



Ensinar também é aprender: reflexões de uma professora em formação

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional 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.

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Gabriela Abreu Dias

Porto, junho de 2026

Ficha de Catalogação

Dias, G. (2026). *Ensinar também é aprender: reflexões de uma professora em formação*. Porto: G. Dias. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL; ESTÁGIO PROFISSIONAL; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; IDENTIDADE DOCENTE.

Dedicatória

Aos meus pais, por tudo o que são para mim. Pelo amor que nunca falhou, pelo apoio em todos os momentos e por serem sempre o meu refúgio, mesmo quando tudo parecia incerto. Este caminho só foi possível porque nunca deixaram de acreditar em mim.

Aos meus avós, por me ensinarem, desde cedo, o verdadeiro significado de amor, de humildade e força. Levo-vos comigo em cada conquista, em cada passo e em cada sonho que continuo a construir.

Ao meu namorado, por estar ao meu lado em todas as fases deste percurso, pela paciência nos dias mais difíceis, pelas palavras certas nos momentos certos e por me lembrar, vezes sem conta, de quem sou e do que sou capaz.

E àqueles que partiram demasiado cedo... a ausência nunca apagou a presença.

Continuam comigo, silenciosamente, em cada dúvida, em cada conquista, em cada momento importante. Há uma parte de mim que será sempre vossa.

Este percurso é feito de mim, mas também de todos vós.

Agradecimentos

À FADEUP, por ter sido o lugar onde cresci, onde aprendi e onde comecei verdadeiramente a construir o meu caminho enquanto futura professora.

À professora orientadora, agradeço a disponibilidade, a orientação e a forma atenta como acompanhou este processo. Obrigada pelos conselhos e pela ajuda ao longo desta etapa.

À professora cooperante, um agradecimento muito especial por me ter acolhido, orientado e acompanhado no contexto real da escola.

Ao meu núcleo de estágio, obrigada por toda a partilha, pela ajuda, pelas conversas pelas dúvidas partilhadas e por todos os momentos vividos ao longo desta caminhada.

Aos meus queridos alunos, obrigada por terem dado sentido a tudo isto. Foi com vocês que este percurso se tornou real. Levo comigo muito daquilo que vivi convosco.

À Ana, ao Martim e à Matilde, obrigada pela amizade, pela escuta, pela leveza, pelo apoio e pela forma como nunca deixaram que eu sentisse que tinha de carregar tudo sozinha.

À minha família, aos meus avós, tios e tias, padrinho e madrinha, obrigada pelo carinho, pela preocupação e por estarem sempre presentes.

À minha família de casa, ao meu pai e à minha mãe, obrigada por tudo o que fazem por mim, pelo apoio constante e por serem sempre o meu maior suporte. Às minhas gémeas e ao Tomás, obrigada pela alegria e por fazerem parte da minha vida.

Ao Gonçalo, obrigada por caminhares ao meu lado com tanto amor, paciência e verdade. Obrigada por seres abrigo nos dias mais difíceis, paz nos momentos de maior inquietação e força quando eu mais precisei. Ter-te na minha vida é uma das maiores sortes que tenho.

A todos, o meu mais sincero obrigada!

Índice Geral

<i>Dedicatória</i>	<i>III</i>
<i>Agradecimentos</i>	<i>IV</i>
<i>Resumo</i>	<i>IX</i>
<i>Abstract</i>	<i>X</i>
<i>Lista de Abreviaturas</i>	<i>XI</i>
<i>1. Introdução</i>	<i>1</i>
<i>2. Enquadramento Pessoal</i>	<i>2</i>
2.1 Sobre Mim	2
2.2 Expectativas Iniciais	4
<i>3 Enquadramento Institucional</i>	<i>5</i>
3.1 Escola Cooperante	5
3.2 Núcleo de Estágio	7
3.3 Turmas	7
<i>4 Enquadramento Operacional</i>	<i>9</i>
4.1 Conceção de ensino da Educação Física	9
4.2 Planeamento.....	11
4.2.1 Planeamento anual.....	12
4.2.2 Planeamento das unidades didáticas/módulos.....	13
4.2.3 Planos de aula	15
4.2.4 Planeamento em contextos distintos: DI e GPPD	17
4.3 Realização da intervenção pedagógica	18
4.3.1 Gestão da aula.....	20
4.3.2 Instrução e comunicação	22
4.3.3 Clima de aula e relação pedagógica	23
4.3.4 Ajustamentos e imprevistos	25

