Entre referências e experiências: A Construção da Minha Identidade Docente no Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Rodrigo Luís Luna Fernandes

Porto, setembro de 2026

Ficha de Catalogação

Fernandes, R. (2026). *Entre referências e experiências: A Construção da Minha Identidade Docente no Estágio Profissional.* Porto: Fernandes, R. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Profissional; Educação Física; Prática Pedagógica; Agilidade; FITescola.

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio constante, pela confiança e pelos valores que sempre me transmitiram ao longo do meu percurso pessoal e académico.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pela formação proporcionada ao longo deste ciclo de estudos e pelas oportunidades de aprendizagem que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À Professora Orientadora da faculdade, pela disponibilidade, pelas orientações e pelo acompanhamento ao longo do estágio, que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento da minha prática pedagógica e para a elaboração deste relatório.

Ao Professor Cooperante, pela forma como me integrou no contexto escolar, pela partilha de conhecimentos e pela disponibilidade constante para orientar, aconselhar e refletir sobre a prática pedagógica. A sua experiência e apoio foram determinantes para o meu crescimento enquanto futuro professor.

Aos colegas do Núcleo de Estágio, pela partilha de experiências, pelo espírito de colaboração e pelo apoio mútuo ao longo deste percurso.

A todos os professores do grupo disciplinar de Educação Física da Escola Cooperante, pela forma como me acolheram e pela disponibilidade demonstrada ao longo do estágio.

Aos alunos com quem tive a oportunidade de trabalhar, que tornaram esta experiência mais enriquecedora. A sua participação, empenho e desafios diários contribuíram de forma decisiva para a minha aprendizagem enquanto professor em formação.

Por fim, à minha família e aos amigos, pelo apoio incondicional, pela compreensão nos momentos de maior exigência e pela motivação constante ao longo deste percurso.

A todos, o meu sincero obrigado.

Índice Geral

Dedicatória III
Agradecimentos IV
Índice de Tabelas VII
Índice de Anexos VIII
Resumo IX
Abstract X
Lista de Abreviaturas XI
1. Introdução 1
2. Enquadramento Pessoal 3
2.1 Perfil do Estudante Estagiário 3
2.2 Expectativas iniciais 4
3. Enquadramento Institucional 6
3.1. A escola cooperante e o meio envolvente 6
3.2. O Grupo de Educação Física 7
3.3. O Núcleo de Estágio 8
3.4. Roulement 9
3.5. A turma residente 10
3.6. A turma partilhada do Ensino Básico 11
4. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem 13
4.1. Conceção de Educação Física 13
4.2. Planeamento 14
4.2.1 Planeamento Anual 15
4.2.2 Unidades Didáticas 17
4.2.3 Plano de Aula 19
4.3 Operacionalização dos Modelos e Estratégias de Ensino 20
4.3.1 Basquetebol 23
4.3.2 Natação 25
4.3.3 Voleibol 26
4.3.4 Ginástica Acrobática 28
4.3.5 Atletismo 30
4.3.6 Dança (Aeróbica) 32
4.4 Observação e reflexão sobre a prática 34
4.5 Avaliação 36
4.5.1 Avaliação Diagnóstica 37
4.5.2 Avaliação Formativa 39
4.5.3 Avaliação Sumativa 41

5. Área 2 – Participação da Escola e Relações com a Comunidade 43
5.1 Desporto Escolar 43
5.2 Corta-Mato 44
5.3 Torneios Desportivos (Basquetebol, Ténis de Mesa, Voleibol) 45
5.4 Megasprinter 46
6. Área 3 – Desenvolvimento profissional 47
Resumo 47
Abstract 48
6.1 Introdução 49
6.2 Objetivo do estudo 51
6.3 Metodologia 51
6.3.1 Desenho do estudo 51
6.3.2 Amostra 52
6.3.3 Instrumentos 53
6.3.4 Procedimentos 53
6.3.5 Análise dos dados 55
6.4 Resultados 56
6.4.1 Resultados individuais 56
6.4.2 Estatística descritiva 58
6.4.3 Comparação estatística entre o pré-teste e o pós-teste 59
6.4.4 Análise descritiva por sexo 60
6.5 Discussão 60
6.6 Limitações do estudo 63
6.7 Conclusão 64
Referências Bibliográficas 65
6. Considerações finais 66
7. Referências Bibliográficas 70
8. Anexos XII

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Unidades didáticas e aulas lecionadas 17
Tabela 2 - Resultados individuais no teste de agilidade 4x10 metros 56
Tabela 3 - Síntese da evolução individual entre o segundo e o terceiro momento 57
Tabela 4 - Estatística descritiva dos resultados no teste de agilidade 4x10 metros 58
Tabela 5 - Teste de normalidade das diferenças entre momentos 59
Tabela 6 - Teste t para amostras emparelhadas 59
Tabela 7 - Média e desvio-padrão dos resultados por sexo 60

Índice de Anexos

Anexo 1 - Roulement da Escola Cooperante XII
Anexo 2 - Planeamento 1º Período XIII
Anexo 3 - Planeamento 2º Período XIV
Anexo 4 - Planeamento 3º Período XV
Anexo 5 - Unidade Didática de Ginástica XVI
Anexo 6 - Plano de Aula XVII
Anexo 7 - Reflexão e Bibliografia do Plano de Aula XVIII
Anexo 8 - Avaliação Diagnóstica de Ginástica XIX
Anexo 9 - Avaliação Sumativa de Atletismo XX
Anexo 10 - Ficha de observação de aula XXI
Anexo 11 - Plataforma Score7 - Torneio de Futsal XXII
Anexo 12 - Cartaz Torneio de Futsal 2º período XXIII
Anexo 13 - Guião aula de natação XXIV
Anexo 14 - Ficha de trabalho de condição física ..... XXV.

Resumo

O Estágio Profissional integra o segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e constituiu uma etapa fundamental na minha formação enquanto professor. O presente relatório tem como objetivo apresentar e refletir sobre o percurso desenvolvido numa Escola Cooperante do distrito do Porto, onde lecionei a disciplina de Educação Física a uma turma do 11.º ano e participei na lecionação de uma turma do 6.º ano. Ao longo do estágio, desenvolvi competências relacionadas com o planeamento, a condução e a avaliação do ensino, a gestão da turma, a adaptação das tarefas às necessidades dos alunos e a utilização de diferentes modelos e estratégias de ensino. A observação de aulas, o feedback do professor cooperante e dos colegas do núcleo de estágio e a reflexão sistemática sobre a prática contribuíram para melhorar a minha comunicação, assertividade, autonomia e capacidade de tomada de decisão. O relatório integra ainda estudo centrado na evolução da agilidade de alunos do 11.º ano, avaliada através do teste de agilidade 4x10 metros da bateria FITescola, tendo sido observada uma melhoria significativa entre os momentos analisados. A experiência vivida permitiu-me compreender melhor as exigências da profissão docente e reforçou a importância de uma intervenção pedagógica reflexiva, flexível e ajustada às características dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Profissional; Educação Física; Prática Pedagógica; Agilidade; FITescola.

Abstract

The supervised teaching placement, undertaken in the second year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto, was a fundamental stage in my development as a teacher. This report aims to describe and critically reflect on my experience at a cooperating school in the Porto district, where I taught Physical Education to an 11th-grade class and contributed to teaching a 6th-grade class. Throughout the placement, I developed skills in lesson planning, teaching, assessment, classroom management, adapting tasks to students' needs, and using different instructional models and teaching strategies. Lesson observation, feedback from the cooperating teacher and fellow student teachers, and systematic reflection on practice helped me improve my communication, assertiveness, autonomy, and decision-making. The report also includes a study examining changes in the agility performance of 11th-grade students, assessed using the FITescola 4 × 10 m shuttle run test. A statistically significant improvement in test performance was observed between the two assessment points analysed. This experience deepened my understanding of the demands of the teaching profession and reinforced the importance of reflective, flexible teaching that responds to students' characteristics.

KEYWORDS: School Placement; Physical Education; Teaching Practice; Agility; FITescola.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FIT – FITescola

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

MEC – Modelo de Estruturas do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PC – Professor Cooperante

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

1. Introdução

A Educação Física (EF) assume um lugar relevante no contexto educativo, não apenas pelo contributo para o desenvolvimento motor dos alunos, mas também pela influência que pode ter na sua formação pessoal e social. Através das atividades físicas e desportivas, os alunos são confrontados com situações que promovem valores como a cooperação, o respeito, a superação e a responsabilidade. Deste modo, a escola deve proporcionar experiências educativas diversificadas, que contribuam para uma formação global e valorizem o desenvolvimento do indivíduo para além da dimensão estritamente académica (Delors, 1996). No caso específico da EF, esta disciplina constitui ainda um espaço privilegiado para a promoção de estilos de vida ativos e para o desenvolvimento de competências importantes para a participação em sociedade.

No âmbito da formação inicial de professores, o Estágio Profissional (EP) representa uma etapa determinante, uma vez que permite o contacto direto e continuado com a realidade da profissão docente. Esta experiência permite ao Estudante Estagiário (EE) mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica e confrontá-los com as exigências concretas do contexto escolar. Lecionar implica planear, tomar decisões, adaptar estratégias, gerir situações imprevistas e responder às diferentes necessidades dos alunos. Por esse motivo, a passagem da formação académica para a prática profissional exige um processo contínuo de aprendizagem e reflexão.

A reflexão sobre a prática torna-se essencial para o desenvolvimento profissional do professor, na medida em que permite analisar as decisões tomadas, identificar dificuldades e encontrar formas de melhorar progressivamente a intervenção pedagógica (Schön, 1983). A construção da identidade docente desenvolve-se, assim, através da articulação entre os saberes teóricos e a experiência prática, sendo influenciada pelos contextos de atuação, pelas interações estabelecidas com os alunos, os professores e os restantes elementos da comunidade educativa. Neste sentido, o EP constitui um

espaço privilegiado de experimentação, reflexão e desenvolvimento de competências profissionais (Batista & Queirós, 2013).

O presente Relatório de Estágio (RE) foi elaborado no âmbito do EP integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O estágio decorreu numa Escola Cooperante do distrito do Porto, tendo a prática pedagógica sido desenvolvida com uma turma residente do 11.º ano e uma turma partilhada do 6.º ano de escolaridade.

Este documento tem como principal objetivo apresentar e analisar o percurso desenvolvido ao longo do estágio, evidenciando as experiências vividas, as dificuldades e aprendizagens que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto professor. Ao longo do documento, procuro refletir sobre as decisões tomadas nas diferentes dimensões da prática pedagógica, nomeadamente no planeamento, na condução e gestão das aulas, na utilização de diferentes modelos e estratégias de ensino, na observação, na reflexão e na avaliação das aprendizagens.

O RE encontra-se estruturado em diferentes capítulos. Numa fase inicial, apresenta-se o enquadramento pessoal do EE, no qual são abordados o meu percurso académico, as motivações e as expectativas iniciais relativas ao EP. Segue-se o enquadramento institucional, com a caracterização da Escola Cooperante (EC), do Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), do Núcleo de Estágio (NE) e das turmas acompanhadas ao longo do ano letivo. Posteriormente, é analisada a prática desenvolvida, considerando a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e as relações com a comunidade. O RE integra ainda uma componente de investigação, centrada na evolução da agilidade dos alunos do 11.º ano, avaliada através do teste 4x10 metros da bateria FITescola (FIT). Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais reflito sobre o percurso realizado, destacando as principais aprendizagens, dificuldades e contributos desta experiência para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

2. Enquadramento Pessoal

2.1 Perfil do Estudante Estagiário

Iniciei o meu percurso académico com a conclusão da Licenciatura em Educação e Treino em Desporto e Lazer na Escola Superior de Desporto e Lazer, complementada pela formação de treinador de futebol UEFA Grau C. Esta formação permitiu-me adquirir conhecimentos teóricos e práticos sobre treino desportivo, desenvolvimento de competências motoras e gestão de equipas desportivas, experiências que servem de base para a transição para o contexto escolar.

A decisão de ingressar no Mestrado em Ensino de Educação Física na FADEUP surgiu da vontade de consolidar competências pedagógicas e desenvolver uma prática docente estruturada, capaz de articular os saberes desportivos com metodologias de ensino adaptadas às diferentes faixas etárias e contextos escolares. As minhas experiências anteriores centraram-se na condução de treinos de futebol, proporcionando-me contacto com grupos e com o planeamento de atividades, mas não com o ensino formal em contexto de EF, o que torna o EP uma oportunidade determinante para desenvolver estas competências.

As minhas motivações para este mestrado incluem o desejo de construir uma identidade docente sólida, capaz de conciliar rigor científico, criatividade pedagógica e empatia no trabalho com crianças e jovens. Os meus objetivos passam pelo desenvolvimento de competências no planeamento, condução e avaliação de aulas de EF, bem como na gestão de turmas e na promoção de um clima de aprendizagem positivo e inclusivo.

O percurso académico e profissional realizado até ao momento permite-me encarar o EP como uma oportunidade decisiva para consolidar aprendizagens,

adquirir experiência em contexto escolar e desenvolver competências essenciais ao exercício da docência em EF.

2.2 Expectativas iniciais

O EP constitui um momento importante no processo de formação inicial de professores, permitindo a articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica em contexto real (Batista & Queirós, 2013). Neste sentido, encarei o EP como uma etapa essencial para consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e para desenvolver competências profissionais ligadas ao exercício da docência em EF.

As minhas expectativas em relação ao EP eram elevadas, pois via este período como uma oportunidade para compreender melhor o funcionamento da escola, a diversidade dos alunos e as exigências associadas ao papel do professor. Esperava desenvolver uma visão mais crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem, percebendo a importância de adaptar continuamente as estratégias pedagógicas às características, interesses e necessidades dos alunos.

Reconhecia, ao mesmo tempo, que o início da prática docente poderia ser marcado por dificuldades, incertezas e situações imprevistas, resultantes da minha ainda reduzida experiência enquanto professor em formação. Por esse motivo, procurei encarar os erros e constrangimentos como parte do processo formativo, entendendo-os como oportunidades para refletir, ajustar a minha intervenção e crescer profissionalmente.

No plano pedagógico, as minhas expectativas centravam-se no desenvolvimento de competências ao nível do planeamento, da condução e da avaliação das aulas. Pretendia criar situações de aprendizagem adequadas à turma, experimentar diferentes metodologias de ensino, explorar estratégias de

motivação e de gestão da aula, e compreender de que forma essas opções influenciavam o envolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Também assumia como objetivo melhorar as minhas competências comunicacionais em contexto pedagógico, nomeadamente no que respeita à clareza das instruções, à projeção da voz, à utilização da linguagem verbal e não verbal e à gestão da atenção e do comportamento da turma. Considerava este aspeto importante para construir uma relação pedagógica eficaz e para afirmar uma postura docente mais segura, empática e coerente.

Por fim, atribuía grande importância à dimensão colaborativa do EP, esperando que o trabalho desenvolvido com o Professor Cooperante (PC), com os colegas do NE e com a restante comunidade educativa contribuísse para um processo de aprendizagem partilhada. Acreditava que o feedback recebido, a observação mútua e a reflexão conjunta sobre a prática seriam fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e para a construção da minha identidade enquanto futuro professor de EF.

3. Enquadramento Institucional

3.1. A escola cooperante e o meio envolvente

A EC é um estabelecimento público de ensino situado em meio urbano, no distrito do Porto, que integra o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. A escola apresenta uma oferta educativa diversificada, procurando responder aos diferentes percursos e interesses dos alunos que a frequentam.

No âmbito da EF, a EC dispõe de várias instalações destinadas à prática desportiva, nomeadamente um pavilhão gimnodesportivo dividido em três espaços, uma sala de ginástica, dois espaços exteriores, uma piscina municipal e um campo sintético. A diversidade destes espaços possibilitou a abordagem de diferentes modalidades ao longo do ano letivo e constituiu uma vantagem importante para o desenvolvimento das aulas.

Contudo, a utilização simultânea das instalações por várias turmas exigia uma organização rigorosa dos espaços. A distribuição era definida através do *roulement*, condicionando a seleção das modalidades e a organização das diferentes unidades didáticas. Além disso, as condições meteorológicas obrigaram, em algumas ocasiões, à alteração do espaço inicialmente previsto e à aplicação do denominado Plano B.

Estas condicionantes fizeram-me perceber, desde o início do EP, que o contexto físico e organizacional da escola influencia diretamente o planeamento do ensino. A existência de várias instalações proporcionava diferentes possibilidades de intervenção, mas exigia igualmente capacidade de adaptação quando o espaço previsto não estava disponível ou não apresentava condições adequadas para a realização das tarefas planeadas. Esta realidade esteve presente em diferentes momentos do estágio e levou-me a considerar com maior atenção os espaços e as alternativas disponíveis durante o processo de planeamento.

3.2. O Grupo de Educação Física

O GDEF da EC era constituído por 16 professores e integrava nove EE, dos quais sete eram provenientes da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e dois da Universidade da Maia. Desde o início do EP, senti-me acolhido por um grupo marcado pela disponibilidade, proximidade e espírito de colaboração, aspetos que facilitaram a minha integração na dinâmica da escola.

Ao longo do ano letivo, tive oportunidade de perceber que o trabalho desenvolvido pelo GDEF assentava numa cooperação constante entre os seus elementos. Para além das reuniões formais, eram frequentes as conversas informais entre professores e EE, nas quais eram discutidos diferentes aspetos relacionados com o estágio, como o planeamento das aulas, as estratégias de ensino, as dificuldades sentidas e possíveis formas de resolver situações que surgiam no contexto da prática pedagógica. Estes momentos foram importantes para a minha aprendizagem, uma vez que permitiram a partilha de experiências e a reflexão conjunta sobre a prática.

Para além da atividade letiva, o GDEF encontrava-se envolvido na organização e dinamização de diversas atividades da escola, como torneios desportivos, competições do Desporto Escolar (DE) e outras iniciativas de promoção da atividade física. O empenho demonstrado pelos professores nestas atividades mostrava a importância atribuída à EF enquanto disciplina promotora do desenvolvimento dos alunos e da sua participação ativa na vida escolar.

