir se passa para o aluno que corta para o cesto ou para o aluno que lança da linha de 3 pontos.  <b>Variante:</b> Realizar primeiro apenas com o corte para o cesto e lançamento na passada; ; Introduzir lançamento de 3 pontos; Introduzir um defensor.  <b>Alunos:</b> 1 no corredor lateral direito; 5 no corredor central; 5 no corredor lateral esquerdo. <b>Professor:</b> Na periferia do campo.	<b>Passe e corte:</b> - Com defesa, passar e cortar (fixar defensor); - Mudanças de velocidade e direção, para enganar os defensores;  <b>Desmarcação:</b> - Um deve desmarcar em apoio e outro em rotura;  <b>Lançamento na passada:</b> - Realização dos dois apoios;  <b>Lançamento em Suspensão:</b> - Partir da posição de tripla ameaça; - Lançamento da bola por cima e à frente da cabeça.	20'

<b>P A R T E</b>  <b>F U N D A M E N T A L</b>	<p>O aluno com bola, deve progredir em drible (transição ofensiva) o mais rápido possível, em direção ao cesto.</p> <p>O aluno sem bola, (atacante) desloca-se para criar linhas de passe em direção ao cesto.</p> <p>O aluno sem bola, após um lançamento, procura ganhar o ressalto defensivo/ofensivo.</p> <p>O aluno que defende, mais próximo da bola, pressiona, tentando roubar a bola.</p> <p>O aluno que defende, mais afastado da bola, ajuda o colega, fechando a linha de passe.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Jogo Holandês - 4 x 4</b></p> <p>Colocar uma equipa de um lado do campo e as duas restantes no outro. No lado em que estiverem duas equipas uma começa com a bola e a outra tenta evitar que essa equipa pontue. Caso a equipa que ataca consiga marcar cesto, a mesma deve atacar para o lado oposto. Caso a defesa consiga evitar o cesto ou ganhe o ressalto deve realizar a transição ofensiva e tentar marcar cesto perante a outra equipa.</p> <p><b>Condicionantes:</b> Realizar 3 passes antes de lançar ao cesto; sempre que existe um lançamento é obrigatório irem 2 pessoas de cada equipa ao ressalto.</p> <p><b>Variantes:</b> utilizar joker para a equipa que ataca; (3 X 3 caso tenham pouco espaço).</p> <p><b>Professor:</b> Na periferia do campo; <b>Alunos:</b> Em 3 equipas de 3 elementos</p>	<p><b>Progressão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Driblar enquadrado com o cesto (dribles longos e poucas passadas);</li> </ul> <p><b>Desmarcação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desloca-se rapidamente para os espaços vazios;</li> </ul> <p><b>Ressalto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar dirigido para a bola.</li> </ul> <p><b>Mais próximo da bola – Pressão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aproximação ao portador da bola;</li> </ul> <p><b>Mais afastado da bola - Ajuda:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se o colega for ultrapassado, fazer pressão ao portador da bola;</li> </ul>	32'
<b>P A R T E</b>  <b>F I N A L</b>	<p>O aluno, colabora na arrumação do material demorando o mínimo tempo possível.</p> <p>O aluno, ouve o professor, responde às perguntas e coloca questões no caso de ter dúvidas.</p>	<p style="text-align: center;">Questões aos alunos sobre a aula.</p> <p><b>Professor:</b> O professor coloca-se de frente para todos os alunos. <b>Alunos:</b> Organização da turma em U.</p>	<p>- Atenção</p>	2'
<p><b>Reflexão/Observações:</b></p> <p><b>Notas:</b> Os alunos têm 10 minutos de tolerância para equipar, após o toque, e 10 minutos para desequipar e fazer a higiene pessoal no final da aula. No início da aula devem ser mencionadas as regras a ter com o material e com o espaço a ser utilizado na lecionação desta modalidade.</p> <p><b>Observações:</b></p>				

## Anexo H - Exemplo Reflexão da Intervenção 10.º ano

**Ano/Turma:** 10ºA

**Nº de Alunos:** 27

**Modalidade:** Futsal

**Função Didática:** Consolidação

**Tempo de aula:** 90 minutos

**Tempo útil:** 70 minutos

**Data:** 18/10/2024

**Hora:** 08:25

**Local:** Escola Secundária Frei Heitor Pinto (Espaço 5)

### Fase de Planeamento

De acordo com o planeamento esta era uma aula de consolidação da modalidade de Futsal. Para isso planeei 3 exercícios com algumas variantes e condicionantes que me permitiam tornar os mesmos mais desafiantes. Inicialmente planeei um aquecimento dinâmico que iria permitir predispor os alunos para a prática desportiva aumentando a temperatura corporal.