4.4 Avaliação	26
4.4.1 Avaliação diagnóstica	27
4.4.2 Avaliação formativa	28
4.4.3 Avaliação sumativa	30
4.5 Reflexão.....	31
5 Comunidade Educativa.....	33
5.1 A escola como espaço de intervenção global	33
5.2 Dinamização de atividades e eventos escolares	34
5.3 Relação com a comunidade educativa.....	36
6 Investigação em contexto docente	38
Resumo	38
Abstract.....	39
1 Introdução.....	40
2 Metodologia.....	42
2.1 Desenho do estudo.....	42
2.2 Contexto e participantes	42
2.3 Organização das tarefas	42
2.4 Procedimentos	43
2.5 Instrumentos de recolha de dados.....	44
2.6 Critérios de avaliação	45
2.7 Tratamento e análise dos dados	45
2.8 Considerações éticas.....	46
3 Resultados.....	46
3.1 Resultados quantitativos	46
3.2 Resultados qualitativos	47
3.2.1 Processo de pesquisa	48

3.2.2 Escrita e organização do trabalho	48
3.2.3 Aprendizagem e compreensão dos conteúdos	49
3.2.4 Pensamento crítico.....	50
3.2.5 Percepção das vantagens e limitações da IA	50
3.3 Integração dos resultados.....	51
4. <i>Discussão</i>	52
5. <i>Limitações do estudo</i>	54
6. <i>Conclusões</i>	55
7. <i>Referências bibliográficas</i>	57
7. <i>Considerações finais</i>	59
8. <i>Referências Bibliográficas</i>	61

Índice de Anexos

Anexo 1 – Planeamento Anual de DI	XII
Anexo 2 – Unidade didática	XIII
Anexo 3 – Modelo do plano de aula.....	XIV
Anexo 4 – Trabalho de Natação	XV
Anexo 5 – Avaliação do módulo de Natação.....	XVI
Anexo 6 – Ficha de autoavaliação	XVII
Anexo 7 – Avaliação do módulo de Escalada.....	XVIII
Anexo 8 – Critérios de Avaliação dos trabalhos de grupo de GPPD.....	XIX
Anexo 9 – Cartaz da atividade realizada pelo NE	XX
Anexo 10 – Atividade realizada pelo 10º ano.....	XX
Anexo 11 – Cartaz do Torneio de Voleibol.....	XXII
Anexo 12 – Fotografias das visitas de estudo.....	XXIII
Anexo 13 – São Rock Climbing	XXIV
Anexo 14 – Aula de Campo.....	XXV

Resumo

O presente relatório retrata o percurso desenvolvido ao longo da prática de ensino em contexto escolar, evidenciando os principais desafios, aprendizagens e transformações associadas à construção da identidade docente. A experiência vivida permitiu um contacto direto com a realidade da profissão, tornando possível compreender a complexidade do papel do professor, não apenas na condução das aulas, mas também na organização do ensino, na adaptação às características dos alunos, na participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa. Ao longo deste percurso, a intervenção desenvolvida envolveu contextos distintos, desde aulas de natureza prática a aulas de carácter mais teórico, o que exigiu capacidade de adaptação, preparação cuidada e reflexão constante sobre a prática. Este processo contribuiu de forma clara para o desenvolvimento profissional, ao reforçar competências ligadas ao planeamento, à gestão do grupo, à tomada de decisão pedagógica e à construção de uma postura mais segura, consciente e ajustada às exigências reais do ensino. Paralelamente, a experiência permitiu reconhecer o valor da relação pedagógica e da criação de ambientes de aprendizagem positivos, nos quais os alunos se sintam envolvidos, respeitados e motivados para participar. A proximidade estabelecida com as turmas, bem como a participação em atividades escolares para além do espaço formal da aula, mostrou que a aprendizagem entre os alunos é favorecida quando o ensino se constrói com intencionalidade, abertura ao contexto e atenção às suas necessidades e formas de estar. Mais do que descrever um percurso, este relatório traduz um processo de crescimento pessoal e profissional, marcado pela descoberta, pela exigência e pela reflexão. A sua leitura permite acompanhar a forma como a experiência em contexto real de escola contribuiu para consolidar uma visão mais ampla, humana e consciente da docência, dando sentido ao processo de formação e ao compromisso com a profissão.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL; ESTÁGIO PROFISSIONAL; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; IDENTIDADE DOCENTE.

