



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA CONDE
DE OEIRAS**

Relatório de Estágio apresentado a provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado por Prof. Doutor João
Jorge Comédias Henriques

Ana Filipa Macedo de Freitas Vasconcelos/22300956

2025



Centro Universitário Lisboa
Faculdade de Educação Física e Desporto
Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA CONDE
DE OEIRAS
“VERSÃO FINAL”

Relatório de Estágio defendido em provas
públicas na Universidade Lusófona, Centro
Universitário Lisboa no dia 19/12/2025, perante o júri,
nomeado pelo Despacho de Nomeação N°714/2025, de
19 de dezembro de 2025, com a seguinte composição:
Presidente: Prof. Doutor Pedro Miguel Cortes Torrado
Arguente: Prof. Doutor Paulo Jorge Rodrigues Cunha
Orientador: Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques

Ana Filipa Macedo de Freitas Vasconcelos/22300956

2025

Epígrafe

**Education is the most powerful weapon
which you can use to change the
world. - Nelson Mandela**

Dedicatória

Dedico este relatório à memória do Caramelo e do Bart, os meus dois fiéis companheiros de quatro patas, que me acompanharam durante anos e partiram neste último ano. A sua presença constante, tranquila e afetuosa foi um verdadeiro apoio nos momentos difíceis. Com eles aprendi a importância do silêncio, da lealdade e, sobretudo, da superação — até na despedida, ensinaram-me a manter a cabeça limpa e a seguir em frente com equilíbrio.

Dedico-o também, com todo o carinho e gratidão, à minha avó Ana e à minha mãe Raquel.

À minha avó Ana, que, mesmo tendo partido há já muito tempo, continua bem presente em mim. Foi ela quem me ensinou o valor da resiliência, da dedicação e da força interior. Este ano, mais do que nunca, senti a sua presença a acompanhar-me, a lembrar-me de que devemos arriscar, querer mais e lutar por aquilo em que acreditamos.

À minha mãe Raquel, que todos os dias me inspira com a sua coragem, entrega e generosidade. É nela que encontro o exemplo de quem nunca desiste, mesmo quando o caminho se torna mais difícil.

Ambas ajudaram-me a ser quem sou hoje. Mostraram-me que ser resiliente não é apenas resistir, mas continuar com propósito. É também por elas - e pelos seus ensinamentos - que acredito que ser Professor é mais do que ensinar conteúdos: é ajudar os outros a crescerem como pessoas e a enfrentarem os seus próprios desafios.

Ao Caramelo, ao Bart, à Avó Ana e à Mãe Raquel — A todos eles, o meu mais sincero agradecimento.

Agradecimentos

A realização deste relatório não teria sido possível sem o apoio e a presença de várias pessoas que, ao longo do ano, acompanharam e fizeram a diferença neste percurso.

À Professora orientadora Ana Margarida Moreira, pelo acompanhamento próximo, pela exigência serena e pelos ensinamentos que marcaram este ano. Ao Professor João Comédias, pela disponibilidade, apoio e rigor construtivo que tanto contribuíram para este trabalho.

Aos Professores do Grupo de Educação Física da Escola Básica Conde de Oeiras, o meu sincero agradecimento; em especial à Professora Carmo, pela disponibilidade constante e por tantas vezes estar presente para ajudar.

Aos colegas de estágio, Margarida e Manuel, pelo caminho partilhado e por tornarem a experiência mais rica e colaborativa.

Às funcionárias da escola, cuja generosidade quotidiana sustenta a vida da comunidade: à D. Patrícia, por estar sempre no momento certo com a palavra certa, e à D. Joaquina, pela paciência e pelos pequenos ensinamentos que deixaram marca.

À família, o meu pilar mais firme. À mãe, Raquel, pelo apoio incondicional, constante e essencial; ao padasto, Tito, pelas orientações preciosas nesta disciplina e pelo apoio ao longo de todo o processo. Ao pai, pelo esforço, dedicação e por sempre acreditar; à Sónia, pela presença atenta. Aos irmãos, cada um à sua maneira: ao Miguel, por me fazer crescer, mesmo nas discussões; ao Vasco, pela parceria; à Teresa, pelo suporte constante. À Carmim, pelos sorrisos diários e amor incondicional.

À tia, pelo apoio em toda a escrita, ao longo de todo o processo; ao tio, pelas conversas desportivas.

Ao meu namorado, Luís, o agradecimento mais sentido: pelo apoio inabalável, pela paciência nos momentos difíceis do estágio, pela escuta atenta nos dias longos, por celebrar as pequenas vitórias e por compreender as exigências deste percurso. Obrigada por estares sempre presente.

Aos meus sogros, pelo acolhimento, confiança e apoio ao longo do ano — a vossa presença tranquila fez a diferença nos momentos mais exigentes.

Às amigas que não falharam nos bons e nos maus momentos. Em particular à Bea, a Maty e à Kat, pelas palavras certas e por nunca deixarem que me esquecesse do meu valor. E a

todos os amigos que, de uma forma ou de outra, acompanharam este caminho: obrigada por fazerem parte dele.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para este percurso: o meu sincero agradecimento.

Resumo

Este relatório resulta do estágio realizado na Escola Básica Conde de Oeiras durante o ano letivo de 2024/2025. A ideia-matriz assenta num Projeto de Lecionação alicerçado a Avaliação Formativa, concebido para integrar os alunos no próprio processo de aprendizagem e conferindo à avaliação uma função reguladora das aprendizagens, e não meramente certificativa.

Na Lecionação, a progressão foi organizada por unidades didáticas e por ciclos curtos de prática–feedback–ajuste, com critérios claros e metas individualizadas. Em vez de acumular métodos de forma dispersa, privilegiou-se a coerência: instrumentos simples (grelhas de observação, autoavaliação) tornaram visível o progresso e permitiram agir sobre ele, explicando a evolução técnica, a autonomia e o envolvimento registados ao longo do ano - sempre com a avaliação formativa como fio condutor.

Dessa forma o Projeto “Avaliação Formativa e Motivação na Ginástica”, na área da Lecionação foi utilizado enquanto instrumento de observação, autoavaliação e feedback contínuo, reforçando a ideia de que a avaliação deve orientar e incentivar o sucesso.

Na Direção de Turma, para além das tarefas inerentes, desenvolveu-se o Projeto “Desenvolvimento de Competências Transversais através do Trabalho em Projeto: Voluntariado”, articulado com o tema “Dar e Receber” (tema interdisciplinar dos 7.º anos). Esta experiência apoiou a definição de objetivos pessoais e escolares e promoveu valores de solidariedade e responsabilidade cívica.

No Desporto Escolar, a participação incidiu no núcleo de Basquetebol, dinamizando treinos e jogos. O Projeto “Aprender Basquetebol com Vídeo: ver, refletir, jogar” permitiu melhorar o desempenho através da autorreflexão orientada, incentivando a correção de erros e a autonomia.

Por fim, no Seminário, trabalhou-se o tema “Avaliação formativa e motivação: ferramentas para o sucesso dos alunos”, identificando dificuldades e propondo soluções práticas, apresentadas e debatidas com o grupo de Educação Física. Este estudo confirmou a relevância da avaliação formativa como motor de aprendizagem e deixou pistas de continuidade para os anos seguintes.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Formativa, Diferenciação pedagógica, Participação ativa dos alunos, Educação Física inclusiva, Envolvimento dos alunos

Abstract

This report is the result of an internship carried out at Escola Básica Conde de Oeiras during the 2024/2025 school year. The main idea is based on a teaching project grounded in Formative Assessment, designed to integrate students into the learning process itself and giving assessment a regulatory function in learning, rather than merely a certifying one.

In teaching, progression was organized by teaching units and short cycles of practice–feedback–adjustment, with clear criteria and individualized goals. Instead of accumulating methods in a scattered manner, consistency was prioritized: simple tools (observation grids, self-assessment) made progress visible and allowed action to be taken on it, explaining the technical evolution, autonomy, and involvement recorded throughout the year—always with formative assessment as the guiding thread.

Thus, the project “Formative Assessment and Motivation in Gymnastics” was used in the teaching area as an instrument for observation, self-assessment, and continuous feedback, reinforcing the idea that assessment should guide and encourage success.

In addition to the inherent tasks, the Class Management project “Development of Transversal Skills through Project Work: Volunteering” was developed, linked to the theme “Giving and Receiving” (an interdisciplinary theme for 7th graders). This experience supported the definition of personal and school goals and promoted values of solidarity and civic responsibility.

In School Sports, participation focused on basketball, promoting training sessions and games. The project “Learning Basketball with Video: watch, reflect, play” improved performance through guided self-reflection, encouraging error correction and autonomy.

Finally, the Seminar addressed the theme “Formative assessment and motivation: tools for student success,” identifying difficulties and proposing practical solutions, which were presented and discussed with the Physical Education group. This study confirmed the relevance of formative assessment as a driver of learning and provided clues for continuity in the coming years.

KEYWORDS: Formative assessment, Pedagogical differentiation, Active student participation, Inclusive Physical Education, Student engagement

Abreviaturas

ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas

AE - Aprendizagens Essenciais

AF - Aptidão Física

AFD - Atividades Físicas Desportivas

AI - Avaliação Inicial

ALT-PE - Academic Learning Time in Physical Education

APA - American Psychological Association

CD - Cidadania e Desenvolvimento

CT – Conselho De Turma

DE - Desporto Escolar

DT - Direção de Turma

ECO - Escola Básica Conde de Oeiras

EF - Educação Física

ESQM - Escola Básica e Secundária Quinta do Marquês

EXT - Exterior

G1 e G3 - Ginásio Pequeno

G2 - Ginásio Grande

IAVE - Instituto de Avaliação Educativas,i.p.

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAI - Protocolo de Avaliação Inicial

PE – Professora Estagiária

PEA - Projeto Educativo do Agrupamento

PNEF - Programas Nacionais de Educação física

PPT - PowerPoint

PTI – Professor a Tempo Inteiro

TPA - Tempo Potencial de Aprendizagem

UD - Unidade Didática

Índice

<i>Introdução</i>	16
<i>1. Lecionação</i>	20
1.1 Introdução	20
1.1.1 Fundamentação teórica Projeto Lecionação: “A importância da participação ativa dos alunos no seu processo de avaliação”	20
1.2 Etapas	22
1.2.1 Prognóstico - 1ª Etapa.....	22
1.2.1.1 Plano	23
1.2.1.2 Balanço.....	30
1.2.2 Prioridades - 2ª Etapa	32
1.2.2.1 Plano	32
1.2.2.2 Balanço.....	43
1.2.3 Progresso - 3ª Etapa.....	44
1.2.3.1 Plano	45
1.2.3.2 Balanço.....	53
1.2.4 Produto - 4ª Etapa.....	56
1.2.4.1 Plano	57
1.2.4.2 Balanço.....	62
1.2.5 Professor a Tempo Inteiro (PTI)	65
1.2.5.1 Primeiro PTI	65
1.2.6 Saída de Campo	67
<i>2. Direção de turma</i>	70
2.1 Introdução	70
2.1.1. Identificação do projeto	70
2.1.2 Fundamentação e pertinência do projeto.....	71
2.2 Etapas	73
2.2.1 Prognóstico – 1ª Etapa	73
2.2.1.1 Plano	73
2.2.1.2 Balanço.....	75
2.2.2 Prioridade – 2ª Etapa.....	76
2.2.2.1 Plano	76
	10

2.2.2.2 Balanço.....	78
2.2.3 Progresso – 3ª Etapa	81
2.2.3.1 Plano	81
2.2.3.2 Balanço.....	83
2.2.4 Produto – 4ª Etapa	84
2.2.4.1 Plano	84
2.2.4.2 Balanço.....	85
3. Desporto Escolar.....	88
3.1 Introdução	88
3.1.1 Fundamentação teórica do Projeto.....	88
3.1.2 Estrutura e Organização dos Treinos no Desporto Escolar – Basquetebol.....	89
3.1.3 Caracterização da equipa	90
3.2 Etapas	91
3.2.1 Prognóstico – 1ª Etapa	91
3.2.1.1 Plano	91
3.2.1.2 Balanço.....	93
3.2.2 Prioridades – 2ª Etapa	94
3.2.2.1 Plano	94
3.2.2.2 Balanço.....	97
3.2.3 Progresso – 3ª Etapa	99
3.2.3.1 Plano	99
3.2.3.2 Balanço.....	102
3.2.4 Produto – 4ª Etapa	104
3.2.4.1 Plano	104
3.2.4.2 Balanço.....	106
4. Seminário	110
4.1 Pertinência	110
4.2 Revisão da Literatura	110
4.3 Desenho do Estudo	112
4.4 Instrumentos	113
4.5 Amostra	113
4.6 Procedimentos.....	113

4.7 Análise de Dados	114
4.8 Apresentação e Discussão dos Resultados	114
4.9 2º PTI - Aplicação prática do seminário	117
4.10 Plano de apresentação do seminário ao grupo.....	118
4.11 Balanço da apresentação do seminário ao grupo	118
4.12 Balanço Final	119
<i>Conclusão</i>	<i>120</i>
<i>Bibliografia.....</i>	<i>123</i>
<i>Apêndices</i>	<i>I</i>
<i>Apêndice I – Questionário Diagnóstico</i>	<i>II</i>
<i>.....</i>	<i>III</i>
<i>Apêndice II – Grelhas de Observação Basquetebol</i>	<i>IV</i>
<i>Apêndice III – Grelhas de Observação Voleibol</i>	<i>V</i>
<i>Apêndice IV – Grelhas de Observação Andebol.....</i>	<i>VI</i>
<i>Apêndice V – Grelhas de Observação Futebol.....</i>	<i>VII</i>
<i>Apêndice VI– Grelhas de Observação Ginástica de Solo.....</i>	<i>VIII</i>
<i>Apêndice VII – Grelhas de Observação Ginástica de Aparelhos.....</i>	<i>IX</i>
<i>Apêndice VIII – Grelhas de avaliação Formativa Ginástica Boque.....</i>	<i>X</i>
<i>Apêndice IX – Grelhas de avaliação Formativa Ginástica Minitrampolim</i>	<i>XI</i>
<i>Apêndice X – Sequência Ginástica de Solo.....</i>	<i>XII</i>
<i>Apêndice XI – Registo FITescola</i>	<i>XIII</i>
<i>Apêndice XII – PPT – Aptidão Física.....</i>	<i>XIII</i>
<i>.....</i>	<i>XVI</i>
<i>.....</i>	<i>XVI</i>
<i>.....</i>	<i>XVI</i>

.....	XVI
.....	XVI
.....	XVI
<i>Apêndice XIII – Teste Aptidão Física.....</i>	<i>XVII</i>
<i>Apêndice XIV – Grelha Individual - Critérios modalidades</i>	<i>XIX</i>
<i>Apêndice XV – PPT – Benefícios do Exercício Físico para a Saúde.....</i>	<i>XXI</i>
<i>Apêndice XVI – Teste Benefícios do Exercício Físico para a Saúde.....</i>	<i>XXII</i>
<i>Apêndice XVII – PPT - dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo da História, nomeadamente os Jogos Olímpicos e Paralímpicos.....</i>	<i>XXIV</i>
<i>Apêndice XVIII – Ficha Jogos Paralímpicos.....</i>	<i>XXVI</i>
Informações do Grupo	XXVI
1. Descrição Geral da Modalidade	XXVI
2. Regras Principais	XXVI
3. Adaptações Específicas	XXVII
5. História e Curiosidades	XXVII
6. Proposta de Demonstração na Escola.....	XXVII
<i>Apêndice XIX - PPT – Instituições de Voluntariado</i>	<i>XXVIII</i>
<i>Apêndice XX – Plano de Ação</i>	<i>XXX</i>
<i>Apêndice XXI – Exemplo de PPT – apresentação dos projetos</i>	<i>XXXII</i>
<i>Apêndice XXII - Rubrica de avaliação – apresentação projetos voluntariado</i>	<i>XXXIII</i>
<i>Apêndice XXIII – Auto e heteroavaliação apresentações</i>	<i>XXXV</i>
<i>Apêndice XXIV- Oferta de Desporto Escolar</i>	<i>XXXVII</i>
<i>Apêndice XXV- Cartaz DE – Basquetebol.....</i>	<i>XXXVIII</i>
<i>Apêndice XXVI- Cartaz DE – Voleibol</i>	<i>XXXIX</i>

<i>Apêndice XXVII- Cartaz DE – Badminton</i>	<i>XL</i>
<i>Apêndice XXVIII- Cartaz DE – Sobre Rodas</i>	<i>XLI</i>
<i>Anexo I – Mapa de Rotação 1</i>	<i>XLIII</i>
<i>Anexo II – Mapa de Rotação 2</i>	<i>XLIV</i>
<i>Anexo III - Mapa de Rotação 3</i>	<i>XLV</i>
<i>Anexo IV - Currículo das áreas disciplinares / critérios de avaliação</i>	<i>XLVI</i>
<i>Anexo V - Referências para o Sucesso na Disciplina de Educação Física</i>	<i>XLVI</i>
<i>Anexo VI – Tabela de Valores de Referência- FITescola (raparigas)</i>	<i>XLVII</i>
<i>Anexo VII - Tabela de Valores de Referência- FITescola (Rapazes)</i>	<i>XLVIII</i>
<i>Anexo VIII – Protocolo de Avaliação Inicial 1</i>	<i>XLIX</i>
<i>Anexo IX – Protocolo de Avaliação Inicial 2</i>	<i>L</i>
<i>Anexo X – Tempo Aventura – Programa</i>	<i>L</i>
<i>Anexo XI- Plano Anual de Atividades</i>	<i>LI</i>

Índice de Quadros

Quadro 1 - Objetivos da primeira etapa	22
Quadro 2 - Objetivos segunda etapa	32
Quadro 3 - Organização dos espaços de aulas	35
Quadro 4 - Objetivos da terceira etapa	45
Quadro 5 - Objetivos da quarta etapa	57
Quadro 6 - Objetivos do primeiro PTI	65
Quadro 7 - Objetivos primeira etapa - Direção de Turma	73
Quadro 8 - Grupos de Trabalho	75
Quadro 9 - Objetivos da segunda etapa - Direção de Turma	76
Quadro 10 - Títulos dos temas escolhidos para trabalhar	81
Quadro 11 - Objetivos terceira etapa - Direção de Turma	81

Quadro 12 - calendarização das datas previstas	82
Quadro 13 - Objetivos quarta etapa - Direção de Turma	84
Quadro 14 - Objetivos primeira etapa - Desporto Escolar – Terça-feira	91
Quadro 15 -Objetivos primeira etapa - Desporto Escolar – Quinta-Feira.....	91
Quadro 16 - Objetivos segunda etapa - Desporto escolar - Terça-feira	94
Quadro 17 - Objetivos segunda etapa - Desporto Escolar - Quinta-feira.....	95
Quadro 18 - Objetivos quarta etapa - Desporto escolar - Terça-feira	99
Quadro 19 - Objetivos terceira Desporto Escolar - Quinta-feira.....	99
Quadro 20 - Objetivos quarta etapa - Desporto Escolar - Terça-feira.....	104
Quadro 21- Objetivos quarta etapa - Desporto Escolar - Quinta-feira.....	104
Quadro 22 - Objetivos do seminário	110

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Percepção Inicial dos Alunos sobre o Trabalho em Projeto	83
Gráfico 2 - Segunda Percepção dos Alunos sobre o Trabalho em Projeto.....	86
Gráfico 3 - Percepção dos Alunos sobre a utilização do vídeo no treino.....	108

Introdução

Este percurso desenvolveu-se na Escola Básica Conde de Oeiras (ECO), escola-sede de um agrupamento situado num território residencial de classe média, com uma comunidade escolar estável e parcerias institucionais consolidadas, condições que favoreceram a planificação e a intervenção pedagógica com intencionalidade e continuidade.

Em 2024/2025, a ECO ofereceu o 2.º e 3.º ciclos, com distribuição equilibrada de turmas e um corpo docente robusto, enquadrado por um Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) centrado na inclusão, no pensamento crítico e na avaliação reguladora das aprendizagens - diretrizes que alinharam, desde o início, os propósitos do estágio com a cultura pedagógica da escola (Fernandes, 2006; Cid, 2017).

No caso da ECO, a existência de três ginásios com equipamentos diversificados para Ginástica (colchões, trave, minitrampolim, boque, etc.), tabelas de Basquetebol e possibilidade de montagem de redes de Voleibol, para além de campos exteriores e um relvado marcado, permitiu desenhar unidades didáticas (UD) coerentes e progressivas, maximizando o tempo útil de prática e a variedade de experiências motoras. A materialidade do ensino conta.

A partilha temporária dos espaços com outra escola do agrupamento exigiu um sistema rigoroso de rotação ([anexos 1-3](#)) e uma gestão colaborativa, circunstâncias que, longe de serem um obstáculo, funcionaram como laboratório real para decisões pedagógicas fundamentadas: seleção de tarefas nucleares, modulação de carga, distribuição de estações, definição de critérios visíveis e estabilização de rotinas de feedback (Fernandes, 2006; Andrade & Valtcheva, 2009).

Também por isso a Lecionação foi pensada por UD's articuladas entre si e com as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) organizando uma progressão clara nas áreas de Atividades Físicas e Desportivas (AFD), Aptidão Física (AF) e Área dos Conhecimentos.

Complementarmente, a planificação e a avaliação foram enquadradas por dois referenciais internos: o Currículo das Áreas ([anexo 4](#)), que torna visíveis objetivos, conteúdos e critérios por domínio e orientou a sequenciação das UD ao longo do ano, e as Referências para o Sucesso em Educação Física ([anexo 5](#)). Estes documentos escolares, referidos no relatório e anexados, garantem coerência vertical entre o que se planeia, o que se ensina e o que se avalia.

O diagnóstico inicial - comum a toda a equipa estagiária - integrou o FITescola ([anexo 6 e 7](#)), o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) ([anexo 8 e 9](#)), a observação direta dos alunos e a identificação de prioridades de grupos e da turma, o que garantiu um ajuste entre planeamento e a realidade.

O traço identitário deste estágio consistiu na avaliação formativa, como prática quotidiana, visível e apropriada aos alunos. (Fernandes, 2006; Cid, 2017).

Em Ginástica, por exemplo, a disponibilização de grelhas individuais, a clarificação de critérios e a proposta de sequências por níveis colocaram os estudantes em posição de monitorizar o próprio progresso, estabelecer metas operacionais e solicitar feedback orientado às suas necessidades (Andrade & Valtcheva, 2009). O resultado foi duplo: maior autonomia (saber o que fazer a seguir e porquê) e maior justiça percecionada (saber como se é avaliado e em que dimensão se pode melhorar).

Este relatório documenta como estes dispositivos transformaram a relação dos alunos com a aprendizagem, favorecendo participação ativa, autorregulação e motivação intrínseca. (Fernandes, 2006)

A organização temporal das aulas (três sessões semanais) e a rotação regular de espaços foram usadas a favor desta cultura: mais momentos curtos de execução, mais ciclos de tentativa–feedback–ajuste, mais oportunidades de autoavaliação e coavaliação ancoradas em critérios públicos (Andrade & Valtcheva, 2009). Sempre que a logística o exigiu, recorreu-se a estações com níveis de desafio diferenciados e a tarefas com condicionantes explícitas, para que cada aluno encontrasse um ponto de entrada possível e um próximo passo alcançável.

Esta metodologia - simplificar, explicitar, praticar, observar, ajustar - atravessa as matérias de Jogos Desportivos Coletivos (JDC), Ginástica, Atletismo e Atividades Rítmicas/Expressivas, e encontra neste relatório a sua explicitação concreta em planos e balanços.

Além da Lecionação e das dimensões já referidas, o estágio integrou ainda um Projeto de Professor a Tempo Inteiro (PTI) e a Saída de Campo, que funcionaram como experiências complementares de grande relevância formativa. No caso do PTI que implicou lecionar a turmas de diferentes Professores durante uma semana, representou uma oportunidade singular de contacto direto com novas realidades pedagógicas, favorecendo a articulação entre investigação e prática e potenciando o desenvolvimento de competências de análise crítica e de produção de conhecimento ajustado ao contexto educativo. Já a Saída de Campo constituiu um momento

singular de aprendizagem experiencial, em que os alunos foram desafiados a aplicar em ambiente não escolar competências de cooperação, resiliência e tomada de decisão, reforçando a ligação entre a Educação Física (EF) e a construção de uma cidadania ativa. Estes dois dispositivos mostraram que a formação docente não se esgota no espaço da aula, mas ganha sentido quando se abre à investigação e ao contacto com contextos diversificados.

No âmbito da Direção de Turma (DT), o Projeto “Desenvolvimento de Competências Transversais através do Trabalho em Projeto: Voluntariado”, integrado no tema “Dar e Receber”, funcionou como extensão desta mesma convicção: envolver os alunos de forma progressiva e responsável, com metas claras, critérios partilhados e devoluções frequentes, para que a cidadania aprendida se tornasse cidadania vivida. A estruturação por etapas, os momentos de partilha e o diálogo com a comunidade mostram como a avaliação - enquanto feedback que orienta - é igualmente potente em contextos não estritamente disciplinares.

O Desporto Escolar (DE) foi assumido como espaço de formação integral e como oportunidade de alargar o alcance da avaliação formativa a contextos competitivos e de treino. No caso Basquetebol – núcleo orientado pela PE -, o Projeto “Aprender Basquetebol com Vídeo: Ver, refletir, jogar” traduziu em prática uma ideia simples e poderosa: ver-se a jogar para aprender a jogar melhor. A auto-observação orientada, apoiada em guiões e critérios, promoveu a correção técnica e tomada de decisão mais informada, reforçando a autonomia e a metacognição dos atletas (Cinelli, 2003; Araújo, 2008; Pazzini 2013). A leitura do relatório permitirá perceber o desenvolvimento dos alunos inscritos na modalidade de Basquetebol.

No Seminário, a reflexão voltou ao ponto de partida “Avaliação formativa e motivação: ferramentas para o sucesso dos alunos”, - onde a Ginástica foi utilizada como matéria base para o desenvolvimento do Projeto-, agora com a dimensão da investigação aplicada: desenho de instrumentos, aplicação em turmas distintas, recolha e análise de dados, devolução ao grupo disciplinar e proposta de continuidade. Este circuito teoria-prática-teoria mostrou duas coisas essenciais: que pequenos instrumentos bem concebidos (grelhas claras, rubricas simples, critérios visíveis) têm efeitos mensuráveis na compreensão e motivação dos alunos (Fernandes, 2006; Andrade & Valtcheva, 2009); e que a mudança pedagógica ganha robustez quando é colegial, discutida e apropriada pelos Professores do grupo (Cid, 2017). Este relatório apresenta os resultados desta aplicação e o plano de disseminação para anos futuros, evidenciando a passagem de uma boa prática individual a um projeto de cultura avaliativa na escola.

Porque uma introdução deve também orientar a leitura, vale explicitar o que o leitor encontrará ao longo da obra. No capítulo de lecionação, ver-se-á como as UD planeadas e ajustadas a partir do diagnóstico, como os critérios foram partilhados com a turma e como as grelhas sustentaram ciclos curtos de feedback e regulação, com exemplos concretos em Ginástica e nos jogos coletivos. Em DT, acompanhar-se-á a metodologia de trabalho em projeto e a forma como a clarificação de objetivos e a avaliação partilhada potenciaram competências de organização, colaboração e cidadania. No DE, observar-se-á a operacionalização do vídeo como ferramenta de aprendizagem autorregulada no Basquetebol. No seminário, ficará explícita a lógica de investigação-ação que sustenta a proposta de avaliação formativa em Ginástica e a sua viabilidade de continuidade institucional.

Este relatório não pretende apresentar uma coleção de atividades, mas uma narrativa de coerência pedagógica: contextos exigentes, decisões fundamentadas, instrumentos simples e eficazes, e um princípio que se confirma de página em página - quando os alunos sabem o que se espera, sabem como progredir e participam na avaliação, aprendem melhor e com maior sentido.

Na elaboração do relatório foram utilizadas as normas APA e o Acordo Ortográfico em vigor.

1. Lecionação

1.1 Introdução

A Lecionação da disciplina de EF na ECO foi desenvolvida com base nas AE (DGE 2018), no PNEF e nos documentos orientadores da escola, assegurando a articulação entre os objetivos curriculares e as necessidades concretas da turma do 7.º B.

O processo iniciou-se com a aplicação de um PAI, elaborado em conjunto pelos Professores estagiários, que permitiu um diagnóstico multidimensional através da aplicação dos testes do FITescola, da observação do desempenho motor e da identificação de dificuldades e potencialidades individuais e coletivas. Esta avaliação constituiu o ponto de partida para um acompanhamento contínuo e ajustado, garantindo coerência pedagógica e uma intervenção centrada no desenvolvimento global dos alunos.

A organização da Lecionação contemplou igualmente a rotação sistemática dos espaços desportivos e a distribuição equilibrada das aulas ao longo da semana, fatores determinantes para maximizar o tempo útil de prática, diversificar experiências motoras e promover aprendizagens mais consistentes. Estruturada em três áreas fundamentais - AFD, AF e Área dos Conhecimentos - a disciplina procurou proporcionar uma experiência formativa diversificada, contribuindo para a aquisição de competências motoras, o desenvolvimento da AF e a valorização de atitudes e valores essenciais, em conformidade com as finalidades educativas definidas nos PNEF.

1.1.1 Fundamentação teórica Projeto Lecionação: “A importância da participação ativa dos alunos no seu processo de avaliação”

A valorização da participação ativa dos alunos no seu processo de avaliação tem sido amplamente destacada na literatura pedagógica contemporânea como um pilar essencial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, autónomas e autorreguladas. Esta abordagem, centrada no envolvimento reflexivo dos discentes, assume especial relevância em contextos educativos que visam promover não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências metacognitivas, sociais e emocionais.

Segundo Andrade e Valtcheva (2009), a autoavaliação permite aos alunos identificar os seus pontos fortes e áreas a melhorar, estabelecendo objetivos realistas e apropriados. Este processo favorece o desenvolvimento da autorregulação, uma competência essencial para a

aprendizagem ao longo da vida. Os autores sublinham que, quando os alunos compreendem os critérios de avaliação e são encorajados a monitorizar o seu próprio progresso, tornam-se aprendizes mais autónomos e motivados.

Harris e Brown (2013) defendem que a participação ativa dos alunos em processos avaliativos - através da autoavaliação e da avaliação pelos pares - contribui para um clima de aprendizagem mais colaborativo e transparente. Estes autores referem que os alunos envolvidos na sua própria avaliação tendem a desenvolver um sentido de envolvimento mais forte, sendo capazes de refletir criticamente sobre os seus erros e sucessos, o que potencia melhorias contínuas.

Na mesma linha, Araújo (2017) destaca que envolver os alunos nos processos avaliativos - nomeadamente através da autoavaliação e da avaliação entre pares - potencia a eficácia do feedback formativo, pois permite-lhes interpretar e agir com base nos critérios definidos e no retorno recebido. Este envolvimento torna o feedback mais significativo e útil, reforçando a capacidade dos alunos para auto-regularem a sua aprendizagem e melhorarem de forma consciente.

Panadero, Andrade e Brookhart (2018), num estudo de integração entre avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem, destacam que práticas como a coavaliação e a utilização de grelhas de critérios partilhadas reforçam significativamente a compreensão dos objetivos de aprendizagem e aumentam o sentimento de responsabilidade dos alunos pelo seu desempenho. A clareza nos critérios de avaliação permite aos alunos avaliar com maior precisão o seu progresso e fazer ajustes informados às suas estratégias de aprendizagem.

Esta interpretação ativa do feedback está na base do modelo de “Clean Feedback” proposto por Walsh, Nixon, Walker & Doyle (2015), que evidencia a importância de tornar o feedback claro, específico e orientado para a ação, aumentando a consciência do aluno sobre o seu próprio processo.

Através destas abordagens, torna-se possível fomentar uma cultura de responsabilidade partilhada e de crescimento contínuo, onde a avaliação deixa de ser um instrumento externo e passa a constituir-se como uma ferramenta pedagógica interna ao próprio processo de aprendizagem. Este paradigma, para além de reforçar o princípio da equidade, respeita o ritmo de cada aluno e potencia a construção de percursos personalizados e significativos.

1.2 Etapas

1.2.1 Prognóstico - 1ª Etapa

A primeira etapa do ano letivo foi delineada de acordo com os princípios orientadores do PNEF, sendo integrada na fase de Prognóstico do plano anual estruturado em quatro momentos sequenciais: Prognóstico, Prioridades, Progresso e Produto. Com uma duração de seis semanas, esta fase teve como principais propósitos diagnosticar o ponto de partida dos alunos, estabelecer rotinas pedagógicas consistentes e construir um ambiente seguro, positivo e promotor de progressão.

Esta etapa, designada por Prognóstico, insere-se no quadro de referenciais definidos pelo PNEF que estabelece orientações para o desenvolvimento da disciplina no Ensino Básico e Secundário. Os PNEF enfatizam a importância da EF na promoção da saúde, na aquisição de competências motoras e no desenvolvimento de valores essenciais como o fair play, a cooperação e a autonomia dos alunos.

Nesta fase inicial, o objetivo principal foi avaliar as capacidades individuais dos alunos, identificando dificuldades e potencialidades nas diferentes dimensões da disciplina: AF, AFD e conhecimentos teóricos, “é também um período importante para melhorar a condição física dos alunos, particularmente por se seguir a um período de férias prolongado.” (PNEF, 2001, p.26). A Avaliação Inicial (AI) é essencial para que o Professor possa adaptar o ensino às necessidades da turma, garantindo que todos os alunos têm oportunidade de progredir e alcançar os objetivos definidos para o ano letivo.

Além do diagnóstico, esta etapa serviu também para estabelecer rotinas de funcionamento, criar um ambiente de aprendizagem positivo e fomentar a motivação intrínseca dos alunos, princípios alinhados com as diretrizes do PNEF. Com base nos dados recolhidos, foram definidas as prioridades pedagógicas que orientaram as etapas seguintes do plano anual, assegurando um percurso de aprendizagem estruturado e adequado ao perfil dos alunos.

Quadro 1 - Objetivos da primeira etapa

Objetivos
Identificar o nível inicial dos alunos nas diferentes áreas da disciplina, através da avaliação inicial e da observação direta.
Estabelecer rotinas de funcionamento, promover um ambiente de aprendizagem positivo e iniciar o desenvolvimento da autonomia e autorregulação

Fonte: Autoria Própria

1.2.1.1 Plano

O plano da primeira etapa foi constituído por duas UD's realizadas em seis semanas, com um total de dezanove aulas. Estas UD's foram implementadas nesta primeira etapa, que foi estruturada com base nos principais documentos orientadores do agrupamento, nomeadamente o Currículo das áreas disciplinares do 7.º ano (2023/2024) e os dois PAI em vigor. Estes documentos estabeleceram os conteúdos a abordar, os níveis de referência por domínio e os critérios de avaliação que sustentaram toda a intervenção pedagógica. A partir deles, foi possível desenhar uma sequência de aulas com intencionalidade diagnóstica, que permitisse recolher informação fiável sobre o ponto de partida dos alunos e, simultaneamente, iniciar o desenvolvimento das competências essenciais do nível de ensino em causa.

A organização das aulas assentou numa lógica poli-temática, distribuindo os alunos por zonas rotativas em diferentes áreas da disciplina. Esta opção permitiu observar os alunos em várias situações práticas, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e promovendo a diversidade de experiências motoras. Os conteúdos foram selecionados em conformidade com os descritores dos níveis Introdutório e Elementar definidos nos protocolos, abrangendo elementos das modalidades como Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol, Ginástica, Atletismo e AF. No domínio dos JDC as tarefas propostas foram ajustadas para facilitar a leitura do jogo e a tomada de decisão, através da aplicação de constrangimentos pedagógicos. No Atletismo, as atividades centraram-se no salto em altura e na corrida com barreiras, respeitando a progressão técnica estabelecida. A abordagem teve, assim, uma dupla função: avaliar o desempenho inicial e criar oportunidades de aprendizagem desde os primeiros momentos do ano letivo.

Esta estruturação da unidade - centrada no diagnóstico e na criação de rotinas - exigiu um conjunto de decisões pedagógicas estratégicas, relacionadas com a seleção dos conteúdos, a organização dos grupos, a gestão dos espaços e a forma de devolução da informação aos alunos. Essas decisões, fundamentais para o sucesso da intervenção nesta fase inicial, serão detalhadas de seguida.

Decisões pedagógicas:

a. Aplicação de um questionário inicial para recolher dados sobre motivações e experiências prévias dos alunos.

A aula inaugural decorreu em contexto de sala de aula, com a apresentação dos princípios de funcionamento da disciplina, dos critérios de avaliação e dos objetivos pedagógicos do ano letivo. Neste momento, foi aplicado um questionário diagnóstico ([apêndice I](#)), elaborado em articulação com os colegas de estágio. As perguntas foram planeadas para recolher informação sobre as expectativas dos alunos, as suas experiências anteriores com a disciplina, a sua prática de atividade física fora da escola, as modalidades de que mais gostavam e aquelas em que sentiam maiores dificuldades. A análise das respostas permitiria compreender melhor os interesses da turma, estabelecer prioridades de intervenção e criar oportunidades para um ensino mais motivador e centrado no aluno.

b. Utilização de instrumentos formais e informais para ajustar o planeamento às características da turma.

Desde o início, uma das decisões pedagógicas centrais da Professora estagiária (PE) foi a recolha sistemática e criteriosa de dados sobre os alunos, com o objetivo de conhecer detalhadamente o ponto de partida de cada um e orientar uma intervenção verdadeiramente ajustada às suas necessidades. Para esse efeito, foram concebidas e aplicadas grelhas de observação específicas para todas as modalidades ([apêndices II - VII](#)), elaboradas com base no PAI em vigor na escola, nos princípios orientadores do PNEF e nas AE definidas para o 7.º ano. Estas grelhas abrangeram as principais áreas da disciplina - JDC, Ginástica, AF e Atletismo -, organizando os critérios por níveis de desempenho (Introdutório e Elementar) e por indicadores específicos de execução motora e técnico-tática.

Mais do que simplesmente classificar ou assinalar o nível em que cada aluno se encontrava, estas grelhas foram concebidas com o propósito de identificar, de forma objetiva e funcional, os elementos que ainda não estavam consolidados e que precisavam de ser trabalhados para que cada aluno pudesse progredir. Assim, a observação permitiu não apenas diagnosticar lacunas, mas sobretudo compreender o que faltava para que cada aluno atingisse os critérios de desempenho previstos. Este enfoque tornou a avaliação uma ferramenta pedagógica ativa, permitindo uma planificação mais diferenciada, intencional e eficaz, ajustada ao perfil de aprendizagem de cada aluno.

Esta estratégia encontra sustentação nas propostas de Fernandes (2006), ao defender que a avaliação deve estar ao serviço da aprendizagem e do planeamento, funcionando como um processo dinâmico que informa e orienta as decisões pedagógicas em tempo real. A informação recolhida com estas ferramentas foi, portanto, determinante para estruturar o percurso didático da primeira etapa e para definir estratégias que valorizassem o acompanhamento individualizado e a progressão gradual, promovendo a equidade e o sucesso de todos os alunos.

c. Formação inicial de grupos com base em critérios institucionais e observação informal.

Nesta etapa inicial, a formação dos grupos de trabalho foi realizada com base na informação recolhida previamente junto do conselho de turma, nomeadamente sobre a existência de alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE), o sexo, e o histórico relacional dos alunos. Esta escolha teve como intuito assegurar a criação de grupos heterogéneos e funcionais, evitando conflitos e facilitando a adaptação às rotinas escolares. Segundo Perrenoud (2000), o Professor deve ser capaz de gerir a diversidade presente na sala de aula e construir um ambiente de aprendizagem positivo desde o início.

Nesta fase, os grupos foram mantidos de forma simples e rotativa, permitindo à PE observar com maior profundidade as dinâmicas entre os alunos. Esta abordagem visou recolher dados qualitativos sobre as interações estabelecidas - tais como cooperação, exclusão ou liderança - com o intuito de, futuramente, organizar grupos de forma mais intencional e pedagógica. Tal como sublinha Perrenoud, citado por Silvério (2015), a eficácia do ensino está fortemente relacionada com a capacidade do Professor em gerir a heterogeneidade da turma, adaptando as estratégias pedagógicas às características dos alunos e promovendo ambientes de aprendizagem cooperativos e inclusivos.

d. Aplicação de um protocolo institucional de avaliação inicial para caracterização detalhada do nível dos alunos.

A AI seguiu os parâmetros definidos no PAI da escola, documento orientador que define critérios de observação por área e níveis de desempenho associados a competências específicas. O protocolo contempla todas as áreas da disciplina (Ginástica, Atletismo, AF, JDC e Dança), sendo estruturado em níveis Introdutório e Elementar, com descritores operacionais detalhados. A aplicação deste protocolo teve como principal objetivo identificar o nível de

desenvolvimento motor e técnico dos alunos, mas, acima de tudo, compreender o que efetivamente lhes faltava para evoluírem.

Este tipo de avaliação permitiu estabelecer um ponto de partida fiável e significativo, sobre o qual foi possível desenhar estratégias de diferenciação pedagógica e ajustar o planeamento às necessidades reais dos alunos. Como sublinha Perrenoud (2000), um ensino eficaz pressupõe a capacidade de diagnosticar, adaptar e intervir em função das especificidades de cada aluno, garantindo uma aprendizagem significativa e inclusiva desde os primeiros momentos do ano letivo.

e. Organização das aulas segundo uma lógica poli-temática e com estrutura triádica.

As aulas práticas foram organizadas com base numa abordagem poli-temática, estruturadas em três momentos: parte inicial (aquecimento), parte fundamental (trabalho específico) e parte final (retorno à calma e reflexão). Durante as aulas, a área da AF, foi trabalhada utilizando o treino intervalado com o apoio musical, não só como um meio de regulação da intensidade do esforço, mas também como estratégia motivacional. A música permitiu estabelecer um ritmo de trabalho consistente, facilitando a concentração e o envolvimento dos alunos nas tarefas, criando um ambiente mais dinâmico e apelativo.

Nos JDC, foram implementadas tarefas adaptadas ao nível dos alunos. No Basquetebol, jogos 3x3 com limitação do drible e valorização do lançamento na passada favoreceram a tomada de decisão. No Futebol, jogos 3x1 com defesa sombra permitiram explorar a finalização em superioridade numérica. No Andebol, jogos 4x4 com exigência mínima de passes e valorização do remate em salto trabalharam o entendimento do jogo. No Voleibol, jogos 2+2 com restrições no serviço e no posicionamento promoveram a continuidade das jogadas. Estas estratégias estão alinhadas com Mesquita, Pereira & Graça (2009), que defendem a eficácia dos jogos modificados no ensino técnico-tático.

Na Ginástica, a estratégia utilizada foi a organização em percursos rotativos, envolvendo diferentes aparelhos (solo, plinto, boque e minitrampolim). Os desafios foram graduados e ajustados às necessidades dos alunos. Com base numa primeira avaliação, a PE iniciou a utilização das grelhas de desempenho, tal como referido supra, permitindo aos alunos compreenderem os critérios de avaliação desde o início. Esta abordagem revelou-se eficaz para promover o envolvimento e a progressão, conforme defendem Costa, Viana e Cruz (2011).

No domínio do Atletismo, o trabalho iniciou-se com a abordagem introdutória ao salto em altura e à técnica de corrida com barreiras. No salto em altura, os alunos tiveram, numa fase

inicial, a oportunidade de escolher o lado de impulsão, permitindo-lhes identificar a sua perna de chamada dominante e sentir-se mais confortáveis com a abordagem técnica. Esta decisão pedagógica visou respeitar a lateralidade individual, promovendo desde logo a segurança, a autoconfiança e a predisposição para a experimentação. Para facilitar a execução, foram utilizados colchões de queda de grandes dimensões, permitindo uma abordagem mais acessível à técnica de tesoura e reduzindo o receio associado à tarefa.