Enquanto EE, beneficiei ao longo do ano da disponibilidade demonstrada pelos professores para esclarecer dúvidas, partilhar materiais e fornecer sugestões relativamente à minha intervenção pedagógica. Esta abertura criou um ambiente de confiança que favoreceu a minha evolução durante o estágio e permitiu-me desenvolver maior segurança nas decisões tomadas em contexto de ensino.

Considero, por isso, que a integração num grupo disciplinar colaborativo e disponível constituiu um dos aspetos mais enriquecedores do meu EP. A partilha

de conhecimentos, o apoio recebido e a oportunidade de refletir com professores experientes contribuíram de forma importante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, reforçando a importância do trabalho colaborativo na profissão docente.

3.3. O Núcleo de Estágio

O NE foi constituído por três EE, pelo PC e pela Professora Orientadora (PO). Ao longo do EP, este grupo teve uma grande importância na minha formação enquanto futuro professor. Batista e Queirós (2013) ajudam a compreender o estágio como um contexto importante de aprendizagem, no qual a interação entre os vários elementos favorece o desenvolvimento profissional e a reflexão sobre a prática.

No início do ano letivo não conhecia os restantes EE. No entanto, essa situação alterou-se rapidamente, dando lugar a uma relação marcada pela confiança, pela disponibilidade e pela entreajuda. A partilha de experiências, as conversas frequentes sobre as aulas e a discussão de diferentes estratégias de ensino permitiram-me analisar a minha intervenção de forma mais crítica e conhecer outras formas de responder aos desafios que iam surgindo. Esta dinâmica tornou o estágio mais enriquecedor e facilitou a minha adaptação às exigências da prática pedagógica.

O acompanhamento do PC foi também muito importante ao longo do EP. A sua exigência, aliada à constante disponibilidade para orientar e esclarecer dúvidas, levou-me a olhar para o planeamento e para a condução das aulas com maior rigor. O feedback fornecido após as aulas ajudou-me a identificar aspetos que necessitavam de ser melhorados e incentivou-me a procurar soluções para as dificuldades encontradas, contribuindo para uma evolução gradual da minha prática.

Relativamente à PO, já existia um contacto anterior, uma vez que tinha sido minha docente durante o primeiro ano do mestrado. Esta proximidade permitiu-me iniciar o estágio com a expectativa de um acompanhamento exigente, rigoroso e fundamentado, expectativa que foi confirmada ao longo do ano letivo. As suas orientações incentivaram-me a refletir sobre as opções pedagógicas tomadas, procurando fundamentar cada decisão e desenvolver uma postura mais crítica relativamente ao processo de ensino e aprendizagem.

Percebo que uma parte importante daquilo que aprendi ao longo do EP resultou precisamente da relação estabelecida dentro do NE. Muitas das dificuldades que surgiam eram discutidas em conjunto, as diferentes perspetivas ajudavam-me a encontrar novas soluções e o feedback recebido permitia-me regressar às aulas seguintes mais confiante. Esta experiência reforçou a ideia de que a profissão docente não se constrói de forma isolada, mas através da colaboração, da partilha e da reflexão conjunta com os outros professores.

3.4. Roulement

A organização das aulas de EF na EC exigia uma gestão cuidada dos espaços desportivos, devido ao elevado número de turmas e à diversidade de instalações disponíveis. Para responder a esta necessidade, no início do ano letivo foi elaborado um *roulement*, documento que definia a distribuição dos diferentes espaços pelas turmas ao longo do ano.

O *roulement* constituía um instrumento essencial para o planeamento da atividade letiva, permitindo aos professores conhecer antecipadamente o espaço disponível em cada aula e, dessa forma, adequar as modalidades, os conteúdos e as estratégias de ensino às características de cada instalação. Ao mesmo tempo, assegurava uma utilização equilibrada dos diferentes espaços, evitando sobreposições e facilitando a organização das aulas.

Sempre que as condições meteorológicas impossibilitavam a utilização dos espaços exteriores, era implementado o designado Plano B. Nestas situações, as turmas eram redistribuídas pelos espaços interiores disponíveis, passando a partilhar o espaço com outra turma. Esta reorganização implicava que o professor adaptasse o planeamento inicialmente previsto, lecionando a mesma modalidade que estava a ser desenvolvida pelo professor responsável pelo espaço partilhado. Embora esta situação exigisse flexibilidade e capacidade de adaptação, permitia garantir a continuidade das aulas e uma gestão eficiente dos espaços disponíveis.

Também a utilização dos balneários exigia uma gestão cuidada. A sua capacidade era insuficiente para acolher todas as turmas que iniciavam ou terminavam as aulas em simultâneo, pelo que, frequentemente, duas turmas tinham de partilhar o mesmo balneário. Para minimizar este constrangimento, existia uma organização previamente estabelecida, em que a ordem de utilização dependia do espaço onde cada turma iria realizar a aula. Enquanto uma turma se equipava, a outra aguardava a sua vez, permitindo uma utilização faseada das instalações e contribuindo para o cumprimento dos horários definidos.

3.5. A turma residente

A turma residente atribuída no âmbito do EP frequentava o 11.º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e era composta por 24 alunos, com uma média de idades de 15,8 anos. No que respeita à distribuição por sexo, faziam parte da turma 14 raparigas e 10 rapazes. A carga horária semanal da disciplina correspondia a duas sessões de 90 minutos.

Relativamente a aspetos relevantes para a prática de EF, verificou-se que cinco alunos utilizavam óculos, sendo necessária a apresentação da respetiva declaração médica para a sua utilização durante as aulas práticas. Registou-se ainda um aluno com diabetes, situação que exigia especial atenção e acompanhamento ao longo das atividades propostas.

O questionário inicial aplicado revelou que 18 alunos residiam na freguesia da escola, que 13 consideravam a EF como a sua disciplina favorita, enquanto três a identificavam como menos apreciada.

De um modo geral, os alunos mostraram-se motivados e envolvidos, participando ativamente nas aulas. O nível motor global era elevado e relativamente homogéneo, embora existissem algumas exceções. A maioria dos alunos praticava atividade desportiva fora da escola, sendo que três o faziam de forma federada, nomeadamente em voleibol, natação e basquetebol. Vários alunos frequentavam também o ginásio de forma regular.

O comportamento em aula caracterizava-se por ser calmo, respeitador e cooperante, refletindo uma boa dinâmica de grupo. A turma apresentava coesão, e os alunos motivavam-se mutuamente, com exceção de um aluno que se mostrava mais isolado e introvertido. No que respeita à relação com o professor, os alunos mantinham uma interação próxima, embora tenha sido necessário, em determinados momentos, encontrar um equilíbrio que garantisse a participação e a motivação de todos.

Do ponto de vista pedagógico, existiam cinco a seis alunos com elevadas capacidades motoras e dois a três com níveis mais baixos, pelo que as aulas eram adaptadas para permitir a participação de todos. Um aluno, apesar de apresentar capacidades motoras medianas, revelava uma participação quase nula devido ao seu isolamento. A turma respondia de forma mais positiva a abordagens que combinavam competição e cooperação, revelando, nestas situações, maior envolvimento e motivação.

3.6. A turma partilhada do Ensino Básico

A turma partilhada atribuída aos EE frequentava o 6.º ano de escolaridade e era constituída por 21 alunos, com idades compreendidas maioritariamente entre os 11 e os 12 anos. No que respeita à distribuição por sexo, a turma integrava

12 rapazes e nove raparigas. A disciplina de EF encontrava-se organizada numa sessão semanal com a duração de 90 minutos.

A turma integrava um aluno que beneficiava de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, situação que exigia maior acompanhamento e adaptação de algumas tarefas, de forma a garantir a sua participação segura e efetiva nas aulas.

De uma forma geral, tratava-se de uma turma dinâmica e participativa, que demonstrava interesse pelas atividades desenvolvidas nas aulas de EF. Os alunos revelavam motivação para a prática das diferentes modalidades e tendiam a envolver-se nas tarefas propostas. Verificavam-se alguns momentos de maior agitação, exigindo uma intervenção regular ao nível da gestão da turma e da manutenção de um clima favorável à aprendizagem.

No que respeita ao nível motor, observava-se alguma heterogeneidade entre os alunos. Enquanto alguns evidenciavam maior facilidade na execução das tarefas e boas capacidades motoras, outros demonstravam maiores dificuldades na realização de determinadas habilidades. Esta diversidade exigia, em determinados momentos, a adaptação das tarefas e a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, procurando responder às necessidades e características individuais dos alunos. Assim, a diferenciação pedagógica foi importante na organização das atividades, permitindo ajustar o grau de dificuldade das tarefas e promover a participação de todos os elementos da turma.

Relativamente à dinâmica de grupo, a turma apresentava, de forma geral, uma relação positiva entre os seus elementos, sendo frequentes os comportamentos de cooperação e entreajuda durante a realização das atividades. Os alunos respondiam de forma particularmente positiva a propostas lúdicas e competitivas, demonstrando maior entusiasmo e empenho quando as tarefas envolviam jogos ou desafios entre equipas.

4. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1. Conceção de Educação Física

A minha conceção de EF foi-se construindo ao longo do percurso académico, mas sobretudo através das experiências vividas durante o EP. Desde o início do estágio procurei encarar a EF como uma disciplina que ultrapassa o desenvolvimento das capacidades físicas e das habilidades motoras, assumindo também um papel importante na formação pessoal e social dos alunos. Neste sentido, considero que a EF deve proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas, capazes de promover não só a competência motora, mas também valores como a cooperação, o respeito, a responsabilidade e a autonomia (Bailey et al., 2009).

Esta perspetiva encontra-se também refletida nas orientações curriculares da disciplina, que valorizam uma EF inclusiva, promotora da participação de todos os alunos e orientada para a adoção de estilos de vida fisicamente ativos e saudáveis. Para além do desenvolvimento motor, a disciplina deve criar oportunidades para que os alunos desenvolvam conhecimentos, atitudes e comportamentos que lhes permitam valorizar a prática regular de atividade física ao longo da vida (Whitehead, 2010).

Ao longo do EP, procurei que esta visão estivesse presente nas minhas decisões pedagógicas. Mais do que ensinar os conteúdos previstos nas diferentes modalidades, preocupei-me em criar um ambiente onde todos os alunos se sentissem capazes de participar, independentemente do seu nível de desempenho. Esta preocupação levou-me, em vários momentos, a adaptar tarefas, diferenciar estratégias de ensino e ajustar a forma como comunicava com a turma, procurando responder às necessidades dos alunos e promover a participação de todos.

Outra preocupação constante passou pela criação de um clima de aula positivo. Rapidamente percebi que os alunos aprendiam melhor quando se sentiam respeitados, envolvidos e confiantes para experimentar, errar e voltar a tentar. Por isso, procurei utilizar o feedback como um instrumento de aprendizagem e de motivação, valorizando o esforço, a evolução e o empenho demonstrados, em vez de centrar a atenção apenas no resultado final.

Durante o estágio fui também compreendendo que a função do professor de EF vai muito além da transmissão de conteúdos. Observar os alunos, interpretar as suas necessidades, adaptar a intervenção pedagógica e refletir sobre a própria prática foram aspetos essenciais para melhorar a qualidade da minha intervenção. Neste sentido, Batista e Queirós (2013) ajudam a compreender a reflexão sobre a prática como um elemento importante na construção da identidade profissional do EE e no desenvolvimento de competências para responder aos desafios da profissão docente.

Hoje considero que a EF deve ser um espaço de aprendizagem onde todos os alunos tenham oportunidade de evoluir, não apenas ao nível das competências motoras, mas também enquanto pessoas. Foi esta convicção que procurei transportar para a minha intervenção ao longo do EP e que pretendo continuar a desenvolver no exercício futuro da profissão docente.

4.2. Planeamento

O planeamento constitui uma das principais responsabilidades do professor, permitindo organizar o processo de ensino e aprendizagem de forma intencional e coerente. Planear implica definir objetivos, selecionar conteúdos e estratégias, prever formas de organização e considerar as características dos alunos e do contexto de ensino (Bento, 2003). Contudo, o planeamento não deve ser entendido como um processo rígido, devendo permitir ao professor adaptar a sua intervenção às situações que surgem durante a prática (Rink, 1993).

Ao longo do EP, o planeamento assumiu diferentes níveis de concretização, desde a organização anual das modalidades até à preparação de cada aula. Este processo exigiu a análise das orientações curriculares, das características das turmas, dos espaços disponíveis e do tempo destinado a cada conteúdo.

Com o decorrer do estágio, compreendi que nem sempre o planeamento inicial correspondia ao que acontecia na aula. O ritmo de aprendizagem dos alunos, os constrangimentos relacionados com os espaços disponíveis, as condições meteorológicas e outras situações imprevistas obrigaram-me, por diversas vezes, a reformular tarefas, alterar a sequência dos conteúdos ou reajustar os objetivos inicialmente definidos. Estas adaptações permitiram-me perceber que um bom planeamento deve deixar margem para a tomada de decisão, respondendo às necessidades que vão surgindo ao longo da prática pedagógica.

Esta experiência levou-me a encarar o planeamento como um instrumento de apoio à intervenção pedagógica e não como um documento fechado. A reflexão contínua sobre as aulas realizadas permitiu-me ajustar progressivamente as opções tomadas, tornando o ensino mais adequado às características das turmas e contribuindo para uma intervenção mais consciente, fundamentada e eficaz.

4.2.1 Planeamento Anual

O Planeamento Anual (PA) constituiu o primeiro nível de planeamento desenvolvido no âmbito do EP e representou um instrumento orientador da minha intervenção pedagógica. De acordo com Bento (2003), o planeamento anual permite ao professor estruturar o processo de ensino e aprendizagem de forma intencional, definindo objetivos, conteúdos e estratégias em função das características dos alunos e do contexto em que a prática se desenvolve.

A elaboração do PA teve como ponto de partida a análise do roulement disponibilizado pela EC e das Aprendizagens Essenciais para o 11.º ano. A conjugação destes elementos permitiu organizar as modalidades a lecionar, respeitando as orientações curriculares e as condicionantes relacionadas com os espaços disponíveis. Tratando-se da minha primeira experiência de planeamento a longo prazo, este revelou-se um processo exigente, obrigando-me a refletir sobre a distribuição e a sequenciação dos conteúdos, bem como sobre a adequação das diferentes modalidades à realidade da turma.

Desde o início, procurei que este processo não fosse exclusivamente orientado pelo professor. Assim, durante a primeira aula foi aplicado um questionário, através da plataforma Google Forms, no qual os alunos puderam indicar as modalidades que mais gostariam de abordar ao longo do ano letivo. Embora algumas modalidades, como a Natação, a Ginástica e a Dança, se encontrassem previamente definidas pelo grupo de EF para aquele ano de escolaridade, considerei importante conhecer os interesses da turma e integrá-los, sempre que possível, nas decisões tomadas. Esta definição resultava das opções de planeamento estabelecidas pelo grupo de EF, não correspondendo a uma obrigatoriedade diretamente determinada pelos documentos curriculares. Os resultados evidenciaram uma preferência clara pelos jogos desportivos coletivos, destacando-se o Basquetebol e o Voleibol, modalidades que foram incluídas no PA em articulação com o planeamento definido e com os interesses manifestados pelos alunos. A distribuição das modalidades pelos diferentes períodos letivos teve igualmente em consideração o roulement e o calendário de atividades promovidas pelo GDEF. Neste sentido, algumas opções decorreram de fatores organizacionais da escola. O Basquetebol, por exemplo, foi lecionado no primeiro período, permitindo que os alunos participassem no torneio interno realizado no final desse período. De igual modo, a organização das restantes Unidades Didáticas (UD) procurou articular-se com a disponibilidade dos espaços e com atividades como o Sarau, garantindo uma sequência lógica dos conteúdos ao longo do ano.

A concretização do PA implicou alguns reajustes relativamente à organização inicialmente prevista, sobretudo ao nível da calendarização e da distribuição temporal das modalidades. Alterações no calendário escolar, condicionantes associadas às condições climatéricas e a necessidade de ajustar o número de aulas destinado a determinados conteúdos levaram à reorganização de algumas unidades didáticas ao longo do ano. Estas modificações procuraram assegurar a continuidade do processo de ensino e garantir que os conteúdos considerados prioritários fossem abordados dentro do tempo efetivamente disponível.

Tabela 1 - Unidades didáticas e aulas lecionadas

	1º Período	**2º Período**	**3º Período**
Unidades Didáticas	Natação (11 aulas)	Ginástica (10 aulas)	Atletismo (8 aulas)
	Basquetebol (11 aulas)	Voleibol (10 aulas)	Dança – Aeróbica (6 aulas)

4.2.2 Unidades Didáticas

A UD constituiu um dos principais instrumentos de planeamento utilizados ao longo do EP, permitindo organizar cada modalidade de forma estruturada e ajustada aos objetivos definidos. De acordo com Bento (2003), a UD representa uma unidade fundamental do processo de ensino, na qual os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino e a avaliação devem estar articulados. Na elaboração das diferentes UD recorri ainda ao Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990), procurando que o planeamento tivesse em consideração as características dos alunos, os conteúdos a abordar e o contexto em que o ensino se desenvolvia.

A construção de cada UD teve início com a realização da Avaliação Diagnóstica (AD), etapa que considerei essencial para conhecer o nível de desempenho dos alunos e identificar as principais dificuldades e potencialidades da turma. A informação recolhida permitiu-me definir objetivos ajustados à realidade encontrada e estabelecer uma sequência de conteúdos coerente com as Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018).

Na organização das diferentes UD, procurei estruturar os conteúdos segundo uma progressão, do mais simples para o mais complexo, procurando articular a aprendizagem técnica com a sua aplicação em situações próximas da realidade das modalidades. Esta organização permitiu-me adequar o ritmo de ensino à evolução dos alunos da turma, criando condições para que desenvolvessem competências motoras, cognitivas e socioafetivas de forma progressiva.