Abstract

This report represents the experiences, challenges, and learning processes developed throughout teaching practice in a school context, highlighting the main transformations associated with the construction of professional identity. The experience provided direct contact with the reality of teaching, making it possible to understand the complexity of the teacher's role, not only in lesson delivery, but also in planning, adapting teaching to student's characteristics, participating in school life, and building relationships within the educational community. Throughout this journey, the intervention took place in different contexts, including both practical and theoretical lessons, which required adaptability, careful preparation, and constant reflection on practice. This process contributed clearly to professional development by strengthening skills related to planning, group management, pedagogical decision-making, and the construction of a more confident and conscious teaching approach, better adjusted to the real demands of the profession. At the same time, the experience highlighted the value of the pedagogical relationship and of creating positive learning environments in which students feel involved, respected, and motivated to participate. The closeness established with the classes, as well as the participation in school activities beyond the formal lesson setting, showed that student's learning is enhanced when teaching is built with intention, sensitivity to context, and attention to their needs and ways of engaging. More than describing a journey, this report reflects a process of personal and professional growth, marked by discovery, challenge, and reflection. Its reading allows an understanding of how school-based experience contributed to the development of a broader, more human, and more conscious view of teaching, giving meaning to the process of becoming a teacher.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; ARTIFICIAL INTELLIGENCE; PROFESSIONAL INTERNSHIP; PROFESSIONAL DEVELOPMENT; TEACHER IDENTITY.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DI – Desportos Individuais

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

ESDL-IPVC - Escola Superior de Desporto e Lazer do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB - Feedback

GPPD - Gestão de Projetos e Programas Desportivos

IA – Inteligência Artificial

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

NE - Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PAL – Plano de Aula

PC - Professora Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PO - Professora Orientadora

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) foi elaborado no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), na Faculdade de Desporto do Porto. Este documento traduz o percurso vivido ao longo do Estágio Profissional (EP), refletindo as aprendizagens, os desafios e as transformações que marcaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futura professora de Educação Física (EF).

O EP foi realizado no ano letivo 2025/2026 e representou o primeiro contacto direto e sustentado com o exercício profissional docente. Esta experiência constituiu uma componente central da formação inicial, proporcionando a integração progressiva no contexto escolar e o contacto com as diferentes dimensões da intervenção pedagógica. Neste âmbito, o estágio possibilitou o desenvolvimento de competências profissionais através da participação ativa no planeamento, implementação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, permitindo compreender a complexidade da função docente e as responsabilidades associadas ao papel do professor de EF no contexto educativo (Batista et al., 2014).

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) constituiu um contexto privilegiado de aprendizagem, permitindo a mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos ao longo da formação académica e a sua aplicação em contexto prático. Este processo formativo implica uma participação ativa nas diferentes dimensões da atividade docente, promovendo o desenvolvimento de competências ao nível da organização do ensino, da tomada de decisão pedagógica e da reflexão sobre a prática (Batista & Queirós, 2015).

Neste contexto, a intervenção pedagógica apresenta exigências que ultrapassam a dimensão técnica do ensino. A PES requer um planeamento rigoroso e uma gestão eficaz do tempo e dos recursos materiais, mas exige também a capacidade de adaptar o ensino à diversidade dos alunos. Segundo Batista (2014) o saber profissional constrói-se na capacidade de ajustar a ação às características de cada contexto, garantindo que a participação ativa dos alunos seja o foco do processo educativo.

A par disso, a construção de uma relação pedagógica positiva, baseada no respeito, na empatia e na comunicação eficaz, mostrou-se essencial para a criação de um clima de aprendizagem saudável. Como referem Vieira e Moreira (2011), a docência implica uma dimensão humana e relacional que se aprende no confronto com a prática e na interação com os outros.

Para traduzir esta complexidade, o relatório organiza-se de forma progressiva, partindo do Enquadramento Pessoal, descrevo o meu percurso académico e as motivações que me levaram à escolha da profissão docente. Segue-se o Enquadramento Institucional, onde caracterizo a escola de acolhimento, as turmas lecionadas e a dinâmica do núcleo de estágio. No Enquadramento Operacional, são discutidas as opções tomadas na prática letiva, enquanto a secção sobre a Comunidade Educativa aborda a colaboração em atividades da escola que vão além das aulas, reforçando o papel do professor na vida da instituição.