Relativamente às barreiras, a aprendizagem iniciou-se com materiais de alturas reduzidas, promovendo uma entrada gradual no conteúdo. O foco foi colocado nos apoios antes e após a barreira, na coordenação motora geral e na adaptação da passada entre obstáculos, utilizando estratégias como a marcação de zonas de impulsão e receção. A rotatividade entre grupos com tarefas alternadas permitiu uma melhor gestão do espaço e aumentou o tempo de prática efetiva, assegurando que todos os alunos experimentassem a atividade com atenção personalizada.

Este tipo de progressão pedagógica está alinhado com o que defendem Costa, Viana e Cruz (2011), que sublinham a importância de sequências didáticas graduais, respeitando os níveis de desenvolvimento dos alunos e favorecendo a aprendizagem pela exploração e pela repetição significativa. Segundo Martins, Gomes e Carreiro da Costa (2017), o desenvolvimento motor dos alunos em contexto escolar apresenta uma enorme variabilidade, sendo essencial que as estratégias de ensino adotadas tenham em consideração as diferenças individuais, garantindo a participação de todos em tarefas com níveis de desafio ajustados. Neste sentido, a organização da aula em estações rotativas, a liberdade inicial na escolha do lado de chamada e o uso de material adaptado foram decisões pedagógicas fundamentais para assegurar a inclusão, a segurança e o progresso técnico dos alunos, não só no Atletismo, mas também nas restantes matérias. Estas opções metodológicas permitiram criar um ambiente acessível, estimulante e centrado no ritmo e nas necessidades de cada aluno, promovendo a participação ativa e o sucesso na aprendizagem.

f. Exploração experimental do início do Projeto de Lecionação, com enfase na avaliação formativa e a motivação na Ginástica.

Na área da Ginástica, iniciou-se uma estratégia pedagógica que viria a ganhar maior expressão nas etapas seguintes: a integração dos alunos no seu próprio processo de avaliação. Nesta fase, os alunos tiveram acesso, desde as primeiras aulas, a uma grelha ([apêndices VIII e IX](#)) onde era registado o seu desempenho em diferentes aparelhos. Esta devolução imediata

permitiu-lhes perceber em que ponto se encontravam e quais os elementos que necessitavam de melhorar, criando as primeiras condições para um trabalho mais autónomo, informado e orientado por metas pessoais. Na Ginástica de solo os alunos tinham acesso a uma tabela com hipóteses de sequências que podiam trabalhar nos diferentes níveis ([apêndice X](#)). Embora o restante projeto ainda não estivesse formalmente implementado, este momento marcou o início de uma prática de avaliação formativa e de motivação para a aprendizagem que, mais tarde, se expandiria a outras áreas da disciplina.

g. Aplicação estratégica da bateria FITescola após treino intervalado

Na componente de avaliação da AF, a proposta seria aplicar os testes do programa FITescola no final da primeira etapa, após um período estruturado de preparação em treino intervalado acompanhada por música. Essa preparação, além de preparar fisicamente os alunos, teve um papel motivacional e organizador do ritmo de trabalho - o uso da música tem impactos positivos na adesão e no desempenho, proporcionando um ambiente mais agradável e dinâmico.

Seguindo as orientações da plataforma FITescola, foi aplicada uma bateria representativa das componentes de AF mais relevantes para o 3.º ciclo, nomeadamente a aptidão aeróbia, a força muscular/resistência e a potência de membros inferiores. Os testes escolhidos - testes de abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal e vai e vem - foram estrategicamente distribuídos de forma faseada, para garantir a eficiência da aplicação e o envolvimento contínuo de todos os alunos, a grelha utilizada pela PE para fazer o registo pode ser encontrada no apêndice ([apêndice XI](#)).

Para os testes de abdominais, flexões e vai-e-vem, a turma foi dividida em duas metades. Enquanto um grupo realizava o teste, o outro grupo assumia o papel de observador e contador, registando as repetições ou a linha atingida com base nas orientações previamente treinadas. No caso das flexões e abdominais, esta organização em duplas promoveu o desenvolvimento da responsabilidade partilhada e fomentou a confiança mútua no processo avaliativo. No final de cada tentativa, os alunos comunicavam os resultados ao Professor, que os registava, garantindo a fiabilidade dos dados.

Quanto ao teste de impulsão horizontal, este foi organizado de forma distinta. Os alunos encontravam-se distribuídos pelas suas zonas de trabalho habituais na aula (correspondentes a outras áreas como os JDC ou a AF), e eram chamados individualmente pela PE, quando estavam numa área onde não era necessário um número certo de alunos. Após realizarem o teste, regressavam imediatamente ao seu grupo de trabalho, permitindo uma gestão

eficaz do tempo sem interrupção do fluxo da aula. Esta dinâmica flexível permitiu ainda uma avaliação individualizada sem necessidade de reorganizar toda a turma, maximizando a continuidade da aprendizagem.

A decisão pedagógica de aplicar os testes no final da etapa teve por base a intenção de oferecer aos alunos tempo suficiente para se prepararem adequadamente, consolidando as suas capacidades através das sessões de treino intervalado previamente realizadas. Desta forma, os resultados obtidos refletiram com maior fidelidade a evolução efetiva dos alunos, permitindo:

- Diagnosticar o estado de condição física individual e coletivo;
- Identificar áreas prioritárias de intervenção, com base nos valores de referência;
- Orientar o planeamento da etapa seguinte, adaptando os conteúdos às necessidades específicas da turma.

A aplicação seguiu os princípios definidos pela própria plataforma FITescola, assegurando um ambiente de avaliação justo, motivador e centrado no aluno. Esta abordagem demonstrou-se eficaz para promover o envolvimento, a autonomia e a literacia física entre os alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um e reforçando a cultura de autoaperfeiçoamento na disciplina de EF.

h. Planeamento estratégico e abordagem diferenciada para a Lecionação dos conteúdos teóricos

No domínio dos conhecimentos, a Lecionação do tema “Aptidão Física e Saúde” foi concebida com o propósito de reforçar a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a compreensão do papel do exercício físico na promoção da saúde. A sessão, preparada em colaboração com a colega de estágio, foi estruturada de modo a estimular a participação ativa dos alunos, mobilizando inicialmente os seus conhecimentos prévios, aprofundando-os através de exemplos práticos e orientando-os para a construção de significado. A inclusão de uma atividade de definição de metas individuais permitiu fomentar a autorreflexão e a responsabilização, valorizando a ligação entre os conteúdos e o quotidiano dos alunos. Para assegurar a consolidação das aprendizagens, foi implementada uma avaliação formativa breve, que proporcionou feedback imediato e contemplou adaptações específicas para os alunos com NEE, garantindo a equidade e a inclusão no processo. Esta abordagem permitiu não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover atitudes e competências alinhadas com as finalidades da disciplina, nomeadamente a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis (PNEF, 2001). ([Apêndice XII e XIII](#))

1.2.1.2 Balanço

O balanço da primeira etapa revela um início de ano letivo bastante positivo e promissor, com uma forte adesão dos alunos à dinâmica proposta e uma envolvimento significativa desde a primeira aula. O acolhimento à PE foi caloroso, tendo os alunos manifestado entusiasmo e curiosidade, o que se traduziu numa participação empenhada no questionário diagnóstico aplicado logo na primeira sessão. Esta atividade revelou-se uma estratégia eficaz para estabelecer um primeiro contacto com o grupo e para recolher dados relevantes sobre as suas motivações, interesses e experiências anteriores com a disciplina de EF. De forma geral, a turma expressou um gosto consolidado pela disciplina, valorizando sobretudo a componente prática, a variedade de modalidades e a possibilidade de trabalhar em grupo.

As respostas ao questionário permitiram ainda identificar tendências importantes para o planeamento: enquanto modalidades como o Futebol, Voleibol e Basquetebol foram apontadas como preferidas, outras áreas como a Ginástica e o Atletismo suscitaram mais insegurança por parte de alguns alunos. Este dado revelou-se essencial para o ajustamento da intervenção e para a definição de estratégias pedagógicas mais graduais e diferenciadas nestas matérias. A maioria dos alunos referiu praticar exercício físico fora da escola, o que indicou um nível de autonomia e motivação elevado, facilitando a implementação de propostas que apelassem à autorregulação. Assim, este primeiro contacto, sustentado numa escuta ativa e sistematizada, constituiu uma base sólida para a planificação da etapa seguinte e para a construção de um ensino mais significativo, adaptado à realidade concreta da turma.

A aplicação das grelhas de observação, baseadas nos documentos de referência do agrupamento, foi essencial para um diagnóstico detalhado do grupo. Estas grelhas revelaram-se extremamente úteis na identificação de padrões de desempenho e de áreas a reforçar, não apenas para assinalar níveis, mas sobretudo para compreender o que faltava a cada aluno para atingir o patamar seguinte. A análise dos dados permitiu reconhecer cinco alunos com um perfil mais crítico, seis alunos de fronteira e oito alunos de referência. Esta distribuição permitiu orientar melhor os momentos de prática e prever o tipo de acompanhamento necessário para cada aluno.

Na área da Ginástica, os resultados foram bastante satisfatórios, com a maioria dos alunos a apresentar um domínio mínimo nos aparelhos, sendo que cinco demonstraram um desempenho de excelência, tanto no trabalho com aparelhos como no solo (neste último caso, três alunos destacaram-se claramente). A decisão pedagógica de disponibilizar aos alunos,

desde o início, as suas classificações por aparelho numa grelha acessível revelou-se extremamente acertada. Esta estratégia foi bem acolhida pela turma, tendo contribuído para reforçar a transparência do processo avaliativo e a responsabilidade dos alunos pela sua progressão.

Nos JDC, mais de metade da turma apresentou dificuldades comuns transversais às várias modalidades, em especial ao nível da ocupação do espaço, da tomada de decisão e da coordenação coletiva. Ainda assim, o Futebol destacou-se como a modalidade com menos dificuldades evidentes, uma vez que muitos dos rapazes da turma revelaram já ter alguma experiência prática e domínio básico da modalidade. Notou-se também a existência de cinco alunos com um desempenho muito elevado nas modalidades coletivas, demonstrando capacidade técnico-tática acima da média da turma.

No Atletismo, verificaram-se dificuldades iniciais relacionadas com a pouca experiência prévia. A abordagem começou com exercícios simples, permitindo aos alunos escolherem o lado do salto em altura e familiarizarem-se com as barreiras a baixa altura. O trabalho foi progressivo e houve um ajustamento natural por parte da maioria dos alunos, apesar das diferenças evidentes nos níveis de execução.

Na AF, a utilização da música durante o treino intervalado revelou-se uma mais-valia. Os alunos trabalharam com entusiasmo, o que permitiu à PE uma menor intervenção direta constante, sem comprometer o foco e a qualidade da execução. A música funcionou como regulador de ritmo e fator de motivação, o que contribuiu para sessões mais dinâmicas e produtivas.

A organização das aulas por áreas, com rotação entre diferentes conteúdos, foi bem recebida pelos alunos. Adaptaram-se rapidamente ao modelo e mostraram interesse na diversidade de experiências que este proporcionava. Esta estrutura permitiu uma gestão mais eficaz do tempo útil de prática e um maior envolvimento em múltiplos contextos, criando oportunidades para aprendizagens mais amplas e significativas.

A primeira etapa foi, assim, marcada por decisões pedagógicas intencionais, baseadas num diagnóstico rigoroso, e por uma implementação eficaz de rotinas e estratégias diferenciadas. A receptividade da turma às propostas apresentadas, a qualidade das interações estabelecidas e os primeiros progressos observados validaram o caminho iniciado. Este balanço servirá como base sólida para a preparação da segunda etapa, permitindo aprofundar as aprendizagens, diversificar as estratégias e responder de forma cada vez mais ajustada às necessidades do grupo.

1.2.2 Prioridades - 2ª Etapa

Após a conclusão da primeira etapa, onde foi realizada a AI, a segunda etapa, designada por Prioridades, centrou-se no reforço das aprendizagens prioritárias de cada grupo e no desenvolvimento de competências específicas. Nesta fase, procurou-se consolidar os conhecimentos adquiridos, trabalhar as principais dificuldades identificadas e introduzir novas abordagens pedagógicas para promover o progresso dos alunos.

A estrutura desta etapa teve como base a metodologia descrita por Bom, Carreiro da Costa, Jacinto, Cruz, Pedreira & Rocha (1992), que propõe a organização das aprendizagens em três fases: preparação, desenvolvimento e transição. O foco principal recaiu sobre a melhoria da tomada de decisão nos JDC, o aperfeiçoamento das técnicas na Ginástica e no Voleibol, bem como a evolução na AF, garantindo que os alunos fossem progressivamente desafiados de acordo com as suas capacidades individuais.

Para tal, as atividades foram organizadas utilizando diferenciação pedagógica, sendo formados grupos heterogéneos para fomentar a inclusão e a interajuda. Esta abordagem seguiu as recomendações de Martins, Gomes e Carreiro da Costa (2017, p. 76), que defendem que um "clima motivacional para a mestria" favorece o envolvimento ativo dos alunos e promove a sua evolução ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 2 - Objetivos segunda etapa

Objetivos
Implementar um plano de ensino diferenciado, garantindo que cada aluno trabalha prioritariamente as suas necessidades, com base nos dados recolhidos na avaliação inicial.
Promover o envolvimento ativo dos alunos no processo de avaliação, com especial foco na utilização de instrumentos de autoavaliação e no Projeto de Lecionação.
Iniciar as aprendizagens prioritárias dos grupos

Fonte: Autoria Própria

1.2.2.1 Plano

A segunda etapa do ano letivo representou um ponto de viragem na organização pedagógica da prática letiva, marcada pela introdução de estratégias de ensino diferenciadas, orientadas pelas necessidades específicas de cada grupo de alunos. Esta etapa decorreu ao longo de onze semanas de Lecionação efetiva, totalizando 31 aulas, organizadas em quatro UD's distintas. A distribuição das aulas teve em conta a rotatividade dos espaços: a turma teve onze

aulas no Ginásio grande (G2), dez aulas nos ginásios pequenos (G1 e G3) e foram ainda realizadas 6 aulas em contexto de Exterior (EXT).

Este planeamento permitiu garantir um tempo significativo de prática nas áreas definidas como prioritárias para cada grupo, maximizando a adequação das tarefas aos perfis de aprendizagem dos alunos. A estruturação do trabalho assentou numa lógica rotativa e equilibrada, respeitando o princípio da equidade no acesso aos conteúdos e proporcionando oportunidades diferenciadas de desenvolvimento nas várias áreas da disciplina.

Decisão pedagógica:

a. Organização dos grupos de trabalho com base em prioridades, perfis individuais e dinâmicas relacionais

A constituição dos grupos nesta etapa teve como base um critério claro de prioridade pedagógica: agrupar os alunos segundo as suas necessidades específicas de desenvolvimento em cada modalidade. O ponto de partida foi a análise do perfil dos alunos considerados críticos, procurando identificar em que modalidades demonstravam maior facilidade e motivação. A partir daí, foi possível atribuí-los a grupos cujas prioridades correspondessem a essas modalidades, garantindo-lhes experiências de sucesso e reforço positivo. Em sentido inverso, os alunos de referência - com níveis de desempenho mais elevados - foram direcionados para modalidades em que evidenciavam maiores fragilidades, desafiando-os a sair da sua zona de conforto e a investir na melhoria dessas competências. Esta lógica de agrupamento beneficia da heterogeneidade dos grupos, pois segundo Slavin (2016), a diversidade de competências dentro de cada grupo aumenta as oportunidades de explicação, tutoria entre pares e envolvimento ativo na tarefa, o que potencia a aprendizagem para todos os alunos.

Cada grupo, composto por seis e sete alunos, foi desenhado com base numa combinação entre as necessidades técnico-motoras e as dinâmicas interpessoais observadas na etapa anterior. Foram considerados fatores como a existência de alunos com NEE, a qualidade das interações sociais (evitando pares com histórico de conflitos ou fraca cooperação) e a maturidade dos alunos, procurando separar os mais velhos ou potencialmente desestabilizadores para favorecer um ambiente de aprendizagem mais harmonioso e produtivo. A heterogeneidade, quando aliada a um planeamento intencional das interações sociais, favorece um clima de colaboração e ajuda mútua, aspectos destacados por Slavin (2016) como centrais para o sucesso das abordagens cooperativas.

A organização em três grupos - dois pares (com seis alunos) e um ímpar (com sete alunos) - permitiu uma gestão flexível e equilibrada das estações. Em situações onde o número de elementos era determinante para a realização eficaz da tarefa (como em modalidades como o Voleibol ou o Andebol), o grupo ímpar era temporariamente reforçado com um aluno proveniente de outra estação, como a AF, assegurando o equilíbrio da prática sem comprometer o funcionamento global da aula. Esta estratégia, além de prevenir desequilíbrios nas dinâmicas de trabalho, fomentou também a responsabilidade dos alunos na gestão dos seus próprios grupos e a cooperação entre pares de diferentes grupos. Este tipo de estrutura flexível, em que todos os alunos são responsáveis pela aprendizagem dos seus colegas, está em linha com a abordagem de “Student Team Learning” descrita por Slavin (2016, p. 396), que combina recompensas de grupo e responsabilidade individual para promover o sucesso coletivo.

b. Organização da aula segundo o modelo rotativo por prioridades e otimização dos espaços disponíveis

A estrutura das aulas nesta segunda etapa assentou num modelo rotativo, cuidadosamente desenhado para assegurar que cada grupo de alunos pudesse usufruir de um tempo de prática reforçado nas áreas definidas como prioritárias para o seu desenvolvimento. Após um momento inicial comum a toda a turma, destinado ao aquecimento geral, o qual os alunos já executavam com elevada autonomia graças ao trabalho consolidado na etapa anterior, os alunos eram divididos em três grupos distintos (dois pares e um ímpar). Esta divisão permitiu uma circulação dinâmica e equilibrada entre as várias estações de trabalho.

O grupo ímpar, por questões de funcionalidade em modalidades que requerem número par de alunos (como o Voleibol), era pontualmente reforçado com um aluno proveniente de uma estação de menor exigência técnica naquele momento, como a de condição física. Esta estratégia visava não apenas garantir a estabilidade da rotação e a continuidade da prática, mas também proporcionar apoio ao aluno n.º 2, que apresentava dificuldades significativas e beneficiava da presença de um colega mais cooperante. A escolha deste aluno de apoio foi feita de forma criteriosa, assegurando que se tratava de um elemento com perfil relacional positivo, capaz de fomentar um ambiente de entreajuda e de reforçar a dinâmica inclusiva do grupo.

O planeamento semanal contemplava a distribuição dos grupos, mediante diferentes espaços - ginásios, campo exterior e relvado - permitindo otimizar a utilização dos recursos físicos da escola e garantindo diversidade e equidade na prática. A título de exemplo, no espaço "Exterior - Relvado", os grupos 3 e 2 trabalhavam o Voleibol, enquanto o grupo 1 se dedicava

ao Basquetebol. Por sua vez, no mesmo espaço o grupo 1 e 3 desenvolviam tarefas de Andebol, e o grupo 2 praticava Futebol. Na área destinada à condição física, todos os grupos participavam num circuito comum.

Nos restantes espaços, a lógica manteve-se: no "Ginásio 2", o Voleibol era praticado por todos os grupos, o Andebol pelos grupos 1 e 3, e o Futebol pelo grupo 2. No "Ginásio 1 e 3", a Ginástica foi desenvolvida com recurso a colchões de queda, plinto e outros aparelhos, e praticada por todos os grupos. Enquanto o Andebol era praticado apenas pelo grupo 1 e o Voleibol era praticado pelo grupo 2 e 3, a condição física mantinha-se uma área trabalhada por todos. No espaço "Exterior - Campo", o grupo 1 praticava Futebol, 2 e 3 dedicavam-se ao Andebol, na outra metade do campo, a prática de Basquetebol era realizada pelo grupo 1 e Voleibol era assegurada aos grupos 2 e 3.

Este modelo de organização permitiu garantir que cada grupo praticasse com frequência reforçada a modalidade mais adequada às suas necessidades, promovendo uma lógica de progressão individual e coletiva. Cada grupo teve a oportunidade de trabalhar as suas prioridades 6 vezes por semana, o que reforçou a eficácia do modelo implementado.

A descrição completa da rotação entre estações e da funcionalidade dos grupos, incluindo a organização dos espaços, as modalidades trabalhadas por cada grupo e a lógica de distribuição das aulas, pode ser consultada na imagem abaixo. Esses materiais ilustram de forma detalhada a estrutura operacional adotada nesta etapa, evidenciando o alinhamento entre o planeamento e a execução das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Quadro 3 - Organização dos espaços de aulas



Fonte: Autoria Própria

c. Continuidade e expansão do Projeto de Lecionação

Dando continuidade ao projeto iniciado na Ginástica na etapa anterior, a PE decidiu expandir a lógica de avaliação formativa às restantes modalidades. Para tal, todos os alunos receberam uma grelha individualizada ([Apêndice XIV](#)) contendo os critérios de avaliação específicos de cada modalidade (Ginástica, Basquetebol, Futebol, Andebol e Voleibol). Estas grelhas não apenas sistematizavam os critérios de sucesso previstos para o nível de ensino em causa, como incluíam anotações personalizadas sobre as expectativas da PE para cada aluno, bem como os aspetos técnico-táticos que cada um deveria priorizar ao longo das aulas.

As grelhas foram entregues em formato físico, ficando na posse dos alunos para consulta contínua. Esta estratégia permitiu à PE, ao longo das aulas, questionar os alunos sobre os seus focos individuais de trabalho - por exemplo, perguntando a determinado aluno qual o principal aspeto técnico que deveria concentrar-se no Futebol, conforme previamente definido na sua grelha pessoal. Tal prática reforçou a consciência dos alunos sobre o seu percurso de aprendizagem, promovendo a integração do aluno no seu processo de avaliação, o envolvimento e a responsabilização no processo avaliativo. Esta abordagem deu continuidade ao princípio estruturante do projeto: colocar o aluno no centro da sua aprendizagem, promovendo a participação ativa, reflexiva e informada nas dinâmicas avaliativas.

Este tipo de prática está diretamente alinhado com as orientações de Panadero, Andrade e Brookhart (2018), que referem que a explicitação dos critérios de sucesso e a promoção da autorreflexão são componentes essenciais da avaliação formativa eficaz. Ao permitir aos alunos monitorizar o seu próprio progresso e ajustar as suas estratégias, estas grelhas fomentam a autorregulação da aprendizagem e contribuem para aprendizagens mais profundas e duradouras. Além disso, os autores sublinham que a clareza nos critérios e a apropriação dos objetivos por parte dos alunos ativam capacidades metacognitivas e motivacionais fundamentais para o sucesso académico.

d. Estrutura de trabalho da Ginástica centrada na diferenciação, repetição e envolvimento ativo dos alunos

Na área da Ginástica, a organização das aulas teve como foco a consolidação técnica dos elementos do solo (rolamento à frente e atrás, vela, pino contra a parede e roda) e dos aparelhos (salto de plinto, salto de boque e minitrampolim). Para responder à diversidade de níveis de proficiência dentro da turma, as sessões foram estruturadas em percursos com estações

diferenciadas por grau de dificuldade, permitindo que os alunos progredissem ao seu ritmo e reforçassem os elementos que ainda não dominavam.

A organização em estações promoveu um aumento do tempo de potencial de aprendizagem (TPA), uma vez que os alunos permaneceram em atividade durante mais tempo, com menor incidência de períodos de espera passiva. Este princípio está diretamente relacionado com o conceito de Academic Learning Time in Physical Education (ALT-PE), em que os alunos aprendem mais quanto mais tempo estiverem envolvidos em atividade motora adequada ao seu nível de competência, especialmente quando as tarefas são ajustadas às suas capacidades e geram elevada taxa de sucesso. De acordo com os autores, o tempo motor apropriado (motor appropriate) é considerado o melhor indicador da qualidade da aula de EF, pois está fortemente associado ao progresso na aprendizagem motora.

Do mesmo modo, Derri Emmanouilidou, Vassiliadou, Kiumourtzoglou & Olave (2007) demonstraram que o tempo dedicado à prática técnica adequada contribui significativamente para a aquisição e retenção de competências motoras fundamentais. No seu estudo, os alunos que passaram mais tempo envolvidos em prática motora relevante obtiveram melhores resultados em testes qualitativos e quantitativos de desempenho, comparativamente àqueles que passaram mais tempo em espera ou em atividades de gestão e transição. Os autores destacam ainda que o tempo perdido em tarefas organizacionais ou de jogo informal está negativamente correlacionado com o sucesso motor, enquanto o tempo investido em prática deliberada e repetida está positivamente associado à melhoria técnica e ao desenvolvimento do controlo corporal.

O ambiente de aula favoreceu o trabalho colaborativo entre pares, promovendo uma interação constante e orientada para objetivos comuns, numa lógica de interdependência funcional. Segundo Almeida, Dias, Fonseca, & Cruz. (2012), a cooperação desportiva resulta tanto de uma disposição pessoal para ajudar sem esperar nada em troca, como de estímulos situacionais que incentivam os jogadores a colaborar, nomeadamente quando percecionam que o esforço coletivo facilita o alcance dos seus próprios objetivos. Esta dinâmica esteve presente nas aulas, sobretudo quando os alunos se envolveram ativamente na assistência mútua, verbalizando critérios técnicos e fornecendo feedback direto aos colegas. Este tipo de envolvimento revelou-se especialmente benéfico para os alunos com maiores dificuldades, que encontraram nos pares uma fonte segura de apoio técnico e motivacional, reforçando o sentimento de pertença e o compromisso com o grupo. A utilização das grelhas avaliação formativa na Ginástica permitiu a cada aluno acompanhar de forma contínua a sua progressão.

Com base nas classificações previamente anotadas pela PE, os alunos tinham acesso aos seus desempenhos por elemento e sabiam exatamente quais os aspetos que necessitavam de ser trabalhados. Esta transparência no processo de avaliação reforçou o sentimento de responsabilidade e o envolvimento no seu próprio percurso formativo.

A prática estruturada desta forma revelou-se especialmente eficaz com esta turma. A repetição sistemática dos movimentos e a possibilidade de consultar os seus critérios de avaliação promoveu uma progressiva autonomização dos alunos e uma maior apropriação das metas de aprendizagem. Como referem Brandmo, Panadero e Hopfenbeck (2020), a ligação entre avaliação em sala de aula e autorregulação da aprendizagem é essencial para que os alunos desenvolvam uma perceção mais clara do que se espera deles, aprendam a monitorizar o seu desempenho e tomem decisões mais eficazes para melhorar. Neste contexto, a integração de estratégias como o feedback regular e os critérios explícitos contribuiu para reforçar a capacidade dos alunos se autorregularem, tornando-se mais conscientes, motivados e responsáveis pelo seu próprio progresso.

Nas aulas de Ginástica, foram implementadas progressões pedagógicas adaptadas aos diferentes elementos gímnicos, tanto no solo como nos aparelhos, garantindo uma evolução estruturada e segura dos alunos. No início, o plinto foi utilizado como estratégia para a progressão do salto ao eixo no boque, permitindo que os alunos adquirissem gradualmente a coordenação e o domínio necessários para a execução correta do movimento. Além disso, para facilitar a aprendizagem dos rolamentos, foram usados planos inclinados, auxiliando os alunos com maiores dificuldades a melhorar a perceção dos movimentos e a desenvolver a técnica com maior confiança. A assistência entre pares e o suporte do Professor foram incentivados para reforçar a segurança e a eficácia da prática. Para acompanhar o progresso dos alunos, foi utilizada a grelha de avaliação formativa, já referida acima, permitindo que cada um identificasse os elementos que o agente de ensino verificou como já dominados e aqueles que necessitavam de melhoria. Durante as aulas, os alunos podiam solicitar uma avaliação formativa à PE sempre que sentissem progresso, ou esta poderia intervir e proceder à avaliação com base na observação da sua evolução. A cada sessão, os alunos foram incentivados a focar-se nos elementos que precisavam de aperfeiçoar, trabalhando de forma orientada e recebendo feedback contínuo para garantir um progresso sustentado.

Nesta avaliação, o Professor registava na grelha de avaliação formativa a evolução do aluno através de três níveis: "Faz Bem", "Faz" e "Não Faz", permitindo um acompanhamento contínuo do progresso de cada um. Esta abordagem possibilitava que os alunos tivessem uma

percepção mais clara da sua evolução ao longo do tempo, incentivando-os a definir objetivos concretos para as suas aprendizagens. Além disso, a possibilidade de verem a progressão dos colegas fomentava um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde a partilha e a entreajuda se tornavam elementos centrais. Este tipo de dinâmica está em linha com o que Harris e Brown (2013) defendem sobre os benefícios da auto e coavaliação na criação de um clima de sala mais transparente, cooperativo e centrado no progresso individual e coletivo. Assim, o principal objetivo desta estratégia foi proporcionar um ensino mais individualizado e formativo, ajudando cada aluno a refletir sobre o seu próprio desempenho, a acompanhar a sua evolução de forma contínua e a perceber o impacto do esforço e da dedicação na melhoria das suas competências. De acordo com os autores, quando os alunos participam ativamente nos processos avaliativos, desenvolvem um sentido mais forte de agência e maior capacidade de autorreflexão.

e. Adaptação dos conteúdos nos Jogos Desportivos Coletivos às prioridades dos grupos

Durante a segunda etapa, a organização da turma por grupos com prioridades pedagógicas distintas permitiu uma abordagem mais personalizada também nos JDC. Os conteúdos de cada modalidade foram adaptados em função das necessidades específicas dos grupos, respeitando o plano delineado na UD.

No Futebol, os alunos críticos centraram-se fundamentalmente no passe e receção sob pressão reduzida, controlo de bola e movimentação sem bola, de modo a consolidar as bases do jogo. Já os alunos de referência estavam focados na circulação da bola e finalização rápida após desmarcação. Para trabalhar estes aspetos foram realizados jogos de superioridade numérica expressiva, como o jogo de 3x1.

No Basquetebol, os alunos com mais dificuldades trabalharam o passe com rotação do tronco, a receção com duas mãos e o lançamento na passada, frequentemente em situações simplificadas de 2x1. Os alunos de referência focaram-se nas desmarcações, execução do lançamento na passada e tarefas que exigiam decisões rápidas em jogo reduzido.

No Andebol, a progressão centrou-se na receção dinâmica, passe com uma mão e remate em salto. As tarefas foram implementadas de forma escalonada, iniciando-se com exercícios de superioridade numérica e evoluindo para jogos reduzidos (3x3 ou 4x4), ajustando a oposição conforme os grupos.

No Voleibol, os exercícios de 1+1, apenas dedicados a alunos com muitas dificuldades, foram utilizados nesta fase, tal como exercícios de 2+2 que permitiram trabalhar o toque de dedos com precisão. Os grupos eram organizados com condicionantes, como o cruzamento dos alunos de referência nesta matéria, a utilização do passe como serviço.

Importa sublinhar que, nesta fase, cada grupo trabalhava, com maior frequência, as modalidades que haviam sido definidas como prioritárias para o seu desenvolvimento, sendo as tarefas pensadas e organizadas em função do seu nível de desempenho e das metas traçadas na grelha individual de acompanhamento. Esta lógica de adaptação respeita os princípios da diferenciação pedagógica e da aprendizagem significativa, promovendo o progresso individual e a autonomia dos alunos.

Além disso, esta abordagem está alinhada com o modelo de jogos modificados, que segundo Mesquita et al. (2009), são fundamentais para desenvolver simultaneamente competências técnicas e táticas, num ambiente motivador e ajustado ao nível dos praticantes.

f. Estratégia para a Componente de Aptidão Física com base no FITescola

A componente de AF prosseguiu com o plano de treino personalizado desenvolvido com base nos resultados dos testes do programa FITescola. A análise dos dados permitiu identificar, para cada aluno, as áreas que requeriam maior atenção e desenvolvimento.

Com base nesse diagnóstico, foi construída uma bateria de oito exercícios, distribuídos por grupos musculares e capacidades físicas específicas: resistência cardiovascular, força abdominal, força de membros superiores e impulsão. Os exercícios selecionados foram: (1) Jumping Jacks, (2) Agachamentos com salto, (3) Flexões, (4) Mountain Climbers, (5) Abdominais crunch com toque nos joelhos, (6) Burpees, (7) Skipping alto e (8) Prancha frontal. Cada exercício era realizado durante 30 segundos, seguido de 10 segundos de pausa, compondo um circuito completo ajustado às necessidades de cada aluno. Cada aluno foi orientado a focar-se nas tarefas que correspondiam às suas principais necessidades, o que permitiu criar uma experiência de aprendizagem mais significativa e alinhada com os seus objetivos individuais.

A abordagem implementada assentou numa lógica de diferenciação pedagógica, permitindo ajustar as propostas de trabalho às características específicas dos alunos. De acordo com Tomlinson (2017), a diferenciação não significa criar um plano distinto para cada aluno, mas sim organizar as aprendizagens de forma a responder a diferentes perfis de aprendizagem, níveis de preparação e interesses.

Neste sentido, a inclusão de exercícios de resistência muscular e cardiorrespiratória é particularmente relevante. Chaabene et al. (2025) destacam que o treino de resistência, quando aplicado em jovens, não só melhora a força, potência e resistência muscular, como também proporciona benefícios tradicionalmente associados ao treino aeróbio, como a melhoria da aptidão cardiorrespiratória e a redução da gordura corporal.

A repetição sistemática dos movimentos e a possibilidade de consultar os seus critérios de avaliação promoveu uma progressiva autonomização dos alunos e uma maior apropriação das metas de aprendizagem. Segundo Tomlinson (2001), quando os alunos trabalham em ambientes que respondem às suas necessidades de aprendizagem - respeitando o seu nível de preparação, interesses e perfil - têm mais probabilidade de se envolver, trabalhar de forma persistente e sentir-se valorizados na sala de aula.

A planificação e condução das sessões visaram desenvolver não só capacidades físicas, mas também competências de responsabilidade e envolvimento ativo. A diferenciação pedagógica, segundo Maia e Freire (2020), implica criar contextos educativos inclusivos, onde todos os alunos tenham oportunidade de aprender a partir do seu ponto de partida, com equidade e significado.

A proposta pedagógica diferenciada deve ser acompanhada de uma avaliação que respeite os ritmos de cada aluno e promova o seu desenvolvimento pessoal e académico, numa perspetiva de melhoria contínua.

Assim, a estratégia adotada permitiu tornar a componente de AF mais justa, participativa e centrada nas necessidades reais dos alunos, promovendo uma cultura de ensino mais responsiva e eficaz.

g. Ensino estruturado da Dança no final das aulas como estratégia de integração e expressão corporal

Durante a segunda etapa, a PE implementou o ensino da Dança como parte integrante da planificação semanal, posicionando esta componente no final das aulas práticas, imediatamente antes do retorno à calma. Esta escolha estratégica visou encerrar as sessões com uma atividade de forte componente expressiva, coletiva e motivadora, reforçando a coesão do grupo e proporcionando uma transição harmoniosa entre o esforço físico e o relaxamento.

O trabalho iniciou-se com uma fase introdutória baseada em jogos de iniciação à Dança, que proporcionaram o primeiro contacto com o movimento ritmado e a exploração do corpo em contexto musical. Posteriormente, os alunos foram organizados em pequenos grupos

e desafiados a criar uma pequena sequência coreográfica. Cada elemento do grupo contribuía com um passo, que se juntava ao passo anterior, até que a sequência ficasse composta por seis movimentos distintos. A música escolhida para acompanhar este processo criativo foi "Shape of You", de Ed Sheeran, selecionada por ser familiar à maioria dos alunos e apresentar uma estrutura rítmica acessível para a construção da coreografia.

Este exercício, pretendia promover a participação ativa de todos os alunos, estimulando a criatividade individual e o respeito pela contribuição dos colegas. Por outro lado, reforçou competências como a memória motora, a organização sequencial e a autonomia, fundamentais para o progresso na área da Dança.

Após esta fase de criação coletiva, deu-se início à aprendizagem formal da Dança do merengue em danceline, começando pelo ensino do passo base. Seguindo uma metodologia estruturada e cumulativa, o passo era primeiramente apresentado e praticado sem música, garantindo a correta compreensão técnica e execução básica. Posteriormente, os alunos realizavam o mesmo movimento com a música "Três Desejos", de Gloria Estefan, promovendo a integração entre ritmo, movimento e musicalidade.

h. Lecionação dos Conhecimentos - Benefícios do Exercício Físico

No domínio dos conhecimentos, a Lecionação do tema “Benefícios do Exercício Físico” foi concebida com o objetivo de consolidar e aprofundar os conteúdos já trabalhados, reforçando a compreensão das vantagens da prática regular de atividade física. A sessão, planeada em colaboração com a colega de estágio e apoiada num recurso interativo (PowerPoint (PPT) – [Apêndices XV e XVI](#)), foi estruturada de forma a garantir a participação ativa dos alunos, a ligação dos conteúdos à sua realidade quotidiana e a progressão do conhecimento de modo articulado com etapas anteriores. A opção por iniciar a aula com a exploração de ideias prévias teve como finalidade envolver os alunos desde o início e valorizar as suas representações iniciais, criando um ponto de partida para a aprendizagem significativa. Seguiu-se uma exposição orientada, cuidadosamente pensada para articular conceitos teóricos com exemplos práticos, de modo a facilitar a compreensão e a transferência dos conhecimentos para o seu quotidiano. A inclusão de uma avaliação formativa final teve como propósito promover a autorregulação da aprendizagem e fornecer feedback imediato, assegurando, em simultâneo, condições de equidade para os alunos com NEE através de estratégias diferenciadas. Desta forma, o planeamento da aula assentou em princípios de intencionalidade pedagógica, inclusão

e continuidade, potenciando aprendizagens consistentes e alinhadas com os objetivos da disciplina.

1.2.2.2 Balanço

A segunda etapa revelou-se um período de consolidação e aprofundamento pedagógico, com especial enfoque na personalização do ensino e na crescente responsabilização dos alunos pelo seu processo de aprendizagem. Sustentada nas observações e dados recolhidos na etapa anterior, esta fase permitiu uma reorganização metodológica clara, centrada na lógica de grupos por prioridades, na diferenciação de conteúdos e na autonomização progressiva dos alunos.

Desde o início da etapa, foi notório que a turma assimilara bem as rotinas de trabalho estruturadas anteriormente, o que permitiu introduzir novos desafios e reorganizar a estrutura das aulas. A divisão da turma em grupos por prioridades mostrou-se uma estratégia eficaz, potenciando o trabalho diferenciado e assegurando que cada grupo permanecesse mais tempo nas matérias consideradas prioritárias para a sua progressão. A constituição dos grupos teve também em consideração as dinâmicas relacionais, procurando fomentar um clima cooperativo e funcional. Esta abordagem está em consonância com as orientações de Perrenoud (2000), ao defender que o ensino eficaz exige a adaptação das estratégias pedagógicas à heterogeneidade dos alunos.

No domínio dos JDC, observou-se uma progressão clara ao nível das competências técnico-táticas. As atividades propostas foram desenhadas em função das necessidades específicas de cada grupo, promovendo uma aprendizagem significativa e ajustada. Apesar de persistirem dificuldades em algumas regras e na leitura do jogo, sobretudo em Andebol, a intervenção pedagógica contínua e o reforço das explicações durante os jogos permitiram melhorias sustentadas na compreensão estratégica e na organização coletiva.

A componente da AF também apresentou progressos consideráveis. O trabalho com música, já iniciado na etapa anterior, mostrou-se altamente motivador, contribuindo para uma melhor regulação do esforço e para um aumento da concentração dos alunos durante a execução dos exercícios. A planificação baseada nos resultados do FITescola permitiu a cada aluno centrar-se nas suas maiores fragilidades, com planos individualizados e objetivos concretos de desenvolvimento. Tal como defendem Silva, Chiminazzo e Fernandes (2021), a adaptação das atividades às necessidades específicas dos alunos e a diversificação dos conteúdos e estratégias

pedagógicas contribuem significativamente para aumentar a motivação, o envolvimento e, conseqüentemente, o progresso sustentado dos alunos na EF escolar.

Na área da Dança, superou-se o planeado inicialmente. A introdução por meio de dinâmicas de criação coletiva foi bem acolhida, gerando forte envolvimento e promovendo o trabalho cooperativo. Os alunos mostraram-se motivados e participaram com entusiasmo, o que permitiu avançar mais rapidamente para a aprendizagem estruturada do merengue, atingindo níveis de coordenação e ritmo superiores ao esperado nesta fase. Esta resposta positiva reforça a importância de metodologias ativas, centradas no aluno e promotoras de envolvimento cognitivo e afetivo, como defendem Costa, Viana e Cruz (2011), ao destacarem que a aprendizagem se torna mais significativa quando é construída de forma autónoma, reflexiva e colaborativa.

A área dos conhecimentos foi igualmente bem-sucedida, destacando-se a abordagem interativa e a contextualização dos conteúdos. Os alunos demonstraram interesse, participaram com espírito crítico e revelaram uma boa capacidade de transposição dos conceitos para a prática, resultado de uma Lecionação centrada na participação e na ligação com a realidade dos alunos. Biggs e Tang (2011) referem que a aprendizagem significativa é potenciada quando os alunos compreendem os objetivos da tarefa e se envolvem cognitivamente com os conteúdos.

Em termos gerais, esta etapa confirmou o sucesso das decisões pedagógicas implementadas. Verificou-se uma crescente autonomia, uma maior apropriação dos critérios de avaliação, especialmente na Ginástica em que foi aplicada a grelha de avaliação formativa, e uma atitude mais proativa por parte dos alunos, traduzida num compromisso mais forte com a sua própria evolução. A articulação entre diferenciação pedagógica, responsabilidade individual e participação ativa consolidou-se como o eixo central da proposta educativa.

Esta etapa funcionou, assim, como um ponto de viragem, que reforçou as fundações lançadas na primeira fase do ano e abriu caminho para um ensino mais intencional, inclusivo e orientado para o desenvolvimento pleno de cada aluno.

1.2.3 Progresso - 3ª Etapa

A terceira etapa, conhecida como etapa do Progresso, representa um momento de consolidação e aplicação das aprendizagens adquiridas ao longo do ano, sendo essencial para que os alunos desenvolvam maior autonomia e capacidade de tomada de decisão em contexto de jogo. Esta fase dá continuidade ao trabalho técnico-tático nas diferentes modalidades,

promovendo um ensino mais ajustado às necessidades individuais e permitindo que cada aluno seja desafiado de acordo com o seu nível de desempenho.

Seguindo a lógica das etapas anteriores, a estrutura desta fase mantém-se centrada na diferenciação pedagógica, permitindo que os alunos mais avançados trabalhem em conteúdos mais exigentes, enquanto os que apresentam maiores dificuldades continuam a consolidar as suas aprendizagens. De acordo com Bom et al. (1992), a progressão das aprendizagens deve respeitar a individualidade de cada aluno, garantindo que todos possam evoluir ao seu ritmo.

Além do reforço dos JDC, Ginástica, Atletismo e Dança, esta etapa tem também como prioridade o aprofundamento da AF, com os alunos a ajustarem os seus planos individuais de treino para melhor responderem às suas necessidades. Na área dos conhecimentos, foi dada ênfase à dimensão sociocultural dos desportos, com um foco especial nos Jogos Olímpicos e Paralímpicos, promovendo uma abordagem interdisciplinar que incentive os alunos a refletirem sobre o impacto do desporto na sociedade.