Apesar do trabalho realizado durante a fase de planeamento, rapidamente compreendi que nenhuma UD permanece inalterada quando é colocada em prática. Ao longo do EP foi necessário proceder a diversos reajustes, motivados pelo ritmo de aprendizagem dos alunos, pelas características das turmas, pelas limitações dos espaços e, em algumas situações, pelas alterações impostas pelo roulement e pelo Plano B. Um exemplo da influência da informação recolhida através da AD ocorreu no Voleibol. Os resultados evidenciaram dificuldades na manutenção da bola em jogo e na organização das ações coletivas, o que levou a iniciar a abordagem através de formas de jogo reduzidas, nomeadamente o 2x2, privilegiando inicialmente conteúdos como a posição base, o passe e a manchete. À medida que os alunos foram demonstrando maior capacidade para dar continuidade ao jogo, foram introduzidas formas mais complexas, como o 3x3 e o 4x4. Estas adaptações não comprometeram os objetivos inicialmente definidos; pelo contrário, permitiram tornar o ensino mais ajustado às necessidades dos alunos e às circunstâncias encontradas em cada aula.

A elaboração e utilização das UD permitiram-me desenvolver uma visão mais estruturada sobre o processo de ensino, obrigando-me a estabelecer uma relação coerente entre os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino e os momentos de avaliação. Ao longo do EP, este trabalho contribuiu para uma maior

intencionalidade nas decisões tomadas, permitindo-me compreender melhor a importância de organizar o ensino de forma sequencial e articulada, em função das aprendizagens que pretendia promover nos alunos.

4.2.3 Plano de Aula

O Plano de Aula constituiu o nível de planeamento mais próximo da prática pedagógica, permitindo operacionalizar os objetivos definidos nas diferentes UD e orientar a intervenção em cada aula. Segundo Bento (2003), o plano de aula representa um instrumento fundamental para a organização do ensino, na medida em que permite ao professor estruturar as situações de aprendizagem de forma intencional e coerente. Para além disso, constitui um apoio importante à tomada de decisão, ao antecipar os recursos necessários, a organização da turma e as estratégias de ensino mais adequadas (Rink, 1993).

No âmbito do NE, foi adotado um modelo comum de Plano de Aula, articulado com as UD e composto por diferentes elementos, entre os quais a identificação da aula, os conteúdos a abordar, os objetivos de aprendizagem nos domínios motor, cognitivo e socioafetivo, a descrição das tarefas, os critérios de êxito, a organização dos alunos, os recursos necessários e a gestão do tempo previsto para cada exercício. Esta estrutura permitiu-me planear cada aula de forma mais sistemática, garantindo coerência entre os objetivos definidos e as situações de aprendizagem propostas.

Numa fase inicial do EP, senti algumas dificuldades na elaboração dos planos de aula, sobretudo na definição de objetivos específicos, na construção de tarefas adequadas aos resultados pretendidos e na estimativa do tempo necessário para cada exercício. Frequentemente, o tempo inicialmente previsto não correspondia ao ritmo real da aula, obrigando-me a realizar ajustes durante a sua implementação. O apoio do PC foi importante nesta fase, através do feedback fornecido sobre os planos elaborados e das sugestões apresentadas para melhorar a sua organização e intencionalidade pedagógica. Com o decorrer

do estágio, fui adquirindo maior segurança neste processo, tornando os planos mais objetivos, coerentes e ajustados às necessidades da turma. Ao longo do EP, algumas situações vivenciadas nas aulas permitiram-me identificar aspetos concretos a melhorar na elaboração dos planos. Numa das aulas de Atletismo, por exemplo, o tempo previsto para a estação de condição física revelou-se excessivo, tornando a tarefa monótona e repetitiva para os alunos. Na mesma aula, a gestão do tempo não permitiu que todos os elementos das equipas participassem na competição final. Verifiquei ainda que a altura das barreiras utilizadas não era a mais adequada para alguns alunos, o que evidenciou a necessidade de considerar, com maior precisão, as diferenças entre os alunos na seleção dos recursos e das tarefas. Situações deste tipo levaram-me, nas aulas seguintes, a prestar maior atenção à distribuição do tempo, à duração das tarefas e à organização dos recursos, procurando antecipar de forma mais realista o desenvolvimento da aula.

A elaboração dos planos de aula revelou-se, assim, um momento importante de preparação e reflexão sobre a minha prática pedagógica. Mais do que um documento de apoio à condução da aula, o Plano de Aula passou a ser um instrumento que me permitia antecipar dificuldades, fundamentar as opções tomadas e refletir sobre a eficácia das estratégias utilizadas. Esta evolução contribuiu para que me sentisse progressivamente mais autónomo e confiante na condução do processo de ensino e aprendizagem.

4.3 Operacionalização dos Modelos e Estratégias de Ensino

Ao longo do EP, recorri a diferentes modelos de ensino e estratégias pedagógicas, procurando adequar a minha intervenção às características dos alunos, às especificidades das modalidades e aos objetivos de aprendizagem definidos. Os modelos de ensino constituem estruturas que orientam a organização do processo de ensino e aprendizagem, articulando os objetivos, os conteúdos, as tarefas e a intervenção do professor (Metzler & Colquitt, 2021).

Contudo, nem todas as estratégias utilizadas ao longo do estágio corresponderam à implementação integral de um determinado modelo, pelo que considerei importante distinguir a aplicação de um modelo da utilização pontual de algumas das suas características.

O MID esteve presente sobretudo em momentos de introdução, exercitação e consolidação de conteúdos técnicos, nos quais considerei necessária uma intervenção mais orientada por parte do professor. Nestes momentos, recorri a explicações breves, demonstrações, prática estruturada e feedback frequente, características associadas a uma abordagem de ensino explícita e progressivamente orientada para a aprendizagem dos conteúdos (Rosenshine, 1983).

No Voleibol, procurei aproximar a organização do ensino de uma abordagem centrada no jogo, recorrendo a situações reduzidas e progressivamente mais complexas, através das quais os alunos eram confrontados com problemas técnico-táticos antes de avançarem para formas de jogo mais exigentes. Esta opção aproxima-se dos princípios apresentados por Bunker e Thorpe (1982), que defendem a utilização do jogo e de formas modificadas como ponto de partida para a compreensão das situações e para o desenvolvimento da tomada de decisão.

Por sua vez, o MED foi implementado de forma mais estruturada na UD de Atletismo, através da formação de equipas estáveis, da atribuição de diferentes funções aos alunos e da integração de momentos de competição. Estas características procuraram proporcionar uma experiência desportiva mais próxima da realidade da modalidade e promover a responsabilidade, a autonomia e o sentimento de pertença dos alunos às respetivas equipas (Siedentop, 1994).

Na Ginástica Acrobática e na Dança, assumi uma intervenção progressivamente menos diretiva, concedendo maior autonomia aos alunos na organização do trabalho e na construção das composições. O trabalho em pequenos grupos, a partilha de responsabilidades e a participação dos alunos nas decisões assumiram particular importância nestas unidades. Contudo,

procurei não identificar automaticamente estas opções com a implementação integral de um modelo específico, uma vez que o trabalho em grupo, por si só, não é suficiente para caracterizar a aplicação de um determinado modelo pedagógico.

A escolha das diferentes abordagens não ocorreu de forma uniforme entre as UD. Em conteúdos que exigiam maior controlo técnico ou apresentavam maiores preocupações de segurança, senti necessidade de assumir uma intervenção mais diretiva. Em contrapartida, quando os alunos demonstravam maior domínio das tarefas ou quando os objetivos valorizavam a tomada de decisão, a cooperação e a criação, procurei conceder-lhes maior autonomia. A seleção das estratégias esteve, assim, relacionada com o conteúdo a ensinar, o nível de desempenho dos alunos, os objetivos definidos e as condições concretas em que decorria cada aula.

Em algumas UD, esta organização implicou a articulação de características provenientes de diferentes modelos, em vez da aplicação exclusiva de uma única abordagem. Esta possibilidade de combinar modelos pedagógicos tem sido discutida numa lógica de hibridização, procurando aproveitar características complementares de diferentes abordagens em função das necessidades do contexto de ensino (Hastie & Casey, 2014). No meu caso, esta articulação permitiu combinar momentos de maior direção por parte do professor com situações centradas no jogo, na cooperação, na autonomia e na responsabilidade dos alunos.

Ao longo do estágio, fui compreendendo que a escolha de um modelo ou de uma estratégia não deveria resultar apenas das características da modalidade, mas sobretudo do problema pedagógico a que pretendia responder. Mais do que procurar enquadrar todas as decisões numa designação específica, passei a valorizar a relação entre as necessidades identificadas na turma, a opção adotada e os efeitos observados na aprendizagem e participação dos alunos. As secções seguintes apresentam de forma mais concreta como estas decisões se materializaram nas diferentes UD.

4.3.1 Basquetebol

Na UD de Basquetebol, a minha intervenção assentou sobretudo em características do MID, associado a Rosenshine (1983), recorrendo também, ao longo da unidade, a algumas características do Modelo de Educação Desportiva (MED), desenvolvido por Siedentop (1994). A opção por uma intervenção inicialmente mais diretiva resultou da necessidade de consolidar conteúdos técnico-táticos e de procurar reduzir as diferenças de desempenho existentes entre os alunos. Apesar de o Basquetebol não constituir uma modalidade nova para a turma, existiam diferenças na qualidade da execução e na compreensão e aplicação dos conteúdos em situação de jogo, pelo que procurei estabelecer inicialmente referências comuns antes de aumentar a autonomia dos alunos.

Nos momentos de introdução e consolidação dos conteúdos, recorri com maior frequência a explicações breves, demonstrações, prática orientada e feedback individual e coletivo. Esta abordagem foi utilizada, por exemplo, na posição de tripla ameaça, na posição defensiva base e no passe e corte, procurando que os alunos identificassem os principais critérios de execução antes de os aplicarem em situações de oposição. Posteriormente, estes conteúdos foram integrados em situações de 1x1, 3x3 e 4x4, aumentando progressivamente a complexidade e a necessidade de tomada de decisão. Desta forma, o recurso ao MID não correspondeu à sua aplicação exclusiva ao longo de toda a UD, mas sobretudo a momentos em que considerei necessária uma intervenção mais estruturada por parte do professor.

À medida que a UD evoluiu, procurei aumentar a participação e a responsabilidade dos alunos, recorrendo a algumas características associadas ao MED, nomeadamente através da manutenção de equipas relativamente estáveis e da realização frequente de situações competitivas. Contudo, estas opções não corresponderam à implementação integral do modelo de Siedentop (1994), uma vez que não estiveram presentes todas as suas características estruturantes.

A constituição de equipas equilibradas foi uma das principais dificuldades que senti nesta UD. O Basquetebol foi a primeira modalidade que lecionei e ainda conhecia pouco os alunos. Na organização das equipas fixas, procurei considerar as suas características relacionais, nomeadamente a presença de alunos mais tímidos ou reservados, recorrendo também às informações disponíveis de anos anteriores. Ao longo das aulas, observei que alguns desses alunos passaram a intervir mais, evolução também assinalada pelo PC. A integração numa equipa estável pareceu favorecer a sua participação.

Contudo, as equipas ficaram desequilibradas ao nível do desempenho. Como a maioria das aulas terminava com situações competitivas, acabavam frequentemente por vencer as mesmas equipas. Fiz algumas alterações pontuais na sua composição, mas o desequilíbrio manteve-se parcialmente e conservei as equipas até ao final da UD. Esta experiência mostrou-me que a estabilidade dos grupos podia favorecer a integração de alguns alunos sem garantir, por si só, o equilíbrio da competição. Numa futura intervenção, procuraria articular melhor a informação sobre as relações entre os alunos com a observação do seu desempenho em jogo, antes de consolidar a composição das equipas.

Outra dificuldade que observei relacionou-se com a participação no ressalto ofensivo. Alguns alunos evitavam a disputa da bola, acabando por ser frequentemente os mesmos a procurar recuperá-la após um lançamento falhado. Para trabalhar este conteúdo, propus uma situação de 1x0, posteriormente desenvolvida para 2x1, na qual os atacantes podiam tentar finalizar novamente, desde que a bola não tocasse no chão após o primeiro lançamento falhado. Esta condição procurava incentivar o acompanhamento do lançamento e a reação à possibilidade de ressalto.

Durante o exercício, os alunos cumpriam o solicitado. Contudo, quando regressávamos à situação de jogo, voltava a observar menor participação de alguns alunos no ressalto ofensivo. A maior intensidade do jogo e a disputa da bola poderão ter contribuído para essa diferença, embora não me seja possível afirmar que tenham sido os únicos fatores. Percebi que o cumprimento da tarefa

numa situação mais delimitada não significava que o comportamento estivesse consolidado em jogo.

Ao refletir sobre esta intervenção, reconheço que a realização do exercício numa aula não foi suficiente para ultrapassar a dificuldade. Numa futura abordagem, procuraria retomar o conteúdo em várias aulas e aproximar progressivamente as tarefas das exigências do jogo, observando se os alunos passavam a procurar o ressalto também fora do exercício específico. Esta experiência ajudou-me a perceber a necessidade de avaliar o efeito das tarefas pela aplicação das aprendizagens em jogo, e não apenas pelo cumprimento das instruções durante a sua realização.

4.3.2 Natação

Na UD de Natação, recorri predominantemente ao MID, através de demonstrações, instruções claras e correções individualizadas (Rosenshine, 1983). Esta opção relacionou-se com as diferenças de competência existentes na turma: os alunos da pista 1 e de Adaptação ao Meio Aquático (AMA) necessitavam de maior acompanhamento na execução das tarefas, enquanto os da pista mais avançada praticavam Natação fora da escola e apresentavam um desempenho correspondente a 20 valores na modalidade. Neste contexto, procurei combinar uma orientação mais próxima dos alunos com dificuldades com condições de trabalho autónomo para os mais proficientes.

Estas diferenças exigiam preparação prévia. Procurava levar uma progressão e uma regressão para cada exercício, de modo a ajustar a tarefa às necessidades observadas. Na pista 1 e em AMA, utilizava com maior frequência placas de flutuação e propunha distâncias inferiores. Por exemplo, um exercício podia corresponder a 100–150 metros nestes grupos e a 250–300 metros na pista mais avançada. Estas distâncias referiam-se a cada exercício, não ao total da aula, e podiam variar consoante a intensidade da tarefa. A diferenciação

concretizava-se, assim, nos apoios utilizados e na distância solicitada, sem exigir que todos realizassem o mesmo trabalho.

A principal dificuldade que senti foi distribuir a minha atenção pelos diferentes grupos. Acabava por acompanhar mais de perto os alunos da pista 1 e de AMA, enquanto os da pista avançada trabalhavam com maior autonomia. Por sugestão do PC, utilizei guiões afixados em cada pista, que permitiam aos alunos consultar os exercícios e prosseguir o trabalho sem depender constantemente das minhas indicações. Este recurso ajudou-me a disponibilizar mais atenção aos alunos que necessitavam de apoio na realização das tarefas.

Contudo, a autonomia dos alunos mais avançados não dispensava a supervisão. A minha intervenção nesse grupo era sobretudo necessária quando os tempos de pausa se prolongavam e os alunos permaneciam agarrados ao bordo a conversar. Percebi que um elevado domínio técnico não garantia uma gestão adequada do tempo de prática. Enquanto alguns alunos precisavam de ajuda para executar os exercícios, outros necessitavam principalmente de intervenção para retomar o trabalho.

No contexto desta turma e atendendo às necessidades identificadas, a utilização do MID, conjugada com os guiões de trabalho, revelou-se útil para organizar a minha intervenção. Ainda assim, reconheço que a maior atenção dedicada aos alunos com dificuldades podia limitar o acompanhamento dos restantes. A aprendizagem que retiro desta experiência é a necessidade de planear também a distribuição da minha observação pelas pistas, para que a autonomia dos mais proficientes não se traduza num acompanhamento insuficiente.

4.3.3 Voleibol

Na UD de Voleibol, organizava habitualmente as aulas começando por exercícios técnicos e terminando com situações de jogo. Procurava, assim,

trabalhar a execução dos gestos antes de solicitar a sua aplicação em contexto de oposição. Contudo, reconheço que esta sequência, por si só, não permite afirmar que implementei integralmente o MID. Ao analisar a minha prática, considero mais rigoroso explicitar as tarefas e as decisões tomadas do que atribuir-lhes uma designação que não traduza suficientemente o trabalho realizado.

A passagem dos exercícios técnicos para o jogo evidenciou dificuldades que não se limitavam à execução dos gestos. Os alunos tendiam a enviar a bola para o campo adversário à primeira oportunidade, sem procurar construir uma jogada com os colegas. Além disso, o serviço por cima comprometia a continuidade do jogo e, em algumas equipas, um dos elementos permanecia pouco envolvido. Estas situações levaram-me a modificar as regras das tarefas para orientar a participação e a construção do jogo.

Uma das alterações consistiu em permitir apenas o serviço por baixo nas situações em que o serviço por cima dificultava a continuidade das jogadas. Introduzi também a obrigatoriedade de realizar três toques antes de enviar a bola para o campo adversário. Com esta regra, procurava contrariar a devolução imediata e criar a necessidade de os alunos colaborarem na preparação da ação seguinte.

Inicialmente, a exigência dos três toques criou dificuldades. Contudo, à medida que os alunos se habituaram, observei maior facilidade na construção das jogadas. Esta evolução mostrou-me que a alteração de uma regra pode exigir um período de adaptação: a dificuldade inicial não significava necessariamente que a tarefa fosse inadequada. Neste caso, a sua manutenção deu aos alunos oportunidade de explorar uma forma de jogar que ultrapassava a simples devolução da bola.

Em algumas situações de 3×3, determinei ainda que os três jogadores tinham de tocar na bola durante a jogada. Esta decisão surgiu porque, em certas equipas, um dos alunos ficava afastado da participação. A regra procurava criar oportunidades de envolvimento para esse elemento e responsabilizar os colegas

pela sua inclusão. Não disponho, porém, de registos que permitam afirmar que essa participação se manteve quando a obrigatoriedade deixou de estar presente.

A principal aprendizagem que retiro desta unidade é que terminar a aula em jogo não garantia, por si só, a aplicação do que tinha sido trabalhado nos exercícios técnicos. Foi necessário observar os comportamentos dos alunos e intervir nas condições do jogo. Numa futura abordagem, procuraria estabelecer uma ligação mais explícita entre as dificuldades observadas em jogo e os exercícios propostos, verificando depois se os alunos conseguiam construir jogadas e envolver os colegas com menor dependência das regras que introduzi.