2. Enquadramento Pessoal

2.1 Sobre Mim

Desde que me lembro o movimento sempre fez parte da minha vida. Nunca fui pessoa de estar quieta, e a verdade é que a ideia de permanecer muito tempo parada sempre me pareceu um desafio impossível. Ao longo do meu percurso, tive oportunidade de experimentar diversos desportos, como capoeira, dança, natação, futebol e canoagem, alguns com mais sucesso do que outros, mas todos ensinaram-me algo sobre mim mesma: gosto de aprender, de sair da minha zona de conforto e de testar os meus limites, desde que não envolvam alturas, claro!

Estas experiências influenciaram profundamente a minha forma de encarar o erro, o esforço e a aprendizagem. Compreendi que o mais importante é ter clareza sobre o que realmente se deseja e que, mesmo ao desistir, se aprende sobre si próprio e sobre o que é melhor para o nosso crescimento. Cada tentativa, com ou sem sucesso, tornou-se uma oportunidade de reflexão, desenvolvimento e reforço da perseverança, ensinando-me que o caminho da aprendizagem nem sempre é linear, mas cada passo conta.

Foi esta curiosidade pelo movimento, aliada ao gosto pelo contacto com os outros, que me levou a seguir o curso de Desporto e Lazer na Escola Superior de Desporto e Lazer do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESDL-IPVC). Durante a licenciatura, percebi que o desporto é muito mais do que competição: é disciplina, é superação, é um meio de desenvolvimento pessoal e social. Mas, no fundo, sempre soube que o meu caminho passaria pelo ensino. Desde cedo senti vontade de orientar, partilhar e inspirar, e a EF esteve sempre nos meus planos.

A decisão de seguir esta área ganhou força no ensino secundário, graças a uma professora que me marcou profundamente. Era o tipo de professora que unia exigência e empatia, que acreditava em cada aluno e tornava cada aula numa experiência positiva. Um dia pensei: “Quero ser assim. Esta é a minha meta.” Foi nesse momento que percebi que queria ser professora de EF, alguém capaz de deixar uma marca e de ajudar outros a descobrir o prazer de se moverem.

A licenciatura na ESDL-IPVC foi uma etapa de enorme crescimento, não só a nível académico, mas também pessoal. O que me marcou mais foi o envolvimento humano que encontrei: professores atentos, que se preocupavam genuinamente com os alunos e criavam um ambiente de proximidade e apoio. Essa vivência ajudou-me a perceber a importância das relações na aprendizagem e reforçou a ideia de que ensinar é, antes de mais, cuidar.

A nível pessoal, reconheço-me como uma pessoa ansiosa, organizada e desarrumada ao mesmo tempo, simpática e disposta a aprender com os erros. Gosto de acreditar que a minha força está na empatia, na sensibilidade e na capacidade de ouvir os outros. Estas qualidades têm sido fundamentais nas experiências que fui acumulando ao longo dos anos, desde o trabalho em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), campos de férias e *babysitting*, até às funções que desempenhei em lojas de roupa e, mais recentemente, num restaurante. Em todos esses contextos, aprendi a lidar com diferentes personalidades, a gerir imprevistos e, sobretudo, a valorizar o trabalho em equipa. Destas experiências, destaco o trabalho em AEC, pois permitiu-me lidar com múltiplas personalidades e diferentes níveis de motivação, exigindo adaptação constante, comunicação eficaz e capacidade de gestão de grupos, competências essenciais para lidar com alunos de diversas idades e perfis.

Hoje encontro-me a realizar o EP, uma etapa que considero crucial para consolidar a minha identidade enquanto futura professora de EF. Ainda não sei o que o futuro me reserva em termos profissionais, mas encaro cada dia com entusiasmo, vontade de crescer e algum nervosismo. Tenho consciência de que o ensino é feito de desafios e descobertas constantes, e é precisamente isso que o torna tão fascinante.

No futuro, quero ser uma professora próxima, exigente e inspiradora. Quero que as minhas aulas sejam espaços de movimento, alegria e autoconfiança, onde cada aluno se sinta capaz e valorizado. Acima de tudo, quero deixar uma marca positiva, tal como aquela professora que, um dia, me fez pensar: “Quero ser assim!”.