1.2.3.1 Plano

Quadro 4 - Objetivos da terceira etapa

Objetivos
Consolidar as aprendizagens adquiridas nas modalidades e aprofundar as competências técnico-táticas, com especial enfoque na tomada de decisão em situações reais de jogo.
Promover a autonomia dos alunos na gestão do seu processo de aprendizagem, incentivando a aplicação consciente dos conteúdos trabalhados nas diferentes matérias trabalhadas.
Estimular a utilização de feedback entre pares como estratégia de aprendizagem cooperativa, reforçando a autorregulação e o desenvolvimento de competências sociais.

Fonte: Autoria Própria

A terceira etapa (Progresso) desenrolou-se ao longo de nove semanas e vinte e três aulas, organizadas em três UD's e distribuídas pelos diferentes espaços da escola segundo a rotação semanal definida. Mantendo a lógica de trabalho por grupos de prioridade construída nas etapas precedentes, cada grupo prosseguiu com três modalidades-foco, escolhidas a partir da avaliação diagnóstica e do acompanhamento formativo. Dentro de cada grupo preservou-se os grupos utilizados na etapa anterior, mantendo a intencionalmente a heterogeneidade (alunos críticos, de fronteira e de referência), favorecendo a entreaajuda, a modelagem por pares e níveis de desafio ajustados, sem perder de vista metas comuns.

No plano metodológico, as aulas mantiveram o modelo por estações: após um aquecimento comum, seguiam-se três blocos de prática alinhados com as prioridades definidas. Este desenho permitiu aumentar o tempo efetivo de tarefa, alternar situações de tomada de decisão com exercícios de reforço técnico e garantir um fio de continuidade nas aprendizagens de cada grupo. O instrumento central da etapa permaneceu a grelha de progresso através da avaliação formativa, entregue a todos os alunos na fase anterior. Ainda que sem atualização formal, a grelha funcionou como roteiro pessoal: serviu para definir pequenas metas, monitorizar progresso, orientar pedidos de feedback e sustentar momentos breves de autoavaliação/coavaliação. Assim, cada aluno trabalhou com objetivos claros e evidências acessíveis do seu desempenho, reforçando autonomia, responsabilização e competências metacognitivas, enquanto a turma consolidava um ritmo de regulação contínua assente em critérios públicos e ajustamentos frequentes.

Decisões pedagógicas:

a. Adaptação dos conteúdos nos Jogos Desportivos Coletivos às prioridades dos grupos

No JDC, foram implementadas situações de superioridade numérica e jogos reduzidos com regras adaptadas. O foco principal foi a tomada de decisão, a cooperação ofensiva e a leitura tática, como forma de desenvolver a autonomia dos alunos na gestão das situações de jogo.

No Futebol, durante esta etapa, todos os alunos participaram nas mesmas situações de jogo, com adaptações específicas ao nível dos objetivos e das regras, consoante o seu perfil. Uma das principais tarefas propostas foi o jogo 3x1 com defesa sombra, utilizado para reforçar a ocupação do espaço, o passe em progressão e a desmarcação ofensiva. Para os alunos críticos e de fronteira, foi aplicada a regra de não retirar a bola dos pés do portador, criando um ambiente mais seguro e favorecendo o sucesso da ação. A utilização da tarefa de 4x4 com condicionantes de marcação, mantendo o apoio aos colegas com mais dificuldades, mas com maior exigência na mobilidade ofensiva e na tomada de decisão rápida.

No Basquetebol, foram realizados jogos de superioridade numérica e reduzidos de 2x1 e 3x3, comuns a todos os alunos, com o drible permitido como forma de progressão. A tarefa visou o desenvolvimento da circulação da bola, ocupação do espaço e tomada de decisão. Para garantir a inclusão e a cooperação, os alunos de referência foram instruídos a não retirar a bola

das mãos dos colegas com mais dificuldades e a dar mais espaço na defesa, permitindo maior tempo de ação e favorecendo o sucesso.

Enquanto os alunos críticos focaram-se em executar o passe, a recepção e o lançamento na passada constante, os alunos mais avançados aplicaram princípios ofensivos como o passe e corte, elevando a exigência tática sem comprometer a dinâmica coletiva da turma.

No Andebol, as situações de jogo 3x2 e 4x3 foram comuns a todos os grupos, mas os níveis de oposição e os critérios de sucesso foram diferenciados. Para os alunos críticos, o foco esteve na execução de gestos fundamentais - nomeadamente o remate em salto e o passe em movimento - com oposição controlada ou simbólica, permitindo-lhes consolidar os aspetos técnicos sem receio de contacto direto. Nos alunos de referência, a oposição foi intencionalmente aumentada, sendo-lhes exigida maior rapidez na leitura tática e capacidade de decisão em cenários mais complexos e dinâmicos.

Por outro lado, no **Voleibol**, a prática foi estruturada a partir de **níveis diferenciados de desempenho**, permitindo responder às necessidades específicas dos alunos e promover uma progressão sustentada das aprendizagens.

Para os **alunos com maior domínio técnico**, privilegiaram-se **jogos reduzidos em contexto competitivo** (2x2 e 3x3), com ênfase na **continuidade do jogo**, na **organização ofensiva** e na tomada de decisão em situação real. Este formato potenciou a responsabilização individual, a leitura do jogo e a aplicação dos conteúdos técnicos em contexto de oposição.

Paralelamente, para os **alunos com maiores dificuldades**, foi mantido o **modelo 2+2**, orientado para uma lógica **predominantemente cooperativa**, com regras facilitadoras ajustadas ao seu nível de preparação. Entre essas adaptações destacaram-se o **uso do passe com as mãos**, a **obrigatoriedade de dois toques antes do ataque** e o **reforço positivo da recepção simples**, criando condições de sucesso e aumentando o tempo efetivo de participação.

Este enquadramento cooperativo permitiu consolidar os fundamentos técnicos e aumentar a confiança dos alunos. Progressivamente, alguns destes alunos evidenciaram evolução nas suas competências, o que possibilitou a sua **transição gradual para o jogo 2x2 competitivo**, sinalizando progressos ao nível da autonomia, do controlo técnico e da compreensão do jogo.

Desta forma, a diferenciação dos contextos de prática — **cooperação para consolidação e competição para aplicação**— revelou-se fundamental para garantir a inclusão, a progressão individual e o envolvimento ativo de todos os alunos no processo de aprendizagem.

Já os alunos de referência tiveram objetivos mais exigentes, como a colocação estratégica do serviço e a responsabilização pelo segundo toque, assumindo o papel de organizadores ofensivos e trabalhando a antecipação no jogo.

b. Gestão autónoma da aprendizagem e diferenciação nos percursos gímnicos

Na área da Ginástica, as aulas foram organizadas em percursos rotativos dentro do mesmo espaço, permitindo que os alunos circulassem entre diferentes estações de trabalho com tarefas ajustadas ao seu nível de desenvolvimento. Cada percurso integrava sempre três componentes fundamentais: uma sequência de solo, um aparelho (boque ou minitrampolim) e o plinto. Esta estrutura assegurou variedade, continuidade e repetição, fatores essenciais para a consolidação técnica na Ginástica.

Os alunos realizavam o percurso de forma contínua, sabendo exatamente quais os elementos que deviam trabalhar em cada estação, conforme o seu nível - Introdutório ou Elementar. Por exemplo, enquanto um aluno realizava o rolamento à frente no solo, outro, mais avançado, podia executar a roda fluída ou o pino com apoio na parede. No boque, alguns trabalhavam o salto com apoio parcial, enquanto outros tentavam o salto ao eixo com chamada ativa. Esta diferenciação foi sempre autorregulada com base na grelha individual de avaliação formativa, que os alunos já conheciam desde a etapa anterior.

A prática entre pares assumiu um papel central nesta dinâmica. Os alunos não só realizavam os exercícios, como eram frequentemente chamados a observar os colegas e a dar feedback orientado com base nos critérios técnicos presentes nas grelhas. Esta estratégia teve como objetivo aprofundar a compreensão dos critérios de sucesso, promovendo a assimilação teórico-prática das exigências da tarefa. Ao fornecer feedback, os alunos tornavam-se mais conscientes dos detalhes técnicos e desenvolviam competências de análise crítica, além de reforçarem a cooperação e o respeito mútuo.

Esta abordagem promoveu um ambiente de aula dinâmico, diferenciado e motivador, onde todos os alunos sabiam o que fazer, progrediam ao seu ritmo e beneficiavam da observação mútua como instrumento de aprendizagem. Ao longo da etapa, foi notória a evolução técnica dos alunos, bem como a sua crescente autonomia na gestão da prática e da sua própria progressão.

c. Adaptação do plano de treino com base na evolução e iniciativa dos alunos

Na componente de AF, foi dada continuidade ao modelo já implementado na etapa anterior, mantendo-se a estrutura de treino intervalado com música. Esta estratégia promoveu sessões mais dinâmicas, variadas e ajustadas ao nível de cada aluno, respeitando o seu ritmo e capacidade de progressão.

Os planos de treino individualizados, definidos com base nos resultados da primeira bateria de testes do FITescola, foram mantidos e adaptados de forma flexível, à medida que os alunos demonstravam evolução. Aqueles que obtiveram melhorias em testes específicos (como a impulsão horizontal ou as flexões de braços), podiam solicitar à Professora o ajustamento dos exercícios, substituindo ou intensificando tarefas de acordo com as suas novas necessidades. Esta possibilidade promoveu o envolvimento ativo dos alunos, tornando-os mais responsáveis pela sua progressão e conscientes das suas metas físicas.

A utilização da música continuou a ser uma estratégia essencial, funcionando como regulador de ritmo e estímulo motivacional, ajudando a manter o foco, a intensidade e a fluidez da sessão. Além disso, permitiu que os alunos identificassem os tempos de trabalho e recuperação de forma intuitiva, reforçando a autonomia na gestão do esforço.

Esta abordagem diferenciada e progressiva não só assegurou o cumprimento dos objetivos da AF para o 3.º ciclo, como também promoveu uma cultura de autorresponsabilização e autoaperfeiçoamento, essenciais para o desenvolvimento de hábitos de vida ativos e saudáveis.

d. Consolidação do Merengue com foco rítmico e progressão

Durante esta etapa, os alunos deram continuidade à aprendizagem do Merengue, com o objetivo de consolidar os passos já introduzidos na fase anterior, agora com acompanhamento musical constante. A estrutura da aula manteve-se organizada em três momentos sequenciais: prática individual, execução em pares e, por fim, apresentação em grupo. Esta progressão pedagógica permitiu que os alunos desenvolvessem gradualmente a coordenação, o ritmo e a sintonia com o parceiro, promovendo uma prática mais fluida e expressiva.

O ensino foi realizado exclusivamente pela PE, através de demonstração direta, instrução verbal e correções em tempo real. Não foram utilizados vídeos ou recursos visuais, optando-se por uma abordagem mais próxima e personalizada, adequada ao perfil da turma.

A Dança continuou a ser lecionada no final das aulas práticas, como forma de manter o foco dos alunos após o trabalho técnico das modalidades desportivas. Esta opção revelou-se eficaz, promovendo um ambiente mais concentrado, colaborativo e envolvente. Os alunos demonstraram progressos evidentes, respeitando os seus ritmos de aprendizagem, e a prática foi marcada por uma participação ativa e inclusiva.

e. Introdução da Rumba Quadrada como forma de elevar as capacidades dos alunos

Com o objetivo de elevar as competências rítmicas, técnicas e relacionais dos alunos na área da Dança, foi tomada a decisão de introduzir a Rumba Quadrada durante a terceira etapa. Esta escolha representou uma progressão natural face ao trabalho já desenvolvido com o Merengue, permitindo aumentar gradualmente o nível de complexidade coreográfica e trabalhar aspetos como o equilíbrio, a precisão dos passos e a coordenação com o par.

A abordagem pedagógica seguiu uma lógica de progressão metodológica estruturada. Inicialmente, os passos foram ensinados individualmente e sem música, de forma a garantir que todos os alunos compreendiam e dominavam as deslocações básicas. Só numa fase posterior é que foram formados os pares, o que permitiu realizar uma gestão mais eficaz dos agrupamentos. A PE utilizou o conhecimento prévio sobre os alunos - adquirido através da observação contínua durante o Merengue - para organizar pares equilibrados, que promovessem o apoio mútuo e a cooperação, maximizando as possibilidades de sucesso para todos.

Esta estratégia, baseada na diferenciação e na progressão gradual, visou promover a confiança, reduzir o receio de errar em frente aos colegas e criar um ambiente propício ao desenvolvimento expressivo e rítmico. Além disso, permitiu que os alunos mais confiantes tivessem oportunidade de consolidar e desafiar as suas competências, ao passo que os restantes foram apoiados num processo de construção mais segura e motivadora.

f. Iniciação à orientação em contexto escolar com progressão metodológica

Durante esta etapa, foi introduzido o conteúdo de orientação, numa fase preparatória antes da Saída de Campo prevista para o final desta etapa. O principal objetivo foi proporcionar aos alunos um primeiro contacto estruturado com os mapas, os pontos de controlo e os diferentes tipos de percursos, de forma a garantir uma experiência segura, significativa e adaptada ao seu nível de desenvolvimento.

A abordagem metodológica assentou numa progressão gradual: numa primeira fase, foi utilizada uma parte da aula, em ginásio ou espaço delimitado da escola, para realizar atividades de iniciação - os chamados oricones. Nestas tarefas, os alunos puderam explorar os principais elementos de um mapa (escala, curvas de nível, cores e símbolos), aprendendo a interpretá-lo e a relacioná-lo com o espaço real. Esta fase teve como foco o trabalho de orientação estática e de curta distância, com forte componente de observação e análise.

Após esse período de familiarização, realizou-se uma aula prática de orientação no espaço exterior da escola, com a turma completa. Esta sessão permitiu a aplicação dos conhecimentos adquiridos, com a realização de percursos em diferentes formatos, como o percurso em estrela, à norueguesa. Estes formatos foram escolhidos estrategicamente para controlar melhor os fluxos de alunos no espaço, garantir a segurança e permitir a adaptação à diversidade de níveis existentes na turma.

Além da vertente técnica, estas tarefas promoveram o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade individual e do espírito de cooperação, uma vez que os alunos foram encorajados a resolver problemas, a gerir o tempo e a apoiar-se mutuamente nos momentos de dúvida. A orientação foi assim introduzida como um conteúdo completo, com potencial educativo em múltiplas dimensões, preparando os alunos para experiências futuras mais exigentes, dentro e fora do contexto escolar.

g. Exploração dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos com aplicação prática nas Mini-Paralimpíadas

Na área dos Conhecimentos, foi abordado o tema dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos, começando com uma aula teórica expositiva, construída com a participação ativa dos alunos. Esta sessão, que pode ser consultada nos apêndices ([apêndice XVII](#)), apresentou os principais marcos históricos, valores e curiosidades sobre ambos os eventos, com o objetivo de promover a literacia desportiva e a valorização da diversidade e da inclusão no desporto.

Após esta aula introdutória, os alunos foram organizados em pequenos grupos e receberam uma ficha de trabalho ([apêndice XVIII](#)), com vista à preparação de uma atividade prática integradora - as Mini-Paralimpíadas. Cada grupo ficou responsável por uma das quatro modalidades adaptadas selecionadas: Voleibol, badminton, Futebol ou corrida, sendo-lhes solicitado que respondessem a um conjunto de perguntas sobre a respetiva modalidade, com base em pesquisa, discussão e tomada de decisões.

Esta abordagem visou promover não só a aquisição de conhecimentos sobre os eventos olímpicos e paralímpicos, mas também o desenvolvimento de competências transversais, como a responsabilidade, o trabalho em equipa, a comunicação eficaz e a organização de tarefas. A participação ativa dos alunos nesta preparação permitiu-lhes estabelecer uma ligação significativa entre o conteúdo teórico e a prática real, incentivando uma aprendizagem mais envolvente, contextualizada e colaborativa.

h. Introdução de feedback entre pares nos JDC e na Ginástica

Foi implementada uma estratégia de feedback entre pares ao longo das aulas, especialmente nos JDC e na Ginástica, como forma de envolver os alunos ativamente na análise do desempenho e na construção da aprendizagem. Ao contrário de uma lógica de observação passiva ou turnos à parte, todos os alunos participaram continuamente nas tarefas propostas, sendo o feedback integrado no próprio decorrer das atividades. Apenas os alunos temporariamente impedidos de participar por questões físicas ou lesão ficaram fora da prática.

Nos JDC, à medida que as tarefas decorriam, os alunos eram incentivados a observar momentos específicos do jogo dos colegas e a dar feedback verbal imediato, com base em critérios previamente definidos, como a ocupação do espaço, a decisão no passe, a comunicação ou o posicionamento defensivo. Esta dinâmica fomentou a atenção ao jogo coletivo e à tomada de decisão, promovendo uma aprendizagem mais reflexiva e colaborativa. Tal como refere Brophy (2004), envolver os alunos na análise do desempenho dos colegas aumenta o seu sentido de responsabilidade e a consciência sobre os critérios de sucesso, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Na Ginástica, o feedback entre pares foi particularmente evidente nos momentos de salto no boque, minitrampolim ou plinto. Cada aluno era incentivado a observar com atenção o colega que executava imediatamente antes, com o propósito de oferecer um comentário construtivo, baseado nos critérios técnicos definidos nas grelhas de avaliação. Esta estratégia ajudou a consolidar o conhecimento técnico e a promover uma atitude de cooperação e entreajuda. Como afirmam Martins, Gomes e Carreiro da Costa (2017), o feedback formativo entre pares é essencial para desenvolver a autonomia, a análise crítica e a literacia motora, contribuindo para uma aprendizagem mais completa e contextualizada.

A prática sistemática deste tipo de feedback não só reforçou os conteúdos trabalhados em aula, como também promoveu uma cultura de escuta, cooperação e responsabilidade partilhada no grupo-turma, alinhada com os princípios de um ensino de qualidade em EF.

i. Continuidade do envolvimento ativo dos alunos na avaliação, promovendo a autorregulação e a responsabilização

Durante a terceira etapa, foi dada continuidade à aposta numa avaliação reguladora e formativa, com forte envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem. As grelhas de avaliação formativa utilizadas nas aulas de Ginástica mantiveram-se como instrumento de acompanhamento contínuo, ajudando os alunos a monitorizar o seu progresso e a ajustar o seu desempenho às metas estabelecidas. Esta prática permitiu reforçar a autonomia, a clareza nos objetivos de aprendizagem e a responsabilização individual, sendo frequentemente complementada com momentos de autorreflexão e feedback da PE.

Esta abordagem encontra sustentação nos contributos de Barreira (2019), ao destacar que a avaliação formativa deve ser integrada no processo educativo de forma contínua e interativa, promovendo a participação ativa dos alunos. Ao proporcionarmos momentos regulares de autoavaliação, feedback e análise dos critérios, criámos condições para que os alunos se envolvessem na sua aprendizagem de forma mais consciente, transformando a avaliação num processo de apoio ao ensino e não meramente classificativo. Esta decisão pedagógica consolidou uma cultura avaliativa centrada na melhoria e na aprendizagem significativa, onde o erro é valorizado como oportunidade de crescimento e as estratégias são ajustadas às necessidades reais de cada aluno.

1.2.3.2 Balanço

A terceira etapa representou um momento crucial de consolidação das aprendizagens e de desenvolvimento da autonomia dos alunos, quer ao nível técnico-tático, quer no plano da organização pessoal, responsabilidade e envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem. A diversidade de experiências proporcionadas nesta fase, aliada a uma gestão pedagógica ajustada, permitiu que a maioria dos alunos evoluísse de forma consistente e visível nas várias matérias abordadas. O balanço é globalmente positivo, ainda que com aspetos a melhorar, sobretudo no que diz respeito à motivação em algumas aulas de maior exigência física.

Ao nível dos JDC, a turma revelou progressos particularmente evidentes no Futebol e no Voleibol. No Futebol, notou-se uma evolução clara, principalmente nas alunas, na receção e controlo de bola, bem como na tomada de decisão com bola, especialmente em situações de superioridade numérica como o 3x1. A introdução da defesa sombra e de regras ajustadas ao

nível dos alunos permitiu criar um ambiente de prática mais seguro, no qual os alunos se sentiram mais confiantes para arriscar tecnicamente. A fluidez de jogo nas situações de 4x4 foi aumentando gradualmente, sinalizando uma melhor compreensão dos princípios ofensivos e uma maior participação coletiva.

No Voleibol, o progresso foi generalizado. A turma envolveu-se bastante com as dinâmicas de jogo reduzido (2x2, 3x3), e a possibilidade de jogar com continuidade, aplicando o segundo e terceiro toque, aumentou a motivação e o sentido competitivo. O entusiasmo com os jogos 3x3 foi particularmente marcante, e mesmo os alunos com maiores dificuldades conseguiram envolver-se mais, sentindo que estavam integrados no jogo. A evolução foi notória na precisão do passe, na coordenação dos toques e na receção da bola após serviço. A componente competitiva ajudou a elevar o nível de empenho sem prejudicar o espírito cooperativo.

No Basquetebol, a turma demonstrou progressos significativos, sobretudo ao nível da finalização, com maior número de concretizações no lançamento na passada. A combinação de jogos 2x1 e 3x3, com limitação pontual ao drible e regras de progressão específicas, permitiu trabalhar de forma eficaz os princípios do passe e corte, bem como a ocupação racional do espaço. Embora alguns alunos ainda revelassem dificuldades na leitura do jogo, a repetição das tarefas e a intervenção regular da PE permitiram ganhos evidentes em termos de decisão ofensiva e execução técnica.

No Andebol, uma das maiores evoluções registou-se no domínio das regras. Na etapa anterior, a falta de entendimento sobre o jogo limitava muito a fluidez e a eficácia das ações. Nesta etapa, após um momento de aula mais teórica e explicativa e o desafio de colocar os alunos a ver os jogos do mundial de Andebol, fez com que os mesmos demonstrassem maior segurança nas suas decisões, compreendendo melhor os momentos de remate, passe e desmarcação. A implementação de jogos reduzidos com regras claras ajudou a reforçar esse entendimento, permitindo um maior foco na ação ofensiva e na resposta defensiva.

Na Dança, a aula continuou a ser utilizada como momento final das sessões, o que se revelou uma estratégia eficaz. A continuidade do trabalho no Merengue permitiu consolidar os passos anteriormente aprendidos, agora com aplicação musical e a coordenação entre todos no mesmo ritmo. A estrutura pedagógica - do individual ao coletivo - manteve-se, criando um ambiente acessível e confortável, no qual os alunos, mesmo os mais reticentes à Dança, se sentiram envolvidos. O facto de a Dança surgir após as modalidades mais físicas contribuiu para um clima mais relaxado e recetivo, mantendo o foco dos alunos até ao final da aula.

Na orientação, os objetivos iniciais foram plenamente atingidos. A estratégia adotada permitiu introduzir os principais conceitos da modalidade de forma acessível e progressiva. A realização de oricones em espaços delimitados foi essencial para familiarizar os alunos com os elementos do mapa e com a lógica da orientação. Posteriormente, a realização de uma aula prática de orientação no espaço exterior da escola, com percursos como a orientação em estrela e à norueguesa, foi um momento muito positivo. Esta atividade ajudou a criar uma ligação mais próxima com a PE, pelo caráter diferente e desafiante da tarefa, permitindo também reforçar competências como a tomada de decisão, o sentido de orientação e o trabalho autónomo.

Na área dos conhecimentos, o tema dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos foi abordado através de uma aula teórica que incluiu também momentos práticos de pesquisa, com o objetivo de envolver os alunos de forma mais ativa. Durante a sessão, foram explorados diversos conteúdos presentes no PPT de apoio, como a origem dos Jogos, os símbolos olímpicos e paralímpicos, modalidades, e curiosidades sobre atletas, permitindo aos alunos participar através da pesquisa orientada e da partilha de informações com os colegas. A aula foi bem recebida pela turma e criou uma base sólida para a atividade prática das Miniolimpíadas, que está prevista para a etapa seguinte. Embora estivesse planeado o preenchimento de uma ficha preparatória para essa atividade, tal não foi possível concretizar nesta fase, ficando a sua implementação agendada para a quarta etapa.

Na Ginástica, manteve-se o trabalho por percursos, com o apoio contínuo nas grelhas de avaliação individual. A maioria dos alunos demonstrou evolução nos elementos gímnicos definidos, progredindo ao seu próprio ritmo e com crescente autonomia na gestão da prática. Nesta fase, o trabalho no solo exigiu um apoio adicional por parte da PE, uma vez que vários alunos começaram a transitar para o nível Elementar, nomeadamente com a introdução de elementos como a roda fluída ou o pino assistido. A prática entre pares manteve-se como estratégia fundamental, permitindo observação mútua e feedback orientado, o que contribuiu para reforçar não só o conhecimento técnico, mas também o sentido de responsabilidade e cooperação entre os alunos.

Ao longo da terceira etapa, foi particularmente evidente o crescente envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem. A PE sentiu uma clara evolução no modo como os alunos consultavam e utilizavam as suas grelhas individuais e as grelhas de avaliação formativa, sobretudo nas aulas de Ginástica, demonstrando maior consciência sobre os critérios em que deviam focar-se e vontade de melhorar. Este comportamento refletiu uma apropriação progressiva das metas individuais, com os alunos a solicitarem feedback mais específico, a

regularem a sua prática com base nas observações dos colegas e a assumirem um papel mais ativo e responsável nas aulas. A continuidade do projeto de avaliação formativa revelou-se, assim, fundamental para consolidar esta atitude de autorregulação e motivação intrínseca.

Por fim, na componente de AF, manteve-se a estrutura de treino intervalado individualizada com base nos planos definidos na etapa anterior. As sessões em circuito com música ajudaram a manter o dinamismo e o envolvimento, sobretudo quando realizadas no exterior. No entanto, foi identificado algum desânimo pontual por parte dos alunos em aulas com elevada intensidade ou muitas estações exigentes. Apesar disso, a maioria manteve a regularidade no cumprimento das tarefas, e alguns alunos procuraram mesmo ajustar os exercícios aos seus progressos, o que mostra que o objetivo de promover autonomia e responsabilidade começou a ser atingido.

Em síntese, esta etapa revelou uma evolução consistente e significativa por parte da turma. As decisões pedagógicas implementadas, a diferenciação das tarefas, o feedback contínuo e a prática entre pares foram fatores decisivos para a consolidação das aprendizagens. As modalidades coletivas ganharam fluidez e organização, a orientação surgiu como conteúdo motivador e diferenciador, e o trabalho nos restantes domínios ajudou a reforçar as competências individuais e coletivas. A turma mostrou-se mais autónoma, mais confiante e globalmente mais preparada para os desafios da etapa seguinte.

1.2.4 Produto - 4ª Etapa

A quarta etapa da Lecionação corresponde à fase de consolidação e apuramento das aprendizagens, assumindo-se como determinante para o encerramento do percurso formativo dos alunos ao longo deste ano e de preparação para o próximo ano letivo. Nesta fase, a prioridade centra-se em garantir que todos os alunos, especialmente aqueles que ao longo das etapas anteriores demonstraram maiores dificuldades, possam atingir os objetivos definidos para cada matéria, e, sobretudo, terminarem o ano motivados e confiantes nas suas capacidades.

O modelo de aula adotado manteve a lógica por estações, mas com maior flexibilidade na formação de grupos e nas tarefas propostas. A principal estratégia pedagógica desta etapa assentou na diferenciação do ensino, não apenas pela variação das tarefas e níveis de exigência, mas também pela organização dos grupos: ora homogêneos, para aprofundar competências específicas; ora heterogêneos, promovendo a interajuda e dinâmicas de tutoria informal entre pares.

Esta decisão partiu da constatação de que a composição fixa de grupos, embora útil nas etapas anteriores, precisava de ser renovada para fomentar novos desafios e dinâmicas motivadoras, estimulando os alunos a saírem da sua zona de conforto. A alternância entre grupos também teve por objetivo aumentar a responsabilidade individual no contexto coletivo, criando interações sociais e permitindo a valorização dos diferentes perfis dentro da turma

1.2.4.1 Plano

Quadro 5 - Objetivos da quarta etapa

Objetivos
Avaliar o grau de consolidação das aprendizagens ao longo do ano, com base na observação em situações de prática autêntica e nos instrumentos de avaliação aplicados.
Comprovar se os alunos são capazes de refletir sobre o seu percurso, reconhecer os progressos alcançados e transferir os conhecimentos para novas situações.

Fonte: Autoria Própria

A quarta e última etapa do ano letivo foi planificada com o objetivo de consolidar os conteúdos abordados ao longo do ano, avaliando a evolução técnico-tática, física e atitudinal dos alunos nas diferentes áreas da disciplina. Esta etapa, com a duração de sete semanas letivas, incluiu três UD distintas, organizadas num total de vinte e duas aulas, distribuídas por vários espaços da escola. Esta fase assumiu um carácter de culminância e de transição, na qual se procurou não apenas aferir o percurso realizado, mas também reforçar as aprendizagens essenciais, promover a autonomia dos alunos e proporcionar experiências significativas que valorizassem o seu envolvimento ao longo do ano.

A UD foi organizada com base numa estrutura rotativa entre os diferentes espaços e domínios de conteúdo, mantendo a lógica de diferenciação pedagógica implementada nas etapas anteriores. Os grupos de prioridade definidos no início do segundo período continuaram a orientar a intervenção, com cada aluno a desenvolver tarefas alinhadas com os seus objetivos individuais. O planeamento desta etapa procurou articular de forma equilibrada momentos de aplicação prática, avaliação formativa e sumativa, e atividades de envolvimento coletivo, integrando também conteúdos com um forte potencial educativo e social, como a experimentação de modalidades adaptadas.

As tarefas previstas foram desenhadas para permitir que os alunos aplicassem os conhecimentos adquiridos em situações de prática contextualizada e realista, reforçando a ideia

de avaliação como continuação da aprendizagem e não como momento isolado. Manteve-se o uso das grelhas de avaliação como ferramenta de regulação, sendo estas articuladas com a observação direta, o feedback entre pares e os registos da PE. A estrutura das aulas procurou valorizar não só o desempenho técnico e físico, mas também a atitude, o empenho, o espírito de entreajuda e a responsabilidade.

Decisão pedagógica:

a. Consolidação dos conteúdos através de tarefas significativas e ajustadas ao perfil dos alunos

Nas matérias dos JDC, foram propostas situações de jogo em formatos reduzidos, como o 3x3 e o 4x4, de forma a assegurar maior participação e oportunidade de intervenção por parte de todos os alunos. As regras foram ajustadas consoante o nível técnico-tático dos participantes, garantindo simultaneamente desafio e acessibilidade.

No Basquetebol, foi dada ênfase à finalização com o lançamento na passada e à cooperação ofensiva, sendo mantidas estratégias de diferenciação defensiva, como a oposição reduzida por parte dos alunos de referência, o que permitiu ampliar o tempo de decisão dos colegas com mais dificuldades.

No Futebol, as tarefas de 3x1 com defesa sombra e os jogos de 4x4 continuaram a promover a circulação da bola, o passe sob pressão e a progressão coletiva. A manutenção de regras que limitavam a recuperação direta da bola junto a alunos críticos e de fronteira possibilitou uma prática mais fluida e inclusiva, com elevado índice de sucesso nas ações técnicas fundamentais, como o controlo orientado e a receção.

No Voleibol, a atenção foi centrada na realização dos três toques e na valorização da finalização intencional ao terceiro toque. Os alunos com maior domínio técnico assumiram a função de organizadores, responsáveis pelo segundo toque, reforçando o entendimento das dinâmicas ofensivas da modalidade. A prática foi ajustada à realidade da turma, com uma clara evolução na manutenção da bola em jogo e no compromisso coletivo.

No badminton, manteve-se o trabalho com pares homogéneos e heterogéneos, promovendo situações de cooperação e oposição com diferentes níveis de desafio. Foram introduzidas variantes ao jogo, como a atribuição de pontuação diferenciada a batimentos específicos (ex: clear ou remate com intenção), com o objetivo de reforçar a compreensão táctica e valorizar a intenção técnica do gesto.

b. Avaliação prática integrada em situações de jogo e ajustada às prioridades individuais

Durante todas estas situações de prática, a PE aproveitou para realizar uma avaliação mais consolidada e criterial do desempenho dos alunos, observando não apenas a execução técnico-tática, mas também o envolvimento, a cooperação e a tomada de decisão em contexto real de jogo. A avaliação decorreu de forma contínua, integrada nas tarefas propostas, permitindo recolher evidências válidas sobre o progresso individual de cada aluno.

O uso das grelhas de avaliação previamente trabalhadas contribuiu para reforçar a objetividade do processo, garantindo coerência entre os critérios estabelecidos e os comportamentos observados. Esta abordagem permitiu ainda proporcionar feedback imediato e ajustado às necessidades dos alunos, promovendo a autorregulação e a consciência sobre o próprio percurso de aprendizagem.

c. Consolidação coreográfica e preparação para o momento final de apresentação

Na Dança, a proposta centrou-se na consolidação das aprendizagens anteriores, com destaque para a Rumba Quadrada e a manutenção regular da prática do Merengue, com vista à apresentação final nas atividades do interturmas. As aulas mantiveram a estrutura de progressão do individual ao coletivo, permitindo que os alunos iniciassem a aprendizagem da Rumba Quadrada de forma isolada, para posteriormente evoluírem para a execução a pares e em grupo. Reforçou-se também a tutoria entre pares, promovendo um ambiente de entreajuda e responsabilização partilhada. Os alunos participaram ativamente na construção do momento final de apresentação, assumindo papéis como a organização da música, a entrada rítmica e a condução da coreografia em pequenos grupos. Esta decisão procurou fomentar o envolvimento afetivo com a Dança, reforçar a cooperação e criar uma experiência positiva de expressão corporal.

d. Continuidade dos treinos intervalados com foco na autorregulação e avaliação da progressão

A componente de AF foi organizada com base na continuidade dos planos de treino intervalados definidos nas etapas anteriores, ajustados conforme a evolução individual dos alunos e os dados recolhidos nos testes intermédios. As sessões mantiveram uma estrutura nos

treinos intervalados, integrando exercícios com diferentes intensidades e focos (resistência, força, mobilidade e core), de acordo com as necessidades de cada aluno. A utilização da música continuou a ser uma estratégia intencional, servindo como regulador de ritmo, fator de motivação e facilitador da gestão do tempo de esforço e de recuperação. Estava prevista, nesta etapa, a reaplicação da bateria de testes do FITescola, permitindo comparar os resultados anteriores com os atuais e validar os progressos alcançados. Esta abordagem reforçou a importância da prática regular e intencional como contributo para a saúde, o bem-estar e a responsabilização pessoal dos alunos na gestão da sua condição física.

e. Concretização do Projeto das Mini-Paralimpíadas através de investigação orientada e vivência prática em ambiente adaptado

Com o objetivo de dar continuidade ao trabalho iniciado na etapa anterior no âmbito dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos, foi planeada a concretização da atividade das Mini-Paralimpíadas, articulada entre a PE e a restante equipa de estágio. Esta decisão pedagógica teve como finalidade aplicar os conhecimentos previamente trabalhados em aula, promovendo a inclusão e a sensibilização dos alunos através da experimentação prática de modalidades adaptadas.

O processo teve início com a entrega, a cada grupo de alunos, de uma ficha de investigação orientada tal como referido na etapa anterior, com questões específicas sobre uma das quatro modalidades paralímpicas selecionadas: Voleibol sentado, badminton adaptado, Futebol sentado e corrida para cegos. Cada grupo ficou responsável por investigar uma modalidade, analisando as regras, adaptações, materiais utilizados e objetivos do jogo, de forma a aprofundar o seu conhecimento e preparar-se para a vivência prática.

Posteriormente, foi planeada uma aula especial, a realizar numa terça-feira à tarde, com duração alargada de 90 minutos, de forma a possibilitar que todos os alunos participassem nas quatro estações práticas. O espaço escolar foi dividido em quatro zonas interiores distintas, cuidadosamente preparadas para simular as especificidades de cada modalidade:

Na zona do **Voleibol sentado** de 2+2, os alunos jogaram com uma rede colocada a baixa altura, permanecendo sentados durante toda a atividade, o que exigiu adaptações na mobilidade, força de braços e comunicação entre colegas.

No **badminton adaptado**, a tarefa consistia em jogar “ao pé-coxinho”, uma limitação funcional pensada para simular restrições de mobilidade, tornando a deslocação mais exigente e desafiando a coordenação e o equilíbrio.

O **Futebol sentado** foi realizado em formato reduzido (4x4), também com os alunos sempre sentados no chão, promovendo a cooperação, o controlo da bola sentados e a reorganização espacial sem recurso à locomoção tradicional.

Por fim, na estação de **corrida para cegos**, foi construído um pequeno percurso com obstáculos, que os alunos realizaram de olhos vendados, acompanhados por um colega-guia. Esta experiência exigiu um elevado nível de confiança mútua, comunicação clara e empatia, permitindo aos alunos experimentar as dificuldades associadas à perda de visão e a importância do trabalho em dupla.

A organização logística da aula foi preparada com antecedência, incluindo a sinalização das zonas, a definição dos tempos de rodagem entre estações e a distribuição dos materiais. Durante a atividade, as PE acompanharam os grupos, prestando apoio e orientando as transições, de modo a garantir que todos os alunos tivessem tempo suficiente para participar ativamente em cada uma das modalidades.

Esta decisão pedagógica foi fundamental para tornar o conteúdo dos Conhecimentos mais significativo e experiencial, permitindo aos alunos vivenciar na prática os princípios da inclusão e da diversidade funcional. Através desta abordagem, os alunos puderam refletir sobre a realidade dos atletas paralímpicos, compreender os desafios impostos por diferentes limitações e desenvolver competências sociais e atitudinais cruciais, como a empatia, a cooperação, o respeito pela diferença e a valorização do outro. Esta vivência contribuiu para uma aprendizagem transformadora, articulando de forma clara o saber, o fazer e o ser, como propõe o currículo da disciplina de EF.

f. Avaliação do projeto e reforço da participação dos alunos até ao final do ano letivo

Tendo em vista a natureza inovadora e centrada no aluno do projeto pedagógico desenvolvido ao longo do ano, considerou-se fundamental garantir a sua continuidade até ao final da quarta etapa, reforçando a coerência pedagógica e valorizando o envolvimento progressivo dos alunos. Esta decisão permitiu consolidar práticas já implementadas, como o uso das grelhas de avaliação personalizadas, a diferenciação nas tarefas e o incentivo à autorregulação da aprendizagem, assegurando uma transição progressiva e significativa para o final do ciclo de ensino.

No sentido de recolher dados qualitativos e compreender a perceção dos alunos sobre a experiência vivida, foi ainda aplicada, nas últimas semanas, uma ficha de autoavaliação e um questionário anónimo. Este instrumento teve como finalidade recolher feedback direto sobre as

práticas adotadas ao longo do ano - nomeadamente a estrutura por etapas, a diferenciação das tarefas, o acompanhamento individual, a utilização de grelhas e a valorização do esforço e da atitude.

A decisão de integrar este momento avaliativo no plano da etapa assentou na convicção de que os alunos são agentes ativos na construção do processo educativo e, como tal, devem ser escutados sobre aquilo que vivenciaram. Esta prática está alinhada com as orientações de Fernandes (2006), que defende que avaliar formativamente é também dar voz aos alunos, envolvendo-os num processo contínuo de reflexão e melhoria.

A análise dos resultados permitiu aferir o impacto do projeto na motivação, no envolvimento e na perceção de progresso dos alunos, servindo igualmente como instrumento de autorreflexão para a PE. O feedback recolhido revelou-se uma mais-valia para validar as decisões pedagógicas tomadas, identificar pontos fortes e propor eventuais ajustamentos em futuras intervenções.

1.2.4.2 Balanço

A quarta etapa representou, sem dúvida, o momento mais completo e marcante de todo o processo de lecionação. Para além de permitir consolidar as aprendizagens desenvolvidas nas fases anteriores, foi também nesta etapa que senti a maior evolução da turma - tanto a nível técnico-tático como na maturidade relacional e no envolvimento coletivo com a disciplina. O ambiente criado ao longo do ano culminou nesta fase num sentimento forte de pertença, de responsabilidade partilhada e de compromisso com as tarefas.

Foi possível concretizar o plano tal como tinha sido desenhado. A estrutura rotativa permitiu que todas as áreas fossem trabalhadas de forma consistente e equilibrada, e que os alunos mantivessem o foco e o envolvimento até ao fim. Senti, nesta etapa, um salto qualitativo na forma como os alunos encaravam a aula: mais autónomos, mais conscientes do que estavam a fazer e porquê, e sobretudo mais disponíveis para colaborar e se desafiar.

Nas modalidades coletivas, a turma revelou uma maturidade técnico-tática que já vinha sendo construída, mas que nesta etapa se tornou mais visível. Os jogos de 3x3 e 4x4 decorreram com boa fluidez e respeito pelas regras e pelas adaptações implementadas. No Futebol, por exemplo, a gestão da oposição - com regras como a defesa sombra sobre colegas com maiores dificuldades - foi interiorizada pelos alunos, que ajustaram o seu comportamento sem que fosse necessário intervir constantemente. O mesmo aconteceu no Basquetebol, onde a defesa mais espaçada permitiu que os alunos com mais dificuldades tivessem tempo de decisão e pudessem

brilhar em pequenos momentos. Foi particularmente gratificante ver que os alunos de referência não só aceitaram essas estratégias, como passaram a aplicá-las de forma espontânea, demonstrando sensibilidade para o coletivo.

No Voleibol, a turma continuou a surpreender pela evolução. Os jogos com três toques tornaram-se regra, não exceção, e a função do organizador foi assumida com seriedade por vários alunos. Já não era preciso interromper para pedir que cumprissem os papéis ou se ajudassem, isso acontecia naturalmente. A turma demonstrou capacidade para jogar de forma mais coordenada, e o espírito competitivo saudável esteve sempre presente, sem se sobrepor ao respeito entre colegas.

A Dança foi outro dos momentos altos desta etapa. A prática da Rumba Quadrada, aliada à manutenção regular do Merengue, serviu como ponto de encontro afetivo na aula. A preparação para o interturmas motivou os alunos e criou um objetivo comum que deu sentido à repetição e ao aperfeiçoamento dos passos. O ambiente era de ajuda mútua, com os pares formados estrategicamente a funcionarem muito bem. Os papéis de liderança e de apoio musical e rítmico também contribuíram para envolver todos os alunos, incluindo os menos confiantes, numa experiência de expressão corporal positiva.

Na AF, apesar de alguns momentos pontuais de menor motivação, sobretudo em aulas mais exigentes, a maioria dos alunos manteve o empenho. O treino intervalado, com o apoio da música, continuou a funcionar como estímulo. Os resultados dos testes do FITescola mostraram progressos significativos na maioria dos casos, o que reforçou a importância de manter este trabalho regular e individualizado. Mais importante ainda foi perceber que muitos alunos começaram a autorregular os seus treinos com autonomia, sabendo o que tinham de fazer e com consciência do seu próprio esforço.

A atividade das Mini-Paralimpíadas foi, sem dúvida, um dos momentos mais significativos do ano. Desde a investigação prévia com as fichas, até à vivência prática nas quatro zonas montadas, tudo correu com grande envolvimento. A preparação desta aula, em articulação com a restante equipa de estágio, foi exaustiva, mas recompensadora. Os alunos participaram com entusiasmo em todas as estações - Voleibol sentado, badminton ao “pé-coxinho”, Futebol sentado e corrida para cegos com guia - e as reações que surgiram durante e após a atividade mostraram o impacto real que esta experiência teve. Para muitos, foi a primeira vez que refletiram de forma mais concreta sobre as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência e a importância da inclusão. Houve respeito, curiosidade, entajuda e momentos de verdadeira empatia.