Com o primeiro exercício procurei trabalhar a manutenção da posse de bola através da circulação da mesma. Optei por trabalhar através de grupos homogéneos, fazendo um exercício mais complexo para os alunos de nível 2 e um exercício mais simples para os alunos de nível 1. Desta forma o exercício mais complexo era muito dinâmico e permite trabalhar a recuperação da posse de bola, a transição para ataque-defesa ou defesa-ataque e também estimular os alunos a virar o jogo e a orientação do mesmo. O exercício tinha 3 espaços, em que um deles era uma zona restrita onde se encontrava os defesas, nos outros dois espaços tinha os atacantes. Comecei inicialmente por criar situação em que 3 atacantes tentavam realizar 5 passes e caso tivessem sucesso na ação viravam o jogo para o outro espaço de 3 atacantes passando a bola pela zona restrita sem que a mesma fosse interceptada. Para isso tinha um defesa sempre a tentar interceptar a bola para caso recuperasse bola meter na equipa atacante e assim passarem os outros a defender. À medida que o exercício foi avançado e os atacantes tinham facilidade em dar os 5 passes, decidi complicar e ao invés de ser apenas 1 defesa a tentar recuperar bola, seriam dois defesas, complicando a tarefa dos atacantes e obrigando os a ter um tempo de reação mais rápido. O exercício utilizado para o grupo de nível 1 foi com o intuito de trabalhar na mesma a posse de bola, mas era realizada através de apoios, ou seja, só estavam duas equipas dentro de um espaço e tinham 3 apoios nas zonas fora desse espaço. Tornava-se mais fácil, ia ao encontro do mesmo objetivo e facilitava os alunos a manter a dinâmica do exercício uma vez que se fosse para todos igual os alunos

de nível 1 muito provavelmente não iriam conseguir meter em prática aquilo que era pedido, mesmo que soubessem o que era para ser feito.

No segundo exercício procurei realizar um exercício que fosse uma progressão do exercício anterior, com grande representatividade para o jogo. Desta forma criei apenas dois espaços, em que inicialmente os alunos realizavam posse de bola e ao fim de 5 passes saiam em transição contra dois defesas. Caso os 2 defensores que se encontravam no primeiro espaço recuperassem bola aos 4 atacantes estes deviam realizar um passe para os 2 defensores que se encontravam no segundo espaço e os mesmos finalizarem. No decorrer do exercício, torneio o mesmo mais desafiador, e desta forma, ao invés de serem apenas dois defesas, serem 3.

No último exercício procurei realizar uma situação de jogo 4 x 4 muito aproximada ao jogo formal, mas que me permitia trabalhar os princípios específicos da modalidade de futsal, com especial atenção para a mobilidade a nível ofensivo e flutuação a nível defensivo. Num dos campos introduzi joker para existir uma maior continuidade das ações a nível ofensivo.

### **Fase de Gestão/Organização**

Ao longo da aula procurei sempre utilizar o material do exercício anterior, para perder menos tempo, fiz uma pausa para hidratação. Como a turma é assídua decidi trazer já planeada as equipas para os exercícios e isto permitiu-me trabalhar de forma mais organizada tendo em conta os aspetos que queria melhorar e os comportamentos dentro de campo de alguns alunos.

### **Fase de Instrução**

Durante a fase de instrução procurei sempre demonstrar os exercícios no início de cada, e nesse mesmo momento realizar o questionamento para perceber se os alunos tinham ou não retido a informação.

### **Clima/Disciplina**

O comportamento da turma foi muito bom, os objetivos foram cumpridos e no que diz respeito ao ambiente da aula, foi evidente a existência de uma relação positiva entre o professor e os alunos. Em nenhum momento os limites foram ultrapassados e prevaleceu o respeito mútuo durante a condução da aula.