2.2 Expectativas Iniciais

Era início de setembro de 2025 e lembro-me perfeitamente de como me sentia: com medo, ansiosa e com o coração a bater mais depressa do que o habitual, mas também entusiasmada com a possibilidade de aplicar, finalmente, tudo o que tinha aprendido ao longo do meu percurso académico. Sabia que me aguardava um ano muito exigente, repleto de responsabilidades e desafios, e estava consciente de que seria um momento determinante para consolidar a minha identidade enquanto futura professora de EF.

Uma das minhas maiores apreensões estava relacionada com o tipo de escola e turmas em que me poderia vir a estagiar. Sabia que algumas turmas poderiam pertencer ao ensino profissional, e isso deixou-me preocupada com a possibilidade de ter aulas mais teóricas, uma área menos explorada durante a licenciatura e o mestrado. Ainda assim, vi essa realidade como uma oportunidade de crescimento, que me permitiria experimentar novas metodologias e desenvolver competências que iam além da prática física.

Relativamente aos alunos, esperava encontrar turmas motivadas e participativas, mas sabia que poderia enfrentar desafios na gestão de grupo e na conquista do respeito e da atenção dos alunos. Acreditava que estas situações seriam valiosas para aprender a lidar com diferentes personalidades e para desenvolver empatia, paciência, comunicação eficaz e capacidade de adaptação, competências que são essenciais para qualquer professor de EF.

No plano relacional, desejava integrar-me num núcleo de estágio (NE) unido e colaborativo, em que os colegas estagiários pudessem apoiar-se mutuamente, partilhar

experiências e crescer juntos. Esperava também contar com professores cooperantes (PC) e professor orientador (PO) atentos, disponíveis para me orientar, aconselhar e acompanhar, ajudando-me a evoluir de forma segura, confiante e consciente, e inspirando-me a encontrar o meu próprio estilo de docência.

A nível pessoal, o meu principal objetivo era superar as inseguranças, ganhar confiança e consolidar a minha postura enquanto futura professora. Esperava que esta etapa me permitisse crescer como pessoa e profissional, aprender a equilibrar teoria e prática e perceber o impacto positivo que a minha ação pode ter na vida dos alunos.

No fundo, a minha maior expectativa era sair deste EP mais preparada, segura e motivada, com ferramentas, experiência e confiança suficientes para iniciar a minha carreira docente com entusiasmo e responsabilidade, consciente que cada desafio enfrentado contribuiria para o meu crescimento e para a consolidação de uma prática educativa significativa.

3 Enquadramento Institucional

3.1 Escola Cooperante

A escola cooperante onde realizei o meu estágio localiza-se na freguesia de Paranhos, na cidade do Porto, e trata-se de uma escola pública que abrange o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, nos regimes regular e profissional.

A comunidade escolar é bastante diversificada, composta por alunos da própria freguesia, de concelhos vizinhos e também de regiões mais afastadas ou do estrangeiro, proporcionando um ambiente multicultural e inclusivo. Importa referir que a escola, atualmente, integra o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), uma iniciativa do Ministério da Educação que visa promover a igualdade de oportunidades, reduzir o insucesso e o abandono escolar e reforçar a ligação à comunidade e às famílias, em contextos sociais e económicos mais vulneráveis. Este contexto exige práticas pedagógicas diferenciadas e um acompanhamento mais próximo dos alunos, alinhando-se com a missão da justiça e inclusão educativa.

O complexo escolar apresenta uma estrutura organizada em vários blocos. Estão identificados três blocos principais (Bloco A, Bloco B e Bloco C, este último subdividido em C1 e em C2), todos com dois pisos, onde se distribuem salas de aula convencionais e espaços especializados, tais como laboratórios de Ciências Naturais, Física e Química, salas de Informática, de Educação Visual e de Educação Tecnológica, bem como auditório e sala de professores. As salas de aula encontram-se equipadas com computadores e projetores multimédia, permitindo integrar metodologias de ensino mais inovadoras e potenciar o uso de tecnologias digitais no processo de aprendizagem, mesmo que o serviço de internet nem sempre reúna as melhores condições.

No corpo central do edifício estão localizados os órgãos de gestão, os serviços administrativos, a sala de atendimento aos encarregados de educação, a cantina, o bufete, a reprografia/papelaria e a biblioteca/centro de recursos. Neste mesmo bloco está instalado o polivalente, uma área ampla e versátil, destinada ao convívio e à realização de eventos, que serve para toda a comunidade escolar.

A escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo e de vários campos de jogos ao ar livre, o que demonstra uma aposta consistente na criação de condições favoráveis à lecionação da EF e ao desenvolvimento do desporto escolar. O pavilhão apresenta dimensões adequadas e boas condições estruturais e inclui zonas de arrumação organizadas, facilitando o acesso e a gestão do material. Relativamente ao material desportivo, a escola dispõe de uma variedade significativa de equipamentos, incluindo bolas específicas para diferentes modalidades, redes, cones, arcos, colchões e outros recursos didáticos.

A gestão de espaços é realizada através de um *roulement* definido pelo grupo de EF, permitindo uma distribuição equilibrada e organizada das turmas pelos diferentes locais de prática.

Em suma, este estabelecimento distingue-se não só pela qualidade das suas infraestruturas e pela organização funcional dos espaços, mas também pela sua orientação social e educativa. A combinação entre boas condições físicas, tecnologia integrada e compromisso com a equidade revela-se um ambiente propício para a prática pedagógica e para o desenvolvimento dos alunos em múltiplas dimensões.

3.2 Núcleo de Estágio

O meu Núcleo de Estágio era constituído por uma Professora Orientadora (PO), uma Professora Cooperante e quatro Estudantes Estagiários (EE), assumindo cada elemento um papel determinante no decorrer do processo formativo. No início do estágio, a constituição do grupo gerou alguma apreensão, sobretudo por não conhecer a maioria dos seus elementos, à exceção de uma colega, cuja presença contribuiu para reduzir a insegurança sentida nesta fase inicial.

A PO era uma docente que já conhecia de contextos académicos anteriores, o que revelou um fator tranquilizador desde o primeiro momento. Sempre a reconheci como uma profissional competente, rigorosa e conhecedora da área, características que se confirmaram ao longo do estágio.

Relativamente à PC, o primeiro contacto foi marcado por algum receio, associado à sua postura mais exigente e à responsabilidade inerente ao contexto escolar. Contudo, essa perceção inicial rapidamente se transformou. Ao longo do estágio, revelou-se uma professora extremamente disponível, atenciosa e empenhada no acompanhamento dos EE, prestando apoio constante, incentivando-me nos momentos mais desafiantes e contribuindo para um ambiente de aprendizagem seguro e motivador.

Com o decorrer do ano letivo, o funcionamento do NE tornou-se progressivamente mais coeso e colaborativo. A partilha de experiências, a discussão de situações pedagógicas e o apoio entre os colegas favoreceram um ambiente de trabalho positivo, permitindo uma aprendizagem conjunta e contínua. Esta vivência, reforçou a importância do trabalho em equipa no contexto educativo e contribuiu significativamente para o meu crescimento profissional, consolidando o NE como um espaço privilegiado de formação, reflexão e desenvolvimento enquanto futura professora.

3.3 Turmas

No âmbito da PES, a intervenção pedagógica incidiu sobre duas turmas do ensino secundário de cursos profissionais, pertencentes a diferentes anos de escolaridade e disciplinas, cujas características condicionaram e orientaram as opções metodológicas adotadas ao longo do estágio.

A primeira turma correspondia ao 11.º ano de escolaridade, sendo constituída por 15 alunos, dos quais 14 eram do sexo masculino e um do sexo feminino, com uma média de idades de 16 anos. Nesta turma, lecionei a disciplina de Desportos Individuais (DI), com uma carga horária semanal de duas aulas de 100 minutos e uma aula de 50 minutos, o que permitiu um contacto pedagógico frequente e prolongado com o grupo.

Tratava-se de uma turma com um clima bastante positivo e dinâmico, caracterizado pela boa disposição e interação entre pares. Os alunos demonstravam uma forte capacidade de trabalho em equipa, revelando frequentemente comportamentos de entreajuda e cooperação durante a realização das tarefas propostas. Este clima relacional contribuía para um ambiente de aprendizagem favorável, embora se observasse, por vezes, uma tendência para a excessiva verbalização, o que exigia uma gestão cuidada da atenção e do tempo de aula.

Relativamente à prática desportiva, todos os alunos da turma estavam envolvidos em atividades desportivas, evidenciando um contacto regular com o desporto fora do contexto escolar. Destes, dois alunos não praticam desporto federado, enquanto os restantes 13 alunos participavam em competições federadas, integrando modalidades como futebol, dança, voleibol, andebol e kickboxing.