Um dos momentos mais significativos da etapa final foi a aplicação de um questionário anónimo, com o intuito de recolher a percepção dos alunos sobre o projeto implementado ao longo do ano. Este instrumento procurou aferir até que ponto os alunos se sentiram envolvidos nas suas aprendizagens e no processo de avaliação.

Este aprofundamento da percepção avaliativa ficou particularmente evidente na comparação entre as autoavaliações realizadas no início e no final do ano letivo. No início, muitos alunos revelavam uma noção ainda imatura sobre o seu desempenho: era comum, por exemplo, observarem-se alunos a proporem para si próprios a nota de 5, apesar de apresentarem dificuldades técnicas claras, ou de ainda não terem consolidado aprendizagens fundamentais. Além disso, poucos conseguiam justificar a nota atribuída com base em critérios específicos. No entanto, ao longo do ano, essa consciência foi-se consolidando com a prática regular da autoavaliação apoiada pelas grelhas.

No final da etapa, praticamente todos os alunos atribuíram a si mesmos a nota correspondente ao seu desempenho real, apresentando justificações claras, alinhadas com os critérios previamente trabalhados. Esta maturidade avaliativa reflete um crescimento na capacidade de autoanálise, autorregulação e responsabilidade, e demonstra que, quando os alunos compreendem o que se espera deles, tornam-se mais críticos, autónomos e conscientes da sua própria aprendizagem.

As respostas ao questionário vieram confirmar esta tendência, revelando que a maioria dos alunos considera importante estar envolvida ativamente no seu processo de avaliação. A utilização das grelhas individuais foi identificada como uma ferramenta de grande utilidade - ajudando à organização do trabalho, à definição de metas pessoais e ao acompanhamento do progresso ao longo das aulas. Muitos alunos afirmaram que o facto de saberem exatamente o que era esperado deles aumentou a clareza e a motivação, tornando o processo mais transparente e justo. Quando convidados a indicar a sua preferência, a larga maioria manifestou-se favorável às aulas com grelhas, salientando como benefícios o maior controlo sobre a sua evolução e a possibilidade de corrigirem os seus próprios erros com base em critérios discutidos em aula.

Estes dados vêm confirmar que a avaliação formativa, quando devidamente partilhada com os alunos, não só melhora os resultados de aprendizagem, como também potencia o envolvimento, a autonomia e a motivação. A aplicação do questionário revelou-se, assim, um momento de escuta valioso, que permitiu validar as práticas pedagógicas adotadas e evidenciar que os alunos reconhecem o valor de estarem informados e implicados no seu próprio processo avaliativo.

Senti, nesta etapa, que os alunos estavam mais conscientes do seu percurso. A utilização das grelhas individuais de avaliação, já naturalizada, ajudou a dar estrutura à autoavaliação. Os alunos sabiam onde tinham evoluído e onde ainda podiam melhorar. Mais do que executar, estavam envolvidos no processo. O feedback foi cada vez mais pedido, partilhado e integrado nas ações seguintes.

Se nas etapas anteriores o foco esteve na construção das bases, nesta etapa o que mais se destacou foi a qualidade da relação. Relação entre colegas, entre alunos e PE, e entre o aluno e a própria disciplina. Houve crescimento técnico, sim, mas mais do que isso, houve um amadurecimento coletivo. A turma saiu desta etapa mais capaz, mais unida e, acima de tudo, mais preparada - não apenas para os conteúdos que se seguem, mas para se manterem ativos, críticos e comprometidos com a prática física e os valores que ela carrega.

1.2.5 Professor a Tempo Inteiro (PTI)

1.2.5.1 Primeiro PTI

Quadro 6 - Objetivos do primeiro PTI

Objetivos
Adaptar a prática pedagógica às especificidades dos diferentes níveis de ensino, ajustando metodologias, estratégias de avaliação e formas de comunicação às necessidades e características dos alunos.
Melhorar a prática docente através da observação sistemática de aulas, da análise crítica de estratégias utilizadas por Professores mais experientes e da implementação de práticas inspiradas nessas experiências, com vista ao desenvolvimento profissional contínuo.

Fonte: Autoria Própria

A participação no Projeto “Professor a Tempo Inteiro” (PTI) constituiu uma oportunidade particularmente relevante para o desenvolvimento profissional em contexto realista de docência, possibilitando uma semana de prática contínua com um horário completo, equivalente ao de um docente efetivo. Esta experiência inseriu-se numa lógica de aproximação à realidade profissional, desafiando a capacidade de adaptação a diferentes níveis de ensino e promovendo a melhoria da ação pedagógica através do contacto com contextos diversos e da colaboração entre pares.

Na semana anterior à implementação, foi realizada uma observação sistemática das turmas atribuídas, com o objetivo de conhecer o funcionamento específico de cada grupo, as

dinâmicas pedagógicas utilizadas pelos Professores titulares, os conteúdos em curso e as estratégias metodológicas em vigor. Esta fase revelou-se essencial para assegurar uma continuidade pedagógica efetiva, respeitando a lógica de progressão já estabelecida nas turmas e possibilitando um planeamento mais intencional.

Durante a semana do projeto, a intervenção pedagógica desenvolveu-se em contextos distintos, envolvendo turmas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. No 5.º e 6.º anos, as aulas assumiram um cariz predominantemente lúdico, com menor densidade de conteúdos por aula e uma ênfase clara na aprendizagem pelo movimento espontâneo e pela brincadeira orientada. As exigências metodológicas centraram-se na gestão da atenção, na criação de rotinas motivadoras e na implementação de estratégias criativas para promover o foco e o envolvimento.

No 8.º ano, as dinâmicas aproximaram-se das já vivenciadas noutras fases do estágio, permitindo a continuidade de abordagens metodológicas previamente experimentadas. O grau de autonomia dos alunos e a sua capacidade de lidar com propostas mais complexas permitiram o aprofundamento de conteúdos técnico-táticos, com elevada coerência pedagógica.

O trabalho com a turma de 9.º ano revelou alguns desafios acrescidos, nomeadamente ao nível da gestão do comportamento e da disciplina coletiva. No entanto, a maturidade demonstrada por alguns alunos e a sua disponibilidade para aceitar propostas exigentes criaram condições para a implementação de atividades mais desafiadoras, potenciando a capacidade de adaptação e de regulação da intervenção docente.

A intervenção no ensino secundário, concretamente com uma turma do 12.º ano, destacou-se pela complexidade dos conteúdos e pela sofisticação das tarefas. Os alunos revelaram um perfil de elevada autorregulação, motivação e respeito pelas propostas pedagógicas, exigindo um planeamento com maior rigor terminológico, complexidade tática e tomada de decisão refinada.

Para além da lecionação, o projeto foi enriquecido por momentos sistemáticos de observação e co-ensino com Professores cooperantes. A observação direta de práticas consolidadas permitiu recolher estratégias de organização do espaço, gestão de tempo e relações pedagógicas. A reflexão em tempo real sobre o feedback dado aos alunos e as decisões pedagógicas adotadas pelos docentes experientes contribuiu para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda do ofício de ensinar. Perrenoud (2000) salienta que o Professor eficaz é aquele que reflete continuamente sobre a sua prática, identifica o que necessita de melhorar e adapta as suas intervenções às exigências concretas dos contextos de ensino.

A reflexão pedagógica foi também promovida através do acompanhamento direto dos Professores cooperantes, que ofereceram feedback construtivo e compartilharam sugestões com base na experiência. Esta dinâmica colaborativa reforçou a aprendizagem profissional, sustentando um modelo de formação sustentado na partilha, na escuta e na reflexão partilhada. Richit, Ponte e Tomasi (2021) afirmam que a colaboração entre pares, baseada no diálogo e no apoio mútuo, constitui um catalisador da transformação da prática docente.

O balanço global do projeto foi extremamente positivo. A vivência de um horário completo permitiu contactar com a complexidade da função docente em toda a sua extensão: planificação, lecionação, avaliação, relação pedagógica e gestão da dinâmica das aulas. Desenvolveram-se competências como a flexibilidade, a capacidade de tomar decisões em tempo real, a antecipação de dificuldades e a adaptação contínua das estratégias de ensino.

Segundo Schön (1983), o Professor que aprende na e sobre a ação desenvolve uma prática mais sensível ao contexto, inovadora e alinhada com os princípios de uma escola centrada no aluno. A experiência no âmbito do PTI representou um contributo relevante para a consolidação da identidade profissional, promovendo uma compreensão mais contextualizada, reflexiva e intencional da intervenção pedagógica.

Neste sentido, o Projeto PTI não apenas reforçou o desenvolvimento de competências didáticas e relacionais, como também sustentou a construção de uma prática profissional mais consciente, fundamentada e responsiva à diversidade dos contextos educativos.

1.2.6 Saída de Campo

A saída de campo realizada nos dias 3 e 4 de abril no espaço "Tempo de Aventura" ([anexo 10](#)), no Cadaval, constituiu um momento particularmente significativo no percurso educativo da turma e na formação dos alunos no contexto da disciplina de EF. Mais do que uma atividade pontual, esta experiência representou uma oportunidade privilegiada para o desenvolvimento de aprendizagens integradas, relacionais e contextualizadas, alinhadas com uma concepção de educação centrada na experiência, na autonomia e na construção coletiva do conhecimento.

Antes da definição final da atividade, foi elaborado um plano detalhado que incluiu a identificação dos objetivos pedagógicos, a seleção de possíveis locais e o contacto direto com diferentes entidades para recolha de orçamentos e informações logísticas. Este processo implicou a comparação de propostas, a negociação de condições e a análise da viabilidade

financeira. Paralelamente, procedeu-se à articulação com a direção da escola e com o conselho de turma, garantindo que a iniciativa se enquadrava no calendário escolar e que respeitava as orientações pedagógicas do agrupamento. Esta fase inicial de preparação revelou-se fundamental para assegurar a qualidade da experiência, antecipando constrangimentos e promovendo uma gestão responsável e partilhada.

Desta forma, no plano pedagógico, foram definidos como objetivos gerais: (i) promover a autonomia dos alunos em contextos não formais de aprendizagem; (ii) reforçar competências de cooperação, resiliência e tomada de decisão; e (iii) aprofundar a ligação entre vivências corporais e educação para a cidadania. De forma mais operacional, o plano previu atividades de aventura em grupo, momentos de reflexão partilhada e exercícios de resolução de problemas, estruturados de acordo com as necessidades e interesses da turma.

O planeamento da atividade foi orientado por um conjunto de princípios pedagógicos que valorizam a articulação entre experiências corporais, relações interpessoais e desenvolvimento de competências socio emocionais. Defende-se que a EF não se limita aos pavilhões ou recintos desportivos, mas que pode (e deve) estender-se a outros contextos de vivência e aprendizagem, como os espaços naturais. Tal como referem Mizwerski et al. (2022 p. 62), “a saída de campo/aula de campo agrupa inúmeros aspetos positivos, pois integra os conteúdos escolhidos à realidade vivenciada no ambiente escolhido”, desempenham um papel essencial no desenvolvimento global dos alunos.

O planeamento logístico envolveu uma articulação eficaz entre docentes, entidades externas e comunidade educativa. A escolha do local, a compatibilização com o calendário escolar, a negociação dos custos com transportes, bem como a implementação de estratégias de angariação de fundos com participação ativa dos alunos, refletiram uma gestão colaborativa e responsável. Loureiro (2004) sustenta que práticas educativas ancoradas no quotidiano dos alunos promovem o envolvimento e contribuem para o desenvolvimento de competências críticas, sociais e participativas.

Durante a realização da atividade, as propostas apresentadas pela equipa técnica do "Tempo de Aventura" transcenderam o carácter meramente lúdico. A execução de tarefas de grupo, o enfrentamento de desafios físicos e a necessidade de adaptação a condições climatéricas adversas configuraram situações de aprendizagem autêntica. Nesses contextos, observaram-se manifestações claras de colaboração, resolução de problemas, regulação emocional, respeito pela diversidade e assunção de responsabilidades individuais e coletivas.

O registro videográfico da atividade, posteriormente analisado e compartilhado com as famílias, não se esgotou na sua função comemorativa. Funcionou como dispositivo pedagógico potenciador da reflexão crítica e da autoavaliação, permitindo aos alunos observar o seu desempenho e as interações estabelecidas, bem como reconhecer esforços, dificuldades e conquistas. Esta prática corrobora a importância da documentação pedagógica enquanto ferramenta de mediação da aprendizagem e desenvolvimento da autonomia.

Do ponto de vista relacional, a atividade favoreceu a aproximação entre pares e entre alunos e docentes. O ambiente informal, aliado à partilha de experiências significativas, potencializou a criação de vínculos de confiança e respeito mútuo. Este tipo de vivência contribuiu para um clima educativo mais favorável e para a melhoria da dinâmica nas aulas de EF subsequentes. A dimensão afetiva da aprendizagem revelou-se, assim, um fator determinante no processo de formação integral.

Em síntese, a saída de campo concretizou-se como uma experiência educativa intencionalmente estruturada, sustentada por princípios pedagógicos coerentes com uma visão ampla da EF. Através da vivência de contextos reais, promoveu-se a integração de saberes, o desenvolvimento de competências motoras, sociais e emocionais, e o reforço da motivação e do compromisso dos alunos com a sua formação. Tal como sublinham Mizerski, Rosa & Antiqueira (2022 p. 67), “a saída de campo vai além do que a sala de aula oferece, possibilita novas conexões, pensamentos e vivências, mostrando a necessidade de se ampliar as propostas de trabalho”.

Esta experiência reforçou o papel da EF enquanto disciplina promotora de aprendizagens significativas e contextualmente relevantes, contribuindo para a formação de cidadãos mais autónomos, participativos e reflexivos.

2. Direção de turma

2.1 Introdução

A DT foi concebida como um espaço de cidadania ativa através do Projeto “Desenvolvimento de Competências Transversais através do Trabalho em Projeto: Voluntariado”, alinhado com o tema “Dar e Receber” e com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CD). Estruturado em quatro etapas, o percurso integrou plano de ação, cronograma e apresentações com rubricas/grelhas de autoavaliação, aplicando princípios de avaliação formativa para clarificar critérios, orientar feedback e envolver os alunos na regulação das suas aprendizagens. A heterogeneidade da turma e o trabalho com entidades da comunidade reforçaram metodologias ativas e colaborativas, favorecendo autonomia, responsabilidade e sentido cívico.

2.1.1. Identificação do projeto

O Projeto "Desenvolvimento de Competências Transversais através do Trabalho em Projeto: Voluntariado" surge com o objetivo de incentivar os alunos a envolverem-se ativamente em ações de cidadania, promovendo um sentido de responsabilidade social e comunitária. Através do trabalho em projeto, pretende-se que os alunos desenvolvam competências essenciais para o seu percurso académico e pessoal, como a autonomia, a organização, a colaboração e o pensamento crítico. A metodologia adotada permite que cada grupo de alunos escolha uma área de intervenção dentro do voluntariado, planeie e execute as suas próprias iniciativas, estabelecendo uma relação concreta entre o que aprendem na escola e a sua aplicação na realidade social.

Este projeto enquadra-se no âmbito da DT e na disciplina de CD, inter-relacionando-se com o tema interdisciplinar da turma: “Dar e Receber”. Todas as sessões foram focadas na construção de projetos individuais nos quais os alunos puderam refletir e agir em torno do valor da empatia, solidariedade e responsabilidade cívica. Assim, os projetos elaborados foram alinhados não apenas com o eixo temático transversal da turma, mas também com os temas estabelecidos no currículo da disciplina, promovendo uma abordagem integrada e significativa em torno dos valores.

A estrutura do projeto foi dividida em quatro fases progressivas começando pela implementação das bases teóricas e planeamento até a implementação prática e avaliação final.

Ao longo do ano letivo, os alunos foram desafiados a trabalhar colaborativamente, interagir e preparar a comunicação com as organizações externas e refletir como as suas ações afetam os outros e a comunidade como um todo. Essa abordagem aprimorou não apenas o desenvolvimento de competências sociais e pessoais, mas também promoveu a aprendizagem participativa ativa. Dessa forma, o currículo escolar foi enriquecido proporcionando uma experiência transformadora aos alunos, para os motivar a participar de forma consciente e ativa na sociedade.

2.1.2 Fundamentação e pertinência do projeto

A escolha do tema “Desenvolvimento de Competências Transversais através do Trabalho em Projeto: Voluntariado” fundamenta-se na valorização de uma abordagem educativa centrada no aluno, tal como defendia John Dewey citado por Santos et al. (2022), em que a aprendizagem acontece através da experiência e da resolução de problemas reais. Este projeto parte do princípio de que os alunos devem ser participantes ativos na construção do seu conhecimento, agindo sobre o mundo à sua volta e atribuindo significado às aprendizagens realizadas. Para Dewey, o ensino deve romper com a passividade do modelo tradicional e assumir-se como um processo ativo, onde se aprende fazendo, numa lógica de relação entre teoria e prática, em que o aluno é desafiado a pensar, agir e refletir sobre as suas ações.

Neste sentido, o trabalho em projeto apresenta-se como uma metodologia que respeita o ritmo e os interesses dos alunos, promovendo a autonomia e o pensamento crítico. Segundo Santos et al. (2022), a aprendizagem deve ser construída a partir de problemas significativos para o aluno, de modo a fomentar a investigação, a criatividade e a responsabilidade individual e coletiva. Esta visão é reforçada quando se afirma que a escola deve transformar-se numa "comunidade em miniatura", permitindo que os alunos experienciem situações semelhantes às da realidade, desenvolvendo competências essenciais para a sua vida em sociedade.

Ao integrar o voluntariado como eixo temático, este projeto não visa apenas o desenvolvimento de competências académicas, mas também a formação ética e social dos alunos, num ambiente democrático e cooperativo - elementos considerados por Dewey como fundamentais para uma educação verdadeiramente transformadora (Santos, Oliveira & Paiva 2022).

Segundo Souza e Dourado (2015), a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) transforma o aluno num protagonista da sua aprendizagem, o que gera maior motivação, autonomia e envolvimento com o conhecimento, principalmente porque este é construído a

partir de problemas reais e contextualizados. Os autores destacam que "para a maioria dos estudantes, a ABP é muito mais interessante, estimulante e agradável do que os métodos tradicionais de ensino", salientando que os alunos passam a valorizar o conhecimento adquirido pelas suas experiências e investigação, e não apenas pela memorização.

No artigo de Silva, Miranda e Barbosa (2018, p.4), os autores citam Prado, 2005, onde é sublinhado que o trabalho com projetos permite ao aluno aprender “no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento”. Os autores reforçam ainda que esta abordagem cria nos alunos uma vontade de aprender mais, dessa forma fortalecendo não só o desempenho escolar, mas também o sentido de pertença e propósito no contexto educativo.

Deste modo, ao integrar estas abordagens no planeamento pedagógico, é possível não só potenciar o desenvolvimento de competências transversais, mas também aumentar substancialmente a motivação intrínseca dos alunos, promovendo aprendizagens mais duradouras, ativas e significativas.

Apesar das múltiplas possibilidades temáticas que poderiam ter sido exploradas no âmbito deste projeto, a opção pelo tema do voluntariado surgiu de forma natural, impulsionada por uma experiência pessoal prévia nesta área e pela convicção de que o envolvimento dos alunos em ações de voluntariado pode representar uma via privilegiada de desenvolvimento integral. Através da participação ativa em causas sociais, os alunos têm a oportunidade de fortalecer valores como a responsabilidade, a solidariedade e a empatia, simultaneamente desenvolvem competências fundamentais para a sua formação enquanto cidadãos conscientes e participativos.

Esta escolha revelou-se ainda mais significativa quando o Conselho de Turma (CT) aceitou que o tema interdisciplinar definido para o 7.º ano seria “Dar e Receber”. A articulação entre o projeto de voluntariado e o tema transversal permitiu uma abordagem coesa, que valorizou a ligação entre as aprendizagens escolares e os desafios reais da sociedade. Neste enquadramento, o trabalho desenvolvido em CD adquiriu uma dimensão prática, próxima da experiência dos alunos, potenciando não apenas a sua motivação, mas também a construção de um sentido de pertença e compromisso com a comunidade em que se inserem.

A composição da turma também foi um fator determinante na estruturação do projeto. A turma é bastante heterogénea, incluindo alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e um número significativo de estudantes com necessidades educativas especiais. O trabalho em projeto, especialmente dentro da temática do voluntariado, possibilita a criação de dinâmicas

colaborativas, onde os alunos podem desenvolver as suas competências sociais e interpessoais. Além disso, a organização em pares e grupos promove a tutoria entre colegas, permitindo que os alunos se apoiem mutuamente e contribuam para o sucesso do grupo.

Ao integrar o voluntariado no contexto da disciplina de CD, o projeto também permitiu que os alunos explorassem temas importantes do currículo, como bem-estar animal, segurança rodoviária, educação ambiental e participação democrática, entre outros. Através das suas ações, os alunos não só aprenderam sobre estes temas de forma mais envolvente, como também tiveram a oportunidade de causar um impacto real na escola e na comunidade.

Desde o início, o objetivo foi criar um ambiente em que os alunos se sentissem motivados para participar ativamente, trabalhando em temas que lhes fossem próximos e significativos. Desta forma, o projeto não se limitou a uma experiência académica, mas tornou-se um espaço de envolvimento real com a sociedade, onde se desenvolveram competências essenciais para a vida em sociedade.

2.2 Etapas

2.2.1 Prognóstico – 1ª Etapa

Quadro 7 - Objetivos primeira etapa - Direção de Turma

Objetivos
Conhecer as dinâmicas e características da turma, de modo a estruturar e organizar eficazmente o trabalho a desenvolver nas aulas.
Sensibilizar os alunos para a importância do voluntariado e da cidadania ativa

Fonte: Autoria Pópria

2.2.1.1 Plano

Na primeira etapa da DT, o principal objetivo foi conhecer os alunos e estabelecer as dinâmicas de trabalho para as aulas. Para que fosse cumprido o objetivo, preparou-se uma explicação detalhada sobre a organização e funcionamento das aulas, garantindo que os alunos compreendessem as expectativas e regras do grupo. Nas primeiras sessões, foi também tomada uma decisão importante para a estrutura da turma: a escolha do delegado e subdelegado, de forma a assegurar que a organização interna estivesse definida desde o início. Antes da eleição, foi realizada uma breve discussão sobre a importância do ato de votar, os direitos e deveres dos alunos e o processo de apuramento dos resultados, promovendo a consciência

cívica dentro do contexto escolar. Assim, na segunda aula, decorreu a votação para delegado e subdelegado, conduzida de forma democrática, permitindo que os alunos participassem ativamente na escolha dos seus representantes.

A partir da terceira aula, todas as sessões foram planeadas antecipadamente pela PE, garantindo uma estrutura consistente e organizada. Além disso, houve um trabalho contínuo com a Professora orientadora, com quem foram discutidos os assuntos a abordar em cada aula, assegurando um acompanhamento adequado e uma adaptação eficaz às necessidades da turma.

Desde então, o projeto começou a ser implementado, tendo a primeira etapa sido dedicada à sensibilização dos alunos para a importância do voluntariado e à definição dos temas que cada grupo gostaria de trabalhar. Durante este período, foram discutidos conceitos fundamentais sobre cidadania ativa, responsabilidade social e impacto comunitário, preparando os alunos para a construção dos seus próprios projetos.

Para a concretização dos objetivos acima referidos as aulas foram dinamizadas através de discussões fundamentadas e organizadas com os alunos e também com uma apresentação mais expositiva ([apêndice XIX](#)), mas sempre com a possibilidade de intervenção por parte dos mesmos, ou porque conheciam algo sobre as instituições ou por partilha de experiências dos mesmos.

Nesta fase, foi também promovida uma reflexão sobre a forma como o trabalho em projeto pode contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais, como a autonomia, o pensamento crítico e a motivação dos alunos durante as aulas. Nesse sentido, os alunos foram encorajados a identificar áreas de interesse e que comessem a estruturar as suas ideias, tendo como base as suas próprias motivações e a realidade envolvente.

Organização dos grupos e definição dos temas

Os alunos foram agrupados de acordo com a disposição na sala de aula, um critério que, apesar de não considerar inicialmente as suas afinidades pessoais ou os estilos de trabalho, teve como propósito incentivar uma maior interação e cooperação entre pares que partilhavam a mesma mesa. Este processo ajudou a quebrar algumas barreiras iniciais e incentivou a construção de novas relações de trabalho dentro da turma.

Após uma introdução ao conceito de voluntariado, e uma apresentação de várias instituições locais, os alunos foram convidados a refletir sobre as áreas em que gostariam de atuar. Foi-lhes pedido que escolhessem um tema que lhes despertasse interesse e que pudessem desenvolver ao longo do ano letivo.

Os grupos organizados para trabalhar durante o ano podem ser observados na tabela abaixo:

Quadro 8 - Grupos de Trabalho

Grupo:	Alunos
Grupo 1	14 e 15
Grupo 2	7 e 22
Grupo 3	17 e 9
Grupo 4	2 e 3
Grupo 5	6 e 8
Grupo 6	12 e 13
Grupo 7	4 e 5
Grupo 8	10 e 11
Grupo 9	18 e 19
Grupo 10	20 e 21

Fonte: Autoria Pópria

2.2.1.2 Balanço

Na primeira etapa da DT foi possível cumprir com os objetivos propostos, entre eles estabelecer as bases do funcionamento da turma, permitindo criar um ambiente estruturado e promover o envolvimento dos alunos no Projeto de cidadania e no trabalho em projeto. Para tal a abordagem participativa dos alunos sensibilizou-os para a importância do voluntariado e da cidadania ativa, tendo demonstrado desde cedo uma boa receptividade às dinâmicas propostas.

A eleição do delegado e subdelegado, acompanhada de uma reflexão sobre o papel dos representantes e o exercício da democracia, foi um momento relevante para a consciencialização cívica da turma. Esta atividade inicial contribuiu para a construção de um espírito de grupo e de pertença.

No que diz respeito ao Projeto de voluntariado, os alunos envolveram-se nas primeiras discussões com entusiasmo, identificando áreas de interesse e demonstrando criatividade na formulação de ideias. A articulação entre as sessões e os conteúdos da disciplina de CD permitiu consolidar aprendizagens significativas e estimular a motivação dos alunos. As primeiras reflexões sobre o impacto do voluntariado na sociedade revelaram já uma consciência social emergente, ainda que incipiente em alguns casos.

De forma geral, esta etapa foi bem-sucedida ao promover a autonomia, o espírito crítico e a organização da turma, permitindo lançar as bases para o trabalho nas etapas seguintes.

2.2.2 Prioridade – 2ª Etapa

Até ao final do primeiro semestre, os alunos começaram a estruturar os seus projetos, mantendo os grupos inicialmente definidos na primeira etapa. Com base nas orientações previamente fornecidas, foi solicitado que criassem planos de ação, definindo objetivos, estratégias e formas de implementação. Um dos momentos centrais desta fase foi a apresentação dos projetos à turma, com recurso a apresentações em PPT, elaboradas segundo um modelo orientador. Estas apresentações foram avaliadas através de uma grelha baseada numa rubrica previamente partilhada, permitindo aos alunos participar no processo de avaliação e desenvolver competências de comunicação, organização e trabalho colaborativo.

2.2.2.1 Plano

Quadro 9 - Objetivos da segunda etapa - Direção de Turma

Objetivos
Desenvolver a capacidade de planeamento e organização dos alunos
Iniciar a realização dos projetos dos alunos

Fonte: Aatoria Pópria

O primeiro semestre foi dedicado à construção e estruturação dos projetos dos alunos. Esta fase pretendia garantir que os alunos compreendessem a metodologia de trabalho em projeto, desenvolvessem as suas ideias de forma organizada e se preparassem para a execução das suas iniciativas.

Criação do plano de ação

Com o tema escolhido, cada grupo recebeu um documento orientador ([apêndice XX](#)), contendo um conjunto de questões estruturadas, que tinham como objetivo ajudá-los a planear as suas ações. Entre as questões apresentadas estavam:

- Qual o problema que queremos resolver?
- De que forma podemos contribuir para a solução?
- Que recursos serão necessários para colocar a nossa ideia em prática?
- Como vamos divulgar a nossa ação?

- Qual o impacto que esperamos alcançar?

Este exercício foi fundamental para que os alunos desenvolvessem um pensamento mais estruturado e estratégico, evitando que a implementação dos projetos fosse feita de forma desorganizada. Para a concretização deste plano seria possível que os alunos exigissem um acompanhamento mais próximo e intervenções frequentes para esclarecer dúvidas e ajudar a direcionar as ações.

Criação de apresentações para a turma

Para consolidar as ideias e incentivar uma comunicação mais eficaz, os alunos foram desafiados a elaborar uma apresentação em PPT sobre os seus projetos. O Professor disponibilizou um modelo base em PPT ([apêndice XXI](#)), que continha diretrizes claras sobre o que deveria ser incluído em cada diapositivo, facilitando assim a organização do conteúdo. Quando os alunos iniciaram o processo de desenvolvimento da apresentação foi entregue uma rubrica ([apêndice XXII](#)) para que os alunos soubessem qual era o foco da mesma.

Durante o desenvolvimento das apresentações, os alunos podiam pedir auxílio não só do Professor, mas também dos colegas. Este momento pretendia criar uma oportunidade para reforçar o espírito de entreajuda, uma vez que alguns alunos com mais experiência na utilização de ferramentas digitais poderiam ajudar aqueles que tinham mais dificuldades.

Após a fase de construção, a proposta é que cada grupo apresente o seu projeto à turma. Para garantir que todos estivessem atentos e envolvidos, foi criada, através da rubrica de avaliação, uma grelha de hétéro e autoavaliação ([apêndice XXIII](#)). A mesma permitia aos colegas avaliar as apresentações com base em critérios específicos, tais como:

- Clareza e objetividade da apresentação;
- Criatividade na abordagem do tema;
- Qualidade da pesquisa e fundamentação do projeto;
- Organização e estrutura da apresentação;
- Desempenho oral dos apresentadores.

Criação de um email para a associação selecionada

Como parte integrante do plano de ação delineado para cada grupo, os alunos foram orientados a redigir um e-mail formal de contacto com a instituição selecionada, com o objetivo de apresentar o seu projeto e estabelecer uma primeira comunicação oficial. Após uma explicação clara sobre os elementos fundamentais de uma comunicação institucional escrita,

nomeadamente a identificação do remetente, a clareza da mensagem, a correção linguística e a cortesia, os alunos redigiram o texto, que foi enviado para o Professor. Esta atividade pretendeu não só desenvolver competências de comunicação escrita em contexto real, como também reforçar o sentido de responsabilidade, iniciativa e organização no contacto com o exterior, constituindo um passo importante na autonomização e credibilização dos projetos.

Embora os alunos tenham participado na preparação dos contactos com as instituições, o contacto formal foi previamente planeado pela PE, garantindo o enquadramento adequado e a articulação entre os objetivos pedagógicos e a comunicação externa.

Criação do cronograma de implementação dos projetos

Com base nas apresentações a intenção seria elaborar um cronograma para garantir que todos os grupos tivessem oportunidade de pôr em prática as suas iniciativas. Foi definido que, no primeiro semestre, apenas alguns projetos seriam implementados, permitindo que os restantes tivessem tempo para aperfeiçoar os seus planos e garantir melhores condições de execução no semestre seguinte.

2.2.2.2 Balanço

Durante a segunda etapa, os alunos revelaram progressos significativos na apropriação da metodologia de trabalho em projeto. A estruturação das ideias e o planeamento das ações tornaram-se mais evidentes, ainda que, em muitos casos, tenha sido necessário apoio contínuo por parte da PE para clarificar conceitos, reformular objetivos ou reajustar estratégias. Esta fase consolidou a compreensão dos alunos quanto à lógica sequencial do projeto: diagnosticar, planear, comunicar e agir.

Elaboração do plano de ação

A utilização do documento orientador, com questões estruturadas, foi um recurso fundamental para estimular o pensamento estratégico dos alunos. Embora alguns grupos tenham demonstrado dificuldade em definir com clareza os problemas a abordar e os objetivos das suas ações, o exercício de responder às questões permitiu desenvolver uma visão mais concreta das suas intenções. O acompanhamento próximo e os momentos de diálogo com o Professor mostraram-se essenciais para garantir a coerência e viabilidade dos planos elaborados.

Apresentações à turma e avaliação entre pares

A construção e apresentação dos projetos em PPT constituíram um momento marcante do percurso. A utilização de um modelo-base contribuiu para orientar os alunos, facilitando a estruturação do conteúdo e a comunicação das ideias. A aplicação da rubrica de avaliação e das grelhas de auto e heteroavaliação permitiu envolver todos os alunos num processo de avaliação formativa, promovendo a autorreflexão e o sentido crítico. Apesar das dificuldades iniciais na expressão oral, muitos alunos foram capazes de fazer apresentações cumprindo os critérios apresentados, tendo um discurso organizado, claro e objetivo.

Redação do e-mail institucional

A redação do e-mail formal revelou-se um desafio para a maioria dos alunos, que demonstraram desconhecimento sobre aspetos básicos como onde colocar o destinatário, o que escrever no assunto ou como estruturar a mensagem. Também o conteúdo suscitou dificuldades, sendo necessária orientação clara sobre o que comunicar e como adaptar o registo à formalidade do contexto. Apesar disso, a atividade permitiu desenvolver competências essenciais de comunicação escrita, promovendo maior autonomia e consciência sobre a importância da clareza e da adequação no contacto com instituições externas.

Organização do cronograma e primeiras implementações

Durante a etapa a PE fez a elaboração de um cronograma geral para a execução dos projetos. A decisão de iniciar a implementação apenas com alguns grupos revelou-se acertada, pois permitiu testar a operacionalização das ideias e ajustar os processos.

Primeiras ações concretizadas

Ainda no primeiro semestre, dois grupos conseguiram pôr em prática os seus projetos:

- Recolha de brinquedos para a Casa da Fonte: durante o Corta-Mato Escolar, os alunos organizaram uma campanha de recolha de brinquedos para doar a crianças acolhidas pela Casa da Fonte, em Oeiras. A ação teve bastante adesão e os alunos conseguiram reunir uma quantidade superior a 30 brinquedos, que foram entregues à instituição.

- Recolha de alimentos e bens essenciais para bebés: no final do semestre, durante o interturmas, realizou-se uma campanha de recolha de alimentos e produtos para bebés. Os donativos foram encaminhados para a Família Solidária. Esta ação não teve tanto impacto como

a primeira. Para finalizar a ação, um voluntário da instituição escolhida pelo grupo veio à escola explicar um pouco mais sobre o projeto e esclarecer dúvidas dos alunos da turma.

Esta ação reforçou a importância da solidariedade e do compromisso com a comunidade, deixando os alunos bastante motivados para continuar o projeto no segundo semestre.

Nesta etapa, os alunos conseguiram estruturar de forma mais clara e organizada as suas ideias, definindo os objetivos dos seus projetos e atribuindo-lhes nomes representativos. Este progresso refletiu-se numa maior segurança na forma como comunicavam as intenções dos grupos e na consolidação dos seus planos de ação. Com o intuito de apoiar visualmente este processo e dar visibilidade aos projetos dentro da comunidade escolar, a PE elaborou cartazes para cada grupo, contendo o nome do respetivo projeto. Estes cartazes, não podem ser divulgados devido a terem fotografias dos alunos, estiveram afixados ao longo do ano letivo, permitindo que, mesmo antes da concretização das iniciativas, os restantes elementos da escola pudessem tomar contacto com as temáticas trabalhadas pela turma. Esta estratégia ajudou a reforçar o compromisso dos alunos com os seus projetos, promovendo o sentimento de pertença e a valorização do trabalho desenvolvido.

Após a elaboração inicial, foram feitos alguns ajustes nos nomes dos projetos com o contributo dos próprios alunos, no sentido de os tornar mais apelativos, claros e representativos da ação a desenvolver. Este processo colaborativo reforçou o envolvimento dos alunos e permitiu que cada grupo se identificasse ainda mais com a missão do seu projeto.

Para esse efeito, foram definidos títulos mais explícitos e objetivos, que orientassem a leitura dos conteúdos e facilitassem a compreensão das temáticas abordadas nos cartazes de apresentação. A tabela apresentada abaixo sintetiza esses títulos, organizados de forma a refletir de maneira clara as áreas trabalhadas e os seus respetivos focos pedagógicos.

Quadro 10 - Títulos dos temas escolhidos para trabalhar

“Vamos deixar a escola limpa”
“Diz não ao desperdício”
“Já conheces a Fruta Feia?”
“Pequenos gestos, grandes aprendizagens”
“Vamos ajudar o próximo”
“Tigelas cheias, corações felizes”
“Faz a diferença, sente alegria no coração”
“Brinquedos com segunda Vida”
“Faz alguém sorrir, espalha felicidade”
“Limpa a praia, protege o mar”

Fonte: Autoria Própria

2.2.3 Progresso – 3ª Etapa

Nesta etapa, os alunos deram continuidade ao trabalho iniciado no primeiro semestre, passando da fase de planeamento para a execução mais estruturada dos seus projetos. Além de colocarem as suas iniciativas em prática, esta fase foi marcada pela partilha de experiências e pelo contacto com representantes de diferentes instituições, que contribuíram com perspetivas externas e enriquecedoras sobre os temas abordados.

A participação ativa das instituições permitiu que os alunos aprofundem os seus conhecimentos sobre diversas áreas do voluntariado, como o bem-estar animal, a sustentabilidade ambiental, a participação democrática e outros temas. Paralelamente, continuaram a desenvolver e implementar as suas ações na escola e na comunidade, consolidando aprendizagens e reforçando o impacto social do seu trabalho.

2.2.3.1 Plano

Quadro 11 - Objetivos terceira etapa - Direção de Turma

Objetivos
Proporcionar um contacto mais direto com instituições externas

Avaliar e reforçar a motivação dos alunos para a implementação dos projetos

Fonte: Autoria Própria

Esta etapa, foi dedicada à implementação de novos projetos e à participação dos alunos em atividades de sensibilização promovidas por diferentes entidades externas. O objetivo foi proporcionar um contacto mais direto com as instituições envolvidas e permitir que os alunos compreendam de forma mais aprofundada a importância do trabalho desenvolvido nestas organizações.

Estavam previstas várias sessões com representantes de várias instituições para abordar diferentes temas relacionados com os projetos dos alunos. Entre os convidados, esperase a presença da Família Solidária, para dar continuidade ao projeto do semestre anterior, bem como de representantes da Animal Life, para falar sobre o bem-estar animal, da Refood, para discutir o desperdício alimentar, e de outras instituições que abordaram temas como a participação democrática e a educação ambiental. Estão também presentes outros convidados que abordaram outros temas que fazem parte da disciplina para este ano, tais como a educação ambiental, instituições e participação democrática.

A calendarização das datas previstas de cada instituição convidada pode ser consultada abaixo:

Quadro 12 - calendarização das datas previstas

Instituição	Data
Família Solidária	06/02
Instituições e participação democrática	27/02
Fruta Feia	13/03
Educação Ambiental	20/03
AnimalLife	24/04
Casa da Encosta	04/05
Reefood	05/06

Fonte: Autoria Própria

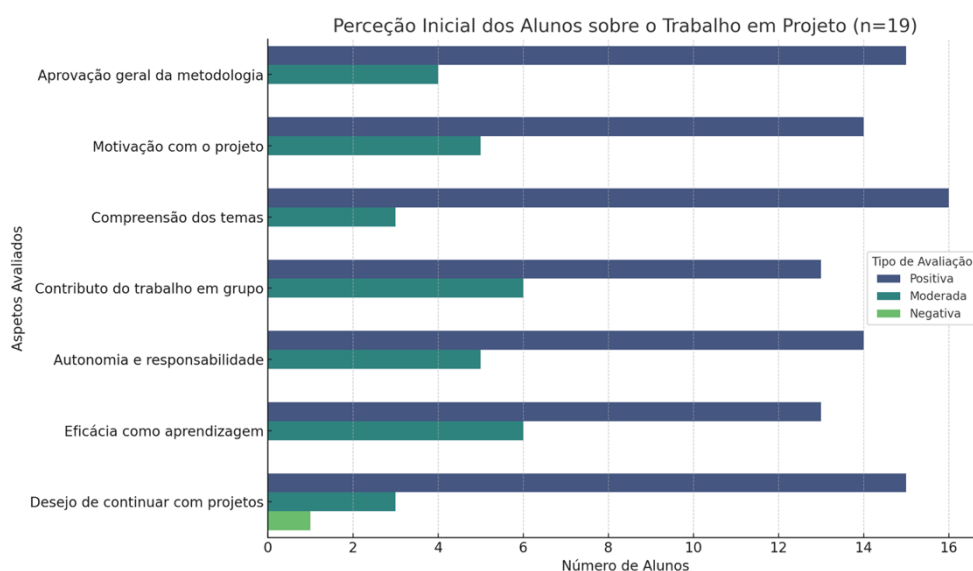
Além da execução dos projetos delineados, foi aplicado um questionário aos alunos no início da etapa para avaliar as suas perceções sobre o trabalho desenvolvido até ao momento e aferir se continuaram motivados para a realização das ações previstas. Esta fase foi, assim, um

momento de partilha, aprendizagem e envolvimento mais direto com a comunidade, fortalecendo os princípios do voluntariado e da cidadania ativa.

2.2.3.2 Balanço

A terceira etapa foi marcada pela intensificação prática dos projetos, com os alunos a avançarem para a fase de implementação das suas ações. O contacto direto com representantes de instituições como a Família Solidária, a Animal Life e a Fruta Feia permitiu uma aproximação concreta a diferentes realidades sociais, enriquecendo os projetos em curso e proporcionando aprendizagens significativas nos domínios do voluntariado, da cidadania ativa e da sustentabilidade.

Gráfico 1- Percepção Inicial dos Alunos sobre o Trabalho em Projeto



Fonte: Autoria Própria

Paralelamente à prática, foi aplicado um questionário para avaliar as percepções iniciais dos alunos quanto ao trabalho em projeto. Os resultados (n=19) revelaram uma aceitação bastante positiva da metodologia: a maioria referiu sentir-se motivada, compreendeu melhor os temas abordados em CD e reconheceu que o trabalho em grupo contribuiu para o seu desenvolvimento social. A maior parte dos alunos indicou ainda que gostaria de continuar a trabalhar com este tipo de abordagem no futuro.

Este contexto de elevada motivação foi evidente nas sessões, com os alunos a revelarem um forte empenho na execução das tarefas, na articulação com entidades externas e na mobilização de recursos. Verificou-se uma consolidação das competências transversais, como a responsabilidade, a capacidade de comunicação e o trabalho colaborativo.

A experiência reforçou também a autonomia dos alunos, tanto na tomada de decisões como na gestão dos seus próprios projetos. O envolvimento demonstrado e a qualidade das intervenções em contexto escolar foram indicadores claros do impacto positivo desta abordagem, validando o trabalho em projeto como uma ferramenta eficaz de educação para a cidadania.

2.2.4 Produto – 4ª Etapa

A última etapa foi dedicada à avaliação dos projetos e à reflexão sobre os impactos gerados.

Foi realizado um novo questionário, semelhante ao da terceira etapa, para comparar as perceções dos alunos antes e depois da implementação do projeto. Com base nas respostas, foi possível perceber se os alunos sentiram uma evolução nas suas competências e se valorizam o trabalho desenvolvido ao longo do ano.

Além disso, foi feita uma reflexão coletiva sobre os desafios enfrentados, os aspetos a melhorar e as conquistas alcançadas. O objetivo é que cada aluno possa reconhecer o seu percurso e compreender o impacto das suas ações, tanto a nível pessoal como na comunidade.