## Anexo I - Exemplo Avaliação Sumativa e Critérios de Avaliação

Avaliação Sumativa 10º A FUTSAL	Habilidades Motoras	SITUAÇÃO DE JOGO 4 x 4; 5 x 5									MÉDIA	NÍVEL		
	Passe Recepção Drible Condução de Bola Desarme Remate	Ofensiva					Defensiva							
		Ofensiva - com posse de bola			Ofensiva - sem posse de bola		Interceta linhas de passe	Temporiza a ação	Dá cobertura defensiva	Ocupação racional dos espaços				
		Recebe a bola e enquadra-se com a baliza	Remata se tem a baliza ao seu alcance	Consegue dar continuidade à situação de jogo	Desmarca-se para o espaço vazio criando linhas de passe	Ocupação racional dos espaços								
											Introdutório	Elementar	Avançado	
Aluno 1														
Aluno 2														
Aluno 3														
Aluno 4														
Aluno 5														
Aluno 6														
Aluno 7														
Aluno 8														
Aluno 9														
Aluno 10														
Aluno 11														
Aluno 12														
Aluno 13														
Aluno 14														
Aluno 15														
Aluno 16														
Aluno 17														
Aluno 18														
Aluno 19														
Aluno 20														
Aluno 21														
Aluno 22														
Aluno 23														
Aluno 24														
Aluno 25														
Aluno 26														
Aluno 27														
MÉDIA														

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO - TÁTICA - RÚBEN ABREU				
10º A	ATAQUE COM BOLA	ATAQUE SEM BOLA	DEFESA	SITUAÇÃO DE JOGO
0				
9	Não domina a bola, não a mantém à sua mercê para iniciar outras ações como passe ou drible.	Não se desmarca para oferecer linhas de passe, contribui para a aglomeração de jogadores.	Não se enquadra defensivamente entre a bola e a sua baliza; - Ao deslocar-se no espaço perde a noção da sua posição em relação à bola e baliza que defende	Jogo estático. Ocupa uma posição e não se movimenta em função da posse ou não da bola. Intervenções raras sobre a bola. Ausência de domínio do gesto técnico.
10				
12	Domina a bola no primeiro contacto mas depois não dá seguimento às ações atacantes, perdendo a facilmente.	Desmarca-se para longe da bola mas sem criar linhas de passe viáveis, com movimentações que não respondem às necessidades do colega com bola.	Não pressiona o adversário com bola, deixando-se ultrapassar facilmente e permitindo desequilíbrio defensivo.	Jogo pré-dinâmico caracterizado pela aglomeração sobre a bola. Roturas constantes do jogo devido ao desrespeito pelas regras de jogo.
13				
16	Domina a bola no primeiro contacto (recepção) e prepara-la para a ação seguinte, dando continuidade ao ataque através do passe e desmarcação.	Criar linhas de passe (viáveis) em apoio ou rotura, proporcionando largura ou profundidade ao ataque, de acordo com a situação	Pressionar o adversário com bola, conduzindo o ataque para os corredores laterais e mantendo o equilíbrio defensivo.	Incremento dinâmico do jogo, mas mantém-se as ausências de relações entre os colegas. Alguma eficácia das ações ofensivas, o jogador mantém-se centrado na bola e as ações coletivas dos jogadores são frequentemente ignoradas. Monopolização do Jogo por 1 ou 2 jogadores (ações individualizadas)
17				
18	Explora os corredores do jogo para desequilibrar a defesa adversária e finaliza com êxito através do remate	Desmarca-se em apoio ou rotura criando espaço para receber a bola e finalizar ou para permitir a progressão do colega com bola.	Enquadra-se bem defensivamente para fechar linhas de passe, pressionar o adversário e recuperar a bola ou impedir a sua finalização	Descongestionamento em relação à bola, libertação do jogador com bola. Ocupação adequada das posições de jogo. Os jogadores comunicam entre si.
19				
20	Utiliza todas as ações técnicas e táticas que possibilitem iniciar o ataque, criar situações de finalização e finalizar sem perder a posse de bola.	Permite a progressão do ataque através de movimentos de afastamento ou aproximação que possibilitem sempre a superioridade do ataque e provoquem o desequilíbrio defensivo	Mantém o equilíbrio defensivo, cooperando na criação de uma organização defensiva, que se orienta para a bola e pressiona os seus portadores, mantendo o equilíbrio e impedindo a finalização	Aumento da dinâmica coletiva do jogo devido à eficácia das ações do jogo. Consciencialização das funções. As ações do jogo contemplam a seguinte ação. Organização ofensiva e transição para o ataque. Intencionalidade das ações defensivas.