A segunda turma correspondia ao 10.º ano de escolaridade, sendo composta por nove alunos, todos do sexo masculino, com uma média de idades de aproximadamente de 15 anos. Nesta turma lecionei uma disciplina de carácter teórico, Gestão de Projetos e Programas Desportivos (GPPD), com uma carga horária semanal de duas aulas de 100 minutos, desenvolvidas maioritariamente em contexto de sala de aula.

Esta turma caracterizava-se por uma dinâmica mais reservada, evidenciando uma boa capacidade de trabalho individual e autonomia na execução das tarefas propostas. Observava-se a existência de grupos de amizade bem definidos, o que influenciava as interações sociais em contexto de aulas, sem comprometer, contudo, o funcionamento global do grupo. Os alunos revelavam uma atitude globalmente positiva, sendo respeitadores, participativos e com boa capacidade de reflexão, apresentando frequentemente ideias pertinentes e demonstrando disponibilidade para colaborar sempre que solicitado.

No que diz respeito à prática desportiva, verificava-se que a maioria dos alunos praticava atividade física fora do contexto escolar, sendo que seis alunos praticavam

desporto de forma não federada, enquanto três alunos não realizavam qualquer tipo de atividade física ou desportiva.

4 Enquadramento Operacional

4.1 Conceção de ensino da Educação Física

A EF ocupa um lugar singular no currículo escolar, uma vez que utiliza o corpo, o movimento e a prática motora como meios privilegiados de formação. Contudo, a sua importância não se esgota na aprendizagem de técnicas desportivas ou na melhoria da condição física. A EF deve ser entendida como uma disciplina com valor educativo próprio, capaz de contribuir para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo dos alunos. Através das suas práticas, os alunos aprendem a cooperar, a respeitar regras, a lidar com o erro, a tomar decisões, a assumir responsabilidades e a reconhecer a importância da atividade física ao longo da vida. Neste sentido, a EF assume-se como um espaço de formação integral, no qual o movimento é simultaneamente conteúdo, meio e oportunidade de aprendizagem (Kirk, 2009).

A minha conceção de ensino parte desta visão formativa da disciplina. Considero que a aprendizagem não deve ser avaliada apenas pela capacidade de executar uma tarefa, mas também pela compreensão do que é realizado e pelo significado que o aluno atribui à experiência. Ensinar EF implica, por isso, promover aprendizagens motoras sem separar o desenvolvimento pessoal e social que pode ocorrer através da prática.

Esta conceção implica compreender que ensinar EF não corresponde apenas a organizar exercícios ou a transmitir conteúdos técnicos. O ensino exige intencionalidade pedagógica, conhecimento didático, capacidade de adaptação e reflexão permanente sobre a prática. Segundo Batista et al. (2014), o EP constitui um espaço determinante na construção da identidade docente, precisamente porque coloca o futuro professor perante situações reais do ensino, obrigando-o a articular o conhecimento adquirido na formação académica com as exigências concretas da escola.

Entendo, assim, o ensino como um processo orientado por objetivos e não como uma sequência de atividades. Cada decisão deve possuir uma finalidade educativa e contribuir para aquilo que se pretende que os alunos aprendam. O planeamento constitui

uma orientação para a intervenção, mas não deve impedir o professor de responder ao que acontece efetivamente durante o processo de ensino-aprendizagem.

O professor de EF assume, neste processo, um papel central na organização e regulação do ensino. Cabe ao professor orientar o processo de ensino-aprendizagem, criando condições para que os alunos participem, compreendam e evoluam. O aluno, por sua vez, deve ser entendido como sujeito ativo da sua aprendizagem. A sua participação não deve limitar-se à execução das tarefas propostas, devendo envolver compreensão, tomada de decisão, autonomia e responsabilidade. Mesquita (2004) alerta para o risco de modelos de ensino demasiado centrados no professor, nos quais o aluno se torna sobretudo um “fazedor”, com pouca voz e pouca intervenção nas decisões da aula.

Na minha perspetiva, a responsabilidade do professor e a participação do aluno não constituem posições opostas. Compete ao professor estruturar e acompanhar o processo, tornando claros os objetivos e disponibilizando o apoio necessário. Ao aluno devem ser proporcionadas oportunidades para compreender, decidir e assumir responsabilidades. A autonomia deve ser construída progressivamente e não confundida com a ausência de orientação.