2.2.4.1 Plano

Quadro 13 - Objetivos quarta etapa - Direção de Turma

Objetivos
Analisar e refletir sobre os resultados e impactos dos projetos desenvolvidos ao longo do ano
Avaliar a evolução das competências de comunicação e expressão oral dos alunos

Fonte: Autoria Própria

A última etapa foi dedicada à análise dos resultados obtidos ao longo do ano letivo. Os alunos tiveram a oportunidade de apresentar novamente os seus projetos à turma, refletindo sobre os desafios encontrados e os objetivos que conseguiram alcançar. Esta segunda apresentação permitiu também avaliar a evolução das competências de comunicação e expressão oral dos alunos, em comparação com a primeira fase de apresentações.

Além disso, foi aplicado um segundo questionário, idêntico ao realizado no início da terceira etapa, para comparar as perceções dos alunos antes e depois da implementação dos projetos. A análise dos resultados ajudará a compreender o impacto do trabalho desenvolvido e permitirá recolher sugestões para futuras iniciativas no âmbito da disciplina de CD.

Por fim, foi realizada uma reflexão coletiva sobre o ano letivo, incentivando os alunos a partilharem as aprendizagens adquiridas, os desafios enfrentados e as melhorias que poderiam ser implementadas em projetos futuros. Esta etapa foi essencial para consolidar o impacto do voluntariado como ferramenta educativa e para promover um espírito de participação ativa e responsabilidade social entre os alunos.

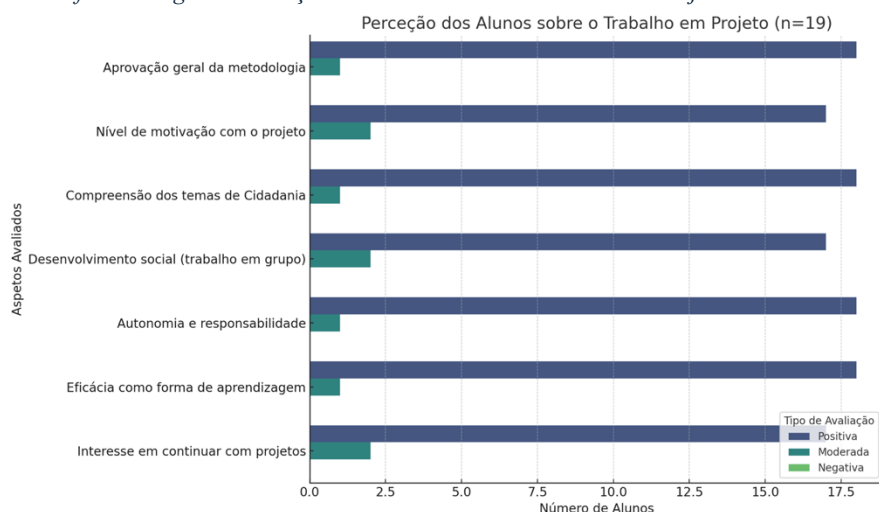
2.2.4.2 Balanço

A quarta e última etapa da DT foi dedicada à análise dos projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, bem como à reflexão sobre o processo de trabalho em projeto. Esta fase permitiu consolidar aprendizagens e avaliar o impacto do percurso formativo vivido pelos alunos.

Os grupos já não tiveram oportunidade de apresentar novamente os seus projetos à turma, mas em contrapartida, foi possível ter a presença de muitas associações durante o ano para que os alunos tivessem contacto direto com as mesmas. Apesar disso foi possível observar que os alunos melhoraram muito a sua comunicação através das perguntas que foram fazendo aos convidados.

Foi aplicado um segundo questionário, semelhante ao da etapa anterior, com o objetivo de avaliar a evolução da perceção dos alunos quanto à metodologia de trabalho em projeto. As respostas recolhidas, analisadas de forma global (n=19), apontam para um impacto altamente positivo da intervenção. A maioria dos alunos considerou que a abordagem os motivou, ajudou a compreender melhor os temas de CD e promoveu o desenvolvimento de competências como autonomia, responsabilidade e cooperação em grupo.

Gráfico 2 - Segunda Percepção dos Alunos sobre o Trabalho em Projeto



Fonte: Autoria Própria

A visualização do gráfico e a análise das respostas indicam que:

- A aprovação global da metodologia e a percepção de eficácia foram elevadas;
- Os alunos referiram ganhos concretos na compreensão dos conteúdos e na sua capacidade de trabalhar em equipa;
- Houve um claro interesse em continuar a trabalhar com esta abordagem no futuro.

Estes dados reforçam a validade pedagógica do Projeto "Dar e Receber", não apenas pelo impacto nas aprendizagens escolares, mas também pela valorização da dimensão social e cívica da formação.

A comparação entre os dois questionários aplicados - no início da terceira etapa e no final da quarta - permite confirmar uma evolução clara na percepção dos alunos relativamente ao trabalho em projeto. Se na primeira avaliação já se verificava uma aceitação maioritariamente positiva da metodologia, na segunda observou-se um aumento ainda mais expressivo nas respostas positivas, com praticamente todos os alunos a reconhecerem a utilidade da abordagem para a sua aprendizagem, motivação e desenvolvimento pessoal. Esta progressão indica que, à medida que os alunos foram vivenciando as etapas do projeto, perceberam de forma mais concreta os benefícios do envolvimento ativo, da responsabilidade partilhada e da ligação entre escola e comunidade. A consolidação destas percepções valida o impacto positivo do Projeto “Desenvolvimento de Competências Transversais Através do Trabalho em Projeto: Voluntariado” não só enquanto estratégia pedagógica, mas também enquanto experiência formativa transformadora.

Ao longo do ano, a DT revelou-se um espaço privilegiado de formação para além dos conteúdos disciplinares. Através da metodologia de trabalho em projeto, os alunos foram desafiados a pensar criticamente, a colaborar com os colegas e a relacionar-se com instituições da comunidade, mobilizando saberes, atitudes e valores. A consistência das etapas, a clareza dos objetivos e o envolvimento dos alunos traduziram-se em resultados significativos tanto no plano escolar como no plano pessoal. Esta experiência contribuiu para a construção de uma consciência cívica ativa e para o desenvolvimento integral dos alunos, confirmando a pertinência desta abordagem no contexto da disciplina de CD.

3. Desporto Escolar

3.1 Introdução

Na ECO, o DE afirma-se como prolongamento pedagógico da EF, oferecendo uma prática regular e orientada que desenvolve competências motoras, sociais e emocionais. A oferta é diversificada - Basquetebol, Voleibol, Badminton, Canoagem, Sobre Rodas (patins, skates, bicicletas) e um programa de Multiactividades para alunos com NEE - permitindo que cada aluno encontre um espaço de participação ajustado aos seus interesses e necessidades ([Apêndice XXIV](#)). A tradição do Basquetebol (com presença em circuitos competitivos como a Liga Jr. NBA) convive com a adesão crescente ao Voleibol; o Badminton oferece uma via acessível e inclusiva; a Canoagem acrescenta contacto com a natureza e literacia de segurança; o Sobre Rodas reforça equilíbrio e controlo corporal. Esta pluralidade promove hábitos saudáveis, espírito de equipa e inclusão, consolidando a escola como comunidade ativa. Para potenciar a adesão, foram ainda elaborados cartazes com horários por modalidade, tornando a comunicação mais visível e mobilizadora ([Apêndices XXV–XXVIII](#))

3.1.1 Fundamentação teórica do Projeto

A integração dos registos videográficos no processo de ensino-aprendizagem surge como uma abordagem inovadora com elevado potencial pedagógico, sobretudo em contextos práticos como o da EF, deu origem ao Projeto “Aprender Basquetebol com Vídeo: Ver, refletir, Jogar”. O vídeo, enquanto recurso audiovisual, não só facilita a visualização e análise de comportamentos motores, como também promove o desenvolvimento da reflexão crítica, da autoavaliação e da autonomia dos alunos (Pazzini, 2013). Ao permitir que os alunos observem os seus próprios desempenhos e os dos colegas, este recurso torna-se uma ferramenta poderosa de feedback visual e envolvimento direto no processo de aprendizagem.

Cinelli (2003) reforça essa perspetiva ao afirmar que o vídeo, quando bem utilizado no contexto educativo, transforma-se numa extensão sensorial e emocional que capta a atenção dos alunos, promovendo aprendizagens mais significativas. A autora destaca que a aprendizagem através do vídeo combina estímulos visuais, auditivos e emocionais que, em conjunto, favorecem a interiorização dos conteúdos de forma mais profunda. Além disso, a autora salienta a importância de uma mediação pedagógica eficaz, sublinhando que o vídeo não

deve ser utilizado como mero entretenimento, mas sim como um instrumento consciente de apoio à prática educativa.

No contexto específico da EF e do DE, o vídeo permite uma análise detalhada de aspectos técnico-táticos e posturas corporais, tornando mais visível aquilo que, na prática, pode passar despercebido. Esta ferramenta ajuda os alunos a desenvolverem competências de auto-observação e de tomada de decisão fundamentada, enquanto reforça a sua motivação intrínseca, pois veem com clareza os seus progressos e as áreas a melhorar. Como defendido por Pazzini (2013), o vídeo atua como elemento facilitador de aprendizagens significativas ao promover uma aproximação entre o universo visual dos alunos e os conteúdos escolares, criando uma ponte eficaz entre teoria e prática.

A utilização estruturada de vídeos nas aulas de Basquetebol, conforme proposto neste projeto, segue uma lógica pedagógica clara: filmar sequências reais de treino (em situações de 2x2, 3x3 e 4x4), permitir a análise coletiva guiada pelo Professor, fomentar discussões em grupo e orientar os alunos na definição de objetivos individuais. Este processo, além de fomentar a responsabilização, promove o desenvolvimento da autorregulação e da consciência crítica do desempenho motor. Cinelli (2003) argumenta que a eficácia do vídeo depende da sua contextualização e da orientação do Professor, destacando a necessidade de um planeamento intencional e reflexivo que garanta a articulação entre o recurso e os objetivos da aula.

Por fim, é importante destacar que a utilização de vídeos no ensino não se esgota na sua projeção. Exige preparação prévia, seleção adequada dos momentos a observar, formulação de questões orientadoras e espaço para debate e reflexão. É neste sentido que Moran (1993) (citado em Pazzini, 2013, p.5) sublinha que o vídeo “nos seduz, informa e projeta em outras realidades”, sendo necessário formar Professores que saibam integrar este recurso de forma crítica e transformadora nas suas práticas pedagógicas.

3.1.2 Estrutura e Organização dos Treinos no Desporto Escolar – Basquetebol

A equipa de Basquetebol do DE da ECO foi constituída por dois grupos, lecionados por dois Professores distintos. A PE ficou responsável por dois treinos semanais e pelo acompanhamento das competições, enquanto o Professor cooperante assegurou três treinos adicionais. À quinta-feira a frequência se reduzia a um único aluno. Existe um total de cinco treinos por semana, distribuídos entre os dois Professores. O colega estagiário orienta três treinos semanais, enquanto a PE conduziu dois treinos, uma vez que também acompanha os

alunos durante as competições escolares. Esta organização permite que os alunos tenham um acompanhamento contínuo, desenvolvendo as competências específicas da modalidade, reforçando a sua condição física e aprimorando aspetos táticos e técnicos essenciais para a competição.

Para além das sessões de treino, as equipas participaram regularmente em competições realizadas à quarta-feira, o que proporcionou momentos de aplicação prática das aprendizagens desenvolvidas e a vivência de contextos competitivos no âmbito do DE. Esta organização permitiu uma evolução progressiva dos alunos, garantindo oportunidades regulares para treinar, competir e consolidar as competências adquiridas ao longo do ano letivo.

3.1.3 Caracterização da equipa

Os treinos atribuídos à PE estavam organizados em dois momentos semanais - terça e quinta-feira - com participação facultativa e acesso aberto a todo o núcleo, não existindo divisão formal por escalões. No treino de terça-feira, participaram entre 14 a 18 alunos, enquanto à quinta-feira a frequência se reduzia a um único aluno. Apesar de esta sessão contar apenas com um aluno, decidiu-se manter o horário, atendendo ao potencial pedagógico do treino individual para o seu desenvolvimento e ao facto de o aluno participar, noutro dia, numa sessão coletiva, tal como vai ser referido infra. Esta realidade refletiu a flexibilidade da organização dos treinos, permitindo que os alunos optassem pelo horário mais compatível com a sua disponibilidade pessoal. Devido à inexistência de uma divisão formal por escalões, a equipa é heterogénea, reunindo alunos de diferentes idades, níveis de experiência e desenvolvimento físico.

Esta diversidade apresenta algumas vantagens significativas, nomeadamente o estímulo do crescimento técnico-tático dos jogadores. Os alunos mais novos beneficiam da interação com colegas mais experientes, tendo a oportunidade de aprender através da observação e da partilha de conhecimento. Além disso, a heterogeneidade promove um ambiente mais inclusivo, onde os jogadores se sentem integrados independentemente da idade ou do nível de habilidade. O facto de haver grande diversidade também incentiva a adaptação tática e estratégica, permitindo que os alunos compreendam melhor o jogo em diferentes contextos.

3.2 Etapas

3.2.1 Prognóstico – 1ª Etapa

A primeira etapa do DE na ECO teve como principal objetivo criar as bases para o desenvolvimento da equipa ao longo do ano. Nesta fase inicial, procurou-se conhecer os alunos, avaliar as suas competências técnicas e táticas e estabelecer rotinas de treino que garantissem um funcionamento estruturado das sessões. Sendo uma equipa composta por alunos de diferentes idades e níveis de experiência, foi essencial adotar estratégias que promovessem a adaptação progressiva ao trabalho coletivo e a criação de um ambiente inclusivo. Para além da componente técnica, esta etapa teve também um forte foco na integração dos alunos na dinâmica da equipa, incentivando a comunicação, o compromisso e a responsabilidade dentro do grupo.

3.2.1.1 Plano

Quadro 14 - Objetivos primeira etapa - Desporto Escolar – Terça-feira

Objetivos
Estabelecer rotinas e dinâmicas de treino
Avaliar e ajustar os conteúdos do treino às necessidades do grupo

Fonte: Autoria Própria

Quadro 15 -Objetivos primeira etapa - Desporto Escolar – Quinta-Feira

Objetivos
Avaliar e ajustar os conteúdos do treino às necessidades do aluno
Melhorar a coordenação motora, realizando exercícios com foco na mesma

Fonte: Autoria Própria

Esta primeira etapa teve como principal objetivo estabelecer rotinas de treino que permitissem uma melhor organização das sessões e uma progressão adequada ao longo do ano. Esta fase inicial foi essencial para compreender o nível técnico-tático da equipa e de cada jogador, bem como as suas características individuais, permitindo ajustar os conteúdos do treino às necessidades do grupo.

O primeiro passo consistiu em realizar sessões de observação, onde os alunos foram avaliados em diferentes situações de jogo, formal, reduzido ou condicionado, para analisar as suas competências fundamentais, tais como o drible, o passe, o lançamento e a capacidade de movimentação dentro do campo. Esta abordagem ajudou a identificar não só o nível técnico de

cada aluno, mas também aspetos como a comunicação, a capacidade de tomada de decisão e a predisposição para o trabalho coletivo.

Paralelamente, foi fundamental estabelecer rotinas e dinâmicas de treino que garantissem um ambiente estruturado e eficiente. Assim, foi definido um modelo de sessão, dividido em três momentos principais: um aquecimento dinâmico, com exercícios de mobilidade e controlo de bola; uma fase principal, onde se trabalharam aspetos técnico-táticos fundamentais, adaptados às dificuldades identificadas; e um momento final, dedicado a situações de jogo mais formais com e sem condicionantes e reflexão sobre a sessão, incentivando os alunos a analisarem o seu próprio desempenho.

Promoveu-se a criação de um ambiente inclusivo e motivador, onde todos os alunos, independentemente do nível de experiência, se sentissem integrados. Como as turmas não foram segmentadas por escalões, adotaram-se estratégias como agrupamentos mistos e exercícios ajustados aos diferentes perfis. Estas práticas permitiram que cada aluno evoluísse ao seu ritmo, sem prejudicar os mais avançados ou desmotivar os menos experientes. Esta abordagem está alinhada com as recomendações de Siqueira e Chicon (2016), que defendem que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas em EF, dotadas de mediação reflexiva, diálogo e adaptação intencional, contribuem para a aprendizagem e participação efetiva de todos, inclusive de alunos com NEE.

Para além do desenvolvimento técnico-tático, a primeira etapa também teve como objetivo promover o espírito de equipa e a criação de um compromisso com o treino e a competição. Foram trabalhados valores como a cooperação, o respeito e a resiliência, fundamentais para o bom funcionamento da equipa ao longo do ano.

Além do trabalho desenvolvido com o grupo de terça-feira, a primeira etapa incluiu também um plano específico para o acompanhamento individualizado do aluno que integrava o treino de quinta-feira. Embora este aluno participasse igualmente nos treinos coletivos, a PE e a Professora orientadora consideraram que um momento adicional de treino individual seria especialmente benéfico para o seu desenvolvimento. Esta decisão surgiu do entendimento de que, num contexto mais focado e personalizado, seria possível responder de forma mais direta às suas dificuldades e potenciar a sua progressão técnica e tática. Segundo Coelho (2016), o treino desportivo deve ser entendido como um processo pedagógico e de ensino indissociável de preocupações formativas e educativas, em que a adequada combinação entre competência técnica e competência pedagógica constitui condição essencial para a eficácia da intervenção do treinador. Por se tratar de um treino com apenas um participante, a abordagem adotada teve

como principal foco a observação detalhada das suas dificuldades, de forma a ajustar os conteúdos à sua realidade motora e às suas necessidades. As sessões decorreram ao ar livre, num espaço não convencional e sem tabelas, o que implicou a adaptação das tarefas a um contexto informal, mas orientado pedagogicamente. O objetivo nesta fase foi compreender as limitações técnicas e táticas do aluno, promovendo a sua confiança e desenvolvimento progressivo, através de exercícios simples, feedback constante e um ambiente de apoio. Este trabalho mais próximo permitiu recolher informação relevante para estruturar intervenções futuras, mais ajustadas e desafiadoras. É importante referir que este plano pôde assumir um carácter mais individualizado e técnico porque o aluno, além de frequentar o treino individual de quinta-feira, participa também noutras sessões de grupo com o outro professor estagiário. Essa articulação entre momentos de treino coletivo e individual permite uma abordagem mais ajustada às suas necessidades, potenciando o seu desenvolvimento técnico e a consolidação de aprendizagens fundamentais.

3.2.1.2 Balanço

A primeira etapa do DE na ECO de Basquetebol representou um momento crucial para conhecer os alunos, avaliar as suas competências e estabelecer rotinas de treino que garantissem uma progressão estruturada ao longo do ano. Embora esta fase inicial tenha sido fundamental para criar um ambiente organizado e dinâmico, enfrentou alguns desafios, especialmente devido à heterogeneidade da equipa, composta por alunos de diferentes idades e níveis de experiência.

A principal dificuldade esteve na adaptação dos alunos mais novos, especialmente os do 5.º ano, que inicialmente demonstraram alguma insegurança ao treinar com colegas mais velhos. A diferença de desenvolvimento físico e técnico entre os jogadores também exigiu um maior esforço na diferenciação dos exercícios, garantindo que todos conseguissem participar ativamente e evoluir ao seu próprio ritmo. No entanto, com o decorrer das sessões, verificou-se uma evolução significativa na forma como os alunos interagiam e compreendiam a dinâmica do treino.

Um dos aspetos mais positivos desta etapa foi a forma como os alunos começaram a assimilar as rotinas de treino e a adaptar-se ao funcionamento da equipa. A estrutura das sessões, com uma divisão clara entre aquecimento, fase principal e momento final, permitiu que todos soubessem exatamente o que esperar em cada treino, aumentando a eficiência das atividades. Além disso, a insistência na importância da comunicação e do trabalho coletivo

ajudou a criar um ambiente mais coeso, onde os jogadores passaram a apoiar-se mutuamente, independentemente das diferenças de idade ou experiência.

No final da etapa, notou-se uma melhoria no nível de organização da equipa, tanto a nível técnico como comportamental. Os alunos demonstraram maior autonomia na execução dos exercícios, compreenderam melhor as dinâmicas do treino e mostraram-se mais confiantes no jogo coletivo. A adaptação às rotinas estabelecidas foi bem-sucedida, criando uma base sólida para o desenvolvimento da equipa nas próximas fases do DE.

Relativamente ao treino individual realizado à quinta-feira, cuja participação isolada permitiu uma observação aprofundada das suas competências e dificuldades. Desde as primeiras sessões, foram identificadas limitações significativas ao nível da coordenação motora geral e da força muscular, aspetos agravados pela sua elevada estatura e reduzida tonificação. Estas características influenciaram negativamente a agilidade, o equilíbrio e a execução técnica dos gestos fundamentais do Basquetebol, nomeadamente o drible, o passe e o lançamento.

Apesar do esforço demonstrado, de uma atitude sempre colaborativa e persistente o aluno revelou dificuldade manter um controlo eficaz do corpo durante as tarefas propostas. A ausência de um espaço desportivo formal, com equipamentos adequados, como tabelas e marcações, representou um desafio adicional à estruturação dos exercícios.

Contudo, este contexto também permitiu que a intervenção fosse altamente personalizada, com adaptações constantes e feedback imediato, o que contribuiu para pequenas melhorias na execução técnica e na perceção do próprio corpo em movimento.

3.2.2 Prioridades – 2ª Etapa

A segunda etapa teve como principal objetivo trabalhar as prioridades do grupo, ajustando os treinos à nova composição da equipa. Nesta fase, procurou-se reforçar a tomada de decisão, o posicionamento em campo e a compreensão das regras, de modo a garantir que os alunos se tornassem mais autónomos dentro das dinâmicas da modalidade. Os dois alunos mais velhos da Escola Quinta do Marquês assumiram um papel central nesta adaptação, ajudando os mais novos a evoluírem e a sentirem-se mais confiantes dentro da equipa.

3.2.2.1 Plano

Quadro 16 - Objetivos segunda etapa - Desporto escolar - Terça-feira

Objetivos

Observar que os alunos mais novos demonstram progressos visíveis na execução dos fundamentos básicos do Basquetebol (passe, drible e lançamento) e aplicam esses conteúdos com maior autonomia em situações de jogo reduzido.
Confirmar que os alunos mais experientes assumem um papel ativo de apoio durante os treinos, orientando os colegas mais novos através de correções, incentivo e partilha de conhecimento, contribuindo para a dinâmica do grupo.

Fonte: Autoria Própria

Quadro 17 - Objetivos segunda etapa - Desporto Escolar - Quinta-feira

Objetivos
Realizar percursos de agilidade e coordenação, com mudanças de direção e variação de apoios, mantendo técnica estável do início ao fim.
Aperfeiçoar a manipulação de bola (drible/receção/passe), com controlo bilateral e cabeça levantada, em contexto com e sem oposição.

Fonte: Autoria Própria

Com o início da segunda etapa, verificou-se uma alteração significativa na composição da equipa, passando a ser maioritariamente constituída por alunos do 5.º e 6.º anos, mantendo-se apenas dois alunos mais velhos provenientes da Escola Secundária Quinta do Marquês (ESQM), com quem existe um protocolo de colaboração. Esta mudança exigiu uma reorganização dos treinos, centrando o plano na progressão dos alunos mais novos e nas suas necessidades específicas de aprendizagem.

Nesta nova configuração, os dois alunos da ESQM assumiram um papel de tutores, colaborando ativamente na orientação dos mais novos durante as sessões. Esta estratégia procurou estimular a aprendizagem entre pares, promovendo o envolvimento ativo e o reforço mútuo das competências técnicas. De acordo com Iserbyt, Elen & Behets (2010), a tutoria recíproca em EF pode beneficiar tanto o tutor como o aluno tutelado, aumentando a motivação, a responsabilidade e a qualidade da interação pedagógica. Neste contexto, o ambiente formativo tornou-se mais participativo e cooperativo, refletindo-se na melhoria do desempenho e no fortalecimento dos laços entre os alunos.

Sem a necessidade de planear para diferentes escalões simultaneamente, os conteúdos do treino puderam ser ajustados com maior precisão, permitindo focar nos fundamentos essenciais do jogo. A ênfase recaiu sobre a ocupação do espaço, a tomada de decisão, a leitura

de jogo e a consolidação das regras e princípios básicos do Basquetebol. Esta abordagem vai ao encontro do que é defendido na formação técnica nacional: “é fundamental sabermos onde queremos chegar para escolhermos os meios mais adequados para essa finalidade” (DGE, 2024, p. 3).

As sessões foram organizadas em três momentos principais:

Aquecimento: com foco em controlo de bola, passe e mobilidade;

Fase principal: com exercícios de 2x1, 3x2, 2x2 e 3x3, estimulando a tomada de decisão e a cooperação;

Momento final: com jogos reduzidos e feedback orientado, envolvendo também os alunos mais experientes como referência.

A utilização de jogos modificados e progressivos em contextos de ensino é amplamente valorizada por Mesquita et al. (2009), que defendem que estas estratégias promovem a compreensão do jogo, favorecem a tomada de decisão e aumentam o envolvimento dos alunos ao adaptarem a complexidade das tarefas às suas capacidades.

Em paralelo, manteve-se o treino individual de quinta-feira, centrado na observação e resposta às suas dificuldades específicas. Este aluno apresentou limitações significativas ao nível da coordenação motora, força e tonificação muscular, que condicionavam o seu desempenho técnico e a fluidez dos movimentos. A PE estruturou um plano adaptado, com foco no desenvolvimento motor geral e na construção de competências técnicas básicas, num ambiente seguro e motivador.

Cada sessão iniciava com circuitos de coordenação, utilizando escadas de agilidade, barreiras baixas e cordas, sempre com bola, promovendo a simultaneidade entre controlo motor e manipulação da bola. A seguir, realizavam-se exercícios de cooperação com o PE, como passes com duas bolas, lançamentos para alvos variados e variações de distância e ritmo. Estes conteúdos foram baseados em propostas do manual técnico *Cesto de Ouro*, de Mário Lemos, que também pode ser encontrado descrito no Manual de Treinadores de Miníbasquete (António San Payo Araújo) que destaca a importância da progressão técnica através de tarefas adaptadas e variadas. Embora o manual não apresente estes exercícios de forma literal, os princípios nele descritos - como a repetição com variação, a alternância de ritmos e a adequação das tarefas ao nível e idade dos praticantes - sustentam pedagogicamente estas escolhas, favorecendo uma aprendizagem técnica sólida e progressiva em fases iniciais.

Sempre que possível, e mediante a disponibilidade do campo exterior, as sessões eram deslocadas para esse espaço, possibilitando maior variabilidade nas propostas de treino, como

o trabalho de lançamento na passada, ressaltos e finalizações com diferentes objetos. Esta organização das tarefas procurou expor os alunos a estímulos variados e contextos diversificados de prática, promovendo a adaptação motora e o desenvolvimento da tomada de decisão. De acordo com Czyż (2021), a variabilidade da prática exige que o praticante reaja a diferentes estímulos e selecione respostas adequadas entre várias possibilidades, o que estimula os processos de identificação do estímulo, seleção da resposta e programação da ação - elementos-chave no processo de aprendizagem motora e na eficiência da resposta em situações novas.

A escolha por um modelo de ensino individualizado fundamenta-se também na necessidade de ajustar os estímulos à maturação e características individuais, sendo esta uma condição essencial para uma aprendizagem eficaz, inclusiva e motivadora (DGE, 2024)

3.2.2.2 Balanço

A segunda etapa representou um momento de adaptação e reestruturação da equipa, devido à saída dos alunos mais velhos. Esta mudança exigiu uma nova abordagem nos treinos, ajustando os conteúdos às necessidades dos alunos mais novos, que agora constituem a grande maioria do grupo. Com esta nova configuração, os dois alunos mais velhos da ESQM assumiram um papel fundamental dentro da equipa, não só como referências no jogo, mas também como mentores para os mais novos, ajudando-os a compreender melhor as dinâmicas do Basquetebol. Esta estratégia de tutoria entre pares é defendida por autores como Menéndez, Ignacio & Fernández-Río (2017), que destacam o valor da cooperação e da responsabilidade partilhada como promotores da aprendizagem e do desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

Apesar do desafio inicial da equipa se reorganizar sem a presença dos jogadores mais experientes, verificou-se uma adaptação bastante positiva. Os alunos começaram a ganhar maior confiança na execução dos fundamentos básicos, como o passe, o drible e o lançamento, e demonstraram uma melhor compreensão do posicionamento e movimentação dentro do jogo. A introdução de exercícios específicos de 2x1, 3x2, 2x2 e 3x3 revelou-se uma estratégia eficaz para melhorar a tomada de decisão, permitindo aos alunos aplicarem os conceitos trabalhados de forma mais prática e intuitiva. Esta abordagem é apoiada por Mesquita et al. (2009), que defendem que o ensino dos jogos desportivos deve assentar em situações simplificadas e adaptadas, promovendo a compreensão do jogo e a literacia tática.

Outro ponto positivo foi a evolução no entendimento das regras do jogo, algo que no início ainda era uma grande dificuldade para os alunos mais novos. Com o apoio dos colegas mais velhos, da PE e através da repetição em situações reais de jogo, os alunos começaram a demonstrar maior autonomia na organização da equipa dentro do campo e na escolha das melhores opções durante as partidas, utilizando frequentemente o passe como principal forma de progressão em campo. Este desenvolvimento está alinhado com os princípios da pedagogia do jogo, que enfatiza a aprendizagem pela ação e a construção do conhecimento tático a partir da experiência prática (Mesquita et al., 2009).

No entanto, esta etapa também apresentou alguns desafios. A ausência de jogadores mais experientes resultou em algumas dificuldades nos momentos de maior exigência tática e física, nomeadamente na capacidade de manter a intensidade durante os jogos reduzidos. Além disso, o grupo ainda está em fase de adaptação à competição, uma vez que uma maioria dos alunos nunca tinha jogado Basquetebol de forma organizada antes. Ainda assim, a criação de rotinas claras e a consistência na estrutura dos treinos contribuíram para a estabilidade do grupo e a sua progressão regular (DGE, 2024).

No geral, esta etapa foi marcada por uma evolução significativa na aprendizagem dos fundamentos do jogo e na integração dos alunos dentro da equipa. A adaptação às novas rotinas de treino decorreu com sucesso, e a participação ativa dos alunos mais velhos no auxílio aos mais novos teve um impacto muito positivo no desenvolvimento do grupo. Com a consolidação dos aspetos trabalhados nesta fase, os alunos estarão mais preparados para as próximas etapas, onde o foco foi a aplicação mais consistente das aprendizagens em contexto de jogo.

No treino individual de quinta-feira, o balanço da segunda etapa revelou um progresso assinalável por parte do aluno. Embora ainda enfrente desafios em coordenação, tonicidade e execução técnica, demonstrou elevado empenho, foco e motivação. A estratégia adotada incluiu circuitos de coordenação, trabalho técnico com bola e aplicação em lançamentos e ressalto - uma estrutura progressiva que permitiu observar melhorias claras sobretudo na confiança e consistência dos gestos. Esses resultados estão em linha com Wulf, Shea e Lewthwaite (2010), que destacam a importância da prática deliberada, com repetição orientada e tarefas ajustadas ao nível do praticante, para apoiar a aquisição eficaz de habilidades motoras. Apesar do progresso, foi necessário manter acompanhamento próximo, centrado nos fundamentos (controlo de bola, passe, posicionamento e finalização), visando um desempenho mais autónomo e eficaz no futuro.

3.2.3 Progresso – 3ª Etapa

Na terceira etapa do DE foi planeada a implementação do meu Projeto, intitulado “Aprender Basquetebol com Vídeo: Ver, refletir, Jogar”. Este projeto tem como objetivo potenciar a aprendizagem do Basquetebol através da utilização de vídeos dos alunos, permitindo-lhes observar, refletir e aplicar, de forma mais consciente, os princípios técnico-táticos da modalidade. Tudo através da orientação pedagógica e feedback da PE.

Paralelamente ao desenvolvimento deste projeto, os treinos desta etapa irão dar continuidade ao trabalho realizado anteriormente, aprofundando as rotinas de treino estabelecidas e reforçando as dinâmicas já adquiridas pelo grupo. O foco foi colocado nas situações de superioridade numérica, promovendo a tomada de decisão em contextos mais realistas, e na transição para o jogo formal em formato reduzido, criando oportunidades para aplicar os conteúdos em contextos próximos da competição.

A parte inicial de cada sessão incluirá exercícios de trabalho técnico orientado para o jogo, permitindo aos alunos aperfeiçoar os fundamentos de forma contextualizada, mantendo o treino dinâmico, motivador e com significado prático. A articulação entre observação, reflexão e prática foi o fio condutor desta etapa, promovendo uma aprendizagem mais consciente e eficaz da modalidade.

3.2.3.1 Plano

Quadro 18 - Objetivos quarta etapa - Desporto escolar - Terça-feira

Objetivos
Promover a consciência táctica dos alunos através da análise videográfica das suas ações em jogo, com base em sessões de visualização e reflexão orientada.
Desenvolver a tomada de decisão em situações de superioridade numérica, utilizando jogos reduzidos (2x1, 3x2, 3x3) como contexto prático de aplicação.

Fonte: Autoria Própria

Quadro 19 - Objetivos terceira Desporto Escolar - Quinta-feira

Objetivos
Executar o lançamento na passada após passe, com receção em movimento, ritmo/apoios corretos e finalização na tabela, nos lados direito e esquerdo.
Aperfeiçoar ressaltos e lançamentos: realizar o box-out, agarrar a bola com duas mãos e finalizar, com equilíbrio, a curta/média distância.

Fonte: Autoria Própria

Nesta etapa tem início a implementação do Projeto de intervenção no DE, cujo principal objetivo é integrar os registos videográficos como ferramenta pedagógica para apoiar a melhoria das competências técnico-táticas dos alunos na modalidade de Basquetebol. Esta abordagem visa promover a reflexão crítica, a autoavaliação e o envolvimento ativo dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem.

Esta fase surge na sequência da análise anteriormente realizada, na qual se identificaram lacunas ao nível do desempenho técnico-tático dos alunos e a necessidade de introduzir estratégias inovadoras que permitam um aperfeiçoamento mais eficaz. Com base nas dificuldades observadas, foi delineado um plano centrado na utilização de gravações de vídeo como recurso de apoio ao ensino, possibilitando uma aprendizagem mais visual e autónoma. Esta metodologia procura não apenas melhorar a execução prática, mas também desenvolver competências de observação crítica, interpretação e tomada de decisão.

No início da terceira etapa, os alunos responderam a um questionário com o objetivo de perceber o seu interesse e expectativas relativamente à utilização dos vídeos como ferramenta de apoio à aprendizagem. As perguntas procuraram identificar se os alunos consideravam útil rever os seus próprios desempenhos, se sentiam que isso os ajudaria a melhorar a sua tomada de decisão e se se sentiam mais motivados com esta abordagem. Esta recolha de dados permitiu ajustar a intervenção de acordo com as perceções iniciais dos participantes.

O planeamento do projeto define que foi realizada uma gravação por mês - uma na última semana de março e outra na última semana de abril - focando-se em exercícios práticos e contextos de jogo (como 2x2, 3x3, 4x4). As visualizações ocorrerão nas primeiras semanas de abril e maio, respetivamente, através de sessões coletivas em que serão feitas pausas estratégicas para destacar momentos-chave relacionados com a tomada de decisão, o posicionamento, a execução técnica e a cooperação. Estas análises serão acompanhadas de perguntas orientadoras e conduzidas pela PE para facilitar a reflexão crítica dos alunos. Após cada visualização, decorrerão discussões orientadas centradas na identificação de comportamentos eficazes, erros a corrigir e alternativas de ação, reforçando a capacidade de análise dos alunos.

A nível do planeamento das sessões de treino, estas seguirão a estrutura pedagógica estabelecida nas etapas anteriores, com continuidade ao trabalho técnico-tático já iniciado. Os treinos serão compostos por um aquecimento dinâmico com bola, promovendo o controlo e domínio técnico, seguido de uma fase principal onde se exploram princípios como o corte na direção do cesto, linhas de passe e ocupação de espaços. A parte final incluirá situações

reduzidas e formais de jogo, momentos estratégicos que serão filmados. No final de cada sessão haverá um momento de reflexão coletiva e partilha.

Esta organização assenta nos princípios defendidos por Mesquita et al. (2009), que recomendam a utilização de jogos reduzidos e tarefas situacionais como estratégias eficazes para promover a literacia tática e a compreensão do jogo. A inclusão de momentos de observação e reflexão, com recurso a vídeo, está em consonância com os contributos de Schön (1983), que sublinha a importância da reflexão durante a ação para consolidar a aprendizagem e desenvolver competências mais conscientes e ajustadas ao contexto. Por sua vez, Fernandes (2006) realça que o envolvimento ativo do aluno na análise das suas ações, através de feedback formativo e autorregulação, favorece o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do sentido crítico.

Com esta abordagem, espera-se que os alunos desenvolvam um entendimento mais profundo dos princípios técnicos e táticos do Basquetebol, observando os seus próprios desempenhos e os dos colegas. Pretende-se aumentar a motivação e o empenho dos alunos, promovendo o envolvimento ativo no processo de aprendizagem, bem como desenvolver competências de autoavaliação e análise crítica. Esta metodologia visa, por fim, gerar uma melhoria significativa no desempenho individual e coletivo, resultado da análise reflexiva e da aplicação prática das observações realizadas.

Em relação ao treino individual manteve-se focado na superação das dificuldades motoras e técnicas identificadas anteriormente, como a coordenação, o controlo de bola e a tonicidade muscular. No entanto, procurou-se introduzir uma maior variedade e dinamismo nas propostas, com o objetivo de manter elevada a motivação do aluno e promover o seu envolvimento contínuo. A PE estruturou sessões com atividades mais interativas, recorrendo a jogos a dois com ela própria como parceira/oponente, criando situações de desafio e cooperação que incentivassem o aluno a aplicar os conteúdos de forma lúdica e funcional.

Os circuitos mantiveram-se como parte integrante das sessões, mas foram enriquecidos com novos obstáculos e variações de ritmo, exigindo maior coordenação, precisão e atenção. Foram integradas tarefas como deslocamentos com fintas, lançamentos em movimento, drible com mudança de direção, bem como exercícios com alternância entre os membros dominantes e não dominantes. O objetivo foi ajustar progressivamente o desafio às capacidades do aluno, garantindo uma prática variada, mas estruturada. Esta abordagem está alinhada com as conclusões de Kim, Wright e Feng (2021), que destacam que a variabilidade da prática - especialmente quando organizada de forma intercalada e intencional - favorece o

desenvolvimento de uma memória motora mais robusta e melhora a retenção a longo prazo da habilidade treinada.

3.2.3.2 Balanço

Nesta fase constituiu-se uma evolução clara em relação ao desenvolvimento da equipa de Basquetebol, assinalada por um maior interesse dos alunos, maior grau de autonomia nas atividades formativas e avanços visíveis nas aprendizagens dos fundamentos técnico-táticos. Embora estivesse prevista a execução do projeto como exposto antes, nesta fase isso não foi viável. A realização de várias reuniões pedagógicas, compromissos institucionais e problemas logísticos tiveram como consequência a interrupção de várias sessões o que impediu a realização das gravações e as sessões de análise coletiva que estavam agendadas. Por conta disso, o projeto foi transferido para a quarta etapa, mantendo-se, todavia, como prioridade na ação pedagógica a ser realizada.

Houve impactos positivos que ultrapassam as limitações estruturais expostas. Observamos um impacto central com relação à evolução do desempenho técnico em ações como passe, drible, lançamento e movimentação dentro do jogo. As atividades sugeridas que foram baseadas em jogos reduzidos 2x2; 3x3; 4x4 contribuíram para reforçar os conceitos anteriormente trabalhados propiciando a importância da transferência do conhecimento técnico para situações complexas e reais. Esta opção metodológica, apoiada em jogos modificados e adaptados, facilitou uma melhor compreensão dos princípios de jogo e uma maior fluidez nas tomadas de decisão.

Um dos aspetos mais relevantes desta etapa foi o aumento da autonomia dos alunos nas sessões de treino. Progressivamente, os jogadores demonstraram maior capacidade de autorregulação, organização de pequenos grupos, cumprimento das tarefas sem supervisão constante e responsabilidade na gestão dos materiais. Este comportamento refletiu-se também na forma como os alunos passaram a intervir nas fases finais de cada sessão, contribuindo com observações pertinentes nas reflexões coletivas e evidenciando uma apropriação progressiva dos objetivos de aprendizagem.

O grupo revelou ainda uma postura mais colaborativa, com destaque para os alunos mais experientes que continuaram a apoiar os colegas mais novos, reforçando um ambiente de entreajuda e de responsabilidade partilhada. Esta coesão tornou a dinâmica do treino mais fluida e eficaz, facilitando o acompanhamento técnico por parte da PE e permitindo uma progressão mais consistente entre os diferentes níveis da equipa.

Embora o projeto de gravação e análise de vídeo previsto para esta etapa não tenha avançado, tal decisão resultou da priorização de objetivos estruturantes para o núcleo: estabilização da assiduidade, consolidação dos fundamentos técnico-táticos, apropriação de rotinas de treino e integração segura de alunos com níveis de experiência distintos. Face à heterogeneidade do grupo e à oscilação de presenças entre as duas sessões semanais, a intervenção concentrou-se em formatos com ganho direto no tempo de prática e feedback imediato, independentes de recursos adicionais e mais robustos perante condicionantes logísticas (tempo disponível, gestão de espaços e materiais).

Não obstante, os objetivos pedagógicos da etapa foram em larga medida alcançados: observaram-se evolução técnica, maior autonomia na condução das tarefas e apropriação consistente das rotinas de treino, evidenciando um caminho pedagógico consolidado. A quarta etapa surge, assim, como oportunidade para retomar e implementar a intervenção de vídeo previamente planeada - com protocolos simples de filmagem, guiões de observação e momentos breves de auto/coeavaliação -, ampliando a capacidade de reflexão dos alunos sobre o seu desempenho e solidificando as aprendizagens construídas.

O balanço desta fase do treino individual do aluno de quinta-feira revela uma evolução positiva, tanto a nível técnico como motivacional. O aluno demonstrou uma atitude bastante participativa, revelando empenho nas tarefas propostas e uma postura focada na aprendizagem. A inclusão de dinâmicas mais interativas e personalizadas teve um impacto claro no seu envolvimento, contribuindo para uma maior consistência no desempenho e para a valorização da prática como momento de superação pessoal.

Apesar de persistirem algumas limitações - nomeadamente ao nível da coordenação global e da execução fluida de movimentos mais complexos -, o aluno apresentou progressos evidentes, sobretudo na sua capacidade de concentração, na resposta aos desafios técnicos e na compreensão das tarefas. A alternância entre atividades estruturadas (circuitos) e momentos mais lúdicos (jogos com a Professora) revelou-se eficaz na gestão do esforço e na manutenção da motivação, dois fatores fundamentais num contexto de treino individual com um aluno com dificuldades específicas.

Este progresso gradual reforça a importância de um acompanhamento contínuo e adaptado, que valorize tanto o desafio como a acessibilidade das tarefas, conforme defendido por autores como Martins (2014), ao sublinhar a relevância de práticas inclusivas e diferenciadas na EF escolar.

3.2.4 Produto – 4ª Etapa

Na quarta etapa do DE foi implementado o Projeto pedagógico “Aprender Basquetebol com Vídeo: Ver, Refletir, Jogar”, anteriormente adiado. O objetivo foi promover a aprendizagem através da análise videográfica das ações dos próprios alunos, incentivando a reflexão crítica e a aplicação de correções com base no feedback da PE.

O processo incluiu a filmagem de jogos reduzidos com diferentes tipos de grupos, a visualização em conjunto com discussão orientada e, por fim, a aplicação prática das correções no treino seguinte. Esta sequência contribuiu para uma maior consciência tática e envolvimento no processo de aprendizagem.