4.3.4 Ginástica Acrobática

Na UD de Ginástica Acrobática, combinei momentos de demonstração e explicação das figuras e dos procedimentos de segurança com trabalho em pequenos grupos. A minha intervenção incidiu na compreensão das funções de base, volante e ajudante, na organização das tarefas e no acompanhamento da construção da coreografia. Embora estas tarefas exigissem articulação entre os alunos, a realização de trabalho em grupo não permite, por si só, afirmar que implementei um modelo de aprendizagem cooperativa.

Permiti que os alunos constituíssem os seus próprios grupos, por considerar que trabalhar com colegas da sua escolha poderia deixar os mais tímidos mais à vontade para apresentar ideias. Esta decisão procurava favorecer a participação na construção da coreografia, mas reconheço que a proximidade entre colegas não garantia uma distribuição equilibrada das decisões e das tarefas. Alguns alunos perguntaram se poderiam utilizar os espaços de EF fora das aulas, possibilidade existente na escola quando esses espaços estavam livres no horário pretendido. Este pedido revelou iniciativa para procurar oportunidades adicionais de ensaio, embora não permita concluir que todos os grupos tenham ensaiado fora das aulas.

Uma das principais dificuldades que senti foi garantir condições de segurança num espaço reduzido. Durante a prática, alguns grupos ficavam próximos das paredes. Sempre que identificava essa situação, alertava os alunos e procurava reorganizar a ocupação da sala. Contudo, nem sempre era possível resolver o problema apenas através da distribuição dos grupos, pelo que também adaptei as tarefas.

Por exemplo, numa figura de cinco elementos, propunha que os alunos trabalhassem primeiro uma das suas componentes, através de uma figura de três elementos, que posteriormente seria integrada na composição completa. A execução com os cinco elementos ficava reservada para um momento em que existisse mais espaço. Esta experiência mostrou-me que garantir a segurança exigia também alterar a organização da prática, em vez de depender apenas dos avisos aos alunos.

Outra dificuldade relacionou-se com a distribuição das funções de base e volante. Em algumas situações, alunos com maior peso procuravam assumir a função de volante em combinações que suscitavam dúvidas quanto à segurança dos apoios. Inicialmente, senti desconforto em abordar o assunto, por recear constrangê-los. Foi necessário explicar as razões para reorganizar as funções, e essa intervenção permitiu ajustar a composição das figuras.

Contudo, esta solução teve uma limitação: os alunos mais fortes e com maior peso acabavam frequentemente nas funções de base, repetindo posições em diferentes figuras. Reconheço que resolver a organização imediata não garantia a diversidade das experiências de aprendizagem. Numa futura intervenção, procuraria selecionar figuras que permitissem variar os apoios e as responsabilidades, respeitando as condições de segurança, sem pressupor que todos teriam necessariamente de desempenhar todas as funções.

A aprendizagem que retiro desta unidade é que a autonomia dos grupos precisava de ser acompanhada pela observação da participação de cada aluno. A escolha dos colegas e a distribuição das posições nas figuras não eram suficientes para assegurar que todos contribuíam também com ideias e

decisões. Numa futura abordagem, procuraria acompanhar de forma mais sistemática quem propunha soluções, quem assumia as diferentes responsabilidades e quem permanecia menos envolvido, para ajustar a minha intervenção a essas diferenças.

4.3.5 Atletismo

Na UD de Atletismo, optei pela implementação do MED, tendo como referência a experiência que tive nas aulas de Atletismo do primeiro ano do mestrado, nas quais o professor utilizou este modelo. Esse contacto constituiu o ponto de partida para a minha escolha e forneceu-me uma referência para organizar a unidade. Contudo, a experiência enquanto aluno não garantia que a mesma abordagem produzisse resultados semelhantes na turma que lecionava, pelo que foi necessário observar a forma como os alunos respondiam à organização proposta. Segundo Siedentop (1994), este modelo procura proporcionar aos alunos uma experiência desportiva autêntica, promovendo não só o desenvolvimento das competências motoras, mas também a autonomia, a responsabilidade, a cooperação e o sentido de pertença à equipa.

Desde o início da UD, os alunos foram organizados em equipas que se mantiveram estáveis ao longo de toda a unidade. A criação da identidade das equipas, incluindo os equipamentos e o grito, foi uma das componentes de que os alunos mais gostaram. Demonstraram também interesse pela competição em equipa e pela possibilidade de assumir funções diferentes das de praticante. Esta recetividade reforçou a minha decisão de utilizar o MED nesta turma, sobretudo pela valorização que os alunos atribuíram à pertença a uma equipa e às responsabilidades associadas à sua organização.

Ao longo das aulas, os alunos desempenharam funções como capitão, treinador, preparador físico, árbitro, responsável pelos dados, e responsável pelo material, articuladas com a prática das diferentes disciplinas do Atletismo. O interesse que demonstraram por esses papéis foi um dos aspetos que considerei

mais positivos. Ainda assim, gostar de assumir uma função não significa necessariamente desempenhá-la com autonomia ou rigor. Ao refletir sobre esta experiência, reconheço a importância de distinguir o entusiasmo dos alunos da qualidade com que cumpriam as responsabilidades atribuídas.

A competição em equipa foi igualmente valorizada pela turma. Esta resposta ajudou-me a perceber o interesse de organizar as prestações individuais num contexto de participação coletiva. Foi sobretudo nestas dimensões — identidade das equipas, funções e competição — que a experiência reforçou a minha escolha inicial. Não considero, porém, que esse envolvimento permita concluir, por si só, que o modelo garantiu melhores aprendizagens técnicas.

A concretização da UD ficou condicionada pelas condições meteorológicas, que obrigaram a substituir algumas das últimas aulas de Atletismo por Aeróbica no pavilhão, incluindo uma aula prevista para avaliação. Acabei por abordar todos os conteúdos, mas com menor aprofundamento do que tinha planeado. Esta opção manteve o contacto com as diferentes disciplinas, embora tenha limitado as oportunidades de exercitação e consolidação, sobretudo nos conteúdos trabalhados mais perto do final da unidade.

O salto em comprimento foi o conteúdo em que observei mais dificuldades. Além do menor tempo de aprofundamento, a caixa de areia nem sempre se encontrava em condições de utilização, restringindo a prática. Como desenvolvo na secção relativa à avaliação, estas limitações também tiveram consequências nos conteúdos considerados para a classificação. Este episódio mostrou-me que abordar todos os conteúdos previstos não significava proporcionar tempo suficiente para a sua aprendizagem.

No contexto desta turma, a experiência com o MED foi positiva pelo interesse demonstrado na organização das equipas, no desempenho das funções e na competição coletiva. Ao mesmo tempo, as dificuldades de concretização da unidade levaram-me a reconhecer que o envolvimento dos alunos precisava de ser acompanhado por oportunidades suficientes de prática. Numa futura planificação, procuraria estabelecer prioridades entre os conteúdos e prever

alternativas para as aulas condicionadas pelo tempo ou pelas instalações, articulando as responsabilidades das equipas com o tempo necessário à aprendizagem motora.

4.3.6 Dança (Aeróbica)

Na UD de Dança (Aeróbica), comecei por orientar a aprendizagem dos passos básicos e das sequências através de demonstrações, instruções e feedback. Posteriormente, fui reduzindo a minha intervenção direta e atribuindo aos alunos maior responsabilidade na construção da coreografia. Esta passagem da execução orientada para a criação em grupo marcou a organização do trabalho nesta unidade.

À medida que os alunos consolidavam os conteúdos técnicos, fui reduzindo gradualmente o grau de intervenção direta, proporcionando-lhes maior autonomia na construção das diferentes partes da coreografia. Este processo desenvolveu-se de forma progressiva, iniciando-se com pequenas sequências orientadas pelo professor e culminando na elaboração, em grupo, de uma coreografia completa apresentada no final da UD.

Durante esse trabalho, acompanhava os grupos e fornecia feedback sobre as sequências que estavam a construir, procurando ajudá-los a melhorar a apresentação sem decidir por eles todas as suas componentes. A elaboração de uma coreografia comum exigia que discutissem propostas e articulassem os movimentos entre si. Esta organização permitiu-me observar a sua participação na criação da sequência, para além da reprodução dos passos inicialmente ensinados.

Um dos aspetos que mais me marcou nesta UD foi a evolução da confiança demonstrada pelos alunos. Inicialmente, alguns revelavam insegurança e resistência em realizar movimentos perante os colegas. Contudo, à medida que o trabalho em grupo se consolidou e a preparação da coreografia foi avançando,

observei um aumento do envolvimento, da participação e da confiança durante as aulas. Associei esta evolução à crescente familiaridade com as tarefas e à possibilidade de contribuírem com ideias para o trabalho do grupo, embora não possa atribuí-la exclusivamente a esses fatores.

Durante o terceiro período, algumas aulas de Atletismo previstas para o exterior foram substituídas por Aeróbica no pavilhão devido às condições meteorológicas. Nessas aulas, dispúnhamos de cerca de um sexto do pavilhão. A área era suficiente para as tarefas propostas, mas a partilha do espaço com outras turmas, também envolvidas na preparação das atuações para o sarau, criava dificuldades de escuta. Por vezes, ouviam-se duas ou três músicas em simultâneo, dificultando a identificação e a contagem dos tempos musicais.

Para responder a esta dificuldade, procurei selecionar músicas com tempos fáceis de identificar e manter o mesmo número de batimentos por minuto (BPM) entre as músicas utilizadas. Esta opção facilitou o acompanhamento, mas não eliminou a interferência sonora. Nos momentos de maior ruído, os alunos conseguiam manter-se coordenados entre si, embora por vezes se afastassem do ritmo da música. Quando a sobreposição sonora diminuía, voltavam a acompanhar os tempos musicais. Esta observação levou-me a considerar as condições de escuta na interpretação do seu desempenho.

A UD culminou com a apresentação das coreografias ao restante grupo-turma, proporcionando aos alunos a oportunidade de demonstrar o trabalho desenvolvido ao longo das aulas. Ao analisar esta experiência, destaco a necessidade de ajustar tanto o grau de orientação dos grupos como as condições de realização das tarefas. Aprendi que conceder autonomia implicava continuar a acompanhar o trabalho e que uma dificuldade em seguir o ritmo podia decorrer do ambiente sonoro, exigindo uma resposta diferente de uma dificuldade na execução dos passos.

4.4 Observação e reflexão sobre a prática

A observação e a reflexão sobre a prática constituíram processos complementares ao longo do EP. Observar as aulas dos colegas e do PC, discutir a minha intervenção e analisar as dificuldades sentidas ajudou-me a fundamentar alterações nas aulas seguintes. A reflexão sobre a experiência, enquanto meio de aprendizagem profissional, encontra enquadramento em Schön (1983). Neste percurso, procurei relacionar o que observava com os problemas concretos que encontrava na minha prática.

Ao longo do ano letivo, observei regularmente as aulas dos restantes EE do NE e do PC. Para apoiar a recolha de informação, foi disponibilizada uma ficha de observação que contemplava aspetos como a comunicação do professor, o feedback, a organização das tarefas, a gestão da turma e a participação dos alunos. Não utilizei essa ficha em todas as observações, recorrendo também a pequenas anotações que serviam de base à discussão posterior.

Após cada aula, a reflexão conjunta seguia habitualmente a mesma sequência: começava por apresentar a minha análise, os restantes EE acrescentavam as suas observações e, por fim, o PC apreciava a intervenção e sugeria melhorias. Antes destes momentos, registava brevemente situações relevantes da aula. Posteriormente, utilizava essas notas e os contributos recebidos para elaborar a reflexão escrita. A comparação entre a minha leitura e a dos outros ajudava-me a identificar aspetos que me tinham escapado durante a condução da aula.

Na observação dos colegas, prestei particular atenção a competências que pretendia desenvolver. A assertividade e a gestão da turma de um dos elementos do NE constituíram referências para analisar a minha forma de intervir. As demonstrações e correções técnicas de outro colega, sobretudo no Basquetebol e na Natação, ajudaram-me a preparar as minhas aulas. Contudo, observar estas intervenções não significava conseguir reproduzi-las de imediato: precisava de compreender em que situações eram utilizadas e de apreciar o seu efeito quando procurava ajustar a minha própria atuação.

Um dos problemas que analisei relacionou-se com o cumprimento das indicações. Nas primeiras aulas, a turma revelou-se bem comportada e não senti dificuldades relevantes na gestão do comportamento. Mais tarde, alguns alunos começaram a continuar a jogar depois do apito. Inicialmente, não atribuí grande importância a esses episódios, mas a sua repetição levou-me a reconhecer que a minha resposta não estava a estabelecer com clareza o cumprimento daquele sinal.

Passei a chamar mais a atenção e a aplicar exercícios físicos, como saltos, polichinelos e flexões, a quem não cumprisse as indicações ou fosse o último a chegar ao local de reunião. Observei maior cumprimento, embora continuassem a ocorrer episódios pontuais, geralmente limitados a uma ocorrência por aula. Esta evolução não permite, contudo, atribuir a mudança especificamente aos exercícios físicos, uma vez que também alterei a frequência e a firmeza das minhas chamadas de atenção.

Ao refletir sobre esta decisão, reconheço a necessidade de questionar o exercício físico como penalização, pela associação que pode estabelecer entre a prática física e o castigo. Além disso, ser o último a chegar não constituía, por si só, evidência de desobediência. A aprendizagem que retiro deste episódio é a importância de explicitar as regras e de responder de forma consistente aos primeiros incumprimentos. Numa situação futura, procuraria trabalhar a rotina de paragem e reunião com a turma e acompanhar individualmente os casos recorrentes.

Outra dificuldade foi conciliar a observação global da turma com o acompanhamento individual. Por vezes, corrigia um aluno e dirigia imediatamente a atenção para outro, esquecendo-me de verificar se a primeira indicação tinha sido aplicada. Embora fornecesse feedback, nem sempre completava o respetivo ciclo. A minha preocupação em observar todos os alunos acabava, assim, por limitar o acompanhamento do efeito das correções.

Para responder a esta dificuldade, procurei melhorar o meu posicionamento e organizar as tarefas de forma a deixar espaço para circular. Uma indicação do

PC foi particularmente útil: podia observar a execução de um aluno sem permanecer junto dele, desde que estivesse bem posicionado. Esta alteração ajudou-me a voltar a observar os alunos após uma correção, mantendo uma perspetiva mais ampla da atividade da turma.

A distância de observação também se revelou relevante porque alguns alunos demonstravam nervosismo quando os acompanhava de muito perto, sobretudo nas aulas de avaliação. Procurei ajustar a minha posição e passei a valorizar mais a qualidade do feedback e a verificação da resposta do aluno do que a quantidade de intervenções. O objetivo deixou de ser apenas fornecer uma indicação e passou a incluir a observação do que acontecia depois dela.

Estes episódios mostram como a observação e a reflexão se traduziram em alterações concretas na minha intervenção, mas também permitiram reconhecer limitações nas decisões tomadas. O contributo do NE e do PC foi importante para questionar a minha leitura das aulas. Progressivamente, procurei que as reflexões escritas identificassem não apenas o que tinha corrido melhor ou pior, mas também o que precisava de alterar e de voltar a observar nas aulas seguintes.

4.5 Avaliação

A avaliação constituiu uma componente importante da minha intervenção pedagógica ao longo do EP, orientando as decisões tomadas durante o ensino. Para além da atribuição de uma classificação, permitiu-me recolher informação sobre a evolução dos alunos, ajustar as estratégias de ensino e fundamentar as decisões pedagógicas tomadas ao longo das diferentes UD. Neste sentido, a avaliação foi entendida como um processo contínuo, articulado com o planeamento e com a intervenção pedagógica, contribuindo para uma resposta mais ajustada às necessidades dos alunos (Coutinho et al., 2022).

Ao longo do EP, fui compreendendo que cada modalidade de avaliação desempenha uma função específica e complementar. A AD permitiu conhecer o nível inicial dos alunos e apoiar o planeamento das UD; a Avaliação Formativa (AF) assumiu-se como um instrumento permanente de acompanhamento e regulação das aprendizagens; e a Avaliação Sumativa (AS) possibilitou apreciar o desempenho alcançado no final de cada unidade, fundamentando a atribuição da classificação final. A articulação entre estes três momentos revelou-se importante para desenvolver um processo avaliativo mais rigoroso, justo e coerente, contribuindo também para a minha evolução enquanto EE.

4.5.1 Avaliação Diagnóstica

A AD constituiu, nas unidades em que foi realizada, o primeiro momento formal do processo de avaliação, assumindo um papel importante na caracterização do nível inicial dos alunos e no apoio ao planeamento da intervenção pedagógica. De acordo com Coutinho et al. (2022), a AD permite recolher informação relevante sobre os conhecimentos e competências dos alunos, possibilitando ao professor adequar os objetivos, os conteúdos e as estratégias de ensino às necessidades da turma.

Ao longo do EP, recorri à AD nas modalidades de Basquetebol, Voleibol, Natação e Ginástica Acrobática. A recolha de informação variou entre modalidades: na Ginástica Acrobática, organizei a avaliação por estações; nas restantes, recorri sobretudo a situações de jogo ou de prática global. Durante estas avaliações, os elementos do NE e o PC participavam na observação e no registo dos desempenhos. A partilha e discussão dos resultados após a aula permitia confrontar as nossas apreciações e esclarecer dúvidas sobre o nível inicial dos alunos.

Na Dança (Aeróbica), não realizei uma AD formal porque considerei, na altura, que a reduzida familiaridade da maioria dos alunos com a modalidade justificava começar diretamente pelo ensino dos passos. Ao refletir sobre esta opção,

reconheço que desconhecer a modalidade não impedia avaliar capacidades de partida, como acompanhar os tempos musicais ou reproduzir uma sequência simples. Nas primeiras aulas, observei alguma descoordenação e dificuldade em acompanhar o ritmo, que diminuíram com a prática. Assim, fui conhecendo essas dificuldades durante o ensino, embora sem um registo inicial estruturado que permitisse caracterizá-las e acompanhar com maior precisão a evolução de cada aluno.

No Atletismo, a AD estava prevista, mas foi cancelada devido à alteração da aula perante as condições meteorológicas. Considerando o número reduzido de aulas disponíveis, decidi, em articulação com o PC, não a realizar posteriormente e privilegiar o desenvolvimento dos conteúdos. Esta decisão permitiu dedicar mais tempo à prática, mas significou iniciar a unidade sem uma apreciação sistemática do desempenho dos alunos nas diferentes disciplinas.