LEGENDA (TÉCNICA)		
Apreciação	Descrição	Nível
1 - 5	Não Executa	Introdutório
6 - 10	Executa de Forma Insatisfatória	
11 - 13	Executa Razoavelmente	Elementar
14 - 16	Executa Bem	
17 - 20	Executa Muito Bem	Avançado

LEGENDA		
Apreciação	Descrição	Nível
1 - 5	Fraco	Introdutório
6 - 10	Insuficiente	
11 - 13	Suficiente	Elementar
14 - 16	Bom	
17 - 20	Excelente	Avançado

## Anexo J - Critérios de Avaliação estabelecidos pelo GDEF

### 3.º Ciclo – Critérios de Avaliação 9.ºano

DIMENSÃO PSICOMOTORA E COGNITIVA - 80%				
DOMÍNIOS CURRICULARES	PERFIL DO ALUNO *	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS INSPIRAR NAS AE DISPONÍVEIS EM	AVALIAÇÃO	
			PONDERAÇÃO	INSTRUMENTOS
<u>Área de Aptidão Física</u>	Desenvolvimento pessoal e autonomia. (F)	Demonstra capacidades enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física para a sua idade e sexo pela bateria de testes do programa <b>FitEscola na Aptidão Aeróbia e na Aptidão Muscular.</b>		
	Bem-estar saúde e ambiente. (G)			
<u>Área Atividades Físicas</u>	Consciência e domínio do corpo. (J)	Desenvolve as capacidades motoras condicionais e coordenativas.	<b>65%*</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bateria de testes do programa FitEscola;</li> <li>- Registos de observação;</li> <li>- Registos de avaliação;</li> <li>- Registos diários;</li> <li>- Participação atividades do PAA;</li> <li>- Autoavaliação;</li> </ul>
	Pensamento crítico e pensamento criativo. (D)	Coopera com os companheiros para o alcance do objetivo, nos <b>JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS</b> , aplicando, em situação de jogo, as principais regras.		
	Relacionamento interpessoal (E)	Realiza do <b>ATLETISMO</b> , saltos, corridas, lançamentos e marcha, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento		
	Sensibilidade estética e artística (H)	Realiza da <b>GINÁSTICA</b> , as destrezas elementares de acrobacia, dos saltos, do solo e dos outros aparelhos.		
	Consciência e domínio do corpo. (J)	Realiza com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, nos <b>JOGOS DE RAQUETAS.</b>		
		Realiza <b>PERCURSOS</b> (Orientação) elementares, utilizando técnicas de orientação.		
	Outras, consoante as condições climáticas e espaciais-temporais.			
<u>Área dos Conhecimentos</u>	Linguagens e textos (A) Informação e comunicação. (B)	Relaciona Aptidão Física e Saúde e identificar os benefícios do exercício físico para a saúde.  Interpreta a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos.	<b>15%</b>	

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

Em função da percentagem.