Paralelamente, os treinos mantiveram a estrutura habitual, com enfoque em jogos reduzidos (3x3 e 4x4) e exercícios técnicos integrados no aquecimento. A articulação entre observação, reflexão e prática consolidou-se como eixo fundamental desta etapa, promovendo a autonomia e o progresso técnico-tático dos alunos.

3.2.4.1 Plano

Quadro 20 - Objetivos quarta etapa - Desporto Escolar - Terça-feira

Objetivos
Aumentar a autonomia dos alunos na aplicação de estratégias técnico-táticas, a partir da reflexão sobre os vídeos gravados e da posterior correção em treino.
Consolidar os princípios coletivos do jogo (ocupação do espaço, linhas de passe e cooperação) em contextos de jogo formal reduzido (3x3 e 4x4), com maior grau de desafio e continuidade.

Fonte: Aatoria Própria

Quadro 21- Objetivos quarta etapa - Desporto Escolar - Quinta-feira

Objetivos
Consolidar ressaltos e lançamentos, assegurando box-out, controlo a duas mãos e finalização equilibrada a curta/média distância.
Organizar jogos reduzidos entre alunos de estatura semelhante, equilibrando duelos e aumentando a participação.

Fonte: Aatoria Própria

Nesta etapa, os treinos da equipa de terça-feira continuaram a seguir a estrutura pedagógica estabilizada ao longo do ano, com uma forte aposta em contextos reais de jogo. O plano privilegiou o desenvolvimento técnico-tático através de jogos reduzidos (3x3 e 4x4) e situações de oposição orientadas. As sessões iniciaram-se com um aquecimento dinâmico com bola, que integrou elementos de mobilidade, coordenação e domínio técnico, preparando os alunos para as exigências do jogo.

O treino foi dividido em blocos, com foco na consolidação dos princípios de ocupação do espaço, linhas de passe, comunicação e tomada de decisão. A lógica interna das tarefas reforçou a transferência entre os conteúdos abordados e as situações reais de competição. O prolongamento do tempo efetivo de jogo permitiu que os alunos experimentassem diferentes papéis, alternando entre ataque e defesa, e desenvolvessem uma leitura mais global do jogo.

No âmbito do projeto de intervenção com vídeo, foi realizada uma sessão específica em que os alunos foram filmados em duas situações distintas de jogo: uma com grupos homogêneos e outra com grupos heterogêneos. Cada filmagem teve uma duração aproximada de 8 minutos, permitindo registar a dinâmica do jogo, a movimentação coletiva e os comportamentos individuais. O objetivo foi observar o desempenho dos alunos em diferentes contextos de desafio, tendo em conta os seus níveis técnicos e relacionais.

Na semana seguinte à filmagem, teria lugar uma sessão de visualização coletiva dos vídeos. Com recurso a pausas estratégicas e a perguntas orientadoras, promovendo-se uma reflexão crítica sobre a tomada de decisão, a eficácia das ações técnicas e a cooperação entre colegas. No treino seguinte, foram aplicadas tarefas específicas ajustadas aos aspetos identificados durante a análise dos vídeos, procurando estabelecer uma ligação direta entre a reflexão e a ação, num processo contínuo de regulação e melhoria. Paralelamente, foi aplicado um questionário com o objetivo de recolher dados sobre a perceção dos alunos relativamente à utilidade desta metodologia no seu processo de aprendizagem.

Esta abordagem alinou-se com os princípios de Schön (1983), que defende a importância da reflexão na ação como elemento central do desenvolvimento profissional e da aprendizagem significativa. Do mesmo modo, Fernandes (2006) sublinha o papel da avaliação formativa e da autorregulação na construção de aprendizagens mais autónomas e eficazes.

No que respeita ao treino individual de quinta-feira, o plano manteve a lógica de personalização e adaptação, ajustando-se às dificuldades persistentes do aluno. O foco incidiu no aperfeiçoamento do drible, da mudança de direção e do passe, através de exercícios específicos e progressivos.

As sessões continuaram a incluir circuitos técnicos adaptados, com o objetivo de desenvolver a coordenação global, a mobilidade e a precisão nos gestos técnicos. Foram também integradas tarefas com variação de estímulos - como drible em ziguezague, drible com duas bolas, passe em movimento e lançamento após deslocamento lateral - procurando manter a motivação e a concentração do aluno. Sempre que possível, os exercícios foram realizados com interação com a PE, reforçando a componente lúdica e relacional do treino.

Esta abordagem procurou não apenas consolidar os fundamentos técnicos, mas também reforçar a autoconfiança e a autonomia do aluno no seu processo de progressão, respeitando o seu ritmo e valorizando cada conquista. Como defende Martins (2014), o treino individual deve ser diferenciado, desafiador e intencional, promovendo a inclusão e a motivação intrínseca através de práticas adaptadas e evolutivas.

3.2.4.2 Balanço

Esta etapa representou o culminar de um percurso pedagógico progressivo, centrado na consolidação de aprendizagens e na aplicação prática dos conteúdos técnico-táticos desenvolvidos ao longo do ano. A grande maioria das sessões de treino foi organizada em torno de situações de jogo reduzido (3x3 e 4x4), o que permitiu um envolvimento mais direto dos alunos, uma maior repetição de ações significativas e uma melhoria substancial na leitura de jogo e tomada de decisão. Os alunos demonstraram capacidade para organizar o jogo autonomamente, assumindo responsabilidades dentro do grupo e ajustando as suas decisões às exigências contextuais.

Um dos pontos altos desta etapa foi a implementação do projeto de intervenção com recurso à análise videográfica. A filmagem dos jogos com grupos homogêneos e heterogêneos decorreu de forma bastante fluida, com os alunos já familiarizados com a dinâmica do treino, o que facilitou a organização e a execução dos momentos a registar. A postura cooperante da turma permitiu captar situações representativas do desempenho real, fundamentais para a análise posterior.

Durante a sessão de visualização, os alunos mostraram-se surpreendentemente envolvidos e participativos. Demonstraram atenção contínua às imagens, fizeram perguntas pertinentes, refletiram em voz alta sobre as ações observadas e acolheram as recomendações da PE com grande receptividade. Este momento de análise revelou-se um verdadeiro espaço de aprendizagem ativa, onde os alunos foram capazes de identificar erros, valorizar

comportamentos eficazes e propor estratégias de melhoria, revelando uma maturidade crescente na leitura do jogo.

No treino seguinte, foi notório que os alunos mantinham presente aquilo que havia sido discutido. Demonstraram maior consciência das suas ações em campo, tentaram aplicar as correções abordadas e evidenciaram uma maior clareza nas decisões técnico-táticas tomadas em situação de jogo. O retorno à prática, após a reflexão orientada, funcionou como um catalisador da aprendizagem, reforçando a ligação entre observação, pensamento crítico e ação.

Foi ainda aplicado um questionário com o intuito de recolher dados sobre a perceção dos alunos relativamente à utilidade da metodologia. Foram recolhidas 12 respostas ao questionário aplicado no final da intervenção, refletindo a perceção global do grupo sobre a utilização da análise videográfica como ferramenta de aprendizagem. As respostas demonstraram coerência com a participação observada durante as sessões e com as verbalizações espontâneas dos alunos ao longo do processo, o que reforça a fiabilidade dos dados obtidos. Assim, o total foi projetado para 12 alunos.

As respostas indicam que:

- 10 alunos afirmaram que a visualização dos vídeos os ajudou a perceber melhor os seus erros;
 - 9 alunos referiram que esta metodologia contribuiu para aumentar a sua consciência tática;
 - 11 alunos disseram que gostariam de repetir esta estratégia noutras etapas ou modalidades;
 - 8 alunos sentiram que a experiência os ajudou a melhorar tecnicamente;
- Apenas 2 alunos indicaram que prefeririam outro tipo de feedback.

Gráfico 3 - Percepção dos Alunos sobre a utilização do vídeo no treino



Fonte: Autoria Própria

Estes resultados evidenciam um impacto altamente positivo da intervenção, destacando o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem e a valorização de estratégias centradas na autorregulação e na reflexão crítica. A adesão generalizada à proposta confirma a relevância da utilização de recursos audiovisuais no ensino do Basquetebol, validando esta abordagem como uma ferramenta eficaz na construção de aprendizagens significativas.

Em suma, a implementação deste projeto permitiu não apenas melhorar o desempenho técnico-tático dos alunos, mas também fomentar competências metacognitivas essenciais, como a autoanálise e a capacidade de estabelecer metas de melhoria. O envolvimento demonstrado pelos alunos e a valorização atribuída à experiência confirmam que a análise videográfica, quando integrada de forma estruturada no processo de ensino-aprendizagem, representa uma mais-valia pedagógica relevante. A sua eficácia foi visível não só na melhoria objetiva das prestações em campo, mas também na mudança de atitude face ao treino, traduzida numa participação mais consciente, crítica e motivada. Esta abordagem poderá, por isso, ser replicada e aprofundada em futuras intervenções didáticas no âmbito do DE.

Apesar dos resultados positivos, importa reconhecer que o projeto foi aplicado em poucas ocasiões, o que limitou o alcance e a consolidação dos efeitos observados. A repetição sistemática ao longo de mais sessões poderia ter permitido ganhos mais consistentes e uma integração mais profunda desta metodologia nas rotinas de treino. Esta limitação abre, no

entanto, espaço para futuras aplicações mais prolongadas e estruturadas, que possibilitem avaliar com maior rigor o seu impacto pedagógico.

No que diz respeito ao treino de quinta-feira, o aluno manteve uma postura empenhada e persistente, revelando progressos consistentes, sobretudo ao nível do drible, da mudança de direção e da capacidade de resposta a estímulos variados. A adaptação contínua dos circuitos e tarefas, aliada à componente lúdica e interativa, manteve a sua motivação elevada até ao final. O facto de este aluno integrar também treinos coletivos com o outro Professor estagiário permitiu articular momentos de trabalho técnico com experiências mais situacionais, potenciando o seu desenvolvimento de forma equilibrada e eficaz.

Em termos globais, esta última etapa permitiu validar a trajetória de crescimento dos alunos ao longo do ano. Partindo de níveis muito heterogéneos e, em muitos casos, com pouca experiência anterior na modalidade, os alunos evoluíram de forma notória, atingindo um desempenho técnico-tático bastante positivo face ao ponto de partida. Demonstraram não só melhorias nas competências motoras, mas também um maior compromisso com a equipa, espírito de entreajuda e capacidade de reflexão. Podemos afirmar que os objetivos pedagógicos delineados para o ano letivo foram cumpridos, culminando num processo de aprendizagem enriquecedor, coerente e transformador para todos os envolvidos.

4.Seminário

Quadro 22 - Objetivos do seminário

Objetivos
Avaliar o impacto da implementação de grelhas de avaliação formativa nas aulas de Ginástica, nomeadamente na perceção dos Professores do grupo de Educação Física quanto à sua utilidade, clareza e aplicabilidade pedagógica.
Promover, junto do grupo de Educação Física, a reflexão crítica sobre as práticas avaliativas em Ginástica, incentivando a adoção de estratégias que favoreçam o feedback contínuo, a motivação dos alunos e a melhoria das aprendizagens.

Fonte: Autoria Própria

4.1 Pertinência

O tema do seminário "Avaliação formativa e motivação: ferramentas para o sucesso dos alunos" emergiu da intersecção entre uma inquietação pessoal e um problema diagnosticado em contexto de estágio pedagógico: a visível desmotivação dos alunos nas aulas de Ginástica e a frequente indefinição quanto aos critérios de avaliação aplicados. Esta realidade manifesta-se numa participação passiva e num menor envolvimento dos alunos com as tarefas, especialmente quando sentem que o seu esforço não é devidamente valorizado ou compreendido.

A pertinência deste tema foi ainda mais acentuada pela análise dos dados das Provas de Aferição de Educação Física promovidas pelo IAVE (2018, 2022), nas quais se observou que uma parte significativa dos alunos se situa nos níveis "Revela dificuldade" ou "Consegue, mas..." na execução de tarefas gímnicas. Tais resultados levantam questões sobre a eficácia dos processos de ensino e avaliação nesta componente da disciplina.

Do ponto de vista pessoal, a experiência adquirida na Unidade Curricular de Didática da Ginástica foi fundamental para desenvolver uma nova percepção sobre esta área. Sob orientação do docente Mário Guimarães, foi possível compreender que, apesar da complexidade técnica da Ginástica e da sua percepção negativa por parte de alguns alunos, é possível promover abordagens mais acessíveis, motivadoras e formativas.

4.2 Revisão da Literatura

A presente investigação desenvolve-se a partir da intersecção entre três eixos centrais: a avaliação formativa, a motivação dos alunos e as práticas pedagógicas inclusivas no contexto da EF. Estes três pilares fundamentam a proposta do seminário intitulado “Avaliação formativa e motivação: ferramentas para o sucesso dos alunos”, cujo ponto de partida foi uma inquietação

emergente do estágio pedagógico, onde se observou uma acentuada desmotivação dos alunos na matéria de Ginástica e uma indefinição percebida quanto aos critérios de avaliação utilizados.

A avaliação formativa, tal como definida por Fernandes (2006), constitui uma prática pedagógica centrada na regulação da aprendizagem, integrando-se no próprio processo de ensino e assumindo um papel de mediação entre o Professor, o aluno e o conhecimento. Trata-se de uma avaliação orientada para a aprendizagem, com foco na análise de evidências e na tomada de decisões que permitam aos alunos melhorar o seu desempenho. Fernandes (2006) afirma que “avaliar formativamente é ajudar os alunos a aprender”, sublinhando que esta prática se integra no próprio processo de ensino, funcionando como uma mediação contínua entre professor, aluno e conhecimento.

Este tipo de avaliação adquire particular relevância em contextos onde a motivação dos alunos está comprometida, como verificado durante o estágio na abordagem à Ginástica. De facto, Andrade e Valtcheva (2009, p.13) sustentam que a autoavaliação baseada em critérios claros e partilhados promove tanto a aprendizagem como o desenvolvimento da autorregulação, uma vez que “os alunos se tornam mais conscientes das metas das tarefas e monitorizam o seu próprio progresso”. Este processo é particularmente eficaz quando os alunos têm oportunidade de rever e melhorar o seu trabalho com base em rubricas e orientações previamente discutidas (Andrade & Valtcheva, 2009).

No domínio da EF, onde frequentemente se observa uma padronização dos conteúdos e uma excessiva valorização das modalidades desportivas, a avaliação formativa pode funcionar como uma estratégia diferenciadora e motivadora. Segundo Martins, Gomes e Carreiro da Costa (2017, p. 55), “a seleção das estratégias de ensino deve considerar as especificidades dos alunos e os contextos em que se inserem”, permitindo maior flexibilidade e significado nas aprendizagens. Isto ganha particular pertinência no caso da Ginástica, disciplina muitas vezes percebida como tecnicamente exigente e desmotivadora por parte dos alunos.

A motivação escolar, por seu lado, constitui um fator determinante no envolvimento dos alunos com a aprendizagem. De acordo com Teixeira e Moletta (2009, p. 1), “o fator que mais motiva os estudantes nas aulas de EF é o fato de serem realizadas fora da sala de aula”, ao passo que os conteúdos pouco diversificados ou repetitivos tendem a gerar desinteresse. Esta realidade foi igualmente observada no contexto de estágio, onde se verificou uma adesão reduzida às tarefas de Ginástica sempre que estas eram apresentadas de forma técnica e descontextualizada.

Neste sentido, a forma como o Professor estrutura as aulas, define os critérios de avaliação e comunica os objetivos da aprendizagem pode influenciar significativamente os níveis de empenho e envolvimento dos alunos. Chicati (2000) destaca que “a tarefa do Professor é tornar-se um agente motivador, capaz de selecionar conteúdos relevantes e estabelecer relações significativas com os interesses dos alunos” (Teixeira & Moletta, 2009, p. 3). Esta abordagem exige uma atitude pedagógica proativa, baseada na escuta ativa, na valorização do esforço e na adaptação dos desafios às capacidades reais dos alunos.

Finalmente, a avaliação deve também ser pensada como um processo inclusivo, no qual cada aluno, com as suas especificidades, ritmos e estilos de aprendizagem, encontra condições para progredir. Costa, Viana e Cruz (2011, p.6) defendem a criação de “recursos educativos que se adaptem à diversidade dos alunos”, valorizando não apenas os resultados, mas o percurso, o esforço e o envolvimento demonstrado ao longo das tarefas. Tal posicionamento é consistente com os princípios de uma EF humanista, centrada na formação integral do aluno e no reconhecimento do corpo como meio de expressão, comunicação e descoberta.

Neste quadro, a avaliação formativa surge como um instrumento-chave para integrar a diversidade, regular o ensino e mobilizar os alunos para aprendizagens mais significativas. Como sublinha Cid (2017, p. 7), mesmo em ambientes digitais ou híbridos, é possível “promover formas de avaliação formativa que reforcem a autonomia e a responsabilidade do aluno”, pilares fundamentais da motivação intrínseca e do sucesso escolar.

Assim, a fundamentação aqui apresentada sustenta a pertinência do tema proposto, evidenciando que a articulação entre avaliação formativa, motivação e práticas inclusivas pode representar um caminho sólido para combater a desmotivação, nomeadamente em contextos como o da Ginástica escolar, onde as exigências técnicas e as perceções negativas dos alunos frequentemente se interpõem ao sucesso. O seminário, ao propor soluções baseadas em investigação e experiência prática, pretende contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes, motivadoras e justas no ensino da EF.

4.3 Desenho do Estudo

A concepção do projeto e definição metodológica da intervenção assentaram num desenho de investigação-ação, dado o seu carácter cíclico, reflexivo e orientado para a resolução de problemas concretos. Esta abordagem permitiu planear, implementar, observar e reajustar continuamente a intervenção.

O objetivo principal foi testar a eficácia de um conjunto de grelhas de avaliação formativa na melhoria da motivação, autonomia e compreensão dos critérios de sucesso por parte dos alunos. Foram definidos cinco momentos: uma breve explicação do projeto aos Professores, a elaboração das grelhas, a aplicação em contexto de aula com os Professores do grupo, a avaliação da intervenção e uma nova apresentação do projeto.

4.4 Instrumentos

Os instrumentos de recolha de dados utilizados incluíram:

- Grelhas de observação, desenvolvidas especificamente para este projeto e adaptadas aos diferentes anos de escolaridade, permitindo a avaliação de competências técnicas de Ginástica com base em critérios claros;
- Questionários aos alunos, com perguntas fechadas e abertas, para aferir a percepção sobre a utilidade das grelhas, o impacto na motivação e a compreensão dos critérios;
- Questionários aos Professores, para recolher opiniões sobre a praticabilidade da proposta, os efeitos observados nos alunos e a pertinência da sua continuidade.

4.5 Amostra

Participaram neste estudo cinco turmas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, num total de aproximadamente cem alunos. Foram ainda envolvidos cinco Professores do grupo disciplinar de EF, que colaboraram na aplicação do projeto, na partilha de dados e na discussão dos resultados. A seleção foi intencional e baseada na disponibilidade e abertura dos docentes para integrar a proposta.

4.6 Procedimentos

O processo iniciou-se com uma breve explicação do projeto em reunião de grupo. Foram distribuídas as grelhas e explicado o seu funcionamento. Houve então uma partilha através da drive das grelhas para cada turma, onde o Professor responsável da turma preencheu a grelha com dados recolhidos anteriormente pelos mesmos. Cada Professor cedeu duas aulas para a intervenção, tendo sido a PE responsável pela dinamização da mesma, mas com alguma cooperação do professor.

Durante as aulas, as grelhas foram utilizadas como instrumento de observação direta e suporte à avaliação formativa. Os Professores participaram no preenchimento e puderam acompanhar o processo. No final, os questionários foram aplicados aos alunos e Professores, de forma anónima, recolhendo-se dados quantitativos e qualitativos para análise posterior.

4.7 Análise de Dados

A análise dos dados obtidos foi realizada de forma descritiva, com recurso a estatísticas simples e interpretação qualitativa das respostas abertas. Os dados foram agrupados por dimensões de análise: percepção da utilidade das grelhas, compreensão dos critérios, impacto na motivação, e opiniões sobre a continuidade da proposta.

Os resultados indicam que mais de 85% dos alunos consideraram que as grelhas os ajudaram a compreender melhor os elementos da Ginástica e a perceber em que precisavam de melhorar. A maioria referiu sentir-se mais motivada e valorizada, destacando o facto de poder acompanhar o seu progresso ao longo da aula. As respostas às perguntas abertas revelaram que os alunos apreciaram ter um documento visual com objetivos concretos, o que lhes deu uma sensação de controlo sobre a sua aprendizagem.

Do lado dos Professores, os questionários mostraram que todos consideraram a proposta positiva. Reconheceram que as grelhas são fáceis de aplicar, que os critérios são claros e que os alunos demonstraram maior envolvimento nas aulas. Três Professores destacaram ainda que a utilização das grelhas os ajudou a organizar melhor a sua observação durante a aula e a oferecer um feedback mais direcionado.

4.8 Apresentação e Discussão dos Resultados

A apresentação e discussão dos resultados do seminário foi estruturada com base na triangulação entre dados quantitativos e qualitativos recolhidos junto de alunos e Professores, observação direta em contexto de aula e os referenciais teóricos abordados na etapa anterior. Esta triangulação permitiu uma leitura crítica e fundamentada da intervenção, valorizando não apenas os números, mas também os significados pedagógicos associados à utilização de grelhas de avaliação formativa.

Percepção dos Alunos

Com base nas 82 respostas obtidas através do questionário aplicado aos alunos, verificou-se uma tendência positiva relativamente ao impacto das grelhas no processo de aprendizagem. Destaca-se que 68,3% dos alunos afirmaram que as grelhas os ajudaram muito a perceber em que movimentos estavam bem e em que aspetos precisavam de melhorar. Esta percepção está em consonância com Andrade e Valtcheva (2009), que defendem que a clareza dos critérios de sucesso é fundamental para que os alunos possam envolver-se de forma ativa e consciente na sua aprendizagem.

Ainda segundo os resultados, 59,8% referiram trabalhar melhor sozinhos com o apoio da grelha, e 58,5% indicaram ter compreendido claramente o que era necessário para atingir o nível de excelência. Estas respostas revelam a relevância da avaliação formativa enquanto instrumento de regulação e orientação da prática pedagógica, favorecendo a autonomia e o envolvimento, tal como proposto por Bom et al. (1992), que apontam a função reguladora da avaliação como central para a melhoria da aprendizagem.

No que respeita à evolução percebida na execução técnica, 59,8% afirmaram ter melhorado bastante, e 32,9% indicaram alguma melhoria. Estes dados sugerem que a introdução de critérios claros e visíveis, aliados à observação direta e feedback durante a aula, pode contribuir para o desenvolvimento efetivo das competências motoras, tal como defendido por Mosston e Ashworth (2008), que salientam a importância do ensino orientado por objetivos concretos.

Na vertente motivacional, 63,4% dos alunos indicaram ter ficado mais motivados para melhorar os seus movimentos após a utilização da grelha, e 65,9% expressaram preferência por trabalhar com este instrumento. Estes dados apontam para a importância de ferramentas visuais e acessíveis que envolvam o aluno e promovam uma cultura de melhoria contínua.

Gráfico 4 - Resultados dos alunos

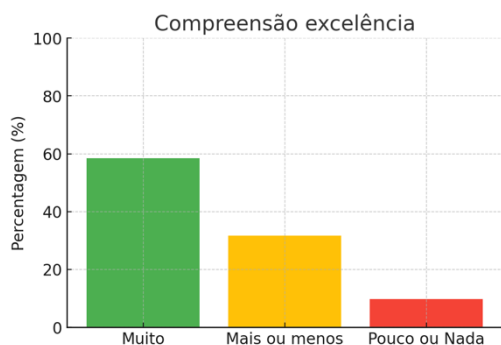


Gráfico 5 - Resultados dos Alunos

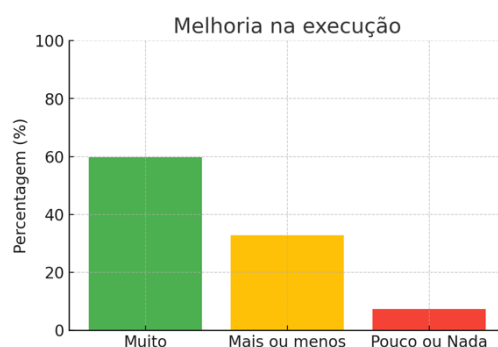


Gráfico 7 - Resultados dos alunos

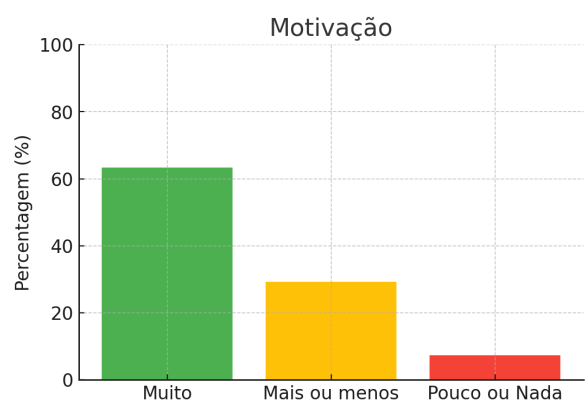


Gráfico 6 - Resultados dos alunos

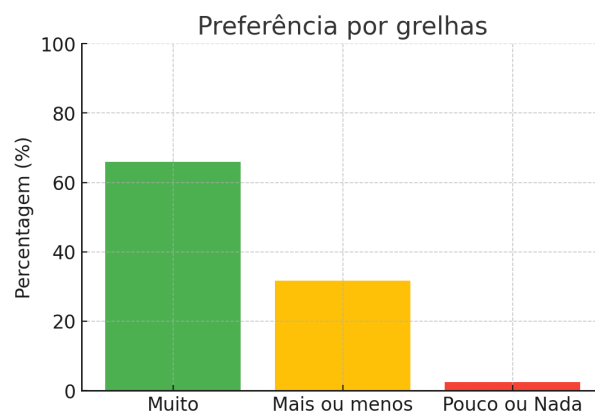


Gráfico 8 - Resultados dos alunos

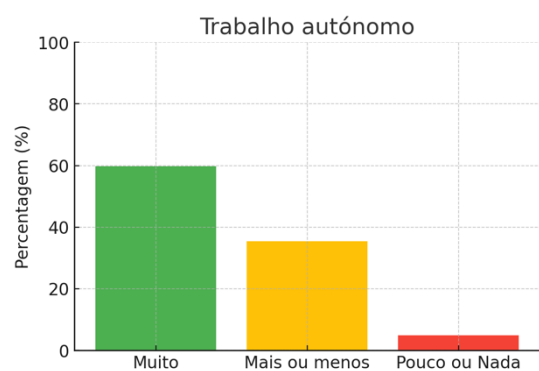
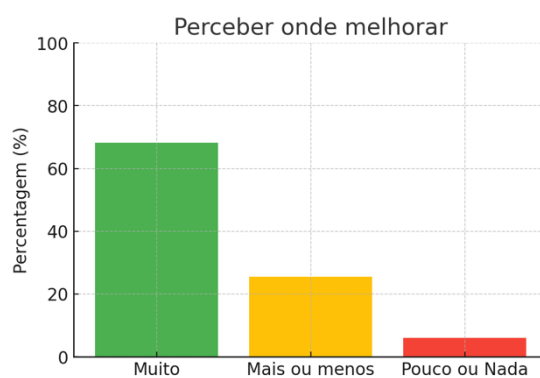


Gráfico 9- Resultados dos alunos



Percepção dos Professores

Relativamente aos 7 docentes que participaram, a análise dos dados mostra igualmente uma tendência positiva. A maioria dos Professores (85,7%) considerou que os alunos estavam razoavelmente ou muito motivados com a introdução da grelha, e 71,4% classificaram as aulas como bem estruturadas e dinâmicas. Os Professores reconheceram que a grelha funcionou como um instrumento facilitador da observação e do feedback, permitindo um acompanhamento mais objetivo e claro do desempenho dos alunos.

Apesar dos pontos positivos, alguns docentes referiram como constrangimentos o tempo letivo limitado e a necessidade de adaptação para alunos com dificuldades específicas. No entanto, todos manifestaram disponibilidade para continuar a aplicar o instrumento, sugerindo a sua expansão para outras unidades didáticas.

Conclusão Parcial

A triangulação dos dados permite concluir que a proposta de utilização das grelhas de avaliação formativa foi bem recebida e teve impacto positivo tanto na percepção dos alunos sobre a sua aprendizagem como na prática pedagógica dos docentes. A clareza dos critérios, o foco na melhoria contínua e a promoção da autonomia surgem como elementos centrais desta intervenção, coerentes com os pressupostos teóricos de Bom el al. (1992); Mosston e Ashworth (2008); Andrade e Valtcheva (2009).

4.9 2º PTI - Aplicação prática do seminário

A aplicação prática do seminário constituiu um momento central do projeto, representando a passagem do plano teórico para a intervenção em contexto real de aprendizagem. Esta fase exigiu uma preparação cuidada, tanto ao nível logístico como pedagógico, envolvendo a articulação com os Professores do grupo de EF, a planificação das aulas de intervenção e a adaptação das grelhas às características de cada turma.

O objetivo principal desta etapa foi trabalhar em colaboração com os docentes das diferentes turmas para que os alunos pudessem experienciar o sistema de avaliação formativa em prática. Ao mesmo tempo, pretendeu-se que os Professores observassem diretamente o modo como as grelhas eram utilizadas em aula, de forma a compreenderem a sua aplicação concreta e o seu potencial para melhorar a aprendizagem e a motivação dos alunos.

Durante uma semana, a PE lecionou em seis turmas diferentes da escola, proporcionadas aulas de Ginástica, onde as grelhas fossem parte fundamental das aulas. Cada

sessão foi acompanhada pelo respetivo Professor da turma, criando-se um ambiente de cooperação e de reflexão partilhada sobre o processo.

A interação com os docentes foi essencial para ajustar a proposta a diferentes contextos e garantir a sua viabilidade. Esta etapa permitiu ainda recolher observações diretas sobre a reação dos alunos à utilização das grelhas e compreender as condições concretas da sua implementação em contexto de escola.

4.10 Plano de apresentação do seminário ao grupo

Após a semana de intervenção prática, foi organizada uma reunião formal com todos os elementos do grupo de EF para apresentação e discussão dos resultados do seminário. Esta sessão teve como objetivo partilhar o percurso do projeto, refletir sobre os dados recolhidos e promover uma discussão construtiva sobre as potencialidades e desafios da avaliação formativa.

A apresentação seguiu a seguinte estrutura: introdução ao tema e à sua pertinência, enquadramento teórico, metodologia do estudo, descrição da aplicação prática, análise dos resultados obtidos junto dos alunos e Professores, conclusão e proposta de continuidade.

A proposta final apresentada consistiu na utilização progressiva e sustentada das grelhas nos anos letivos seguintes, iniciando-se pelo 5.º ano e alargando-se gradualmente aos restantes. Esta progressão permitirá criar uma cultura de avaliação formativa na escola, onde todos os alunos se habituem desde cedo a trabalhar com critérios claros e feedback construtivo.

4.11 Balanço da apresentação do seminário ao grupo

A apresentação do seminário ao grupo de EF foi muito bem recebida. A sessão contou ainda com a presença do diretor da escola, o que reforçou o carácter institucional e a importância atribuída ao projeto. Os Professores participaram ativamente, colocaram questões, partilharam opiniões e mostraram-se interessados em implementar a proposta.

No final da apresentação, foi promovido um momento de partilha informal entre os docentes do grupo, onde surgiram ideias construtivas para melhorar e expandir o projeto. As sugestões incidiram, nomeadamente, sobre a possibilidade de criar grelhas semelhantes para outras UD e sobre formas de adaptar os instrumentos às diferentes realidades das turmas.

Este momento de partilha permitiu consolidar o valor formativo do seminário, criar consensos sobre a sua continuidade e fortalecer o trabalho colaborativo entre os docentes. O

envolvimento do grupo demonstrou que é possível inovar e melhorar a prática pedagógica através de propostas simples, mas sustentadas e centradas nos alunos.

Podendo concluir assim que esta fase permitiu validar a proposta numa perspectiva formativa. Os dados apontam para ganhos significativos na compreensão dos critérios, na motivação dos alunos e na qualidade do feedback pedagógico. A utilização das grelhas revelou-se eficaz não apenas como instrumento de observação, mas como recurso didático facilitador da aprendizagem.

Os resultados suportam a pertinência de manter e expandir a aplicação deste tipo de instrumentos na EF, em particular na Ginástica, onde frequentemente se observam maiores dificuldades por parte dos alunos. A experiência do seminário confirma que, com pequenas alterações organizacionais e com materiais bem estruturados, é possível tornar a avaliação mais justa, mais eficaz e mais motivadora.

4.12 Balanço Final

A realização deste seminário representou uma experiência formativa muito enriquecedora a nível pessoal e profissional. Permitiu mobilizar conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, colocar em prática princípios da investigação-ação e desenvolver competências de planificação, intervenção e reflexão pedagógica.

Ao longo das quatro etapas do seminário foi possível identificar um problema real, construir uma proposta fundamentada, aplicá-la em contexto autêntico e avaliar os seus efeitos. Este processo gerou conhecimento válido sobre a prática pedagógica e contribuiu para o desenvolvimento de uma visão mais consciente, reflexiva e transformadora da profissão docente.

O balanço é claramente positivo: os alunos mostraram-se mais envolvidos e motivados, os Professores reconheceram o valor da proposta e a intervenção teve impacto real na dinâmica das aulas. A experiência reforçou a convicção de que a avaliação pode e deve ser um momento de aprendizagem, e que ser Professor é também ensinar os alunos a querer evoluir, a compreenderem-se melhor e a superarem-se continuamente.

Conclusão

O percurso realizado ao longo do estágio pedagógico constituiu uma experiência profundamente enriquecedora, marcada pela articulação constante entre teoria e prática, pela reflexão crítica e pela consolidação de uma identidade docente em construção. A organização do plano anual em etapas progressivas e diferenciadas permitiu responder aos ritmos, necessidades e interesses dos alunos, potenciando aprendizagens significativas em contextos diversificados.

Entre as várias dimensões exploradas, a avaliação formativa assumiu-se como eixo estruturante de todo o processo. A sua aplicação sistemática, através de grelhas de registo, feedback contínuo, autoavaliação e coavaliação, contribuiu para promover a autonomia, a responsabilidade e a consciência avaliativa dos alunos. Esta abordagem permitiu transformar a avaliação em mais do que um instrumento de verificação, tornando-a num processo regulador e formativo, que orienta e ajusta as aprendizagens. A integração dos alunos no seu próprio processo avaliativo foi um dos grandes objetivos do estágio, e a experiência revelou que esta participação ativa reforça a motivação individual, favorece a cooperação entre pares e potencia o sucesso coletivo da turma. A avaliação formativa demonstrou ainda ser uma ferramenta promotora de equidade, na medida em que oferece a cada aluno oportunidades de progresso ajustadas às suas condições e necessidades.

O Projeto PTI possibilitou aprofundar práticas pedagógicas diversificadas, com especial destaque para as aulas politemáticas e o recurso a metodologias globais, o que enriqueceu a instrução e a gestão das aprendizagens. Este espaço de experimentação contribuiu para a consolidação da avaliação formativa como prática diária, integrando-a de forma natural na dinâmica letiva e confirmando o seu valor como catalisador do desenvolvimento das competências dos alunos.

A participação em atividades extracurriculares ([anexo 11](#)), como o Corta-Mato Escolar, os Interturmas, as Mini-Paralimpíadas e as apresentações finais de Ginástica e Dança, reforçou a compreensão do papel da EF na dinamização da vida escolar. Estas experiências revelaram-se determinantes para fortalecer a relação entre alunos e Professores, valorizar a inclusão e promover o espírito de comunidade. Neste sentido, ficou evidente que a escola é um espaço que ultrapassa a dimensão estritamente curricular, constituindo-se como um local de crescimento integral e de vivência coletiva.

A Saída de Campo destacou-se pela sua dimensão interdisciplinar e formativa, aproximando a EF de outras áreas do conhecimento e permitindo a construção de aprendizagens significativas em contexto não formal. Paralelamente, constituiu uma oportunidade para contacto direto com empresas e instituições externas, promovendo o desenvolvimento de competências de negociação, de procura de recursos e de adequação das ofertas às necessidades concretas dos alunos e dos projetos.

As respostas obtidas nos questionários finais confirmaram a pertinência das opções pedagógicas adotadas, validando a centralidade da avaliação formativa e revelando que os alunos valorizam a transparência, a equidade e a possibilidade de participarem ativamente no seu percurso de aprendizagem. A análise destas respostas demonstrou que, ao compreenderem os critérios e ao envolverem-se no processo avaliativo, os alunos se tornaram mais autónomos, motivados e capazes de ajustar as suas práticas em direção ao sucesso.

Em retrospectiva, é possível reconhecer que algumas das estratégias e projetos implementados poderiam ter sido introduzidos mais cedo no estágio, permitindo um impacto mais consistente e duradouro. A título de exemplo, o recurso ao vídeo - tão relevante no Projeto de Basquetebol - poderia ter sido aplicado em modalidades distintas, como na Ginástica ou nas atividades rítmicas, ampliando as oportunidades de autorreflexão e correção técnica. Do mesmo modo, a sistematização de momentos de autoavaliação desde o início do ano letivo teria possibilitado uma maior responsabilização dos alunos e uma construção mais progressiva da sua consciência avaliativa. A integração mais precoce da coavaliação, incentivando os alunos a avaliar o desempenho dos colegas com base em critérios claros, teria também reforçado o espírito crítico e colaborativo da turma. Por outro lado, a dinamização de espaços de diálogo, como pequenos debates no final das aulas, poderia ter aumentado a capacidade de os alunos compreenderem a intencionalidade das tarefas e de se apropriarem mais rapidamente dos seus objetivos. Este olhar prospetivo evidencia que a prática docente está em permanente construção e exige abertura constante à inovação e à melhoria contínua.

No âmbito da Direção de Turma, esta experiência permitiu compreender a importância de um acompanhamento próximo, que articula dimensões pedagógicas e relacionais. A gestão de conflitos, a comunicação com encarregados de educação e a dinamização de atividades transversais revelaram-se fundamentais para fortalecer o sentido de pertença e de responsabilidade dos alunos, evidenciando o papel do Professor enquanto mediador educativo e figura de referência.

Relativamente ao Desporto Escolar, destacou-se a oportunidade de desenvolver competências de planeamento, organização e gestão de eventos, bem como de aprofundar estratégias de inclusão e motivação em contextos competitivos e recreativos. A participação em treinos, jogos e atividades extracurriculares contribuiu para consolidar a visão da EF enquanto espaço de valorização do desporto para todos, promovendo a cooperação, o respeito e o espírito de equipa.

Por fim, o Seminário assumiu-se como um espaço de ligação entre investigação e prática, permitindo aprofundar o quadro teórico que sustentou as opções pedagógicas adotadas. A pesquisa bibliográfica, a análise de dados e a reflexão partilhada com colegas e orientadores reforçaram a importância da fundamentação científica na prática docente, fomentando uma postura crítica e investigativa que se pretende manter ao longo do percurso profissional.

Em suma, este estágio pedagógico representou mais do que a aplicação prática de conhecimentos adquiridos na formação inicial. Constituiu um espaço privilegiado de investigação, experimentação e reflexão, no qual se confirmou a relevância da avaliação formativa como princípio orientador da prática pedagógica. A sua implementação revelou-se decisiva para o desenvolvimento das aprendizagens, para o fortalecimento da cooperação e para a promoção de uma EF mais inclusiva, participativa e centrada no aluno. O estágio consolidou, assim, a ideia de que práticas pedagógicas que envolvem ativamente os alunos nos processos de ensino e de avaliação contribuem decisivamente para o sucesso individual e coletivo da turma, reforçando a missão da EF enquanto área formadora e transformadora no contexto escolar.

Bibliografia

- Agrupamento Conde Oeiras [ACO]. (2021). Projeto Educativo do Agrupamento Conde Oeiras. Cascais: Conselho Pedagógico e Conselho Geral do Agrupamento Conde de Oeiras.
- Almeida, P., Dias, C., Fonseca, A. M., & Cruz, J. F. (2012). Avaliação da perceção de cooperação desportiva: Propriedades psicométricas da adaptação portuguesa. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 35–46.
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19.
- Araújo, A. S. P. (2008). *Manual de Treinadores de Minibásquete*. Federação Portuguesa de Basquetebol.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referências para um Ensino de Qualidade* (pp.119-149). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Barreira, C. (2019). Conceções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. In Ortigão, M., Fernandes, D., Pereira, T. Santos, L. (Org.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp. 191-218). Coimbra: Editora CRV Ltda.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). Train-the-Trainers: Implementing Outcomes-Based Teaching and Learning in Malaysian Higher Education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 8, 1-19.
- Bom, L., Carreiro da Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., & Rocha, L. (1992). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGEBS-Ministério de Educação.
- Brandmo, C., Panadero, E., & Hopfenbeck, T. N. (2020). Bridging classroom assessment and self-regulated learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 319–331.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2ª ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chaabene, H., Ramirez-Campillo, R., Moran, J., Schega, L., Prieske, O., Sandau, I., Negra, Y., & Behrens, M. (2025). The era of resistance training as a primary form of physical activity for physical fitness and health in youth has come. *Sports Medicine*. Advance

- online publication. Acedido em 21 de setembro de 2025, de <https://doi.org/10.1007/s40279-025-02240-3>
- Chicati, K. C. (2000). Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. *Revista da Educação Física/UEM*, 11(1), 97-105.
- Cid, M. (2017). Avaliar para incluir e melhorar as aprendizagens: práticas, obstáculos e possibilidades. In J. Almeida & E. Chaleta (Orgs.), *Formação docente em inclusão e direitos humanos no Brasil e em Portugal* (pp. 187-212). Alagoas: EDUFAL.
- Cinelli, N. (2003). A influência do vídeo no processo de aprendizagem. Programa de Pós-Graduação em Dissertação apresentada ao Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Engenharia de Produção, orientada por Profa. Dra. Édis Mafra Lapolli, Santa Catarina.
- Coelho, O. (2016). *Didática do desporto* (Manual de curso de treinadores de desporto – Grau I). Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.
- Costa, F. A., Viana, J., & Cruz, E. (Eds.). (2011). *Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña, Espanha: Universidade da Coruña.
- Czyż, S. H. (2021). Variability of practice, information processing, and decision making-How much do we know? *Frontiers in Psychology*, 12, 1-14.
- Derri, V., Emmanouilidou, K., Vassiliadou, O., Kioumourtzoglou, E., & Olave, E. (2007). Academic learning time in physical education (ALT-PE): Is it related to fundamental movement skill acquisition and learning? *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(6), 12-23.
- Direção-Geral da Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens Essenciais: Educação Física - Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2024). *Regulamento geral de funcionamento do Desporto Escolar 2024/2025* (Coord. Carvalho J. C.). Lisboa: DGE.
- Fernandes, D. (2006). Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In Raquel Barbosa (Org.), *Formação de educadores: Artes e técnicas - Ciências e políticas* (pp. 15-36). São Paulo: Editora UNESP.
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111.
- Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (2018). *Relatório da prova de aferição de Educação Física – 2018*. Acedido em 21 de setembro de 2025, em <https://www.iave.pt>

- Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (2022). *Relatório da prova de aferição de Educação Física – 2022*. Acedido em 21 de setembro de 2025, em <https://www.iave.pt>
- Iserbyt, P., Elen, J. & Behets D. (2010). Instructional Guidance in Reciprocal Peer Tutoring Whit Task Cards. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 38-53.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Revisão e Atualização dos Programas Nacionais de Educação Física-Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kim, T., Wright, D. L., & Feng, W. (2021). Commentary: Variability of practice, information processing, and decision making-How much do we know? *Frontiers in Psychology*, 12,1-4.
- Loureiro, C. F. B. (2004). Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. *Gestão em Ação*, 7(1), 1-16.
- Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Linhas*, 10(1), 1-29.
- Martins, C. (2014). Educação física inclusiva: Atitudes dos docentes. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 20(2), 637-657.
- Martins, J. Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referências para um Ensino de Qualidade* (pp.53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Menéndez Santurio, Ignacio J., & Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 134-139.
- Mesquita, R., Pereira, P., & Graça, I. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: Investigação e ilações para a prática. *Motriz: Revista de Educação Física*, 15(4), 944-954.
- Mizweski, H., Rosa, M., Antiqueira, L., (2022). Saída de campo como estratégia metodológica em Educação Ambiental: o uso de lendas para a conservação do meio ambiente. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 17(3),121-138.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (Online edition). Estados Unidos: Pearson Education.