A turma apresentava diferenças acentuadas: coexistiam alunos com elevado desempenho, alunos com maiores dificuldades e alguns com um nível intermédio. Na minha observação, essas diferenças eram também visíveis entre quem praticava desporto fora da escola e quem não realizava atividade física nesse contexto, embora não possa atribuí-las exclusivamente a esse fator. A situação que exigiu uma alteração concreta da tarefa surgiu na corrida de barreiras, quando alguns alunos não conseguiam transpor o obstáculo proposto.

Perante essa dificuldade, substituí as barreiras por cones deitados, o que permitiu aos alunos realizar o exercício. Em alguns casos, considerei que existia capacidade para transpor a barreira original, mas o receio de cair e de se magoarem parecia condicionar a execução. A adaptação respondeu, assim, à dificuldade de realizar a tarefa e à insegurança manifestada. Este episódio mostrou-me a importância de observar também a confiança dos alunos perante os obstáculos, em vez de interpretar todas as dificuldades como limitações técnicas ou físicas.

Não posso concluir que a realização de uma AD teria evitado esta situação. Contudo, poderia ter ajudado a identificar antecipadamente a necessidade de

propor obstáculos de diferentes alturas. A observação durante as aulas permitiu ajustar o exercício, mas essa resposta ocorreu depois de a dificuldade se manifestar. Do mesmo modo, não considero possível atribuir à ausência de AD as dificuldades sentidas no salto em comprimento, também condicionado pelo pouco tempo de aprofundamento e pelas limitações de utilização da caixa de areia.

Estas experiências levaram-me a reconhecer que a ausência de um momento formal de AD não elimina a necessidade de recolher informação sobre o ponto de partida dos alunos. Numa futura intervenção, procuraria integrar tarefas breves de diagnóstico nas primeiras aulas, conciliando essa recolha com a prática dos conteúdos. Desta forma, poderia fundamentar melhor a seleção das tarefas e dos níveis de dificuldade, sem reservar necessariamente uma aula inteira para a avaliação inicial.

4.5.2 Avaliação Formativa

A AF constitui um processo contínuo de recolha e interpretação de informação, permitindo ao professor acompanhar a evolução dos alunos e ajustar a sua intervenção pedagógica às necessidades identificadas. Segundo Siedentop e Tannehill (2000), este tipo de avaliação tem um papel importante na promoção das aprendizagens, uma vez que fornece informação útil tanto para o professor como para os alunos, orientando o processo de ensino.

Ao longo do EP, recolhi informação sobretudo através da observação direta dos alunos durante as tarefas. Nem sempre utilizei instrumentos formais de registo, o que me permitia intervir no momento, mas limitava a possibilidade de comparar, de forma sistemática, o desempenho de cada aluno entre aulas. Reconheço, por isso, a necessidade de complementar a observação com registos breves dos critérios em que incidiam as principais dificuldades e dos progressos identificados.

O feedback constituiu uma forma de devolver aos alunos a informação resultante dessa observação e de orientar a execução seguinte. Como referido na secção sobre observação e reflexão, uma das dificuldades iniciais foi verificar se as correções tinham sido aplicadas. Ao melhorar o meu posicionamento, procurei acompanhar a resposta do aluno e decidir se precisava de voltar a intervir. A importância deste acompanhamento para a AF estava em perceber o efeito da indicação, em vez de considerar concluída a intervenção assim que a transmitia.

Um exemplo ocorreu no Basquetebol, perante a reduzida participação de alguns alunos no ressalto ofensivo. Como descrito na análise da unidade, propus uma tarefa de 1×0, posteriormente desenvolvida para 2×1, em que os atacantes podiam voltar a finalizar após um lançamento falhado, desde que a bola não tocasse no chão. Durante o exercício, os alunos cumpriam essa condição. Contudo, quando regressávamos ao jogo, voltavam a ser frequentemente os mesmos a disputar o ressalto.

A comparação entre os dois contextos mostrou-me que o cumprimento da tarefa não era suficiente para considerar a aprendizagem consolidada. A maior intensidade e a oposição em jogo poderão ter contribuído para essa diferença, mas não permitem explicar, por si só, o comportamento de todos os alunos. A informação recolhida levou-me a reconhecer uma limitação da minha intervenção: ter trabalhado o conteúdo num exercício não garantiu a sua aplicação no jogo. Numa futura abordagem, retomaria essa dificuldade em várias aulas e observaria a participação no ressalto em situações progressivamente mais próximas do jogo.

As apreciações dos colegas do NE e do PC, discutidas após as aulas, complementavam a minha observação e ajudavam-me a ponderar os ajustes necessários. Neste processo, fui compreendendo que a AF exigia relacionar a dificuldade identificada, a decisão tomada e a resposta posterior do aluno. O principal desafio passou a ser acompanhar essa relação com maior consistência,

evitando concluir que uma dificuldade estava ultrapassada apenas porque o aluno tinha realizado corretamente um exercício.

4.5.3 Avaliação Sumativa

A AS corresponde ao momento de síntese do processo avaliativo, permitindo apreciar o nível de desempenho alcançado pelos alunos no final de cada UD. Segundo Ribeiro (1999), este tipo de avaliação tem como principal finalidade apreciar as aprendizagens desenvolvidas e fundamentar a atribuição de uma classificação final.

Ao longo do EP, fui responsável pela AS das diferentes modalidades lecionadas. Para esse efeito, recorri a uma escala de desempenho de 1 a 4, previamente definida pelo NE, em que o nível 1 correspondia a “não realiza”, o nível 2 a “realiza com dificuldade”, o nível 3 a “realiza com facilidade” e o nível 4 a “realiza com muita facilidade”. Posteriormente, estas classificações eram convertidas para a escala de avaliação utilizada pela escola. Os critérios de avaliação foram apresentados e explicados aos alunos antes do início de cada momento avaliativo, procurando garantir transparência e clarificar as expectativas relativamente ao desempenho esperado.

Durante as avaliações, os restantes EE e o PC também participavam na observação e no registo dos desempenhos. Após a aula, partilhávamos e discutíamos os valores atribuídos a cada aluno, procurando esclarecer as diferenças entre as nossas apreciações. Este confronto ajudava-me a fundamentar as decisões com base nos critérios definidos, sobretudo quando tinha dúvidas sobre o nível a atribuir.

Na Ginástica Acrobática e na Dança (Aeróbica), um dos desafios foi observar simultaneamente os diferentes elementos das apresentações de grupo. Recorri à gravação em vídeo para complementar os registos realizados durante a aula.

A visualização das filmagens permitia esclarecer dúvidas e confirmar a avaliação, não tendo conduzido à alteração das classificações atribuídas.

Ao rever os vídeos, identificávamos por vezes pequenos erros técnicos ou ligeiras descoordenações que tinham passado despercebidos durante a apresentação, como uma diferença na amplitude de um passo de step-touch para um dos lados. Procurávamos distinguir essas imprecisões pontuais dos erros relevantes para os critérios de avaliação. As falhas ligeiras, por vezes apenas percetíveis após várias visualizações, não determinavam, por si só, uma redução da classificação; os erros relevantes eram considerados na apreciação do desempenho.

Esta experiência levou-me a reconhecer que dispor de mais oportunidades de observação exigia ponderação. O vídeo permitia analisar a execução com maior detalhe, mas não deveria transformar a avaliação numa procura sucessiva de pequenas falhas. Ao mesmo tempo, a dificuldade de identificar um erro à primeira visualização não bastava para o desconsiderar: era necessário apreciar a sua importância face aos critérios. A discussão no NE ajudava-me a estabelecer essa relação.

Embora a componente motora tivesse um peso significativo na AS, esta não foi o único elemento considerado. A avaliação dos conhecimentos foi igualmente contemplada através da realização de testes teóricos em cada modalidade, permitindo complementar a apreciação do desempenho dos alunos e valorizar a compreensão dos conteúdos abordados ao longo das diferentes UD.

No Atletismo, foi necessário rever os conteúdos considerados na classificação. As limitações de utilização da caixa de areia e a substituição de algumas das últimas aulas por Aeróbica reduziram as oportunidades de aprendizagem e de avaliação do salto em comprimento. Alguns alunos não conseguiram realizar a avaliação deste conteúdo e, entre os que a realizaram, os resultados foram os mais baixos das disciplinas abordadas. Perante estas condições, o salto em comprimento foi excluído da classificação de toda a turma.

Ao refletir sobre esta decisão, reconheço que os resultados baixos não constituíam, por si só, uma justificação para excluir o conteúdo. Era necessário considerar o menor aprofundamento e a impossibilidade de proporcionar a todos os alunos a avaliação prevista. Embora a exclusão tenha evitado utilizar esse conteúdo apenas na classificação de parte da turma, não resolveu a limitação das oportunidades de aprendizagem. Este episódio mostrou-me a necessidade de prever alternativas e margem no calendário para avaliar os conteúdos quando as condições meteorológicas ou as instalações comprometem as aulas planeadas.

5. Área 2 – Participação da Escola e Relações com a Comunidade

5.1 Desporto Escolar

A participação no DE constituiu uma das vertentes importantes do EP, permitindo-me contactar com o contexto extracurricular e desenvolver competências organizativas e pedagógicas em ambiente competitivo. Ao longo do ano letivo, o NE esteve envolvido na organização e dinamização de dois torneios de futsal, realizados semanalmente à quarta-feira, durante o período da tarde. Um dos torneios decorreu no primeiro período, enquanto o segundo se prolongou pelo segundo e terceiro períodos.

No âmbito destas atividades, participei em diferentes tarefas, nomeadamente no planeamento e organização dos torneios, na gestão das classificações e estatísticas dos jogos, através do software Score7, e na arbitragem das partidas realizadas. Estas funções exigiram articulação constante com os restantes elementos do NE, bem como uma boa gestão do tempo, dos recursos disponíveis e das dinâmicas competitivas entre os alunos.

A participação no DE contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências ao nível da organização e gestão de eventos desportivos, da

tomada de decisão em contexto real e da comunicação com os alunos em situações de competição. A experiência de arbitragem revelou-se particularmente relevante, uma vez que exigiu a aplicação das regras, a gestão de conflitos e a manutenção de uma postura imparcial e assertiva.

A arbitragem foi a função que mais exigiu de mim, por obrigar a tomar decisões num curto espaço de tempo e a comunicá-las de forma clara perante os alunos. Ao contrário do contexto habitual da aula, nem sempre existia tempo para explicar longamente uma decisão, pelo que percebi a importância de conhecer as regras, manter uma postura coerente e não deixar que a reação dos participantes condicionasse a minha atuação. Esta experiência contribuiu sobretudo para desenvolver a minha assertividade em situações competitivas.

5.2 Corta-Mato

A participação no corta-mato escolar constituiu uma experiência relevante no âmbito do EP, permitindo-me contactar com a organização de um evento de grande dimensão e com forte envolvimento da comunidade escolar. Esta atividade implicou a realização de provas de corrida em percurso exterior, envolvendo alunos de diferentes níveis de ensino.

No decorrer do evento, fiquei responsável por um ponto do percurso localizado fora do recinto escolar, tendo como principais funções verificar o cumprimento correto do trajeto por parte dos alunos e garantir a sua segurança ao longo da prova. Esta tarefa exigiu atenção constante, sentido de responsabilidade e capacidade de antecipar possíveis situações de risco, assegurando que os alunos seguiam o percurso definido e que a prova decorria de forma segura.

A participação no corta-mato contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências ao nível da supervisão e gestão de alunos em espaços exteriores, bem como da capacidade de atuação em contextos menos controlados do que o ambiente habitual da aula. Para além disso, permitiu-me compreender a

importância do planeamento e da distribuição de funções na organização de eventos desta natureza, onde a segurança dos alunos assume uma importância central.

5.3 Torneios Desportivos (Basquetebol, Ténis de Mesa, Voleibol)

A participação nos torneios de Basquetebol, Voleibol e Ténis de Mesa constituiu uma componente importante do EP, permitindo-me colaborar na organização e dinamização de eventos competitivos dirigidos aos alunos. Estas atividades decorreram em diferentes momentos do ano letivo, envolveram várias turmas e promoveram o espírito competitivo, a participação e o fair play.

No âmbito destes torneios, desempenhei funções na mesa da organização, nomeadamente no preenchimento das fichas de jogo e no registo dos resultados, assegurando o correto funcionamento das competições. Desempenhei também a função de acompanhar as equipas aos respetivos espaços de jogo, contribuindo para a organização logística dos torneios e para o cumprimento dos horários estabelecidos.

A experiência na mesa e no encaminhamento das equipas permitiu-me perceber que o funcionamento de um torneio não depende apenas do que acontece nos jogos. Um erro no registo de um resultado, um atraso na deslocação de uma equipa ou uma falha na comunicação podia interferir com a organização das partidas seguintes. Passei, por isso, a atribuir maior importância a tarefas que inicialmente poderiam parecer apenas administrativas, reconhecendo o seu impacto na continuidade e no cumprimento do programa da atividade.

5.4 Megasprinter

A participação no Megasprinter constituiu uma experiência relevante no âmbito do EP, permitindo-me contactar com a organização de um evento competitivo de maior dimensão. Esta atividade envolveu a realização de provas de velocidade, reunindo alunos de diferentes turmas e promovendo a participação em contexto formal de competição.

No decorrer do evento, desempenhei funções de apoio à organização, colaborando na gestão logística da atividade, nomeadamente na organização dos alunos, no encaminhamento para as diferentes provas e no acompanhamento do bom funcionamento das mesmas. Estas tarefas exigiram capacidade de organização, atenção e adaptação a um contexto dinâmico, marcado pela elevada participação dos alunos e pela necessidade de cumprir os horários previstos.

No Megasprinter, a elevada participação de alunos tornou particularmente evidente a importância da coordenação entre os diferentes elementos da organização. A necessidade de encaminhar os participantes para as provas e, simultaneamente, respeitar os horários obrigou-me a estar atento não apenas à tarefa que me estava atribuída, mas também ao funcionamento global da atividade. Esta experiência ajudou-me a compreender que, em eventos com muitos participantes, antecipar os momentos de maior concentração de alunos e garantir uma comunicação clara pode evitar atrasos e facilitar o desenvolvimento das provas.

6. Área 3 – Desenvolvimento profissional

Evolução da agilidade em alunos do 11.º ano: comparação dos resultados do teste 4x10 metros da bateria FITescola

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar a evolução da agilidade em alunos de uma turma do 11.º ano ao longo do ano letivo, com base nos resultados do teste de agilidade 4x10 metros da bateria FITescola. A escolha deste tema decorreu da identificação de níveis mais baixos de desempenho nesta capacidade física na avaliação inicial. O estudo assumiu uma natureza quantitativa e longitudinal, com três momentos de avaliação ao longo do ano letivo. Contudo, a análise principal incidiu na comparação entre o segundo momento de avaliação, realizado em março, e o terceiro momento, realizado em maio. Entre estes dois momentos, foi desenvolvido um trabalho pedagógico mais direcionado para a melhoria da agilidade. A amostra inicial foi constituída por 24 alunos, com idades entre os 15 e os 16 anos, tendo sido considerados para a análise comparativa os 22 alunos que realizaram o teste em ambos os momentos. Em cada avaliação, os alunos realizaram duas tentativas, sendo considerado o melhor resultado. A análise dos dados incluiu estatística descritiva, análise da evolução individual e aplicação do teste t para amostras emparelhadas. A média no desempenho da turma melhorou, tendo 59,1% dos alunos registado tempos inferiores no terceiro momento. A diferença entre os dois momentos foi estatisticamente significativa, com um efeito moderado. Apesar da evolução positiva, os resultados devem ser interpretados com cautela, considerando a inexistência de grupo de controlo e a variabilidade registada entre os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Agilidade; Aptidão Física; FITescola; Teste.

Abstract

This study aimed to examine changes in agility performance among students in an 11th-grade class over the school year, based on results from the FITescola 4 × 10 m shuttle run test. The topic was selected following the identification of lower performance levels in this fitness component during the initial assessment. The study adopted a quantitative, longitudinal design, with three assessment points throughout the school year. However, the main analysis compared the second assessment, conducted in March, with the third, conducted in May. Between these assessments, teaching activities placed greater emphasis on developing agility. The initial sample comprised 24 students aged 15–16 years, with the comparative analysis including the 22 students who completed the test at both assessment points. At each assessment, students performed two trials, and their best time was retained for analysis. Data analysis included descriptive statistics, an examination of individual changes, and a paired-samples t-test. The class's mean completion time decreased, with 59.1% of students recording faster times at the third assessment. The difference between the two assessments was statistically significant, with a moderate effect size. Despite this positive trend, the results should be interpreted cautiously, given the absence of a control group and the variability observed among students.

KEYWORDS: Agility; Physical Fitness; FITescola; Students; Testing.

6.1 Introdução

O desenvolvimento da aptidão física integra as aprendizagens da disciplina de EF. Nas Aprendizagens Essenciais do 11.º ano, o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas articula-se com a aprendizagem das diferentes matérias e com o conhecimento dos processos de melhoria da aptidão física (Direção-Geral da Educação, 2018). Neste enquadramento, avaliar permite identificar necessidades e orientar o trabalho das aulas. A utilidade pedagógica dos resultados depende, assim, da sua interpretação e das decisões que o professor toma a partir deles.

Para estudar a agilidade, importa distinguir o conceito das características do instrumento utilizado para a avaliar. Sheppard e Young (2006) definem a agilidade como uma mudança rápida de velocidade ou direção do corpo em resposta a um estímulo. Esta perspetiva integra componentes físicas, como a força e a técnica de mudança de direção, e componentes percetivo-cognitivas, como a antecipação e a tomada de decisão. Deste modo, realizar rapidamente um percurso conhecido e reagir ao movimento imprevisível de um adversário constituem tarefas com exigências diferentes.

Esta distinção é relevante para interpretar o teste de agilidade 4×10 m da bateria FITescola (FIT). O teste envolve quatro percursos de 10 metros, com mudanças de direção e recolha e transporte de objetos, solicitando aceleração, coordenação e velocidade de execução (Direção-Geral da Educação, s.d.). Como o trajeto é previamente conhecido, o seu resultado representa sobretudo o desempenho numa tarefa de mudanças de direção planeadas. Assim, neste estudo, mantém-se a designação de agilidade utilizada pelo FIT, reconhecendo que o teste não avalia diretamente a resposta a estímulos imprevisíveis característica da agilidade reativa.