a **Dimensão Psicomotora** =

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

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

$$\frac{20 \times 65}{32} \quad X = 40,6\% \text{ (num total de 65\%)}$$

DIMENSÃO ATITUDES E VALORES - 20%																	
Participativo;	Age com cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor	20%	Registos diários**;														
Colaborador;	Cumpra e fazer cumprir regras de arbitragem																
Cooperante;	Coopera na preparação e organização dos materiais																
Responsável/;	É empenhado e interessado																
Autónomo;	Revela interesse pelas aprendizagens																
Autoavaliador;	É autónomo na realização das tarefas																
Cuidador de si e do outro;	Aplica cuidados de higiene pessoal e segurança																
	Respeita as regras organizativas que permitam atuar em segurança																
<p>**A obtenção da percentagem de avaliação desta dimensão é feita pelo número de ocorrências registadas na ficha de observação do professor, de acordo com a seguinte escala:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Ocorrências</th> <th>Percentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>19%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>18%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>17%</td> </tr> <tr> <td>9(...)</td> <td>(...)</td> </tr> <tr> <td>≥ 20</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>				Ocorrências	Percentagem	0	20%	1	19%	2	18%	3	17%	9(...)	(...)	≥ 20	0%
Ocorrências	Percentagem																
0	20%																
1	19%																
2	18%																
3	17%																
9(...)	(...)																
≥ 20	0%																
<p><b>Condições especiais de avaliação</b></p> <p><u>Alunos dispensados da componente prática - Artigo 15.º da Lei nº51/2012 de 5 de setembro - Estatuto do Aluno.</u></p> <p>Sempre que um aluno apresentar um <b>atestado médico</b> que de alguma forma o condicione na participação das atividades físicas propostas de acordo com o currículo estipulado, os critérios de avaliação serão adequados no domínio do "Saber/ Saber fazer", em função da situação particular do aluno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispensa total das atividades da aula - se o atestado médico impedir a participação total do aluno nas atividades práticas da aula, não será realizada a avaliação dos parâmetros relativos à "Aptidão Física" e "Atividades Físicas". Para estes alunos a ponderação do parâmetro "Conhecimentos" será adaptada, passando a valer 80% da classificação.</li> <li>• Dispensa parcial das atividades da aula: nos casos em que o atestado médico impedir apenas a realização de determinadas atividades, a avaliação do aluno deverá ser adaptada às suas características e capacidades.</li> </ul>																	

### Ensino Secundário – Alunos com Atestado Médico

DIMENSÃO COGNITIVA – 90%				
DOMÍNIOS CURRICULARES	PERFIL DO ALUNO	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	AVALIAÇÃO	
			PONDERAÇÃO	INSTRUMENTOS
ÁREA DOS CONHECIMENTOS	(A) Linguagens e textos	O aluno deve ser capaz de: relacionar a aptidão física e saúde, identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade e a qualidade do meio ambiente.	90%	Dois testes escritos (50%)
	(B) Informação e comunicação	Interpretar a dimensão sócio cultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.		Um trabalho de pesquisa (20%)
	(I) Saber científico, técnico e tecnológico	Demonstrar conhecimentos na prestação de socorro a uma vítima de paragem cardíaca respiratória.		Relatórios de aula/tarefas na sala de aula (20%)
				Registos de observação
				Registos de avaliação
				Registos diários

DIMENSÃO ATITUDES E VALORES – 10%				
ATITUDES	E) Relacionamento interpessoal	É assíduo (3%)	10%	Fichas de observação
	F) Desenvolvimento pessoal e autonomia	É pontual (3%)		
		Relaciona-se bem com os colegas e o professor (4%)		

## Ensino Secundário

DIMENSÃO COGNITIVA – 80%				
DOMÍNIOS CURRICULARES	PERFIL DO ALUNO	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	AVALIAÇÃO	
			PONDERAÇÃO	INSTRUMENTOS
ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA	(F) Desenvolvimento pessoal e autonomia	O aluno deve ser capaz de: desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbica, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITESCOLA, para a sua idade e sexo.		
	(G) Bem-estar saúde e ambiente			
ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS	(J) Consciência e domínio do corpo	Voleibol/ Basquetebol/ Andebol: Cooperação para o alcance dos objetivos nos JDC, realizando com oportunidade e correção as ações técnico táticas elementares em todas as funções de acordo com as fases do jogo, aplicando regras como jogado e/ou árbitro.  Atletismo: Realizar e analisar saltos corridas lançamentos e marcha cumprindo as exigências elementares, técnicas e do regulamento como praticante e/ou juiz  Ginástica Artística: Compor, realizar e analisar esquemas individuais e/ou de grupo (acrobática, solo ou aparelhos) aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas.  Dança: apreciar, compor e realizar, nas atividades rítmicas expressivas (dança, danças sociais e danças tradicionais), sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.	80%*	<p><b>OPÇÃO 1 **</b></p> Testes escritos (20%) Testes práticos (60%)
	(F) Desenvolvimento pessoal e autonomia			
	(H) Sensibilidade estética e artística			
	(J) Consciência e domínio do corpo			
ÁREA DOS CONHECIMENTOS	(G) Bem-estar, saúde e ambiente	O aluno deve ser capaz de: relacionar a aptidão física e saúde, identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade e a qualidade do meio ambiente.  Interpretar a dimensão sócio cultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.  Demonstrar conhecimentos na prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória	80%*	<p><b>OPÇÃO 2 **</b></p> Testes práticos (80%)
	(A) Linguagens e textos			
	(B) Informação e comunicação			
	(I) Saber científico, técnico e tecnológico			