- Panadero, E., Andrade, H., Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45 (1), 13-31.
- Pazzini, A. (2013). O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem. Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Mídias na Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do título de especialista, sob orientação de Fabrício Viero de Araújo, Santa Maria.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Richit, A., Da Ponte, J. P., & Tomasi, A. P. (2021). Aspects of Professional Collaboration in a Lesson Study. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(2), 1-15.
- Santos, A., Oliveira, G. & Paiva, A. (2022). O Pensamento educacional de John Dewey. *Cadernos da Fucam*, 21(52), 76-91.
- Schön, D. A. (2013). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Routledge.
- Silva, S. C. L., Miranda, A. M., & Barbosa, M. S. A. (2018). *Dos projetos à motivação: A escola enquanto mediadora de desenvolvimento da autonomia do educando a partir das práticas dos Professores*. Em Anais de Congresso de Educação. Campina Grande, Brasil: Editora Realize.
- Silva, S., Chiminazzo, J., Fernandes, P. (2021). Motivação na Educação Física escolar: Teoria da Autodeterminação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 43 (1), 1-17.
- Silvério, A. (2015). 10 Novas Competências para Ensinar: convite à viagem. *Revista HISTEDBR On-line*, 63, 382-386.
- Siqueira, M., & Chicon, J. (2016). *Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física: O aluno com autismo em foco* [Artigo não publicado]. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Slavin, R. E. (2016). Instruction based on cooperative learning. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (2ª ed., pp. 394-418). New York: Routledge.
- Souza, S. C. de, & Dourado, L. (2015). Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Um Método de Aprendizagem inovador para o ensino educativo. *HOLOS*, 5, 182-200.
- Teixeira, F. A., & Moletta, A. F. (2009). *Motivação nas aulas de Educação Física*. Trabalho apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, PR, Brasil.

- Tomlinson, C. A. (2001). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. (2^a ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (3.^a ed.). Alexandria, VA: ASCD. Acedido em 16 de setembro de 2025, em <https://books.google.com.br/books?id=ivlQBAAAQBAJ>
- Walsh, B., Nixon, S., Walker, C., & Doyle, N. (2015). Using a Clean Feedback Model to Facilitate the Learning Process. *Creative Education*, 6, 953-960.
- Wulf, G., Shea, C., & Lewthwaite, R. (2010). Motor skill learning and performance: A review of influential factors. *Medical Education*, 44, 75-84.

Apêndices

Apêndice I – Questionário Diagnóstico

1. Turma *

Marcar apenas uma oval.

☐ 7ª A

☐ 7ª B

☐ 9ª C

Informações básicas

2. Nome (Primeiro e último) *

3. Idade *

4. Hobbies ou atividades que gostas de fazer fora da escola? *

5. Qual foi a tua classificação (nota) no ano anterior na disciplina de Educação física? *

Marcar apenas uma oval.

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

6. Praticas atualmente algum desporto fora da escola? Se sim, qual? *

7. Já praticaste outros desportos fora da escola? Se sim, qual? *

Experiências Passadas em Educação Física:

8. Como te sentiste nas aulas de Educação Física nos anos anteriores? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Gostei Muito

☐ Foi mais ou menos

☐ Não gostei muito

☐ Não gostei nada

9. Quais as atividades ou desportos que gostaste mais de praticar nas aulas de Educação Física até agora?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Basquetebol
☐ Atletismo
☐ Voleibol
☐ Futebol
☐ Dança
☐ Ginástica
☐ Andebol

☐ Outro: _____

10. Há algum desporto ou atividade que não gostaste nas aulas dos anos anteriores? Se sim, qual?

11. Tiveste algum desafio ou dificuldade nas aulas de Educação Física anteriores? Se sim, qual?

12. Já alguma vez praticaste Desporto escolar? Se sim, qual modalidade? *

13. Este ano gostarias de praticar Desporto Escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Basquetebol
☐ Voleibol
☐ Canoagem
☐ Badminton

Expectativas para este Ano

14. O que esperas aprender ou melhorar nas aulas de Educação Física deste ano? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Aprender novas modalidades
☐ Melhorar a minha condição física
☐ Divertir-me com os colegas
☐ Melhorar as minhas capacidades nos desportos coletivos e individuais

☐ Outro: _____

15. Qual a atividade ou desporto que mais gostarias de fazer nas aulas este ano? *

16. Como te sentes em relação às aulas de Educação Física deste ano? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito entusiasmado/a
☐ Curioso/a
☐ Preocupado/a
☐ Indiferente

Saúde e condição física

17. Consideraste uma pessoa ativa fisicamente? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

18. Costumas fazer algum exercício físico fora da escola? Se sim, qual? *

19. Há algo em relação à tua saúde ou condição física que eu deva saber para melhor te apoiar nas aulas de Educação Física?

Relação com o grupo

20. Gostas de trabalhar em equipa ou preferes atividades individuais? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Trabalhar em equipa
☐ Atividades individuais
☐ Tanto Faz

Apêndice II – Grelhas de Observação Basquetebol

Modalidade - Basquetebol											
Objetivos											
Introdução			Elementar								
Progressão no campo			Bola no corredor central								
			1x1								
Muitos lançamentos na passada não protagonizados			Movimentos sem bola em direção ao cesto								
			5 abertos								
			"luta" no ressalto								
			Entre o adversário e o cesto, em PBD								
Situação: Jogo 3x3											
Nível de Jogo	Alunos	Destques	Critérios Comuns			Critérios Introdução			Critérios Elementar		
			Conhecimento e respeito pelas regras	Cooperação	Competição leal	Desmarca-se á distância de passe	Realiza defesa individual, colocando-se entre adversário e o cesto;	Realiza o passe oportuno e correto;	Assume posição facial tripla ameaça;	Passa e corta para o cesto;	Seleciona a ação mais ofensiva;
				</							

Apêndice III – Grelhas de Observação Voleibol

[illegible]

Apêndice IV – Grelhas de Observação Andebol

Modalidade - Andebol										
Objetivos										
Introdução						Elementar				
Progressão no campo;						Largura e profundidade				
						Muito Contra ataque				
Muito golos não protagonizados;						Muitoo 1x1				
						Equipa Organizada em forma de trapézio				
						Muito contacto físico				
Situação: Jogo 4x4 GR										
Nível de Jogo	Alunos	Destques	Critérios Comuns			Critérios Introdução		Critérios Elementar		
			Conhecimento e respeito pelas regras	Cooperação	Competição leal	Desmarca-se oportunamente optando por passe ou drible tendo como objetivo a aproximação à baliza adversária;	Realiza defesa individual, colocando-se entre o adversário e a baliza;	Desmarca-se utilizando o trapézio ofensivo, utilizando fintas e mudanças de direção;	Desloca-se acompanhando a circulação da bola;	Procura desarmar e impedir a finalização;

Observações:

Apêndice V – Grelhas de Observação Futebol

[illegible]

Apêndice VI– Grelhas de Observação Ginástica de Solo

[illegible]

Apêndice VII – Grelhas de Observação Ginástica de Aparelhos

Ginástica de Aparelhos					
Objetivos					
"Consegue: Consegue realizar todas as habilidades gímnicas da sequência de acordo com o padrão global de execução, combinando-as com fluidez.				Revela Dificuldades: Revela dificuldade a realizar a sequência gímica, apresentando incorreções em uma ou mais habilidades.	
Consegue mas: Consegue realizar todas as habilidades gímnicas da sequência de acordo com o padrão global de execução, mas sem fluidez.				Não Consegue: Não consegue realizar a sequência gímica e não faz outra tarefa.	
Nível	Alunos	Introdução		Elementar	
		Salto estendido (mini-trampolim)	Salto ao Eixo (Boque)	Salto ao Eixo (Pinto Longitudinal)	Pimenta vertical ou engrupado (mini-trampolim)
Observações:					

Apêndice VIII – Grelhas de avaliação Formativa Ginástica

Boque

			BOQUE	
			INTRODUÇÃO	ELEMENTAR
			SALTO AO EIXO	SALTO ENTRE MÃOS
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				

Apêndice IX – Grelhas de avaliação Formativa Ginástica

Minitrampolim

			MINI-TRAMPOLIM				
			INTRODUÇÃO			ELEMENTAR	
			Extensão	Engrupado	1/2 pirueta	1 Pirueta	Carpa
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							

Apêndice X – Sequência Ginástica de Solo

Avião	Todos os níveis
Elementos de ligação (<u>1/2</u> pirueta, etc..)	
Posição de flexibilidade	
<u>Camb.</u> à frente <u>engrupada</u>	I
<u>Camb.</u> à retaguarda <u>engrupada</u>	
Roda	
<u>Camb.</u> à frente saltada	E
<u>Camb.</u> à retaguarda com pernas <u>unidas e</u> estendidas	
Pino de Braços + cambalhota à frente	

Avião	I
<u>Camb.</u> à frente <u>engrupada</u>	
Elemento de ligação	
<u>Camb.</u> à retaguarda <u>engrupada</u>	
Posição de flexibilidade	
Roda	

Avião	E
<u>Camb.</u> à frente saltada	
Elemento de ligação	
<u>Camb.</u> à retaguarda com pernas <u>unidas e</u> estendidas	
Posição de flexibilidade	
Pino de Braços + cambalhota à frente	

Apêndice XI – Registo FITescola

Nome	Altura(m)	Peso (Kg)	IMC
	1,5	45	20,00000
	1,55	20,5	12,89011
	1,6	46	17,96875
			#DIV/0!
	1,78	60,7	19,15793
	1,53	40	17,08744
	1,62	67	25,52964
	1,51	40	17,54399
	1,6	50	19,53125
	1,6	50,3	19,64844
	1,6	40,2	15,70313
	1,62	43	16,38470
	1,45	40,2	19,12010
	1,6	40,4	15,78125
	1,55	40,2	16,73257
	1,52	42	18,17867
	1,51	40	17,54399
	1,6	35	13,67188
	1,58	40	16,02367

IMC	CLASSIFICAÇÃO
IMC < 18,5 Kg/m ²	Baixo Peso
IMC ≥ 18,5 e < 24,9 Kg/m ²	Peso Normal
IMC ≥ 25 e < 29,9 Kg/m ²	Excesso de Peso
IMC ≥ 30 Kg/m ²	Obesidade
IMC ≥ 30 e < 34,9 Kg/m ²	Obesidade classe I
IMC ≥ 35 e < 39,9 Kg/m ²	Obesidade classe II
IMC > 40 Kg/m ²	Obesidade Mórbida

Apêndice XII – PPT – Aptidão Física



Aptidão Física



Capacidade do corpo realizar atividades físicas com:

- Eficiência;
- Tranquilidade
- Sem fadiga em excesso.

Englobando diferentes aspetos que permitem a execução de movimentos e exercícios de maneira eficaz e segura.



Componentes da Aptidão Física

- Resistência Cardiorrespiratória;
- Força Muscular;
- Flexibilidade;
- Composição Corporal;
- Coordenação e Equilíbrio.

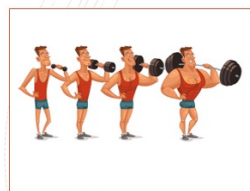
Idade	Normal	Sobrepeso	Obeso	Idade	Normal	Sobrepeso	Obeso
6	13,2 a 16,7	16,8 a 18,2	mais de 18,3	6	12,8 a 17,0	17,1 a 18,8	mais de 18,9
7	13,3 a 17,0	17,1 a 18,7	mais de 18,8	7	12,9 a 17,3	17,4 a 19,3	mais de 19,4
8	13,4 a 17,4	17,5 a 19,3	mais de 19,4	8	13,0 a 17,7	17,8 a 20,1	mais de 20,2
9	13,6 a 17,9	18,0 a 20,0	mais de 20,1	9	13,3 a 18,3	18,4 a 21,0	mais de 21,1
10	13,9 a 18,5	18,6 a 20,9	mais de 21,0	10	13,6 a 19,0	19,1 a 22,0	mais de 22,1
11	14,2 a 19,2	19,3 a 21,9	mais de 22,0	11	14,0 a 19,9	20,0 a 23,1	mais de 23,2
12	14,6 a 20,0	20,1 a 23,0	mais de 23,1	12	14,6 a 20,8	20,9 a 24,3	mais de 24,4
13	15,1 a 20,8	20,9 a 24,1	mais de 24,2	13	15,1 a 21,8	21,9 a 25,5	mais de 25,6
14	15,6 a 21,8	21,9 a 25,2	mais de 25,3	14	15,6 a 22,8	22,9 a 26,6	mais de 26,7
15	16,2 a 22,7	22,8 a 26,3	mais de 26,4	15	16,1 a 23,6	23,7 a 27,5	mais de 27,6

Resistência Cardiorrespiratória



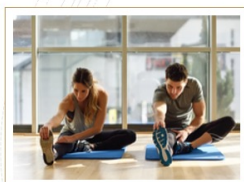
- É a capacidade de fornecer oxigênio aos músculos durante o exercício prolongado.
- É uma das áreas mais importantes da Aptidão Física, afeta diretamente a nossa capacidade de realizar exercícios sem nos cansarmos, como:
 - Correr;
 - Caminhar;
 - Nadar.

Força Muscular



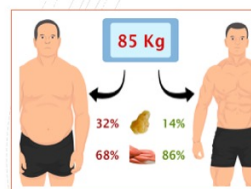
- Capacidade dos nossos músculos exercermos força, sendo essencial para atividades como levantar pesos, empurrar, puxar, carregar coisas pesadas ou tarefas do dia a dia.
- Melhorar a força muscular ajuda-nos a realizar tarefas com mais facilidade e reduz o risco de lesões.

Flexibilidade



- Capacidade das nossas articulações se moverem livremente através da sua amplitude total de movimento.
- É importante pois ajuda a prevenir lesões e a melhorar a postura e mobilidade.

Composição Corporal



- Refere-se à relação entre:
 - massa magra (ex: músculos, ossos e órgãos);
 - massa gorda (ex: quantidade de gordura presente no corpo).
- Manter uma composição corporal saudável é importante porque estar acima do peso ou com muita gordura corporal pode levar a problemas de saúde.



Coordenação e Equilíbrio

- Melhorar estas capacidades ajuda a prevenir quedas e aumenta a nossa capacidade de fazer movimentos complexos.
- Capacidade de controlar o corpo durante o movimento e de manter a estabilidade.



Saúde



- Não é apenas a ausência de doenças, mas sim um estado completo de bem-estar:
- Físico;
- Mental;
- Social.

Bem-estar Físico



- Envolve o bom funcionamento do corpo;
- A prática regular de exercícios físicos, alimentação equilibrada e o sono adequado são essenciais para manter a saúde física.

Bem-estar Mental



- Bem-estar emocional e psicológico;
- Equilíbrio mental.

Bem-estar Social



- Qualidade das interações e relacionamentos com outras pessoas.

Relação entre Aptidão Física e Saúde



A aptidão física está diretamente ligada à saúde porque os componentes de uma boa aptidão física influenciam diretamente o estado de saúde físico, mental e social;



Manter o corpo ativo não é apenas uma questão de desempenho físico, mas também de assegurar qualidade de vida e bem-estar geral.

A prática regular de atividades físicas contribui para:

- Prevenção de Doenças;
- Melhoria da Saúde Mental;
- Controlo da Composição Corporal;
- Melhoria da Qualidade do Sono ;
- Impacto nas Relações Sociais.

Melhor Qualidade de vida



A tua meta



Aptidão Física um Caminho para a Saúde



Apêndice XIII – Teste Aptidão Física

1. O que é Aptidão Física?

- a) Capacidade de levantar pesos pesados.
- b) Capacidade do corpo de realizar atividades diárias de forma eficiente e sem fadiga excessiva.
- c) Capacidade de correr grandes distâncias.
- d) Apenas a força muscular.

2. Qual das seguintes é uma componente da aptidão física?

- a) Inteligência emocional.
- b) Força muscular.
- c) Habilidades de comunicação.
- d) Nível de hidratação.

3. Que tipo de atividade melhora a resistência cardiorrespiratória?

- a) Levantamento de pesos.
- b) Alongamentos.
- c) Caminhadas e corridas.
- d) Meditação.

4. Qual é a principal função da flexibilidade?

- a) Aumentar a massa muscular.
- b) Prevenir lesões e melhorar a amplitude de movimento das articulações.
- c) Melhorar a resistência cardiorrespiratória.
- d) Aumentar o peso corporal.

5. O que significa composição corporal?

- a) A quantidade de gordura no corpo.
- b) A proporção entre massa magra e massa gorda.
- c) A força dos músculos.
- d) O número de calorias que se consome diariamente.

6. Qual dos seguintes é um benefício do exercício físico regular?

- a) Aumento do stress.
- b) Redução do risco de doenças cardíacas.
- c) Perda de flexibilidade.
- d) Diminuição da resistência cardiorrespiratória.

7. Como a aptidão física pode melhorar a saúde mental?

- a) Aumentando a pressão arterial.
- b) Reduzindo o stress e melhorando o humor.
- c) Diminuindo a capacidade de concentração.
- d) Aumentando os níveis de fadiga.

8. A prática de atividades físicas contribui para uma melhor qualidade de vida porque:

- a) Aumenta a energia e melhora o sono.
- b) Exige sempre mais de 2 horas de treino diário.
- c) Reduz o tempo disponível para atividades de lazer.
- d) É uma forma de evitar todas as doenças.

9. Qual é o impacto da força muscular nas atividades diárias?

- a) Ajuda a realizar tarefas com menos esforço físico.
- b) Não tem impacto nas atividades diárias.
- c) Diminui a capacidade de levantar objetos leves.
- d) Aumenta o risco de lesões.

10. Qual dos seguintes exemplos não é considerado uma forma de melhorar a aptidão física?

- a) Fazer uma corrida de 30 minutos.
- b) Levantar pesos na academia.
- c) Fazer alongamentos antes e depois de treinar.
- d) Passar o dia sentado a ver televisão.

Apêndice XIV – Grelha Individual - Critérios modalidades

Ficha de Autoavaliação de Educação Física
Conde de Oeiras

Nome: _____

		1ºS	2ºS	
Andebol	I	Com a equipa com posse de bola:		
		Desmarcaste oferecendo linha de passe		
		Fazes uma boa Pega e armação do braço		
		Finalizas em remate em salto		
		Logo que a tua equipa perde a bola:		
		Assumes uma atitude defensiva,		
		Tentas interceptar a bola		
		Impedes ou dificultas a progressão no campo		
		E	Com a equipa com posse de bola:	
	Desmarcaste rápido utilizando fintas e mudanças de direção			
	Colaboras na circulação de bola e fazes compensação ofensiva			
	Ultrapassas o adversário direto (1x1), exploração vertical e horizontal			
	Logo que a tua equipa perde a bola:			
	Assumes de imediato atitude defensiva			
	Fazes marcação de vigilância e de controlo			
	Como guarda redes:			
	Equadraste com constantemente com a bola			
	Se recupera a bola inicias de imediato um contra ataque			
Futebol	I	Defesa:		
		Enquadra-se entre o adversário e a baliza		
		Ataque sem bola		
		Desmarca-se		
		No ataque com bola (sem pressão)		
		Quando recebe a bola enquadra-se com a baliza		
		Sabes quando deves passar ou driblar		
	Em situação de remate remata			
	E	Quando recebe a bola sabe optar pelo passe, penetração ou remate se tem a baliza ao seu alcance		
	Desmarcaste na direção da baliza ou em apoio			
	Aclaras o espaço de penetração do jogador que tem a bola			
	Reages a perda de bola			

Ficha de Autoavaliação de Educação Física
Conde de Oeiras

		1ºS	2ºS
Basquetebol	I	Defesa:	
		Colocas-te entre o adversário e o cesto	
		Ataque sem bola:	
		Desmarcas-te oportunamente a distância de passe	
		Participas no ressalto	
	E	Com bola:	
		Recebes e enquadras-te com o alvo	
		Sabes quando passar ou driblar	
		Isolado lança na passada	
		Marcação	
	Trabalho de recepção		
	Liberta-se do defensor directo		
	Actuar o drible		
	Participa no ressalto ofensivo e defensivo		
	Realiza passe e corta		
Voleibol	I	Realiza serviço em passe	
		Realiza recepção adequada à trajetória da bola	
		Posiciona-te correta e oportunamente em campo	
		Realiza passe alto	
		Realiza serviço por baixo colocado	
	E	Realiza manchete com os antebraços em extensão	
		Recebes o serviço em passe ou manchete, dirigindo a bola para cima e para a frente, dando continuidade ao jogo	
		Prepara o ataque ao 2º toque	
		Realiza passe colocado para o campo adversário (ataque)	
		Posiciona-te defensivamente para receberes a bola	
Serves de forma a dificultar a recepção			
Terceiro toque finaliza de forma intencional			

Ficha de Autoavaliação de Educação Física
Conde de Oeiras

			1.º	2.º
Atletismo	I	Velocidade	Realiza até à velocidade máxima, terminando sem desaterragem	
			Técnica de Teseira	
		Salto em Altura	Otimiza a completa da perna de impulsão	
			Trampla a flexão com M em extensão	
			Reação equilibrada	
	E	Estatura	Realiza o testemunho na Z com controle visual e em movimento	
			Dirige o testemunho com segurança e sem acurvação desaterragem	
		Barreira	Trampla o impulso de impulsão, controlando a corrida, impulsão, voz e recepção	
		Velocidade	Mantém o tronco à frente nas duas últimas passadas	
		Estatura	Realiza o testemunho após sinal sonoro	
Badminton	I	Concepção	Realiza pontes boas	
			Delicias-te com oportunidade	
			Cálculos e volantes ao alcance do companheiro (jogar e jogar)	
			Deslocas serviço curto e comprido	
			Deslocas serviço curto e comprido	
	E	Concepção	Deslocas clear	
			Deslocas lob	
			Deslocas smother	
			Deslocas drive	
			Deslocas smash	
Dança	I	Moulinet	Passo básico no lugar	
			Passo progressivo à frente e atrás	
			Mambo	
			Passo básico à direita e à esquerda	
			Passo básico e cruzado	
	E	Moulinet	Passo básico	
			Volta à direita e à esquerda	
			Volta à esquerda	
			Volta à direita	
			Volta à esquerda	

Ficha de Autoavaliação de Educação Física
Conde de Oeiras

		1ºS	2ºS
Ginástica de Solo	I	Combustão a frente envergada	
	E	Combustão a frente envergada	
Ginástica de Solo	I	Posição	
	E	Posição	
Ginástica de Solo	I	Combustão a frente envergada	
	E	Combustão a frente envergada	

Ficha de Autoavaliação de Educação Física
Conde de Oeiras

Ginástica de Aparelhos	I	Mini-Tampon	Salto estendido	
			Salto envergado	
			1/2 Fronte	
			Salto ao ar	
			Salto Coaste	
	E	Mini-Tampon	1 Fronte	
			Carpa	
			Salto entre mãos	
			Salto ao ar	
			Salto ao ar	

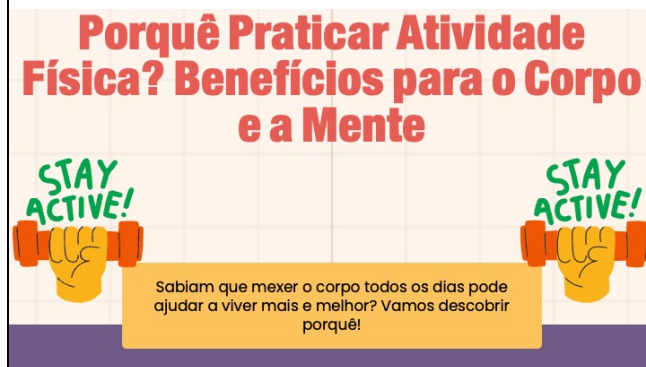
Conhecimentos	Aptidão Física	Aptidão aeróbia	Variações	
		Aptidão neuromuscular	Abdominais, Flexões, Impulsão horizontal, Velocidade 40 metros, Senta e alinha, Flexibilidade de ombros	
		Relação entre Aptidão Física e Saúde	Teste escrito	
		Realização do Plano Físico	Elaboração do plano	
		Identificar os benefícios do exercício físico para a saúde	Teste escrito	
	Conhecimentos	Interpretar a importância social e cultural dos desportos na atualidade e ao longo da história, nomeadamente as regras Olímpicas e Paralímpicas 215	Atividade	

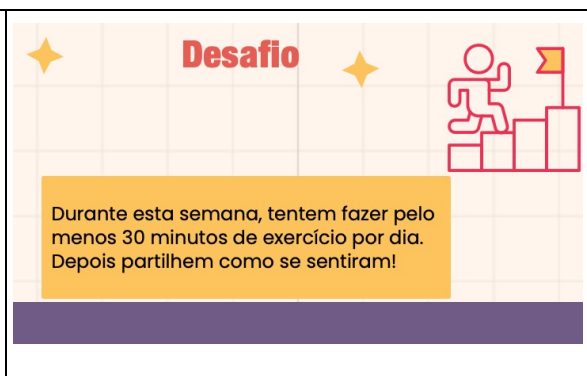
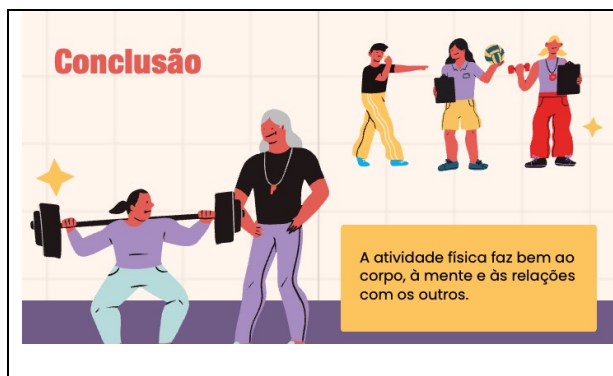
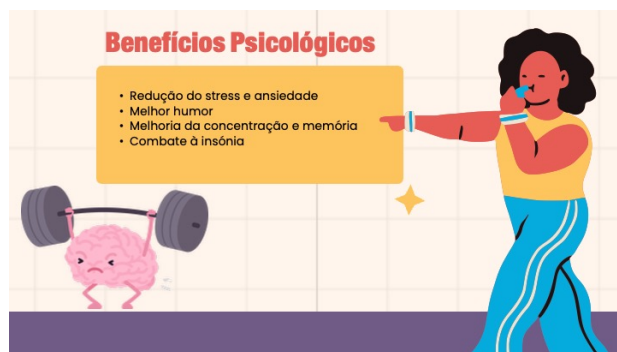
Andebol	Futebol	Basquetebol	Voleibol	Atletismo	Badminton	Dança	Solo	Aparelhos
1ºP								
2ºP								

Nível	Subáreas
3	SI
4	4I + 1E
5	3I + 2E

Nota Final	
1º Semestre	
2º Semestre	

Apêndice XV – PPT – Benefícios do Exercício Físico para a Saúde





Apêndice XVI – Teste Benefícios do Exercício Físico para a Saúde

Perguntas de Verdadeiro ou Falso

1. A prática regular de atividade física ajuda a melhorar o humor.
2. Fazer exercício físico só traz benefícios para os atletas profissionais.
3. A atividade física ajuda a prevenir doenças como diabetes e hipertensão
4. O exercício físico pode ajudar a dormir melhor.
5. Caminhar todos os dias durante 30 minutos não traz benefícios para a saúde.

Perguntas de Escolha Múltipla

6. Qual destes é um benefício físico da atividade física?

- a) Melhor circulação sanguínea

- b) Perda de energia
- c) Aumento do colesterol

7. O que acontece ao cérebro quando praticamos exercício físico?

- a) Fica mais cansado
- b) Liberta hormonas que melhoram o humor
- c) Perde concentração

8. Qual destas atividades é mais eficaz para fortalecer os músculos?

- a) Correr no parque
- b) Jogar videojogos
- c) Fazer alongamentos regularmente

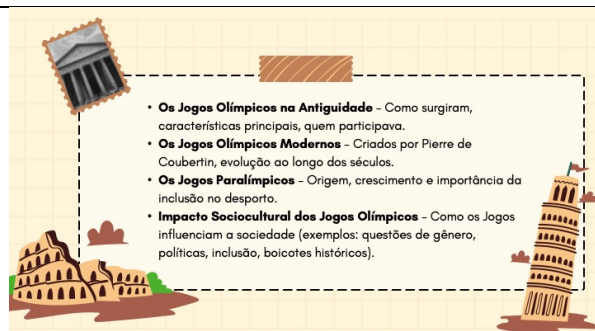
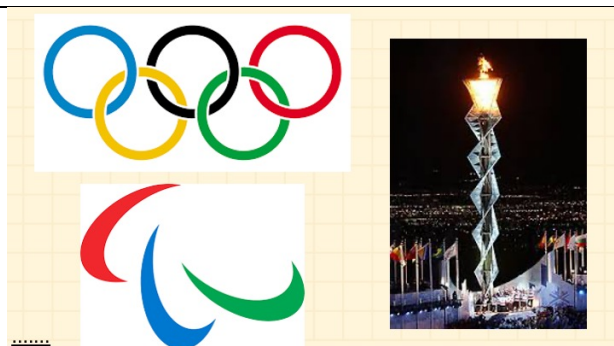
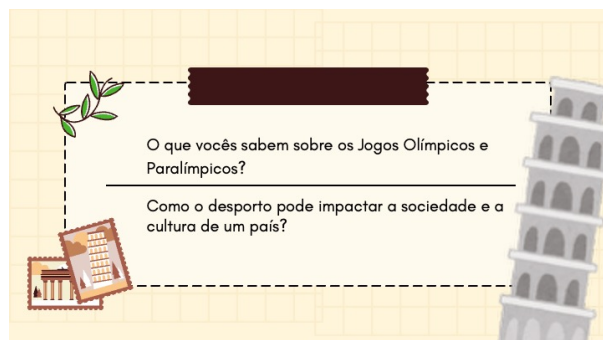
9. O exercício físico em grupo ajuda:

- a) A trabalhar sozinho
- b) A construir amizades e espírito de equipa
- c) A evitar esforço

10. O que podemos fazer para melhorar a flexibilidade do corpo?

- a) Fazer yoga ou alongamentos
- b) Jogar Futebol apenas uma vez por mês
- c) Ficar muito tempo sentado

Apêndice XVII – PPT - dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo da História, nomeadamente os Jogos Olímpicos e Paralímpicos.



Impacto Sociocultural dos Jogos Olímpicos



Os Jogos Paralímpicos



[As origens dos Jogos Olímpicos da Antiguidade – Armand D'Angour](#)

Como os Jogos Olímpicos podem ajudar a promover a paz entre os países?

O que pode ser feito para tornar os Jogos Olímpicos e Paralímpicos ainda mais inclusivos?

Qual a importância dos Jogos Paralímpicos para a sociedade?

Apêndice XVIII – Ficha Jogos Paralímpicos

Ficha de Trabalho – Modalidade Paralímpica

Objetivo:

Investigar e compreender como se organiza uma modalidade paralímpica, desde as regras até às adaptações necessárias para atletas com deficiência, e preparar uma proposta prática adaptada à realidade da escola.

Informações do Grupo

- Nome da Modalidade: _____
- Nome dos Membros do Grupo:
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
 6. _____

1. Descrição Geral da Modalidade

- Em que consiste esta modalidade?
- Qual o seu objetivo principal (marcar pontos, chegar primeiro, etc.)?
- Como é o campo ou espaço de jogo?

✎ Resposta:

2. Regras Principais

- Quantos jogadores participam?

- Qual a duração da partida ou prova?
- Como se pontua?
- Que ações são permitidas e quais são faltas?

✎ Resposta:

3. Adaptações Específicas

- Que alterações são feitas às regras/trajetos/equipamentos para adaptar a modalidade?
 - Ex: uso de cadeira de rodas, vendas, guia, bola sonora...
- Como essas adaptações ajudam os atletas?

✎ Resposta:

5. História e Curiosidades

- Quando e onde surgiu esta modalidade?
- Há atletas ou equipes famosas?
- Em que edições dos Jogos Paralímpicos esteve presente?

✎ Resposta:

6. Proposta de Demonstração na Escola

- Como poderíamos adaptar esta modalidade para a nossa realidade escolar?
- Que materiais seriam necessários?
- Como garantir que todos participem (com ou sem deficiência)?

✎ Resposta:

Apêndice XIX - PPT – Instituições de Voluntariado



O que é o Voluntariado?

O voluntariado é uma prática de dedicar tempo e energia, de forma altruísta, a causas ou pessoas que precisam de ajuda. Não há compensação financeira envolvida.



O que é o Voluntariado?

1 Definição

Voluntariado é a prática de dedicar tempo e energia, de forma altruísta, a causas ou pessoas que precisam de ajuda. Não há compensação financeira envolvida.



2 Objetivo

Promover o bem-estar social, ambiental, cultural e humano, ajudando a construir uma comunidade mais solidária e justa.



3 Exemplos de Voluntariado

Ajudar em abrigos de animais, recolher alimentos para famílias necessitadas, participar em campanhas de limpeza ambiental.



A Importância do Voluntariado

Impacto na Comunidade

O voluntariado fortalece a comunidade, ajudando os mais vulneráveis e promovendo a cooperação entre diferentes gerações e classes sociais.

Desenvolvimento Pessoal

Melhoria de habilidades sociais e comunicação, desenvolvimento de empatia e responsabilidade, experiência prática que pode ser relevante para futuras oportunidades profissionais.

Contribuição para uma Sociedade Melhor

Ao oferecer tempo para ajudar, os voluntários contribuem para resolver problemas locais e globais, criando uma sociedade mais equitativa.



Voluntariado Não Precisa Ser Organizado

1

Ações Espontâneas

Oferecer ajuda a um colega que precisa de estudar para um exame, organizar uma equipa espontânea para limpar um parque ou espaço público, ser voluntário numa corrida ou evento comunitário local.

2

Responsabilidade Social

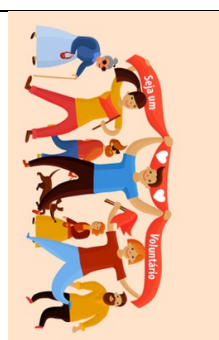
Cada pequena ação conta. Atitudes positivas para ajudar o próximo, mesmo sem a estrutura de uma organização, criam impacto positivo.

3

Iniciativas Locais

Grupos de amigos ou familiares podem se juntar para ajudar em situações de emergência ou apoiar alguém que passou por uma dificuldade, como a perda de emprego ou saúde.

Made with Gamma



Voluntariado Não Precisa Ser Organizado

1 Boas Ações no Dia a Dia

Pequenos gestos de gentileza, como ajudar um vizinho idoso com as compras ou recolher lixo numa praia, também são formas de voluntariado. Ajudar alguém que precisa de apoio emocional ou até mesmo ouvir uma pessoa num momento difícil.

2 Impacto Individual

Não são apenas as grandes organizações que precisam de voluntários; cada um de nós, através de pequenas ações, pode fazer a diferença.

Made with Gamma




Voluntários leem histórias a crianças hospitalizadas, oferecendo conforto e alegria.

Renascer – Associação de Solidariedade Social de Oeiras

Oferece apoio a famílias carenciadas e organiza campanhas de solidariedade.




CrescerSer Oeiras

- Focada em crianças e jovens em risco, esta associação oferece apoio em centros de acolhimento, promovendo o bem-estar e a integração social.



Ajuda de Berço

• Apoia bebés e crianças em situações vulneráveis, oferecendo cuidados básicos e segurança, além de promover a adoção.



ajuda de berço
Associação de Solidariedade Social



Refood Oeiras

Recolhe excedentes alimentares de restaurantes e distribui a famílias carenciadas.



Banco Solidário Animal

Seja da espécie que ajuda!

24 e 25 de Fevereiro



Junte-se a nós nesta missão!

Auchan



Animalife
A criar histórias felizes

Apoia animais de rua e organiza campanhas de recolha de alimentos e bens essenciais para abrigos.

Banco Alimentar Contra a Fome

Realiza campanhas de recolha de alimentos para ajudar famílias em situação de pobreza.



Cáritas Oeiras

• Oferece apoio social e serviços para pessoas em vulnerabilidade, incluindo distribuição de alimentos e roupas.



Tarefa:



Refletir sobre como podem contribuir para a comunidade



Apêndice XX – Plano de Ação

Plano de Ação para Projeto de Voluntariado

Nome dos elementos do Grupo:

Título da Ação:

1. Objetivo da Ação

- Descrição da ação que o grupo quer realizar: (O que pretendem alcançar com esta ação?)

- Beneficiários: (Quem foi beneficiado por esta ação?)

2. Descrição das Tarefas e Responsabilidades (Quais as tarefas necessárias para realizar esta ação?)

Listem cada passo necessário e atribuam um responsável:

3. Recursos Necessários: Quais materiais ou recursos precisam para realizar a ação?

XXX

(Por exemplo: cartazes, ferramentas, voluntários, parcerias, etc.)

4. Cronograma

- Quando foi realizada a ação principal?

Data e hora da realização da ação:

- Quais as principais etapas até à realização da ação? (especificar datas)

5. Parcerias e Apoio

- Precisam de parcerias ou apoio de outras pessoas, organizações, ou instituições? Se sim, quem?

6. Divulgação

- Como vão divulgar a vossa ação para que mais pessoas possam participar ou apoiar?
- (Por exemplo: redes sociais, cartazes, convites diretos, etc.)

7. Avaliação do Sucesso

- Como vão medir se a ação foi bem-sucedida? Quais indicadores ou resultados esperam alcançar?

Observações Finais: Algum outro comentário ou informação relevante para o plano de ação?

Apêndice XXI – Exemplo de PPT – apresentação dos projetos

Título - nome do projeto

Nome dos alunos

Introdução ao problema

- Descrição do problema social/comunitário que o projeto pretende resolver.
- Justificação da escolha do tema.

Objetivo da Ação

- Descrição da ação que o grupo quer realizar:
- O que pretendem alcançar com esta ação?
- Quais os objetivos principais e secundários da ação
- Resultados esperados

Plano de Ação

- Passos que serão tomados para implementar o projeto.
- Distribuição das tarefas entre os membros do grupo e da turma

Parceiros e Recursos

- Indicação de associações, grupos ou recursos necessários para o projeto.
- Como vão contactar e trabalhar com esses parceiros.

Divulgação

- Como vão divulgar a vossa ação para que mais pessoas possam participar ou apoiar? (Por exemplo: redes sociais, cartazes, convites diretos, etc.)

Cronograma • Tempo estimado para cada etapa do projeto.	Impacto Esperado • Como o projeto vai beneficiar a comunidade. • Medidas de sucesso ou de avaliação do impacto.
Conclusão • Reflexão sobre a importância do projeto. • Compromisso dos alunos com a sua execução.	

Apêndice XXII - Rubrica de avaliação – apresentação projetos voluntariado

CrITÉRIOS de Avaliação do PPT

1. Clareza da Informação (20%)

- Conteúdo bem estruturado e fácil de entender.
- Slides organizados, com **tópicos principais destacados.**

2. Apresentação Visual (15%)

- **Uso de imagens** e gráficos que complementam a informação.
- Diapositivos visualmente apelativos e legíveis (cores, fontes, etc.).

3. Conteúdo Relevante (30%)

- Todas as **etapas do projeto estão bem descritas** (introdução, objetivos, plano de ação, etc.).
- Justificação clara das escolhas feitas.

4. Originalidade (15%)

- Abordagem criativa e inovadora ao problema e ao plano de ação.
- Ideias próprias e com impacto.

5. Adequação ao Tema (20%)

- Conexão clara com o conceito de voluntariado.
- Impacto social bem explorado.

CrITÉRIOS de Avaliação da Apresentação

1. Clareza e Comunicação Verbal (30%)

- Explicação clara do projeto sem ler os folhas.
- Não ler os slides, ser capaz de saber sobre o seu tema.
- Boa articulação e uso de vocabulário adequado.

2. Envolvimento com o Público (20%)

- Interação com a turma durante a apresentação.
- Uso de perguntas ou **exemplos práticos** para captar a atenção.

3. Domínio do Conteúdo (25%)

- Conhecimento profundo do tema e capacidade de responder perguntas.
- Explicações detalhadas e bem fundamentadas.

4. Coesão do Grupo (15%)

- Todos os membros participam de forma equilibrada.
- Coordenação e colaboração visíveis.

5. Tempo e Organização (10%)

- Respeito pelo tempo (7 minutos)

- Apresentação segue uma sequência lógica e organizada.

Apêndice XXIII – Auto e heteroavaliação apresentações

Critérios de Avaliação do PPT

1. Clareza da Informação (20%)

- Conteúdo bem estruturado e fácil de entender.
- Slides organizados, com **tópicos principais destacados**.

2. Apresentação Visual (15%)

- **Uso de imagens** e gráficos que complementam a informação.
- Diapositivos visualmente apelativos e legíveis (cores, fontes, etc.).

3. Conteúdo Relevante (30%)

- Todas as **etapas do projeto estão bem descritas** (introdução, objetivos, plano de ação, etc.).
- Justificação clara das escolhas feitas.

4. Originalidade (15%)

- Abordagem criativa e inovadora ao problema e ao plano de ação.
- Ideias próprias e com impacto.

5. Adequação ao Tema (20%)

- Conexão clara com o conceito de voluntariado.
- Impacto social bem explorado.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10

C= Cumpre

QC= Quase Cumpre

NC= Não Cumpre

Critérios de Avaliação da Apresentação

1. Clareza e Comunicação Verbal (30%)

- Explicação clara do projeto sem ler os folhas.
- Não ler os slides, ser capaz de saber sobre o seu tema.
- Boa articulação e uso de vocabulário adequado.

2. Envolvimento com o Público (20%)

- Interação com a turma durante a apresentação.
- Uso de perguntas ou **exemplos práticos** para captar a atenção.

3. Domínio do Conteúdo (25%)

- Conhecimento profundo do tema e capacidade de responder perguntas.
- Explicações detalhadas e bem fundamentadas.

4. Coesão do Grupo (15%)

- Todos os membros participam de forma equilibrada.
- Coordenação e colaboração visíveis.

5. Tempo e Organização (10%)

- Respeito pelo tempo (7 minutos)
- Apresentação segue uma sequência lógica e organizada.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10

C= Cumpre

QC= Quase Cumpre

NC= Não Cumpre

Apêndice XXIV- Oferta de Desporto Escolar

O DE na ECO oferece uma diversidade de modalidades, permitindo aos alunos explorar diferentes atividades físicas e desenvolver competências motoras, sociais e emocionais. Atualmente, a escola disponibiliza Basquetebol, Voleibol, Canoagem, Badminton, a modalidade Sobre Rodas e um programa específico de Multiatividades para alunos com NEE.