A utilização deste instrumento beneficia de investigação sobre a sua fiabilidade. Henriques-Neto et al. (2020) analisaram a bateria FIT em 138 jovens atletas, dos 9 aos 18 anos, através de duas avaliações separadas por sete dias. Os resultados indicaram boa ou excelente fiabilidade nos testes, incluindo o 4×10

m, com exceção de uma medida de velocidade no grupo feminino. Esta evidência apoia a reprodutibilidade do instrumento, mas deve ser contextualizada: uma amostra de atletas não corresponde necessariamente à diversidade de uma turma escolar. Além disso, a fiabilidade não significa que qualquer pequena alteração individual de tempo represente uma evolução superior ao erro de medição.

Quanto ao desenvolvimento desta capacidade em contexto escolar, Milenković (2022) estudou um programa integrado nas aulas de EF, envolvendo 107 alunos do quinto ano, distribuídos por um grupo experimental e um grupo de controlo. A intervenção decorreu durante oito semanas, com 16 sessões de 15 minutos. O grupo experimental apresentou resultados superiores aos do grupo de controlo em quatro dos cinco testes utilizados, mas não no teste de Balsom. Estes resultados apoiam a pertinência de investigar trabalho específico nas aulas, mostrando também que os efeitos podem variar consoante o instrumento. As diferenças de idade, duração e tarefas impedem, contudo, transpor diretamente esses resultados para uma intervenção com alunos do ensino secundário.

Na turma do 11.º ano que acompanhei durante o EP, a escolha da agilidade como prioridade resultou da análise das classificações da avaliação inicial: foi o teste em que identifiquei maior número de alunos fora da zona saudável. No primeiro período, existiam resultados para 22 dos 24 alunos, dos quais sete apresentavam a classificação «Não», correspondendo a 31,8% dos alunos avaliados. O critério de escolha foi, portanto, o enquadramento nas zonas de classificação do FIT, e não uma comparação direta entre valores brutos de testes com unidades e exigências distintas.

Perante esta necessidade, integrei trabalho dirigido à agilidade em sete aulas da UD de Atletismo, habitualmente através de um exercício de 10–15 minutos por aula. As tarefas incluíram deslocamentos com mudanças de direção e transferência de bolas, percursos em ziguezague e, em duas aulas, a realização do próprio teste como treino. A relação entre estas tarefas e as exigências do

4×10 m enquadra a intervenção realizada, mas obriga também a considerar uma possível familiarização com o teste na interpretação dos resultados.

O presente estudo procurou analisar a evolução do desempenho após esse período de trabalho. A avaliação inicial de diagnóstico, realizada no primeiro período, foi utilizada apenas para justificar a escolha da agilidade. A comparação incidiu exclusivamente no pré-teste, realizado em março, e no pós-teste, realizado em maio. Pretendeu-se, assim, quantificar a evolução observada e refletir sobre a intervenção desenvolvida nesta turma, reconhecendo que a ausência de grupo de controlo impede atribuir exclusivamente às tarefas propostas as alterações registadas.

6.2 Objetivo do estudo

O presente estudo teve como objetivo analisar a evolução do desempenho de alunos de uma turma do 11.º ano no teste de agilidade 4×10 m da bateria FIT, através da comparação entre o pré-teste, realizado em março, e o pós-teste, realizado em maio. Entre estas avaliações, foi desenvolvido trabalho dirigido à agilidade, integrado nas aulas de EF.

De forma específica, pretendeu-se quantificar a alteração média dos tempos, analisar a evolução individual dos alunos e caracterizar descritivamente os resultados em função do sexo.

6.3 Metodologia

6.3.1 Desenho do estudo

O estudo adotou uma abordagem quantitativa e longitudinal, com comparação pré–pós numa única turma, sem grupo de controlo. Embora tenham

sido realizadas três avaliações ao longo do ano letivo, a análise incidiu exclusivamente nos resultados de março e maio, entre os quais decorreu a intervenção pedagógica. A avaliação de outubro foi utilizada apenas para fundamentar a escolha da agilidade como prioridade de intervenção.

6.3.2 Amostra

A amostra inicial foi constituída por 24 alunos de uma turma do 11.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. A turma integrava 10 alunos do sexo masculino e 14 do sexo feminino.

A seleção da amostra foi realizada por conveniência, uma vez que participaram os alunos da turma atribuída ao professor estagiário. Os alunos frequentavam duas aulas semanais de EF, com a duração de 90 minutos cada.

Dos 24 alunos da turma, uma aluna não realizou nenhuma das duas avaliações consideradas e outra não realizou o pós-teste. A análise comparativa incluiu, assim, os 22 participantes com resultados nos dois momentos, dos quais 12 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

A realização do estudo foi autorizada pela direção da escola. Os alunos foram informados sobre os objetivos e os procedimentos do estudo, tendo sido assegurado o caráter voluntário da participação, a confidencialidade dos dados e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer consequência na sua avaliação na disciplina de EF. Atendendo à participação de alunos menores de idade, foram ainda obtidos os consentimentos informados dos respetivos encarregados de educação. Os resultados foram apresentados sem identificação nominal dos alunos e utilizados exclusivamente para fins académicos.

6.3.3 Instrumentos

Para a recolha de dados, foi utilizado o teste de agilidade 4×10 m, integrante da bateria de testes do FIT, destinada à avaliação da aptidão física dos alunos em contexto escolar (Direção-Geral da Educação, s.d.).

O teste avalia a capacidade de realizar deslocamentos rápidos com mudanças de direção. Na aplicação realizada, os alunos completaram quatro percursos de 10 metros entre duas linhas paralelas, com recolha e transporte de pequenos blocos colocados no solo, procurando terminar a tarefa no menor tempo possível.

O desempenho corresponde ao tempo total de execução, registado em segundos, sendo que valores inferiores representam melhores resultados. Os tempos obtidos podem ainda ser interpretados de acordo com os valores de referência e as zonas de aptidão física definidas pelo FITescola para a idade e o sexo dos alunos. Neste estudo, esse enquadramento foi utilizado apenas para fundamentar a escolha da agilidade a partir da avaliação inicial.

6.3.4 Procedimentos

A recolha de dados ocorreu em três momentos distintos ao longo do ano letivo. O primeiro momento realizou-se em outubro, no início do ano letivo, permitindo obter uma caracterização inicial dos níveis de aptidão física dos alunos. O segundo momento teve lugar em março, no decorrer do segundo período, constituindo o ponto de referência anterior ao período de trabalho mais direcionado para o desenvolvimento da agilidade. O terceiro momento realizou-se em maio, no final do ano letivo, após esse período de intervenção pedagógica.

Em cada momento de avaliação, os alunos realizaram duas tentativas do teste de agilidade 4x10 metros, sendo considerado para análise o melhor tempo obtido por cada aluno, de acordo com os procedimentos recomendados pelo FITescola (FIT).

Entre o pré-teste e o pós-teste decorreram 16 aulas de EF. O trabalho dirigido à agilidade foi integrado em sete das oito aulas da UD de Atletismo, não tendo sido realizado na última aula, destinada à avaliação. Habitualmente, foi proposto um exercício por aula, durante cerca de 10–15 minutos, correspondendo a um tempo total estimado de 70–105 minutos. Este valor representa o tempo destinado às tarefas, não tendo sido quantificado o tempo de prática efetiva de cada aluno.

As tarefas incluíram um exercício de transferência de três bolas de ténis entre duas filas de sinalizadores, transportando uma bola de cada vez, e um percurso em ziguezague, no qual os alunos tinham de tocar nos sinalizadores. Estes exercícios foram realizados em situações competitivas de um contra um, utilizando distâncias aproximadas às do teste. Em duas das sete aulas, foi realizado o percurso completo do 4×10 m como tarefa de treino, além dos momentos formais de avaliação.

Durante a prática, observei que alguns alunos abrandavam antes de alcançar a linha de chegada. Para contrariar esse comportamento, por vezes posicionava-me cerca de um metro depois da linha, criando uma referência visual que os incentivava a prolongar a corrida. A chegada continuava a ser considerada na passagem pela linha definida. Esta estratégia foi utilizada apenas nas aulas de treino.

As avaliações decorreram no mesmo espaço e piso. Contudo, a pessoa responsável pela cronometragem foi diferente entre o pré-teste e o pós-teste, tendo também variado a ordem dos testes de aptidão física realizados anteriormente. Estas diferenças foram consideradas na interpretação dos resultados.

6.3.5 Análise dos dados

Os dados foram organizados numa base de dados e analisados com recurso ao software IBM SPSS Statistics. Inicialmente, foi realizada uma análise descritiva dos resultados do pré-teste e do pós-teste, através do cálculo da média, do desvio-padrão e dos valores mínimo e máximo.

A distribuição das diferenças individuais entre o pós-teste e o pré-teste foi analisada através do teste de Shapiro–Wilk (Shapiro & Wilk, 1965). Este procedimento foi utilizado para avaliar a compatibilidade dos dados com o pressuposto de normalidade, reconhecendo que a ausência de significância estatística não confirma uma distribuição normal.

A comparação foi realizada através do teste t bilateral para amostras emparelhadas, adotando-se um nível de significância de $\alpha = 0,05$. Foi ainda calculado o tamanho do efeito através do d de Cohen para amostras emparelhadas, na forma d_z, dividindo a média das diferenças pelo respetivo desvio-padrão (Lakens, 2013). A magnitude foi interpretada em valor absoluto, tomando como referências convencionais os valores de 0,20, 0,50 e 0,80 para efeitos pequenos, moderados e grandes, respetivamente (Cohen, 1988). Estas referências constituem orientações de interpretação, não demonstrando, por si só, a relevância pedagógica da diferença observada.

Para além da análise global da turma, foi também considerada a evolução individual dos alunos, através do cálculo da diferença entre os tempos obtidos nos dois momentos. A diferença foi definida como o tempo do pós-teste menos o do pré-teste, pelo que valores negativos indicavam melhoria, valores positivos correspondiam a um aumento do tempo e valores nulos indicavam manutenção. Foi também realizada uma análise descritiva por sexo, sem aplicação de testes inferenciais para comparar os grupos.

A comparação pré–pós incidiu nos tempos registados, sem analisar transições entre as zonas de aptidão física do FIT. Os dados foram apresentados através de tabelas, de modo a facilitar a leitura e interpretação dos resultados obtidos.

6.4 Resultados

6.4.1 Resultados individuais

A Tabela 2 apresenta os tempos individuais no pré-teste e no pós-teste do teste de agilidade 4×10 m, bem como a diferença entre ambos.

Tabela 2 - Resultados individuais no teste de agilidade 4x10 metros

Aluno	Sexo	2.º momento — março (s)	3.º momento — maio (s)	Diferença (s)	Evolução
A1	F	12,22	12,30	+0,08	Piorou
A2	F	12,81	13,02	+0,21	Piorou
A3	F	12,21	11,63	-0,58	Melhorou
A4	F	11,37	11,24	-0,13	Melhorou
A5	F	12,12	11,43	-0,69	Melhorou
A6	M	10,53	10,60	+0,07	Piorou
A8	M	12,35	12,60	+0,25	Piorou
A9	F	12,36	12,43	+0,07	Piorou
A10	F	12,79	12,47	-0,32	Melhorou
A11	F	10,65	10,39	-0,26	Melhorou
A12	M	11,69	11,10	-0,59	Melhorou
A14	M	11,03	10,40	-0,63	Melhorou
A15	M	11,62	11,60	-0,02	Melhorou

A16	F	12,03	12,10	+0,07	Piorou
A17	F	12,87	12,08	-0,79	Melhorou
A18	F	13,45	13,32	-0,13	Melhorou
A19	F	13,33	13,34	+0,01	Piorou
A20	M	11,57	11,60	+0,03	Piorou
A21	M	10,53	10,40	-0,13	Melhorou
A22	M	10,65	10,00	-0,65	Melhorou
A23	M	10,00	9,80	-0,20	Melhorou
A24	M	10,32	10,60	+0,28	Piorou

Nota: valores negativos na diferença indicam melhoria, uma vez que no teste de agilidade 4x10 metros, menor tempo corresponde a melhor desempenho. Os alunos sem resultado em ambos os momentos não foram incluídos na comparação.

Os resultados mostram que 13 alunos (59,1%) registaram um tempo inferior no pós-teste, enquanto nove alunos (40,9%) apresentaram um tempo superior (Tabela 3). Não se verificaram resultados exatamente iguais entre os dois momentos. Assim, a maioria dos participantes apresentou uma redução do tempo de execução.

Evolução dos alunos

Tabela 3 - Síntese da evolução individual entre o segundo e o terceiro momento

Evolução	Número de alunos	Percentagem
Melhoraram	13	59,1%

Pioraram	9	40,9%
Mantiveram	0	0%

6.4.2 Estatística descritiva

A Tabela 4 apresenta a média, o desvio-padrão e os valores mínimo e máximo registados nos dois momentos de avaliação. A média da turma passou de 11,75 ± 1,01 segundos, no pré-teste, para 11,57 ± 1,07 segundos, no pós-teste, correspondendo a uma redução média de 0,18 segundos.

O melhor tempo passou de 10,00 para 9,80 segundos, enquanto o valor mais elevado diminuiu de 13,45 para 13,34 segundos.

Tabela 4 - Estatística descritiva dos resultados no teste de agilidade 4x10 metros

Indicador	2.º momento — março	3.º momento — maio
Número de alunos	22	22
Média	11,75 s	11,57 s
Desvio-padrão	1,01 s	1,07 s
Melhor tempo	10,00 s	9,80 s
Pior tempo	13,45 s	13,34 s

6.4.3 Comparação estatística entre o pré-teste e o pós-teste

O teste de Shapiro–Wilk aplicado às diferenças individuais apresentou W = 0,912 e p = 0,053 (Tabela 5). Ao nível de significância adotado, não foi rejeitada a hipótese de normalidade, embora este resultado não permita confirmar que a distribuição seja normal.

Tabela 5 - Teste de normalidade das diferenças entre momentos

Variável	Shapiro-Wilk	p
Diferença entre 3.º e 2.º momento	0,912	0,053

Tabela 6 - Teste t para amostras emparelhadas

Comparação	Diferença média (s)	t	gl	p	d_z
2º vs. 3º momento	-0,18	-2,59	21	0,017	-0,55

O teste t para amostras emparelhadas identificou uma diferença estatisticamente significativa entre o pré-teste e o pós-teste, t(21) = −2,594; p = 0,017 (Tabela 6). A diferença média, calculada como pós-teste menos pré-teste, foi de −0,18 segundos, indicando uma redução do tempo médio de execução.

O tamanho do efeito foi d_z = −0,55, correspondendo a uma magnitude moderada em valor absoluto, segundo as referências convencionais de Cohen (1988). O sinal negativo traduz a redução dos tempos. A relevância pedagógica desta alteração é analisada na discussão, considerando a variabilidade individual e as condições de realização do estudo.

6.4.4 Análise descritiva por sexo

A análise descritiva por sexo mostrou uma redução do tempo médio nos dois grupos. No sexo feminino, a média passou de 12,35 ± 0,79 segundos para 12,15 ± 0,88 segundos, correspondendo a uma redução média de 0,21 segundos. No sexo masculino, a média passou de 11,03 ± 0,75 segundos para 10,87 ± 0,86 segundos, correspondendo a uma redução média de 0,16 segundos (Tabela 7).

Os alunos do sexo masculino apresentaram tempos médios inferiores em ambos os momentos. Contudo, estes resultados têm um caráter exclusivamente descritivo, não tendo sido realizados testes inferenciais para comparar os dois grupos.

Tabela 7 - Média e desvio-padrão dos resultados por sexo

Sexo	N	2.º momento — março (M ± DP)	3.º momento — maio (M ± DP)	Diferença média (s)	Melhoraram/Pioraram
Feminino	12	12,35 ± 0,79	12,15 ± 0,88	- 0,21	7/5
Masculino	10	11,03 ± 0,75	10,87 ± 0,86	- 0,16	6/4

6.5 Discussão

A redução do tempo médio de 11,75 para 11,57 segundos indica uma evolução favorável do desempenho da turma no teste 4×10 m. A diferença foi estatisticamente significativa ($p = 0,017$), com um tamanho do efeito de magnitude moderada em valor absoluto ($|d_z| = 0,55$), segundo as referências convencionais de Cohen (1988). Contudo, esta classificação não demonstra, por si só, a relevância pedagógica da alteração. A interpretação deve considerar a dimensão da redução, a variabilidade individual e as condições em que decorreram a intervenção e as avaliações.

A melhoria média pode ser relacionada com os resultados de Milenković (2022), cuja intervenção nas aulas de Educação Física (EF) favoreceu o desempenho nos testes Zig-zag, Illinois, T e Arrowhead, mas não no teste de Balsom. A diversidade de resultados evidencia a importância do instrumento escolhido. No presente estudo, a melhoria ocorreu após trabalho específico, mas a ausência de grupo de controlo impede atribuí-la exclusivamente à intervenção. Acresce que foram realizadas sete sessões de 10–15 minutos, face às 16 sessões de 15 minutos daquele estudo. Esta diferença de exposição, a idade dos participantes e o teste utilizado impedem comparar diretamente a magnitude das alterações.

Pettersen e Mathisen (2012) analisaram uma intervenção de seis semanas, com uma hora semanal de atividades competitivas de corrida de curta duração, em rapazes dos 11 aos 12 anos. O grupo de treino, constituído por 14 participantes, apresentou melhorias nos testes de velocidade e agilidade realizados. A utilização de tarefas competitivas aproxima-se da organização dos exercícios de um contra um adotada no presente estudo. Contudo, a idade dos participantes, a duração do trabalho e os instrumentos utilizados foram diferentes. Esta investigação ajuda a fundamentar a escolha de tarefas com deslocamentos rápidos, mas não permite estimar a melhoria esperada após sete aulas nesta turma.