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

Em função da percentagem,

Os Domínios (Área da Aptidão Física e Área das Atividades Físicas) =  $\frac{\text{número de aulas realizadas pelo aluno} \times 80\%}{\text{número de aulas práticas dadas pelo professor}}$

Exemplo: O professor deu no 1º período 32 aulas práticas, e o aluno realizou 20 aulas práticas. A percentagem a que este aluno será avaliado nesta dimensão será:  $\frac{20 \times 80}{32}$

X = 50% (num total de 80%)

\*\*Escolha da opção exclusiva do Docente.

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

## Anexo K – Desporto Escolar (Badminton)



### 1.º Torneio de Badminton (Fase Escola)



### Torneio de Encerramento Badminton (Fase Escola)



### Jornadas Concentradas de Badminton (Fase Local)



### Jornada Concentrada de Badminton (Fase Distrital)



**Anexo L – Corta – Mato**

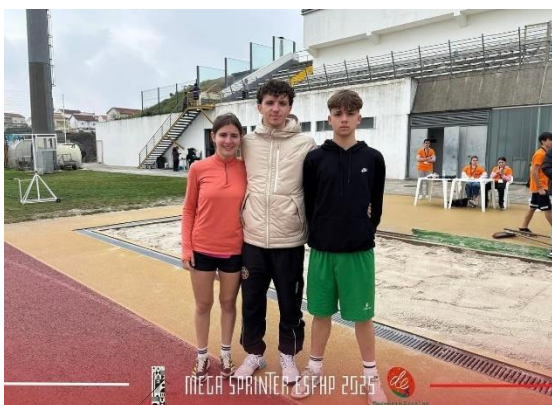
**Corta – Mato (Fase Escola)**



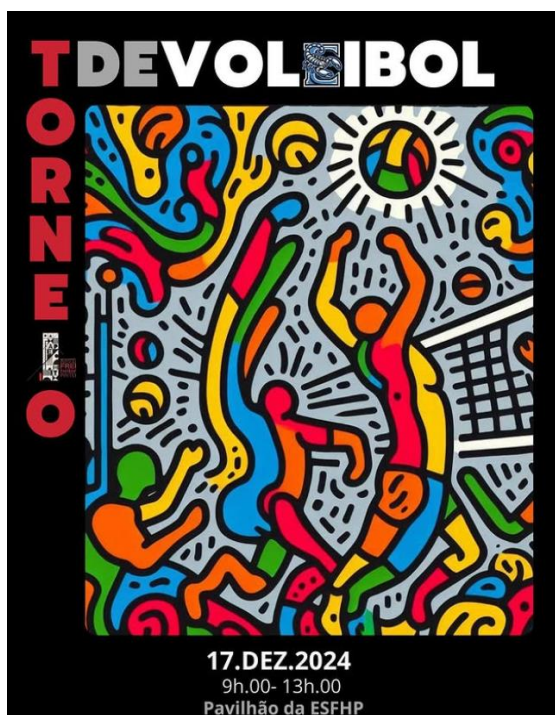
**Corta – Mato (Fase Distrital)**



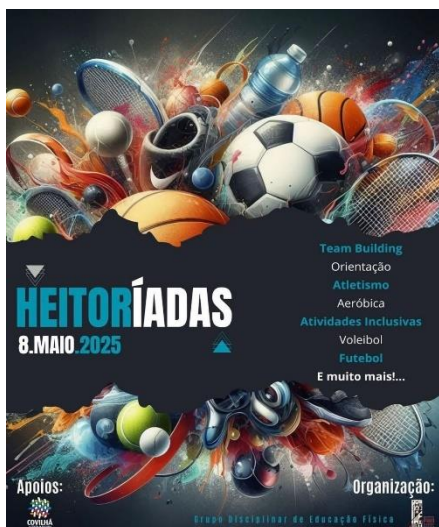
### Anexo M – Mega Sprinter (Fase Escola)