O Basquetebol tem uma forte tradição na escola, sendo uma das modalidades mais destacadas, com participação ativa em competições e programas como a Liga Jr. NBA. Esta modalidade tem permitido aos alunos desenvolver não só capacidades técnicas-táticas, mas também valores como o trabalho de equipa e a disciplina.

O Voleibol tem vindo a ganhar mais adesão, sendo um desporto que trabalha a cooperação e a coordenação, permitindo aos alunos aperfeiçoarem habilidades como o passe, o remate e a receção, fomentando o jogo coletivo.

O badminton é uma modalidade que exige agilidade e precisão, proporcionando aos alunos a oportunidade de trabalharem a sua coordenação e rapidez de reação. Sendo um desporto acessível e inclusivo, atrai muitos alunos que preferem modalidades individuais. A canoagem, por sua vez, destaca-se por permitir uma experiência ao ar livre, onde os alunos desenvolvem resistência física e equilíbrio, enquanto contactam com um ambiente natural e aprendem sobre segurança na água.

A modalidade Sobre Rodas inclui atividades com patins, skates e bicicletas, incentivando o controlo corporal e o equilíbrio. Esta atividade dinâmica promove a confiança e permite aos alunos experimentarem novas formas de locomoção em diferentes superfícies.

Além destas modalidades, a escola tem um programa de Multiatividades direcionado para alunos com necessidades educativas adicionais, no qual todas as semanas os alunos praticam uma atividade diferente, como natação, canoagem, padel ou equitação, permitindo-lhes explorar diversas experiências desportivas num ambiente adaptado.

O DE na ECO desempenha um papel essencial na promoção da atividade física, do espírito de equipa e da inclusão. Com uma oferta variada, permite aos alunos desenvolverem hábitos saudáveis e adquirirem novas competências, reforçando a importância do desporto como ferramenta de crescimento pessoal e social.

Apêndice XXV- Cartaz DE – Basquetebol



VOLEIBOL

– DESPORTO ESCOLAR –

QUINTA-FEIRA 13H25-14H10

QUINTA-FEIRA 14H10-14H55

SEXTA-FEIRA 13H25-14H10

SEXTA-FEIRA 14H10-14H55

Aparece!!



Apêndice XXVII- Cartaz DE – Badminton



ESCOLA ATIVA

– DESPORTO ESCOLAR –

Patinagem, Bicicletas, Voleibol

QUINTA-FEIRA

13H25-15H45

Aparece!!



Anexos

Anexo I – Mapa de Rotação 1

ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES – MAPA 1																
HORA	CO / ESQM	2ªFEIRA			3ªFEIRA			4ªFEIRA			5ªFEIRA			6ªFEIRA		
1ºTEMPO 8.10/ 8.55		ESQM		GI	Vasco	8C	G2	Vasco	8B	GI	ESQM		GI	Olga	5A	GI
		Alexandra	5G	G2	Isabel	5D	G1	Marco	6H	G2	Isabel	5D	G2	ESQM		G2
		ESQM		G3	ESQM		G3			G3	ESQM		G3	Marco	6B	G3
			Ext	Marco	6A	Ext	ESQM		Ext	Marco	6G	Ext	Isabel	5D	Ext	
2ºTEMPO 8.55/ 9.40		ESQM		GI	Marco	5E	GI	Marco	9A	GI	ESQM		G1	Alexandra	5I	GI
		Alexandra	5F	G2	ESQM		G2	ESQM		G2	Alexandra	5F	G2	Ana	9C	G2
		ESQM		G3	ESQM		G3			G3	ESQM		G3	ESQM		G3
		Marco	9B	Ext	Vasco	8A	Ext	Vasco	8C	Ext	Marco	5E	Ext	Olga	5C	Ext
3ºTEMPO 9.55/ 10.40		ESQM		GI	Orlando	6C	G1	Marco	6G	GI	ESQM		GI	Olga	5B	GI
		Olga	5C	G2	Olga	5A	G2	Alexandra	5I	G2	Marco	9B	G2	ESQM		G2
		ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	Marco	6A	G3
		Orlando	6F	Ext	Vasco	8D	Ext	Ana	9C	Ext	Alexandra	5G	Ext	Ana	7B	Ext
				ESQM		CR										
4ºTEMPO 10.40/ 11.25		Orlando	6C	GI	Olga	5C	GI	Alexandra	5G	GI	Vasco	9D	GI	Ana	7A	GI
		Alexanda	5H	G2	Marco	6B	G2	Marco	6A	G2	ESQM		G2	ESQM		G2
		ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	Vasco	8A	G3
		ESQM		Ext	Orlando	6D	Ext	Vasco	9D	Ext	Olga	5A	Ext	Alexandra	5F	Ext
5ºTEMPO 11.40/ 12.25		ESQM		GI	Ana	7C	GI	Alexandra	5H	GI	Orlando	6F	GI	Marco	6H	GI
		Marco	5E	G2	Olga	5B	G2	Ana	7C	G2	Ana	7A	G2	Orlando	6D	G2
		ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3
		Alexandra	5I	Ext	Orlando	6E	Ext	Marco	6B	Ext	Olga	5B	Ext	Alexandra	5H	Ext
6ºTEMPO 12.25/ 13.10		ESQM		GI	Ana	9C	GI	Ana	7B	GI			GI	Marco	9A	GI
		Marco	6G	G2	Vasco	9D	G2	Vasco	8A	G2	Orlando	6E	G2	Orlando	6F	G2
		ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		Ext	ESQM		G3	ESQM		G3
		Vasco	8B	Ext	Marco	6H	Ext	Marco	9B	G3	ESQM		Ext	Ana	7C	Ext
7ºTEMPO 13.25/ 14.10				GI	Carmo	Bad	GI			GI	Carmo	Bad	GI	Vasco	Vol	GI
				G2	Ana	Basq	G2	Ana	Basq	G2	Vasco	Vol	G2	Ana	Basq	G2
		ESQM		G3			G3			G3			G3			G3
				Ext			Ext			Ext	Olga	EA	Ext			Ext
8ºTEMPO 14.10/14.55				GI			GI			GI			GI			GI
				G2			G2			G2	Vasco	Vol	G2	Vasco	Vol	G2
		ESQM		G3			G3			G3			G3			G3
		ESQM		Ext			Ext			Ext	Olga	EA	Ext			Ext
9ºTEMPO 15.10/ 15.55		ESQM		GI	ESQM		GI			GI	Orlando	6D	GI	Orlando	6E	GI
				G2	ESQM		G2			G2	ESQM	12H	G2	Vasco	8B	G2
		ESQM		G3			G3			G3	Vasco	8D	G3			G3
				Ext	Ana	7A	Ext			Ext	ESQM	12D	Ext			Ext
10ºTEMPO 15.55/ 16.40		Marco	9A	GI	ESQM		GI			GI	Vasco	8C	GI			GI
		ESQM		G2	Ana	7B	G2			G2	Orlando	6C	Ext	Vasco	8D	G2
		ESQM		G3	ESQM		G3			G3	ESQM	12D	G3			G3
16.40/17.25				Ana	Basq	G2										

D. Escolar - Conde Oeiras	
Isabel	
Ana	
Basquetebol	
Orlando	
Canoagem	
Alexandra	
Canoagem	
Carmo	
Bad./Desp. Adaptado	
Olga	
Canoagem/ Voleibol	
Vasco	
Canoagem/Voleibol	
Marco	

MAPA 1	
13 a 20 Setembro	
7 a 11 Outubro	
28 Outubro a 1 Novembro	
18 a 22 Novembro	
9 a 13 Dezembro	
13 a 17 Janeiro	
10 a 14 Fevereiro	
6 a 14 Março	
31 Março a 4 Abril	
5 a 9 Maio	
26 a 30 Maio	

1ºsemestre	
2ºsemestre	

D. Escolar - Conde Oeiras
Isabel
Ana
Basquetebol
Orlando
Canoagem
Alexandra
Canoagem
Carmo
Bad. /Desp. Adaptado
Olga
Canoagem/ Voleibol
Vasco
Canoagem/Voleibol
Marco

MAPA 1	
1ºsemestre	13 a 20 Setembro
	7 a 11 Outubro
	28 Outubro a 1 Novembro
	18 a 22 Novembro
	9 a 13 Dezembro
2ºsemestre	13 a 17 Janeiro
	10 a 14 Fevereiro
	6 a 14 Março
	31 Março a 4 Abril
	5 a 9 Maio
	26 a 30 Maio

Anexo II – Mapa de Rotação 2

ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES – MAPA 2															
HORA CO/ ESQM	2ªFEIRA			3ªFEIRA			4ªFEIRA			5ªFEIRA			6ªFEIRA		
1ºTEMPO 8.10/ 8.55	ESQM		G3	Vasco	8C	G1	Vasco	8B	G1	ESQM		G3	Olga	5A	G1
	Alexandra	5G	G1	Isabel	5D	G2	ESQM		G3	Isabel	5D	G1	ESQM		G3
	ESQM		G2	ESQM		G3	Marco	6H	G2	ESQM		G2	Marco	6B	G2
			Ext	Marco	6A	Ext	ESQM		Ext	Marco	6G	Ext	Isabel	5D	Ext
2ºTEMPO 8.55/ 9.40	ESQM		G3	Marco	5E	G1	Vasco	8C	G1	ESQM		G3	Alexandra	5I	G1
	Alexandra	5F	G1	ESQM		G3	ESQM		G3	Alexandra	5F	G1	Ana	9C	G3
	ESQM		G2	ESQM		G2	Marco	9A	G2	ESQM		G2	ESQM		G2
	Marco	9B	Ext	Vasco	8A	Ext	ESQM		Ext	Marco	5E	Ext	Olga	5C	Ext
3ºTEMPO 9.55/ 10.40	ESQM		G3	Orlando	6C	G3	Marco	6G	G3	ESQM		G3	Olga	5B	G1
	Olga	5C	G1	Olga	5A	G1	Alexandra	5I	G1	Marco	9B	G1	ESQM		G3
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	Marco	6A	G2
	Orlando	6F	Ext	Vasco	8D	Ext	Ana	9C	Ext	Alexandra	5G	Ext	Ana	7B	Ext
				ESQM		CR									
4º TEMPO 10.40/ 11.25	Orlando	6C	G3	Olga	5C	G1	Alexandra	5G	G1	Vasco	9D	G3	Ana	7A	G1
	Alexanda	5H	G1	Marco	6B	G3	Marco	6A	G3	ESQM		G1	ESQM		G3
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	Vasco	8A	G2
	ESQM		Ext	Orlando	6D	Ext	Vasco	9D	Ext	Olga	5A	Ext	Alexandra	5F	Ext
5ºTEMPO 11.40/ 12.25	ESQM		G3	Ana	7C	G3	Alexandra	5H	G1	Orlando	6F	G3	Marco	6H	G3
	Marco	5E	G1	Olga	5B	G1	Ana	7C	G3	Ana	7A	G1	Orlando	6D	G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		G2
	Alexandra	5I	Ext	Orlando	6E	Ext	Marco	6B	Ext	Olga	5B	Ext	Alexandra	5H	Ext
6ºTEMPO 12.25/ 13.10	ESQM		G3	Ana	9C	G3	Ana	7B	G3			G1	Marco	9A	G3
	Marco	6G	G1	Vasco	9D	G1	Vasco	8A	G1	Orlando	6E	G3	Orlando	6F	G1
	ESQM		G2	ESQM		G2	ESQM		Ext	ESQM		G2	ESQM		G2
	Vasco	8B	Ext	Marco	6H	Ext	Marco	9B	G2	ESQM		Ext	Ana	7C	Ext
7ºTEMPO 13.25/ 14.10			G3			G3			G3			G3			G3
			G1	Carmo	Bad	G1			G1	Carmo	Bad	G1	Vasco	Vol	G1
	ESQM		G2	Ana	Basq	G2	Ana	Basq	G2	Vasco	Vol	G2	Ana	Basq	G2
			Ext			Ext			Ext	Olga	EA	Ext			Ext
8ºTEMPO 14.10/14.55			G3			G3			G3			G3			G3
			G1			G1			G1			G1			G1
	ESQM		G2			G2			G2	Vasco	Vol	G2	Vasco	Vol	G2
	ESQM		Ext			Ext			Ext	Olga	EA	Ext			Ext
9ºTEMPO 15.10/ 15.55			G3	ESQM		G3			G3	Orlando	6D	G1	Orlando	6E	G3
			G1	ESQM		G1			G1	ESQM		G3	Vasco	8B	G1
	ESQM		G2	Ana	7A	G2			G2	Vasco	8D	G2			G2
			Ext			Ext			Ext	ESQM		Ext			Ext
10º TEMPO 15.55/ 16.40	Marco	9A	G1			G3			G3	Vasco	8C	G2			G3
	ESQM		G3	Ana	7B	G1			G1	Orlando	6C	Ext	Vasco	8D	G1
	ESQM		G2			G2			G2	ESQM		G1			G2
	ESQM		Ext	ESQM		Ext			Ext	ESQM	7B	G3			Ext
16.40/17.25				Ana	Basq										

D. Escolar - Conde Oeiras	
Isabel	
Ana	
Basquetebol	
Orlando	
Canoagem	
Alexandra	
Canoagem	
Carmo	
Bad. /Desp. Adaptado	
Olga	
Canoagem/ Voleibol	
Vasco	
Canoagem/Voleibol	
Marco	

1ºsemestre	MAPA 2	
	23 a 27 Setembro	
	14 a 18 Outubro	
	4 a 8 Novembro	
	25 a 29 Novembro	
	16 a 20 Dezembro	
	20 a 24 Janeiro	
	17 a 21 Fevereiro	
	17 a 21 Março	
	7 a 24 Abril	
12 a 16 Maio		
2 a 6 Junho		

D. Escolar - Conde Oeiras
Isabel
Ana
Basquetebol
Orlando
Canoagem
Alexandra
Canoagem
Carmo
Bad./Desp. Adaptado
Olga
Canoagem/ Voleibol
Vasco
Canoagem/Voleibol
Marco

MAPA 2	
1ºsemestre	23 a 27 Setembro
	14 a 18 Outubro
	4 a 8 Novembro
	25 a 29 Novembro
	16 a 20 Dezembro
	20 a 24 Janeiro
2ºsemestre	17 a 21 Fevereiro
	17 a 21 Março
	7 a 24 Abril
	12 a 16 Maio
	2 a 6 Junho

Anexo III - Mapa de Rotação 3

ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES – MAPA 3															
HORA CO/ ESQM	2ªFEIRA			3ªFEIRA			4ªFEIRA			5ªFEIRA			6ªFEIRA		
1ºTEMPO 8.10/ 8.55	ESQM		G2	Vasco	8C	G3	Vasco	8B	G2	ESQM		G2	Olga	5A	G2
	Alexandra	5G	G1	Isabel	5D	G1	Marco	6H	G1	Isabel	5D	G1	ESQM		G3
	ESQM		G3	ESQM		G2			G3	ESQM		G3	Marco	6B	G1
	ESQM		Ext	Marco	6A	Ext	ESQM		Ext	Marco	6G	Ext	Isabel	5D	Ext
2ºTEMPO 8.55/ 9.40	ESQM		G2	Marco	5E	G2	Marco	9A	G2	ESQM		G2	Alexandra	5I	G2
	Alexandra	5F	G1	ESQM		G3	ESQM		G3	Alexandra	5F	G1	Ana	9C	G1
	ESQM		G3	ESQM		G1	Vasco	8C	G1	ESQM		G3	ESQM		G3
	Marco	9B	Ext	Vasco	8A	Ext			Ext	Marco	5E	Ext	Olga	5C	Ext
3ºTEMPO 9.55/ 10.40	ESQM		G2	Orlando	6C	G2	Marco	6G	G2	ESQM		G2	Olga	5B	G2
	Olga	5C	G1	Olga	5A	G1	Alexandra	5I	G1	Marco	9B	G1	ESQM		G3
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	Marco	6A	G1
	Orlando	6F	Ext	Vasco	8D	Ext	Ana	9C	Ext	Alexandra	5G	Ext	Ana	7B	Ext
			ESQM		CR										
4ºTEMPO 10.40/ 11.25	Orlando	6C	G2	Olga	5C	G2	Alexandra	5G	G2	Vasco	9D	G2	Ana	7A	G2
	Alexanda	5H	G1	Marco	6B	G1	Marco	6A	G1	ESQM		G3	ESQM		G3
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G1	Vasco	8A	G1
	ESQM		Ext	Orlando	6D	Ext	Vasco	9D	Ext	Olga	5A	Ext	Alexandra	5F	Ext
5ºTEMPO 11.40/ 12.25	ESQM		G2	Ana	7C	G2	Alexandra	5H	G2	Orlando	6F	G2	Marco	6H	G2
	Marco	5E	G1	Olga	5B	G1	Ana	7C	G1	Ana	7A	G1	Orlando	6D	G1
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		G3
	Alexandra	5I	Ext	Orlando	6E	Ext	Marco	6B	Ext	Olga	5B	Ext	Alexandra	5H	Ext
6ºTEMPO 12.25/ 13.10	ESQM		G2	Ana	9C	G2	Ana	7B	G2			G2	Marco	9A	G2
	Marco	6G	G1	Vasco	9D	G1	Vasco	8A	G1	Orlando	6E	G1	Orlando	6F	G1
	ESQM		G3	ESQM		G3	ESQM		Ext	ESQM		G3	ESQM		G3
	Vasco	8B	Ext	Marco	6H	Ext	Marco	9B	G3	ESQM		Ext	Ana	7C	Ext
7ºTEMPO 13.25/ 14.10			G2	Ana	Basq	G2	Ana	Basq	G2	Vasco	Vol	G2	Ana	Basq	G2
			G3			G3			G3			G3			G3
	ESQM		G1	Carmo	Bad	G1			G1	Carmo	Bad	G1			G1
			Ext			Ext			Ext	Olga	EA	Ext			Ext
8ºTEMPO 14.10/14.55			G2			G2			G2	Vasco	Vol	G2	Vasco	Vol	G2
			G3			G3			G3			G3			G3
	ESQM		G1			G1			G1			G1			G1
	ESQM		Ext			Ext			Ext	Olga	EA	Ext			Ext
9ºTEMPO 15.10/ 15.55	ESQM		G2	ESQM		G2			G2	Orlando	6D	G2	Orlando	6E	G2
			G1	ESQM		G3			G3	ESQM		G3	Vasco	8B	G1
	ESQM		G3	Ana	7A	G1			G1	Vasco	8D	G1			G3
			Ext			Ext			Ext	ESQM		Ext			Ext
10ºTEMPO 15.55/ 16.40	Marco	9A	G1			G3			G3	Vasco	8C	G1			G3
	ESQM		G3			G1			G1	Orlando	6C	Ext	Vasco	8D	G2
	ESQM		G2	Ana	7B	G2			G2	ESQM		G2			G1
	ESQM		Ext	ESQM		Ext			Ext	ESQM		G3			Ext
16.40/17.25				Ana	Basq										

D. Escolar - Conde Oeiras														
Isabel														
Ana														
Basquetebol														
Orlando														
Canoagem														
Alexandra														
Canoagem														
Carmo														
Bad. /Desp. Adaptado														
Olga														
Canoagem/ Voleibol														
Vasco														
Canoagem/Voleibol														
Marco														

MAPA 3														
30 Setembro a 4 Outubro														
21 a 25 Outubro														
11 a 15 de Novembro														
2 a 6 de Dezembro														
6 a 10 de Janeiro														

1ºsemestre														
3 a 5 Fevereiro														
24 a 28 Fevereiro														
24 a 28 de Março														
28 de Abril a 2 Maio														

2ºsemestre														
19 a 23 de Maio														
9 a 12 de Junho														

D. Escolar - Conde Oeiras
Isabel
Ana
Basquetebol
Orlando
Canoagem
Alexandra
Canoagem
Carmo
Bad. /Desp. Adaptado
Olga
Canoagem/ Voleibol
Vasco
Canoagem/Voleibol
Marco

MAPA 3	
1º semestre	30 Setembro a 4 Outubro
	21 a 25 Outubro
	11 a 15 de Novembro
	2 a 6 de Dezembro
	6 a 10 de Janeiro
2º semestre	3 a 5 Fevereiro
	24 a 28 Fevereiro
	24 a 28 de Março
	28 de Abril a 2 Maio
	19 a 23 de Maio
	9 a 12 de Junho

Anexo IV - Currículo das áreas disciplinares / critérios de avaliação

Domínios e Subdomínios	Aprendizagens essenciais	Operacionalização /Estratégias	Áreas de Competências do Perfil dos alunos	Critérios de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes/Interdisciplinaridade com as disciplinas de CN e TIC				
ATIVIDADES FÍSICAS	Participar activamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo: - Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários; - Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por eles;	Área das Atividades Físicas Atividades Rítmicas Expressivas/Dança (Nível Introdutório). Movimentos locomotores e não locomotores- Composição – Interpretação Atletismo (Nível Elementar). Regulamentos- Técnicas das modalidades- Ética desportiva. Ginástica : Solo (Nível Elementar); Aparelhos (Nível Elementar) e Acrobática (Nível Introdutório). Movimentos - Destrezas elementares. Jogos Desportivos Colectivos : Andebol (Nível Elementar); Basquetebol (Nível Elementar); Futebol (Nível Elementar) e Voleibol (Nível Elementar). Regras - Elementos técnicos/ tática- Ética desportiva. Orientação (Nível Introdutório). Interpretação de sinais- Escolha do percurso - Regras de segurança e de preservação do ambiente Desportos de Raquetes : Badminton (Nível Introdutório). Regras/ Principais- batimentos	Informação e Comunicação Relacionamento Interpessoal Desenvolvimento Pessoal e Autonomia Bem-estar, Saúde e Ambiente Sensibilidade Estética e Artística Consciência e Domínio do Corpo	Sabe executar e identificar os elementos técnicos e táticos das diferentes matérias de ensino Conhece e aplica as regras dos jogos Conhece e aplica o "vocabulário" específico de cada matéria Participa correctamente, demonstrando interesse e empenho pelas actividades Adota atitudes de cooperação, entre - ajuda e solidariedade Atinge a zona saudável nos Testes de Fitecola Adquire, interpreta e compreende os conhecimentos previstos da área dos conhecimentos	Exercícios critério Observação em situação de jogo, sequências gímnicas, circuitos, percursos e provas combinadas Trabalhos escritos Fichas de trabalho Testes escritos Auto e hetero avaliação
APTIDÃO FÍSICA	- Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as acções favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na actividade da turma.	Área da Aptidão Física Testes do Fitecola - Vaivém, Abdominais, Flexibilidade de Ombros ou Senta e Alcança, Flexões, Impulso Horizontal e Velocidade.			
CONHECIMENTOS	Analisar e interpretar a realização das actividades físicas seleccionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc. Conhecer e aplicar cuidados higiénicos, bem como as regras de segurança pessoal e dos companheiros, e de preservação dos recursos materiais. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais básicas, particularmente: Resistência geral de longa duração, força, velocidade, flexibilidade, destrezas geral e específica Conhecer os processos fundamentais das adaptações morfológicas, funcionais e psicológicas, que lhe permitem compreender os diversos factores da Aptidão Física. Interdisciplinaridade com as disciplinas de Ciências Naturais e TIC.	Área dos Conhecimentos - Relacionar os conceitos de Aptidão Física e Saúde; - Identificar os benefícios do exercício físico para a saúde; - Interpretar a dimensão sócio-cultural dos Desportos na actualidade e ao longo da História, nomeadamente os Jogos Olímpicos e Paralímpicos.			

Anexo V - Referências para o Sucesso na Disciplina de Educação Física

Níveis	3º Ciclo					
	7º ano	Subáreas	8º ano	Subáreas	9º ano	Subáreas
3	5 I	2 JDC+1 Ginástica+ 1 Dança+ 1 Atletismo+ 1 outras	6 I	2 JDC + 1 Ginástica + 1 Dança + 1 Atletismo + 1 Raquetes	5 I + 1 E	2 JDC + 2 Ginástica + 1 Dança + 2 Atletismo + 1 Raquetes
4	4 I + 1 E	2 JDC+1 Ginástica+ 1 Dança+ 1 Atletismo+ 1 outras	5 I + 1 E	2 JDC + 1 Ginástica + 1 Dança + 1 Atletismo + 1 Raquetes	4 I + 2 E	2 JDC + 2 Ginástica + 1 Dança + 2 Atletismo + 1 Raquetes
5	3 I + 2 E	2 JDC+1 Ginástica+ 1 Dança+ 1 Atletismo+ 1 outras	4 I + 2 E	2 JDC + 1 Ginástica + 1 Dança + 1 Atletismo + 1 Raquetes	3 I + 3 E	2 JDC + 2 Ginástica + 1 Dança + 2 Atletismo + 1 Raquetes

Anexo VI – Tabela de Valores de Referência- FITescola (raparigas)

TABELA DE VALORES DE REFERÊNCIA (RAPARIGAS)

APTIDÃO AERÓBIA

	VAIVÉM				MILHA			
	Zona Saudável >		Perfil Atlético >		Zona Saudável		Perfil Atlético	
	VO ₂ ml/kg/min	Nº de Percursos	VO ₂ ml/kg/min	Nº de Percursos	VO ₂ > ml/kg/min	Tempo < min	VO ₂ > ml/kg/min	Tempo < min
9	40,2	13	46,8	32	40,2	8,46	46,8	6,47
10	40,2	16	46,8	35	40,2	8,46	46,8	6,47
11	40,2	20	47,1	39	40,2	8,46	47,1	6,43
12	40,1	22	47,3	43	40,1	8,48	47,3	6,49
13	39,7	25	46,9	45	39,7	8,58	46,9	6,49
14	39,4	27	46,5	47	39,4	9,05	46,5	6,51
15	39,1	29	45,7	48	39,1	9,13	45,7	7,02
16	38,9	32	45,3	50	38,9	9,18	45,3	7,08
17	38,8	35	44,6	51	38,8	9,21	44,6	7,20
18+	38,6	37	43,1	50	38,6	9,26	43,1	7,46

COMPOSIÇÃO CORPORAL

	IMC		PERÍMETRO DA CINTURA		MASSA GORDA	
	kg/m ²	cm	cm	%		
	Zona Saudável	Zona Saudável	Zona Saudável	Zona Saudável		
	>	<	>	<		
9	13,3	18,7	66,8	22,7		
10	13,7	19,4	68,9	24,4		
11	14,1	20,3	70,8	25,8		
12	14,7	21,3	72,5	26,8		
13	15,2	22,3	74,2	27,8		
14	15,7	23,1	75,7	28,6		
15	16,0	23,8	76,8	29,2		
16	16,3	24,3	77,7	29,8		
17	16,4	24,6	78,5	30,5		
18+	18,5	25,0	79,2	31,4		

APTIDÃO NEUROMUSCULAR

	ABDOMINAIS		FLEXÕES		IMPULSO HORIZONTAL		IMPULSO VERTICAL		AGILIDADE 4X10 m		VELOCIDADE 40 m		VELOCIDADE 20 m		SENTA E ALCANÇA		FLEXIBILIDADE DOS OMBROS	
	Nº repetições	Nº repetições	Nº repetições	Nº repetições	cm	cm	cm	cm	s	s	s	s	s	s	cm	cm	S/N	
	Zona Saudável	Perfil Atlético >	Zona Saudável	Perfil Atlético >	Zona Saudável	Perfil Atlético >	Zona Saudável	Perfil Atlético >	Zona Saudável	Perfil Atlético >	Zona Saudável	Perfil Atlético >	Zona Saudável	Perfil Atlético >	Zona Saudável	Perfil Atlético >	Zona Saudável	
9	39	6	14	100,4	170,9	17,9	25,9	13,20	11,73	8,55	7,51	4,55	4,02	22,9	31,2			
10	12	39	7	110,8	172,4	18,3	30,4	13,10	11,67	8,23	7,23	4,43	3,90	22,9	31,2			
11	15	46	7	113,3	173,8	18,6	30,8	13,00	11,61	7,97	7,00	4,32	3,80	25,4	31,4			
12	18	53	7	115,8	175,3	19,0	31,3	12,90	11,55	7,67	6,82	4,24	3,73	25,4	32,1			
13	18	57	7	118,1	176,4	19,0	31,3	12,80	11,50	7,62	6,69	4,19	3,68	25,4	33,3			
14	18	59	7	121,8	179,6	20,0	32,5	12,70	11,40	7,52	6,61	4,16	3,66	25,4	34,6			
15	18	62	7	123,0	179,0	20,3	32,8	12,70	11,40	7,49	6,58	4,16	3,66	30,5	35,3			
16	18	63	7	126,0	180,4	20,9	33,6	12,60	11,30	7,51	6,60	4,18	3,69	30,5	35,6			
17	18	65	7	129,5	183,4	20,5	33,0	12,60	11,40	7,58	6,67	4,23	3,75	30,5	36,0			
18+	18	66	7	131,9	184,2	20,5	34,0	12,60	11,40	7,72	6,79	4,31	3,83	30,5	36,3			

Sim (S) = Contato das pontas dos dedos atrás das costas em ambos os braços

Anexo VII - Tabela de Valores de Referência- FITescola (Rapazes)



TABELA DE VALORES DE REFERÊNCIA (RAPAZES)



APTIDÃO AERÓBIA

VAIVÉM				MILHA				
Zona Saudável ≥		Perfili Atlético ≥		Zona Saudável		Perfili Atlético		
VO máx (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO máx (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO máx (ml/kg/min)	Tempo s	VO máx (ml/kg/min)	Tempo s	
9	40,2	13	52,1	47	40,2	9,39	52,1	6,06
10	40,2	16	52,1	50	40,2	9,46	52,1	6,09
11	40,2	20	52,4	54	40,2	9,53	52,4	6,08
12	40,3	23	53,0	59	40,3	9,57	53,0	6,04
13	41,1	28	54,7	67	41,1	9,40	54,7	5,48
14	42,5	36	57,1	77	42,5	9,09	57,1	5,27
15	43,6	42	58,8	85	43,6	8,47	58,8	5,14
16	44,1	47	59,8	91	44,1	8,41	59,8	5,08
17	44,2	50	59,7	94	44,2	8,44	59,7	5,10
18+	44,3	53	59,3	96	44,3	8,47	59,3	5,15

COMPOSIÇÃO CORPORAL

IMC		PERÍMETRO DA CINTURA		MASSA GORDA	
kg/m²		cm		%	
Zona Saudável		Zona Saudável		Zona Saudável	
>	<	<	<	<	<
9	13,6	18,2	77,1	20,7	
10	13,9	18,8	80,1	22,5	
11	14,2	19,5	82,6	23,7	
12	14,7	20,4	85,1	23,7	
13	15,2	21,3	87,0	22,9	
14	15,7	22,2	88,9	21,4	
15	16,3	23,1	90,5	20,2	
16	16,7	23,9	91,8	20,2	
17	17,1	24,6	92,7	21,0	
18+	18,5	25,0	93,4	22,3	

APTIDÃO NEUROMUSCULAR

ABDOMINAIS				FLEXÕES				IMPULSO HORIZONTAL		IMPULSO VERTICAL		AGILIDADE 4x10 m		VELOCIDADE 40 m		VELOCIDADE 20 m		SENTA E ALCANÇA		FLEXIBILIDADE DOS OMBROS	
N.º repetições		N.º repetições		cm		cm		s		s		s		s		cm		cm		cm	
Zona Saudável ≥	Perfili Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfili Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfili Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfili Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfili Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfili Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfili Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfili Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfili Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfili Atlético ≥	Zona Saudável ≥	Perfili Atlético ≥
9	9	47	6	17	102,1	160,0	15,7	24,7	13,10	11,98	8,27	7,19	4,42	3,91	20,3	29,3					
10	12	47	7	21	116,2	176,2	17,2	27,9	12,80	11,65	7,94	6,92	4,28	3,78	20,3	29,3					
11	15	54	8	21	119,0	180,4	18,8	31,0	12,50	11,38	7,63	6,66	4,14	3,66	20,3	28,9					
12	18	60	10	21	128,4	190,6	20,6	34,2	12,20	11,11	7,33	6,41	4,01	3,55	20,3	28,8					
13	21	66	12	22	135,4	197,3	21,7	36,4	12,00	10,90	7,04	6,18	3,89	3,45	20,3	29,2					
14	24	71	14	24	151,5	213,3	25,1	41,0	11,70	10,60	6,76	5,97	3,78	3,36	20,3	30,4					
15	24	71	16	27	165,4	224,4	28,2	44,7	11,20	10,20	6,49	5,77	3,68	3,29	20,3	31,9					
16	24	71	18	29	175,9	231,8	30,0	47,2	10,90	9,90	6,24	5,59	3,58	3,22	20,3	33,5					
17	24	71	18	32	184,2	239,0	31,1	49,1	10,90	9,90	6,00	5,42	3,50	3,17	20,3	34,5					
18+	24	71	18	34	203,2	251,7	35,3	53,2	10,40	9,49	5,77	5,27	3,42	3,13	20,3	35,0					

Sím (S) = Contato das pontas dos dedos atrás das costas em ambos os braços

XLVIII

Anexo VIII – Protocolo de Avaliação Inicial 1

Jogos Desportivos Coletivos

BASQUETEBOL	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR	VOLEIBOL	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR
	Desmarca-se oportunamente; Realiza defesa individual, colocando-se entre adversário e o cesto; Realiza o passe oportunamente;	Assume posição facial tripla ameaça; Passa e corta para o cesto; Seleciona a ação mais ofensiva;		No passe e manchete, posiciona-se correta e oportunamente; Coloca a bola descrevendo uma "parábola" até ao seu colega de forma a dar continuidade ao jogo;	No serviço, coloca a bola no espaço vazio; Na recepção/defesa, opta bem por passe ou manchete e coloca a bola no seu colega de equipa de forma a dar continuidade à ação;
Jogo reduzido 3X3			Jogo reduzido 2X2		

FUTEBOL	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR	ANDEBOL	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR
	Recebe e enquadra-se entre o adversário e a baliza; Desmarca-se após o passe;	Desmarca-se utilizando fintas e mudanças de direção; Remata quando tem oportunidade; Reage à perda de bola;		Desmarca-se oportunamente optando por passe ou drible tendo como objetivo a aproximação à baliza adversária; Realiza defesa individual, colocando-se entre o adversário e a baliza;	Desmarca-se formando trapézio ofensivo utilizando fintas e mudanças de direção; Desloca-se acompanhando a circulação da bola; Procura desarmar e impedir a finalização;
Exercício: Jogo reduzido 4x4 com Gr			Exercício: Jogo reduzido 4x4 com Gr		

Ginástica

GINÁSTICA DE SOLO	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR	GINÁSTICA DE APARELHOS	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR
	Rolamento à frente; Meia volta; Rolamento à retaguarda; Avião;	Cambalhota Saltada; Volta; Roda; Apoio Facial Invertido com rolamento à frente;		Salto em Extensão (mini-trapolim); Salto ao Eixo (boque);	Salto ao Eixo (plinto longitudinal); Pirueta vertical ou engrupado (mini-trapolim);
Exercício: organizados em vagas, os alunos realizam os elementos gímnicos propostos. NOTA: os alunos que não completarem este nível, irão realizar os rolamentos em plano inclinado.			Exercício: organizados em vagas, os alunos realizam os elementos gímnicos propostos. NOTA: caso não consigam realizar os dois elementos gímnicos propostos, deverão realizar salto ao eixo a pares e salto em extensão no solo;		

Atletismo

ATLETISMO	CORRIDAS		SALTOS		LANÇAMENTOS	
	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR
	Acelera até à velocidade máxima, mantendo uma elevada frequência de movimentos; Termina sem desaceleração;	Atinge a velocidade máxima e mantém até ao final; Corre inclinando o tronco à frente no final do percurso;	Transõe a fasquia com as pernas alternadas; Elevação enérgica e simultânea dos braços e perna de balanço;	Chamanda com o pé mais afastado da fasquia; Faz rotação da bacia; Transpõe a fasquia com o corpo arquiado; Cai de costas no colchão com os braços afastados lateralmente;	Apoia o peso na parte superior dos metacarpos e nos dedos junto ao pescoço; Flete a perna do lado do peso; Empurra o peso para a frente e para cima com extensão da perna e braço do lançamento;	Roda e avança a bacia do lado do peso; Estende as pernas e o braço do lado do lançamento; Mantem o cotovelo afastado em relação ao tronco;
	Exercício: Corrida de 40m		Ex.: Salto de Tesoura	Ex.: Salto Fosbury Flop	Ex.: lançamento da bola	

Anexo IX – Protocolo de Avaliação Inicial 2

FUTEBOL	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR	ANDEBOL	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR
	Recebe e enquadra-se entre o adversário e a baliza; Desmarca-se após o passe;	Desmarca-se utilizando fintas e mudanças de direção; Remata quando tem oportunidade; Reage à perda de bola;		Desmarca-se oportunamente optando por passe ou drible tendo como objetivo a aproximação à baliza adversária; Realiza defesa individual, colocando-se entre o adversário e a baliza;	Desmarca-se formando trapézio ofensivo utilizando fintas e mudanças de direção; Desloca-se acompanhando a circulação da bola; Procura desarmar e impedir a finalização;
	Exercício: Jogo reduzido 4x4 com Gr			Exercício: Jogo reduzido 4x4 com Gr	

BASQUETEBOL	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR	VOLEIBOL	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR
	Desmarca-se oportunamente; Realiza defesa individual, colocando-se entre adversário e o cesto; Realiza o passe oportunamente;	Assume posição facial tripla ameaça; Passa e corta para o cesto; Seleciona a ação mais ofensiva;		No passe e manchete, posiciona-se correta e oportunamente; Coloca a bola descrevendo uma "parábola" até ao seu colega de forma a dar continuidade ao jogo;	No serviço, coloca a bola no espaço vazio; Na receção/defesa, opta bem por passe ou manchete e coloca a bola no seu colega de equipa de forma a dar continuidade à ação;
	Jogo reduzido 3X3			Jogo reduzido 2X2	

GINÁSTICA DE SOLO	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR	GINÁSTICA DE APARELHOS	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR
	Rolamento à frente; Meia volta; Rolamento à retaguarda; Avião;	Cambalhota Saltada; Volta; Roda; Apoio Facial Invertido com rolamento à frente;		Salto em Extensão (mini-trapolim); Salto ao Eixo (boque);	Salto ao Eixo (plinto longitudinal); Piueta vertical ou engrupado (mini-trapolim);
	<u>Exercício:</u> organizados em vagas, os alunos realizam os elemntos gímnicos propostos. NOTA: os alunos que não completarem este nível, irão realizar os rolamentos em plano inclinado.	<u>Exercício:</u> organizados em vagas, os alunos realizam os elementos gímnicos propostos.		<u>Exercício:</u> organizados em vagas, os alunos realizam os elementos gímnicos propostos. NOTA: caso não consigam realizar os dois elementos gímnicos propostos, deverão realizar salto ao eixo a pares e salto em extensão no solo;	<u>Exercício:</u> organizados em vagas, os alunos realizam os elementos gímnicos propostos. NOTA: caso não consigam realizar com o plinto longitudinal, efetuam salto de coelho no plinto; Caso não consigam efetuar piueta completa, os alunos efetuam apenas 1/2 piueta.

ATLETISMO	CORRIDAS		SALTOS		LANÇAMENTOS	
	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR
	Acelera até à velocidade máxima, mantendo uma elevada frequência de movimentos; Termina sem desaceleração;	Atinge a velocidade máxima e mantém até ao final; Corre inclinando o tronco à frente no final do percurso;	Transõe a fasquia com as pernas alternadas; Elevação enérgica e simultânea dos braços e perna de balanço;	Chamanda com o pé mais afastado da fasquia; Faz rotação da bacia; Transpõe a fasquia com o corpo arquiado; Cai de costas no colchão com os braços afastados lateralmente;	Apoia o peso na parte superior dos metacarpos e nos dedos junto ao pescoço; Flete a perna do lado do peso; Empurra o peso para a frente e para cima com extensão da perna e braço do lançamento;	Roda e avança a bacia do lado do peso; Estende as pernas e o braço do lado do lançamento; Mantem o cotovelo afastado em relação ao tronco;
	Exercício: Corrida de 40m		Ex.: Salto de Tesoura	Ex.: Salto Fosbury Flop	Ex.: lançamento da bola	

Anexo X – Tempo Aventura – Programa

TEMPO DE AVENTURA

"Aventura Desportiva" de 2 dias no Cadaval

Custo Final por participante = 90,00€

1ª - Dia

Recepção e Apresentação

Mega-Slide

Almoço

Circuito "Ninja Challenge"

Novidade

Jantar

Actividade de Canoagem Noturna

Karaoke e Discoteca

Ceia

2ª - Dia

Pequeno-Almoço

Escalada e Salto de Fé "Tree Top Drop"

Novidade

Almoço

Big-Ball e ou "Foto-Visionarium" e Ranking Final

Nota: Tempo Livre e Piscina após atividades

Valor c/ IVA Inc. e Seguro Acidentes Pessoais

TEMPO DE AVENTURA

"Aventura Viagem Finalistas" 2 dias Cadaval

Custo Final por participante = 85,00€

1ª - Dia

Recepção e Apresentação

Caga ao Tesouro ou Video-paper Temático

Almoço

Mega-Slide e Canoagem

Novidade

Jantar

Mega-Slide Noturno

Karaoke e Discoteca

Ceia

2ª - Dia

Pequeno-Almoço

Circuito "Ninja Challenge" ou Escalada

Novidade

Almoço

Big-Ball e ou "Foto-Visionarium" e Ranking Final

Nota: Tempo Livre e Piscina após atividades

Valor c/ IVA Inc. e Seguro Acidentes Pessoais

TEMPO DE AVENTURA

"Aventura Cultural" de 2 dias no Cadaval

Custo Final por participante = 80,00€

1ª - Dia

Apresentação na Vila de Óbidos

"Foto-Paper Medieval"

Novidade

Almoço

Mega-Slide

Novidade

Jantar

Campeonatos de Precisão com Tiro com Arco e Funda

Karaoke e Discoteca

Ceia

2ª - Dia

Pequeno-Almoço

Escalada e Salto de Fé "Tree Top Drop"

Novidade

Almoço

Big-Ball e ou "Foto-Visionarium" e Ranking Final

Nota: Tempo Livre e Piscina após atividades

Valor c/ IVA Inc. e Seguro Acidentes Pessoais

Anexo XI- Plano Anual de Atividades

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES 2024-2025		
Data	Atividade	Horário da Atividade
12 set. 24 (5ªfeira)	Receção dos alunos do 5ºano	11h
set. 24	Dia Europeu do Desporto na Escola	8h10 - 13h10
13 dez. 24 (6ªfeira)	Corta-Mato escolar Espaços: G3 e Ext4	8h10 - 13h10
24 jan. 25 (6ªfeira)	Interturmas: 5ºano - Basquetebol (4x4) 6ºano - Voleibol (3x3) (2x2) 7ºano - Voleibol (4x4) (3x3) 8ºano - Andebol (5x5) 9ºano - Futebol (7x7) masculino (5x5) feminino Espaços: G1, G2, G3, Ext 4 e Sintético	8h10 - 13h10
26 fev. 26 (4ªfeira)	- Mega Sprinte - 40 metros - Mega Salto - Salto em comprimento Espaços: Pista, caixa salto em comprimento	14h
8 abril 25 (3ªfeira)	Interturmas: 5ºano - Andebol (5x5) 6ºano - Futebol (5x5) 7ºano - Basquetebol (4x4) 8ºano - Futebol (7x7) masculino (5x5) feminino 9ºano - Voleibol (4x4) Espaços: G1, G2, G3, Ext 4 e Sintético	8h10 - 13h10
6 junho 25 (6ªfeira)	Interturmas de Ginástica e Dança- 9ºAno Espaço: G2	8h10 - 13h10
12 junho 25 (5ªfeira)	Interturmas Ginástica e Dança - 5º,6º 7º e 8º Espaço: G2	8h10 - 13h10

LI