A interpretação deve ainda respeitar o conceito avaliado. A distinção de Sheppard e Young (2006) permite reconhecer que os exercícios de transferência de bolas e de ziguezague partilhavam exigências de mudança de direção com o 4×10 m. Essa proximidade torna plausível uma contribuição para o desempenho no percurso, mas não demonstra uma melhoria da resposta a situações imprevisíveis de jogo.

Acresce que o teste completo foi utilizado como treino em duas aulas. A familiarização com o percurso e com a sequência de execução poderá, por isso, ter contribuído para a evolução observada. A estratégia de me posicionar depois da linha de chegada também me permitiu perceber que parte da dificuldade

estava na forma como os alunos concluíam o percurso. Ao utilizarem a minha posição como referência, tendiam a prolongar a corrida para além da linha. Esta estratégia não foi aplicada por mim nas avaliações e não quantifiquei a persistência do seu efeito. Assim, não é possível separar uma eventual melhoria na execução específica do teste de outras adaptações ao trabalho realizado.

A evolução individual exige igualmente prudência: 13 alunos reduziram o tempo e nove apresentaram valores superiores no pós-teste. A fiabilidade do 4×10 m identificada por Henriques-Neto et al. (2020) apoia a utilização do teste, mas não permite classificar qualquer diferença de poucas centésimas como uma alteração consistente. No presente estudo, o espaço e o piso foram os mesmos, mas mudou a pessoa responsável pela cronometragem e variou a ordem dos testes realizados anteriormente. Estas condições podem ter influenciado os registos, sem que seja possível determinar a dimensão ou a direção dessa influência.

Outros trabalhos reforçam a necessidade de considerar fatores para além do tempo de aula. Reif et al. (2021) acompanharam 140 adolescentes durante um ano e meio, comparando grupos com cinco e três aulas semanais de EF. Embora o grupo com mais aulas apresentasse desempenho motor global superior, a melhoria ao longo do tempo foi mais acentuada no grupo com três aulas. Por se tratar de um estudo observacional e de uma avaliação diferente, estes resultados não estabelecem qual a frequência de aulas mais eficaz. Reforçam, contudo, a necessidade de distinguir o nível de desempenho inicial da sua evolução. Na minha turma, as faltas durante a intervenção e a ausência de quantificação da participação individual também limitam a relação que se pode estabelecer entre o trabalho realizado e os resultados.

Ambos os sexos apresentaram redução média do tempo, ligeiramente maior no grupo feminino. Contudo, não foi testada a diferença entre as mudanças dos dois grupos. Não é, portanto, possível concluir que a intervenção beneficiou mais as raparigas nem explicar os resultados através do sexo ou da prática desportiva extracurricular, que não foi analisada.

Do ponto de vista pedagógico, o estudo permitiu-me utilizar uma necessidade identificada na avaliação inicial para orientar parte das aulas de Atletismo. A análise posterior mostrou-me, porém, que conhecer a duração aproximada das tarefas não era suficiente para compreender a resposta de cada aluno. Numa futura intervenção, registaria as presenças, as repetições, as pausas e os ajustes realizados, procurando também manter condições de avaliação mais consistentes. O contributo desta experiência reside, assim, na evolução documentada nesta turma e na identificação de melhorias necessárias para fundamentar as minhas decisões, sem apresentar os resultados como prova da eficácia isolada da intervenção.

6.6 Limitações do estudo

A ausência de grupo de controlo constitui a principal limitação do estudo, impedindo distinguir a contribuição da intervenção de outras influências sobre o desempenho. A seleção por conveniência de uma única turma e a dimensão da amostra limitam igualmente a generalização dos resultados. A análise dos 22 alunos com avaliações emparelhadas permitiu comparar os mesmos participantes, mas não elimina a possibilidade de os alunos excluídos apresentarem percursos diferentes.

A cronometragem manual foi realizada por pessoas diferentes no pré-teste e no pós-teste. Além disso, variou a ordem dos testes de aptidão física realizados anteriormente, podendo ter existido diferenças de fadiga. Apesar da manutenção do espaço e do piso, não foi possível quantificar a influência destas condições nos tempos registados.

A realização do teste completo como treino em duas aulas introduz uma possível influência da familiarização. Consequentemente, não é possível separar a aprendizagem da execução específica do percurso de outras adaptações ao trabalho realizado.

A intervenção foi integrada nas aulas de EF, no âmbito da UD de Atletismo, sem quantificação individual das repetições, pausas ou tempo efetivo de prática. Também não foi sistematizada a exposição às tarefas em função das faltas dos alunos. A prática desportiva extracurricular, a motivação e outros fatores individuais não foram analisados, limitando a explicação da variabilidade observada.

Por fim, o 4×10 m avalia o desempenho num percurso previamente definido. Os resultados não permitem concluir sobre alterações na agilidade reativa ou sobre a transferência das aprendizagens para situações imprevisíveis de jogo.

6.7 Conclusão

Os alunos apresentaram uma melhoria média do desempenho no teste de agilidade 4×10 m da bateria FIT, com redução do tempo médio de 11,75 para 11,57 segundos. Dos 22 participantes, 13 registaram tempos inferiores no pós-teste. A diferença média foi estatisticamente significativa, embora a evolução não tenha sido uniforme.

O trabalho desenvolvido em sete aulas de EF, integrado na UD de Atletismo, poderá ter contribuído para esta evolução. Contudo, a ausência de grupo de controlo, a familiarização com o teste e as diferenças nas condições de cronometragem impedem atribuir os resultados exclusivamente à intervenção.

No âmbito da minha prática pedagógica, o estudo evidenciou a utilidade da avaliação inicial para identificar prioridades de trabalho e a necessidade de registar com maior precisão a participação dos alunos e as condições de avaliação.

Referências Bibliográficas

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Agilidade — 4 × 10 m*. FITescola.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Física — 11.º ano.*

Henriques-Neto, D., Minderico, C., Peralta, M., Marques, A., & Sardinha, L. B. (2020). *Test–retest reliability of physical fitness tests among young athletes: The FITescola® battery. Clinical Physiology and Functional Imaging, 40*(3), 173–182. https://doi.org/10.1111/cpf.12624

Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology, 4*, Article 863. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863

Milenković, D. (2022). Effect of the eight-week agility development program in elementary school students. *Physical Education Theory and Methodology, 22*(1), 134–141. https://doi.org/10.17309/tmfv.2022.1.19

Pettersen, S. A., & Mathisen, G. E. (2012). Effect of short burst activities on sprint and agility performance in 11- to 12-year-old boys. *Journal of Strength and Conditioning Research, 26*(4), 1033–1038. https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e31822e

6. Considerações finais

A elaboração deste RE assinala o término de uma etapa particularmente marcante da minha formação inicial enquanto professor de EF. O EP colocou-me perante decisões cuja dificuldade nem sempre tinha antecipado: perceber quando intervir num comportamento, distribuir a atenção por alunos com níveis diferentes ou reajustar o que tinha planeado quando as condições não permitiam concretizá-lo. Foi sobretudo na análise destas situações que comecei a reconhecer as minhas limitações e a construir uma forma própria de ensinar.

Quando iniciei o estágio, as minhas principais preocupações centravam-se no planeamento das aulas, na gestão da turma e na capacidade de transmitir corretamente os conteúdos. Por estar muito preocupado em acompanhar todos os alunos, nem sempre concluía a intervenção junto de cada um. Por vezes, fornecia uma correção e dirigia imediatamente a atenção para outro aluno, sem verificar se o primeiro tinha conseguido alterar a execução. Reconhecer esta dificuldade levou-me a valorizar mais a qualidade e o acompanhamento do feedback do que a quantidade de intervenções realizadas. As indicações do PC sobre o posicionamento e a organização do espaço ajudaram-me a observar melhor a turma e a compreender que acompanhar um aluno não exige estar sempre próximo dele.

A gestão dos comportamentos foi outra aprendizagem importante. A turma era inicialmente bem comportada, pelo que não senti grandes dificuldades nas primeiras aulas. Quando começaram a surgir situações como continuar a jogar depois do apito, não lhes atribuí grande importância. A sua repetição mostrou-me, porém, que a ausência de uma resposta clara podia contribuir para que se tornassem habituais. Passei a intervir com maior frequência e observei um maior cumprimento das indicações, embora continuassem a ocorrer situações pontuais. Ao olhar para este percurso, reconheço que teria sido útil estabelecer e fazer cumprir essas expectativas mais cedo, evitando depender de chamadas de atenção sucessivas.

O planeamento também deixou de ser, para mim, apenas a preparação de uma sequência de exercícios. Na Natação, levar uma progressão e uma regressão para cada tarefa ajudou-me a responder aos diferentes níveis dos alunos. No entanto, a minha atenção concentrava-se frequentemente nos que apresentavam maiores dificuldades, enquanto os mais avançados trabalhavam com maior autonomia. Os guiões afixados nas pistas, por sugestão do PC, facilitaram essa organização, mas esta experiência mostrou-me que a autonomia dos alunos não dispensa uma distribuição intencional da minha observação.

No Atletismo, as condições meteorológicas e a impossibilidade de utilizar a caixa de areia em algumas ocasiões limitaram o aprofundamento dos conteúdos. O salto em comprimento foi particularmente afetado e foi também onde os alunos revelaram maiores dificuldades. Esta situação obrigou-me a reconhecer a distância entre abordar um conteúdo e proporcionar tempo suficiente para o aprender. Para o futuro, considero necessário definir com maior clareza as prioridades de aprendizagem e prever alternativas que permitam dar continuidade ao trabalho quando o espaço inicialmente planeado não está disponível.

Um dos aspetos que mais valorizo deste percurso foi a relação estabelecida com os alunos. Nas aulas de Dança, foi gratificante observar que alguns alunos inicialmente inseguros se mostravam mais confiantes à medida que preparavam as coreografias em grupo. No Atletismo, o entusiasmo pela criação das equipas, dos equipamentos e dos gritos, bem como pelo desempenho de diferentes funções, mostrou-me formas de envolvimento que não dependiam apenas do resultado motor. Estas experiências ajudaram-me a conhecer melhor os alunos e a reconhecer o valor que atribuíam à possibilidade de participar nas decisões e assumir responsabilidades.

Também houve opções cujos resultados ficaram aquém do que pretendia. No Basquetebol, a constituição de equipas fixas favoreceu a participação de alguns alunos mais tímidos, mas originou desequilíbrios que as poucas alterações realizadas não resolveram. Mantive as equipas até ao final da unidade e observei

que eram frequentemente as mesmas a vencer. Esta experiência mostrou-me que uma decisão pode trazer benefícios para a integração dos alunos e, simultaneamente, criar dificuldades na competição. Hoje, procuraria acompanhar mais cedo esse equilíbrio e reajustar as equipas de forma mais consistente.

O trabalho desenvolvido no NE constituiu igualmente um dos pilares da minha formação. As reflexões com os colegas e com o PC permitiram-me confrontar aquilo que julgava ter acontecido com situações que não tinha conseguido observar durante a aula. A partilha dos registos de avaliação e a discussão das classificações ajudaram-me a fundamentar as decisões, sobretudo quando existiam dúvidas sobre o desempenho de um aluno. Por sua vez, os comentários da PO ao relatório levaram-me a perceber que descrever uma opção não é suficiente para a justificar: precisava de explicar o problema a que respondia, o que observei depois de a aplicar e o que faria de forma diferente.

O estudo sobre o teste de agilidade 4×10 m permitiu-me partir de uma dificuldade identificada na turma para orientar parte do trabalho das aulas. Contudo, a análise dos resultados também evidenciou limitações na forma como acompanhei a intervenção. Conhecia o tempo aproximado destinado aos exercícios, mas não tinha quantificado a prática efetiva de cada aluno. Além disso, a mudança da pessoa responsável pela cronometragem e a familiarização com o teste exigiram prudência na interpretação da melhoria observada. Aprendi, assim, que fundamentar a prática em dados implica cuidar dos procedimentos de recolha e reconhecer aquilo que os resultados não permitem concluir.

Apesar da evolução alcançada, reconheço que este percurso representa apenas o início da minha carreira docente. Pretendo continuar a melhorar a distribuição da atenção pela turma, verificar com maior consistência o efeito das minhas correções e ajustar as tarefas sem perder de vista os objetivos de aprendizagem. Quero também aprofundar os conhecimentos teóricos que sustentam as minhas escolhas, para conseguir relacionar melhor aquilo que observo nas aulas com diferentes possibilidades de intervenção.

Termino o EP com maior confiança para conduzir uma turma, mas também com uma perceção mais concreta do que ainda preciso de aprender. Levo deste percurso a importância de observar antes de concluir, intervir com clareza e rever decisões que não produziram os resultados esperados. É com esta disponibilidade para analisar o meu trabalho e aprender com os alunos e com outros professores que pretendo continuar a desenvolver a minha prática docente.

7. Referências Bibliográficas

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education, 24*(1), 1–27.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33–52). FADEUP.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3.ª ed.). Livros Horizonte.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education, 18*, 5–8.

Coutinho, P., Afonso, J., Ramos, A., Bessa, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Harmonizing the teaching-assessment-learning cycle. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport* (pp. 133–144). Routledge.

Delors, J. (Coord.). (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Edições ASA.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Educação Física — Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education, 33*(3), 422–431. https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141

Metzler, M. W., & Colquitt, G. T. (2021). *Instructional models for physical education* (4th ed.). Routledge.

Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem*. Texto Editora.

Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). Mosby.

Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal, 83*(4), 335–351.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mayfield.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.

Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

8. Anexos

Anexo 1 - Roulement da Escola Cooperante



Anexo 2 - Planeamento 1º Período

1º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	UD	Espaço
Setembro	11	1	08:25h – 09:55h	Apresentação		P3
	16	2	15:15h – 16:45h	1/11	Natação	Pis
	18	3	08:25h – 09:55h	1/11	Basquetebol	P3
	23	4	15:15h – 16:45h		Semana Desportiva	Pavilhão
	25	5	08:25h – 09:55h		Semana Desportiva	Pavilhão
	30	6	15:15h – 16:45h	2/11	Natação	Pis
Outubro	2	7	08:25h – 09:55h	2/11	Basquetebol	P3
	7	8	15:15h – 16:45h	3/11	Natação	Pis
	9	9	08:25h – 09:55h	3/11	Basquetebol	P3
	14	10	15:15h – 16:45h	4/11	Natação	Pis
	16	11	08:25h – 09:55h	4/11	Basquetebol	P3
	21	12	15:15h – 16:45h	5/11	Natação	Pis
	23	13	08:25h – 09:55h	5/11	Basquetebol	P3
	28	14	15:15h – 16:45h		Fit-escola	Pavilhão
	30	15	08:25h – 09:55h		Fit-escola	Pavilhão
Novembro	4	16	15:15h – 16:45h	6/11	Natação	Pis
	6	17	08:25h – 09:55h	6/11	Basquetebol	P3
	13	18	08:25h – 09:55h	7/11	Basquetebol	P3
	18	19	15:15h – 16:45h	7/11	Natação	Pis
	20	20	08:25h – 09:55h	8/11	Basquetebol	P3
	25	21	15:15h – 16:45h	8/11	Natação	Pis
	27	22	08:25h – 09:55h	9/11	Basquetebol	P3
Dezembro	2	23	15:15h – 16:45h	9/11	Natação	Pis
	4	24	08:25h – 09:55h	10/11	Basquetebol	P3
	9	25	15:15h – 16:45h	10/11	Natação	Pis
	11	26	08:25h – 09:55h	11/11	Basquetebol	P3
	16	27	15:15h – 16:45h	11/11	Natação	Pis

Anexo 3 - Planeamento 2º Período

2º Período						
Mês	**Dia**	**Aula**	**Hora**	**Nº sessão**	**UD**	**Espaço**
Janeiro	6	28	15:15h – 16:45h	1/10	Ginástica	SEG
	8	29	08:25h – 09:55h	1/10	Voleibol	P2
	13	30	15:15h – 16:45h	2/10	Ginástica	SEG
	15	31	08:25h – 09:55h	2/10	Voleibol	P2
	20	32	15:15h – 16:45h	3/10	Ginástica	SEG
	22	33	08:25h – 09:55h	3/10	Voleibol	P2
	27	34	15:15h – 16:45h	4/10	Ginástica	SEG
	29	35	08:25h – 09:55h	4/10	Voleibol	P2
Fevereiro	3	36	15:15h – 16:45h	5/10	Ginástica	SEG
	5	37	08:25h – 09:55h	5/10	Voleibol	P2
	10	38	15:15h – 16:45h	6/10	Ginástica	SEG
	12	39	08:25h – 09:55h	6/10	Voleibol	P2
	19	40	08:25h – 09:55h	7/10	Voleibol	P2
	24	41	15:15h – 16:45h	7/10	Ginástica	SEG
	26	42	08:25h – 09:55h	8/10	Voleibol	P2
Março	3	43	15:15h – 16:45h		Fit-Escola	Pavilhão
	5	44	08:25h – 09:55h		Fit-Escola	Pavilhão
	10	45	15:15h – 16:45h	8/10	Ginástica	SEG
	12	46	08:25h – 09:55h	9/10	Voleibol	P2
	17	47	15:15h – 16:45h	9/10	Ginástica	SEG
	19	48	08:25h – 09:55h	10/10	Voleibol	P2
	24	49	15:15h – 16:45h	10/10	Ginástica	SEG

Anexo 4 - Planeamento 3º Período

3º Período						
Mês	**Dia**	**Aula**	**Hora**	**Nº sessão**	**UD**	**Espaço**
Abril	14	51	15:15h – 16:45h	1/7	Atletismo	Ext 1
	16	52	08:25h – 09:55h	1/6	Dança	P2
	21	53	15:15h – 16:45h	2/7	Atletismo	Ext 1
	23	54	08:25h – 09:55h	2/6	Dança	P2
	28	55	15:15h – 16:45h	3/7	Atletismo	Ext 1
	30	56	08:25h – 09:55h	3/6	Dança	P2
Maio	5	57	15:15h – 16:45h	1/2	Fit-Escola	Pavilhão
	7	58	08:25h – 09:55h	2/2	Fit-Escola	Pavilhão
	12	59	15:15h – 16:45h	4/7	Atletismo	Ext 1
	14	60	08:25h – 09:55h	4/6	Dança	P2
	19	61	15:15h – 16:45h	5/7	Atletismo	Ext 1
	21	62	08:25h – 09:55h	5/6	Dança	P2
	26	63	15:15h – 16:45h	6/7	Atletismo	Ext 1
	28	64	08:25h – 09:55h	6/6	Dança	P2
Junho	2	65	15:15h – 16:45h	7/7	Atletismo	Ext 1