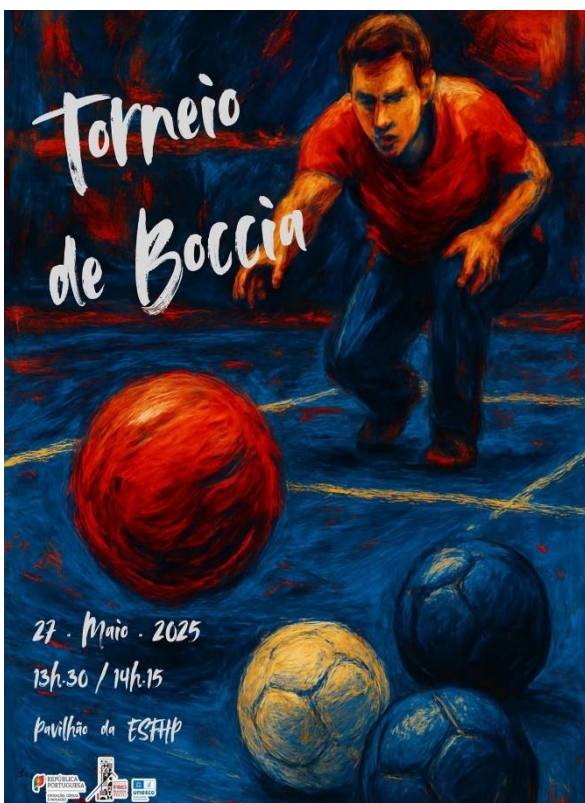
### Anexo N – Torneio de Voleibol



### Anexo O – Heitoríadas



### Anexo P – Torneio de Boccia

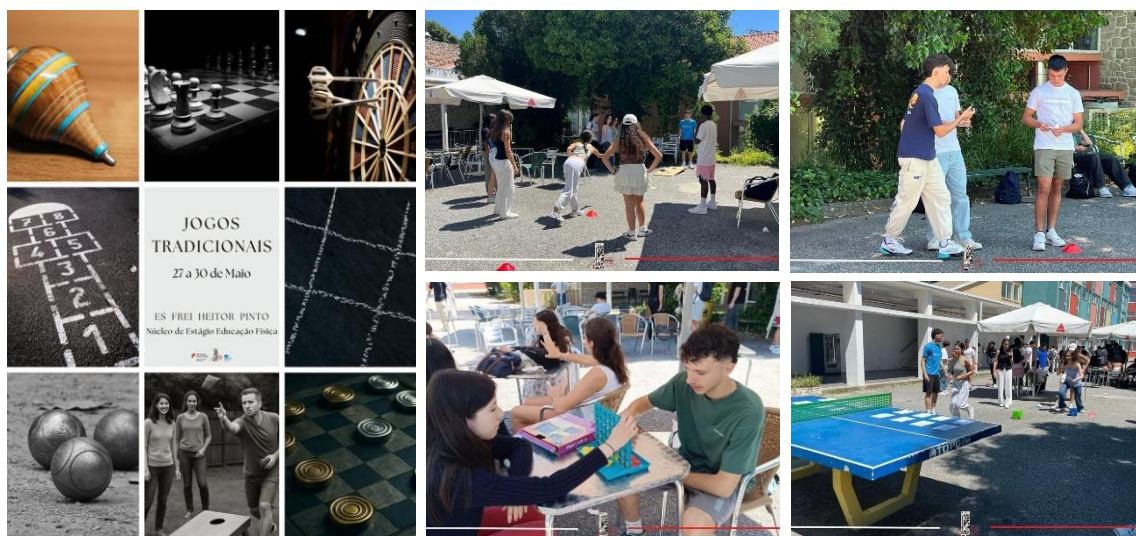


## Anexo Q – Educação Física na Biblioteca (Ética no Desporto)

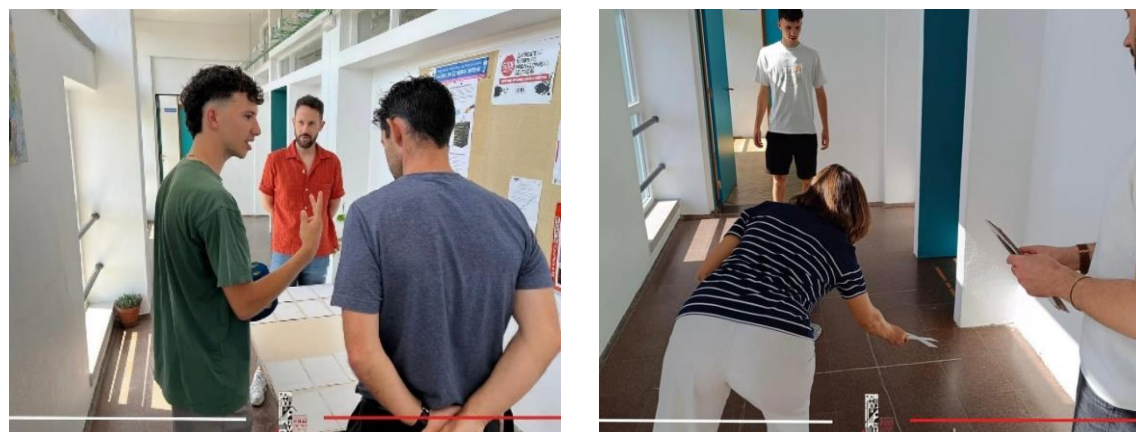


## Anexo R – Jogos Tradicionais

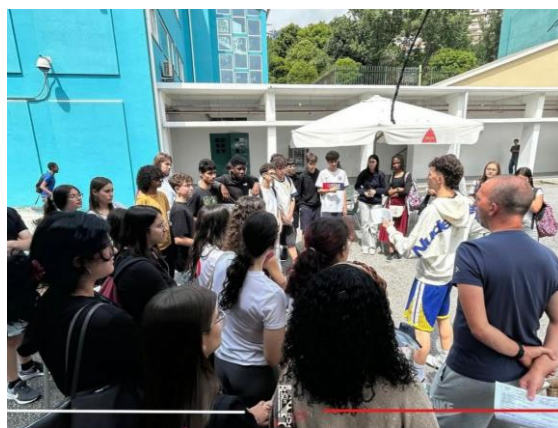
### Jogos Tradicionais (Alunos)



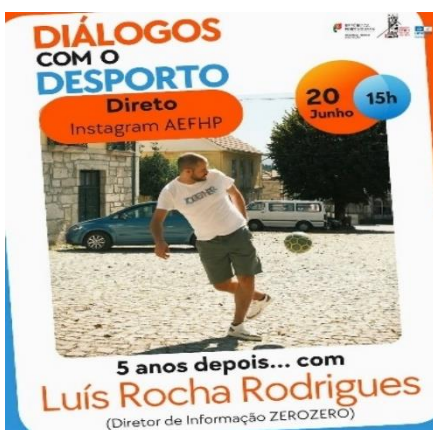
### Jogos Tradicionais (Professores)



### Anexo S – Atividade “Orienta-te”



### Anexo T – Outras Atividades



## Anexo U – Consentimento Informado



### CONSENTIMENTO INFORMADO

Para a realização de filmagens, na aula de Educação Física

No âmbito da disciplina de Educação Física, lecionada pelo Núcleo de Estágio da Escola Secundária Frei Heitor Pinto, será desenvolvido um projeto de investigação com o objetivo de analisar a eficácia de metodologias distintas, na aprendizagem do basquetebol. Durante a Unidade Didática, dedicada a esta modalidade, os alunos realizarão diversas tarefas práticas, cuja execução seria registada em vídeo em dois momentos distintos. Estas gravações permitirão uma análise detalhada e criteriosa do desempenho dos alunos, possibilitando a comparação de resultados e a avaliação do impacto das diferentes metodologias.

Comprometemo-nos que as gravações realizadas serão estritamente confidenciais e utilizadas exclusivamente para efeitos dos nossos projetos de investigação e que após a análise das mesmas, estas serão destruídas. Garantiremos ainda o anonimato de todos os alunos que participem nos estudos.

Declaro que consinto  não consinto  (assinalar com X a opção pretendida) que o meu educando, menor de idade, participe nas filmagens, no âmbito do projeto de investigação desenvolvido.

Professor Titular da Turma/  
Orientador Cooperante

Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_