Anexo 5 - Unidade Didática de Ginástica

Unidade Didática de Natação												
Aula			2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Data			16/09	23/09	30/09	07/10	14/10	21/10	04/11	18/11	25/11	02/12	09/12
Nº da UD			1/12	2/12	3/12	4/12	5/12	6/12	7/12	8/12	9/12	10/12	11/12
Estilos	Crol	Ação dos MI	AD	E								AS	
		Ação dos MI coordenada com a respiração		I/E	E	E							
		Ação dos MI coordenada com a respiração e 1 MS		I/E	E	E	E	C					
		Técnica completa		I/E	E	E	E	E		C			
	Costas	Ação dos MI					I	E	E	E	E		
		Ação dos MI coordenada com a respiração						I	E	E	E		
		Ação dos MI coordenada com a respiração e 1 MS						I	E	E	E		
		Técnica completa						I	E	E	E		
	Bruços	Ação dos MI									I		
		Ação dos MI coordenada com a respiração									I		
		Ação dos MI coordenada com a respiração e 1 MS											
		Técnica completa											
Condição Física		Coordenação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Agilidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Resistência		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Força		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Velocidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Mobilidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Orientação espacial		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Cultura Desportiva		Terminologia Específica		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Regras de Segurança		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Conceitos Psicossociais		Autonomia / Responsabilidade		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Cooperação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
		Respeito		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

Anexo 6 - Plano de Aula

Ano Letivo 2025/2026

Plano de Aula nº7					
Professor: Rodrigo Fernandes	**Data:** 24/02/2026	**Hora:** 15:55	**Duração:** 90min	**Ano/Turma:**	**Nº de alunos:** 24
Unidade Didática: Ginástica Artística	**Função Didática:** Exercitação do monte e desmonte de figuras de 4 e 5 elementos				**Local:** Sala de Ginástica
Objetivo Específico: Construir e apresentar, em grupo, uma sequência acrobática simples que integre novas figuras de 3, 4 e 5 elementos, respeitando regras de segurança, cooperação e organização espacial. **Objetivo Motor:** Executar novas figuras de 4 elementos e 5 elementos, mantendo controlo corporal, equilíbrio e segurança, e integrá-las numa sequência acrobática simples. **Objetivo Cognitivo:** Compreender os princípios básicos de estabilidade, alinhamento corporal e distribuição de papeis (base, intermédio e volante) na construção de figuras acrobáticas. **Objetivo Sócio-Afetivo:** Promover a cooperação, a comunicação e a confiança entre os colegas, respeitando as regras de segurança e o trabalho em grupo.				**Material:** Colchões, coluna	

Parte da Aula		Conteúdo	Situação de Aprendizagem / Esquema	Critérios de êxito
Inicial	15	Mobilidade articular geral Deslocamentos e coordenação geral	**Exercício 1 — Mobilidade Articular** Execução orientada de mobilizações articulares progressivas, iniciando no segmento cervical e prosseguindo para ombros, cotovelos, pulsos, anca, joelhos e tornozelos, através de movimentos de rotação, flexão e extensão, realizados de forma lenta e controlada, respeitando as amplitudes individuais. **Exercício 2 — Deslocamentos (2 filas)** Os alunos deslocam-se longitudinalmente no espaço, em duas filas, realizando sucessivamente: corrida frontal; corrida com rotação alternada dos braços à frente e atrás; deslocamento em caranguejo (apoio simultâneo das mãos e pés, com tronco elevado); deslocamento em saltos de coelho (apoio simultâneo de mãos e pés, com impulsão dos membros inferiores); corrida alternando apoio de mãos e pés; e deslocamento lateral com cruzamento de pernas. Todos os deslocamentos são realizados de forma contínua e ao sinal do professor.	Executa todas as mobilizações solicitadas; Respeita os limites articulares; Demonstra controlo e fluidez. Realiza os deslocamentos de forma contínua e sem paragens; Mantém postura corporal adequada (tronco alinhado, olhar em frente); Coordena corretamente membros superiores e inferiores; Cumpre as indicações do professor.
Fundamental	25	Figuras de 4 elementos Figuras de 5 elementos	**Exercício 1 — Novas figuras de 4 elementos**: Execução de novas figuras de quadras, aplicando princípios de equilíbrio, alinhamento corporal e estabilidade. **Exercício 2 — Novas figuras de 5 elementos**: Execução de figuras simples de 5 elementos.	Estabilidade mantida; comunicação entre pares; execução segura. Distribuição correta dos papéis; cooperação no grupo; segurança garantida.
Final	30	Combinação de figuras	**Sequência acrobática**: Continuação da construção da sequência acrobática de cada grupo, adicionando figuras de 5 elementos.	Integra as figuras propostas; fluidez nas transições; organização do grupo.

Justificação do Plano de Aula
A presente aula insere-se na continuidade da Unidade Didática de Ginástica Artística, tendo como foco a exercitação de figuras acrobáticas de quatro e cinco elementos, promovendo uma progressão gradual do nível de complexidade das tarefas propostas. Esta progressão pedagógica permite aos alunos consolidar aprendizagens anteriormente desenvolvidas em figuras de menor dimensão, reforçando princípios fundamentais da ginástica acrobática, como o equilíbrio, o alinhamento corporal, a estabilidade e a cooperação entre os elementos do grupo. A organização das atividades privilegia o trabalho em grupo, permitindo que os alunos continuem a desenvolver e aperfeiçoar a sequência acrobática iniciada nas aulas anteriores, através da integração de novas figuras e da melhoria das transições entre os diferentes elementos. Este processo promove não só o desenvolvimento das competências motoras associadas à modalidade, mas também competências de natureza cognitiva e socioafetiva, como a comunicação, a tomada de decisão, a responsabilidade partilhada e a confiança entre os colegas (Bento, 2003; Mesquita & Graça, 2011). Adicionalmente, a estrutura da aula procura assegurar um contexto de aprendizagem seguro, participativo e cooperativo, aspetos fundamentais na abordagem das atividades gímnicas em contexto escolar. O trabalho progressivo das figuras e da sequência acrobática permite aos alunos compreender os princípios técnicos e organizativos da ginástica, favorecendo uma aprendizagem significativa e alinhada com as orientações curriculares para a Educação Física (Direção-Geral da Educação, 2018).

Anexo 7 - Reflexão e Bibliografia do Plano de Aula

Reflexão crítica

A aula decorreu de forma globalmente positiva, tendo os alunos demonstrado participação e empenho nas tarefas propostas. A parte inicial permitiu preparar adequadamente os alunos para a prática através de exercícios de mobilidade articular e deslocamentos, contribuindo para a ativação muscular e para a preparação para as tarefas acrobáticas. Na parte fundamental, os alunos tiveram a oportunidade de exercitar novas figuras de quatro e cinco elementos, evidenciando progressos na cooperação entre os elementos do grupo e na compreensão dos papéis de bases e volantes. No momento final da aula, os grupos continuaram a desenvolver as suas sequências acrobáticas, integrando as figuras trabalhadas ao longo da unidade didática.

Contudo, verificaram-se também alguns aspetos menos positivos durante a aula. Durante a realização das tarefas foi colocada música na coluna com o objetivo de promover um ambiente de trabalho mais dinâmico, mas ocorreu um problema técnico que levou à interrupção da música. A partir desse momento verificou-se um aumento do ruído na sala, o que dificultou ligeiramente a gestão da turma e a concentração dos alunos nas tarefas propostas.

Relativamente à execução das figuras acrobáticas, alguns grupos ainda apresentaram dificuldades no monte e no desmonte das figuras, realizando-as com recurso a ajudas. Este aspeto demonstra que alguns alunos ainda necessitam de consolidar aspetos relacionados com a distribuição de papéis, a comunicação entre os elementos do grupo e a confiança na execução das figuras, sendo necessário continuar a reforçar estes elementos em momentos de prática.

Outro aspeto a melhorar relaciona-se com a gestão do tempo da aula. Os dois exercícios previstos para a parte fundamental acabaram por exigir mais tempo de execução e acompanhamento do que o inicialmente previsto. Como consequência, não foi possível realizar a apresentação das coreografias por parte dos grupos no final da aula, momento que habitualmente permite observar o trabalho desenvolvido e fornecer feedback coletivo.

Assim, para futuras aulas será importante melhorar a gestão do tempo destinado a cada exercício, de forma a garantir momentos finais de apresentação e partilha do trabalho realizado pelos grupos. Será também relevante continuar a reforçar os aspetos técnicos relacionados com o monte e desmonte das figuras, promovendo maior autonomia, coordenação e segurança na sua execução.

Bibliografia

- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Educação Física – Ensino Secundário*. Lisboa: DGE.
- Federação de Ginástica de Portugal (2019). *Programa Nacional de Ginástica – Ginástica Acrobática*. Lisboa: FGP.
- Bento, J. O. (2006). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Anexo 8 - Avaliação Diagnóstica de Ginástica

Avaliação Diagnóstica de Ginástica

Nº	Nome	Rolamento à frente	Rolamento atrás	Roda	Pirueta	Vela	Avião	AFI (Pino)	Figuras
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									

Figuras:

1- Posicionamento correto
2- Equilíbrio e estabilidade

Rolamento à Frente (Engrupado/MI Afastados)
1. Impulsão dos MI
2. Elevação da bacia
3.Não apoiar as mãos no solo na fase final para se levantar/Flexão do tronco à frente para permitir a repulsão dos MS efetuada por dentro dos MI afastados

Rolamento à Retaguarda (Engrupado/MI Afastados)
1. Queixo ao peito e colocação das mãos
2. Manutenção do corpo fechado
3. Repulsão das mãos no solo na parte final/Afastamento dos MI na fase final da repulsão dos MI e com anca bem elevada

Roda
1.Enérgico lançamento do MI livre
2. Apoio alternado das mãos no solo na linha do movimento
3. Passagem do corpo em extensão pela vertical
4. Grande afastamento dos MI durante a fase de passagem pelo apoio invertido

Pirueta
1. Uso dos MS para ajudar na rotação
2. Alinhamento Corporal

Vela
1. Apoio das mãos nas ancas
2. Alinhamento corporal

Avião
1. 2 MI em completa extensão
2. Grande afastamento dos MI
3. Ligeira inclinação do tronco á frente sem inclinação.

Apoio Facial Invertido
1. MS em Extensão.
2. Alinhamento Corporal.
3. Fase Enrolamento

Anexo 9 - Avaliação Sumativa de Atletismo

Avaliação Sumativa de Atletismo

Nº	Nome	Técnica de corrida	Corrida de estafetas	Corrida de barreiras	Lançamento do vórtex	Lançamento do peso	Salto em comprimento	TOTAL
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								

Técnica de corrida
1 – Postura inadequada; ausência de coordenação;
2 – Postura irregular; alguma coordenação, mas com erros evidentes
3 – Postura adequada; boa coordenação de braços e pernas
4 – Postura correta e eficiente; coordenação fluida e ritmo adequado

Corrida de estafetas
1 – Não realiza corretamente a passagem; falta de coordenação com o colega
2 – Realiza a passagem com dificuldades e paragens
3 – Passagem correta, com boa coordenação e sem interrupções
4 – Passagem fluida, com bom timing e coordenação eficaz

Corrida de Barreiras
1 – Dificuldade em transpor barreiras; paragens frequentes
2 – Transposição com dificuldades; perda de ritmo
3 – Transposição correta; mantém ritmo razoável
4 – Transposição fluida; mantém ritmo e coordenação entre barreiras

Lançamento do Vórtex
1 – Lançamento sem coordenação; trajetória incorreta; lança apenas com o braço
2 – Execução com erros técnicos; pouca coordenação entre braço e corpo
3 – Execução correta; boa coordenação do movimento e trajetória adequada
4 – Execução eficaz; coordenação e controlo do movimento; lançamento com boa projeção e equilíbrio final

Lançamento do peso
1 – Não executa corretamente o movimento; lança em vez de empurrar
2 – Executa com erros técnicos; pouca coordenação
3 – Execução correta; boa coordenação do movimento
4 – Execução eficaz; coordenação e controlo do movimento

Salto em Comprimento
1 – Não realiza corretamente a chamada ou receção
2 – Realiza com dificuldades na impulsão e coordenação
3 – Boa impulsão e receção equilibrada
4 – Execução coordenada, com boa técnica de voo e receção

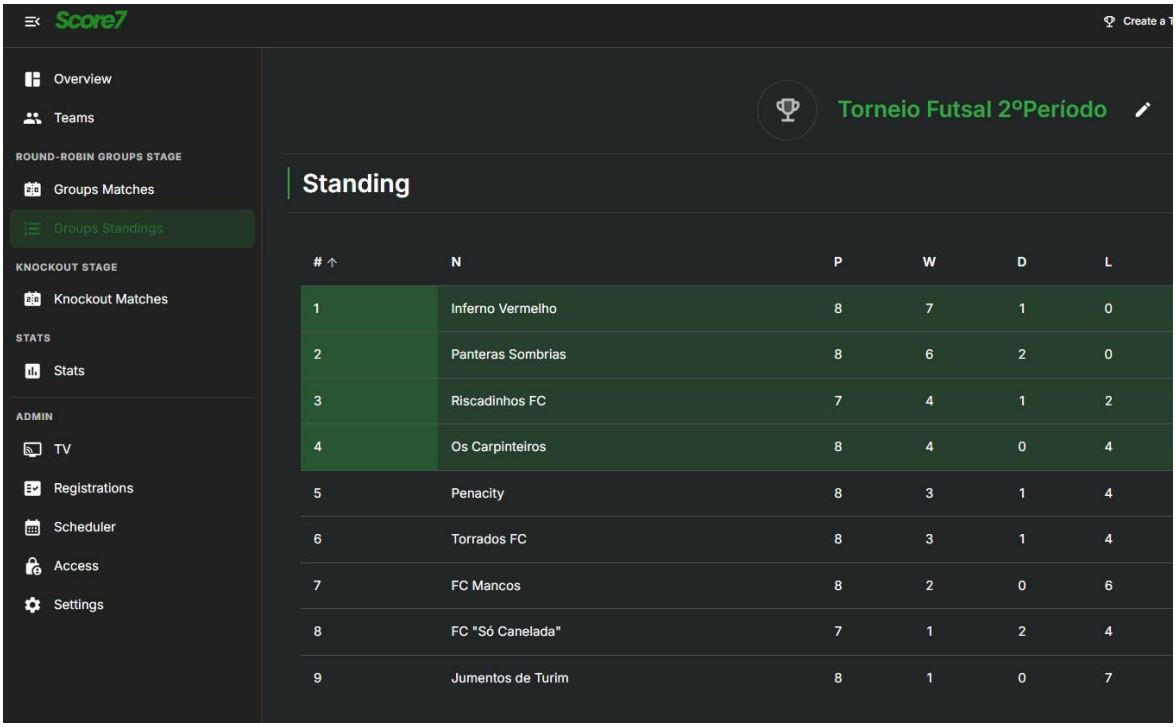
Anexo 10 - Ficha de observação de aula

OBSERVAÇÃO / REFLEXÃO

Data:	**Observador: Rodrigo Fernandes**	**Observado:**
Ano: 11º	**Turma:** **Aula nº:**	**Nº de Alunos:**
Objetivo:		**Unidade didática:**
Apreciação Global:		

O professor (observado) . Postura / voz / afetividade . Comportamentos – instrução / feedback / organização / movimentação / resolução de problemas / observação / registos	
As atividades da aula - *Situações de APZ* – duração / variedade / adequação e sequência / ritmo / segurança / agradabilidade / com o fundamental do conteúdo e da estrutura organizativa.	
Os alunos . Reação às atividades / participação / desempenho . Comportamentos – atividade motora / demonstração / ajuda / atenção à informação / espera / deslocamentos / fora de tarefa / manipulação de material	

Anexo 11 - Plataforma Score7 - Torneio de Futsal



Anexo 12 - Cartaz Torneio de Futsal 2º período



Anexo 13 - Guião aula de natação

PISTA 1 – 100 metros / 4 piscinas

1 100 m Crol + Costas

O que fazer: Alternar crol e costas a ritmo confortável.
Trabalha: Alinhamento e respiração.
Foco: MI contínuos; cabeça estável.

2 Crol – Ação dos MI com prancha

O que fazer: Segurar prancha e bater MI curtos e rápidos.
Trabalha: MI de crol e estabilidade ventral.
Foco: Joelhos pouco dobrados; corpo estendido.

Progressão: 12,5 m com prancha + 12,5 m sem prancha.

3 Crol – 1 MS ativo + MI

O que fazer: Um braço fica estendido e o outro faz a braçada completa.
Trabalha: Ação dos MS e respiração lateral.
Foco: Mão entra alinhada ao ombro; ritmo contínuo.

Progressão: Alternância dos dois MS com respiração lateral.

4 Costas – Ação dos MI

O que fazer: Nadar costas com MI contínuos; braços ao lado do corpo.
Trabalha: MI de costas, flutuação dorsal.
Foco: Barriga à superfície; cabeça imóvel.

Progressão: Costas com braços estendidos atrás da cabeça.

5 Costas – 1 MS ativo + MI

O que fazer: Um braço trabalha, o outro fica ao lado do corpo.
Trabalha: Braçada de costas e estabilidade dorsal.
Foco: Entrada atrás da cabeça; MI constantes.

Progressão: Alternância lenta dos dois MS.

Final – Crol + Costas + Livres

Foco: Fluidez, estabilidade, respiração suave.

Anexo 14 - Ficha de trabalho de condição física

Exercícios (Tabata 7x20"/10" de descanso)

Nº	Exercício	Capacidade Trabalhada	
1	**Burpees**	Resistência + Força global	
2	**Agachamento com salto**	Potência dos membros inferiores	
3	**Flexões**	Força de braços e tronco	
4	**Mountain climbers**	Resistência + Core	
5	**Prancha**	Força abdominal e estabilidade	
6	**Skipping com elevação de joelhos**	Velocidade + Resistência	
7	**Lunges alternados (passadas)**	Força de pernas e equilíbrio	