De acordo com Metzler (2017), a escolha dos modelos e estratégias de ensino deve estar relacionada com os objetivos da aula, os conteúdos abordados, o nível dos alunos e o contexto onde a prática ocorre. Assim, ensinar bem implica selecionar metodologias coerentes com aquilo que se pretende desenvolver, evitando uma aplicação mecânica ou descontextualizada das atividades. Por esse motivo, não considero que exista uma estratégia adequada a todas as situações. A intervenção deve respeitar os objetivos definidos, mas também considerar as diferenças de competência, motivação, confiança e ritmo de aprendizagem existentes entre os alunos. Adaptar o ensino não significa diminuir a exigência ou alterar arbitrariamente os objetivos, mas criar condições para que todos encontrem possibilidades reais de participação e progressão. O erro deve ser utilizado como informação para a aprendizagem, evitando que as dificuldades iniciais se transformem em motivos de afastamento.

A partir desta experiência, fui consolidando a ideia de que ensinar EF implica muito mais do que cumprir conteúdos programáticos. Implica observar a turma, compreender as suas características, ajustar estratégias, promover relações positivas e criar experiências que tenham significado para os alunos. O professor deve ser capaz de

transformar o conhecimento em ação pedagógica, articulando planeamento, intervenção e reflexão. Esta ideia está em consonância com Batista (2024), que valoriza as comunidades de prática e o papel do professor como profissional reflexivo, capaz de aprender com a experiência e de construir conhecimento a partir dos desafios reais da profissão.

Para mim, refletir sobre o ensino significa analisar os efeitos das decisões tomadas e utilizar essa análise para melhorar a intervenção. A reflexão não deve limitar-se à descrição do que aconteceu, devendo permitir identificar o que favoreceu ou dificultou a aprendizagem. A minha conceção de ensino não é, por isso, entendida como uma perspetiva concluída, mas como uma construção que se desenvolve através da relação entre conhecimento, ação e experiência.

4.2 Planeamento

O planeamento constitui uma das dimensões centrais da minha intervenção ao longo do EP, uma vez que permitiu organizar o processo de ensino de forma estruturada e ajustada às características das turmas e das disciplinas lecionadas. Mais do que distribuir conteúdos ao longo do ano letivo, planear implicou tomar decisões sobre o que ensinar, quais os objetivos a alcançar, quando ensinar, quais as estratégias a utilizar e a forma de acompanhar a aprendizagem dos alunos. Esta organização ficou sistematizada no planeamento anual elaborado, que serviu como documento orientador para a distribuição dos conteúdos, da carga horária e dos momentos de avaliação ao longo do ano letivo. Esta perspetiva vai ao encontro do defendido por Bento (2003), ao considerar o planeamento em EF como uma função orientadora da ação pedagógica, que permite antecipar o processo de ensino-aprendizagem e dar coerência às decisões do professor.

Ao longo deste processo, fui percebendo que o planeamento é uma das bases da segurança do professor. Quanto maior era a preparação das aulas, maior era a minha capacidade para conduzir a turma, explicar as tarefas, gerir transições e responder a dificuldades inesperadas. De acordo com Rink (2014), ensinar implica organizar experiências de aprendizagem eficazes, adequadas aos conteúdos e às necessidades dos alunos, o que reforça a importância de uma planificação clara, mas suficientemente flexível para responder ao contexto real.

4.2.1 Planeamento anual

O planeamento anual (PA) representa o primeiro nível de organização da intervenção pedagógica. A sua construção permitiu ter uma visão global do ano letivo, distribuindo os conteúdos pelas diferentes fases do calendário escolar e articulando essa distribuição com a carga horária das disciplinas, os módulos previstos, os espaços disponíveis e os momentos de avaliação. Ao ter de elaborar o meu próprio PA, percebi que este documento não é apenas uma formalidade administrativa, mas uma ferramenta essencial para orientar a ação do professor e garantir continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Na disciplina de DI, o PA teve de considerar a distribuição dos conteúdos por módulos de duração distinta (Anexo 1). A Orientação e a Escalada foram organizadas em módulos de 60 horas, enquanto a natação correspondeu a um módulo de 30 horas. Esta organização exigiu uma leitura cuidadosa da progressão dos conteúdos, uma vez que os módulos mais longos obrigavam a manter coerência pedagógica durante várias semanas, evitando tanto repetição excessiva como a dispersão de tarefas. No caso da orientação e da escalada, optei por iniciar com uma componente mais teórica, recorrendo a apresentações em PowerPoint, trabalhos de grupo e fichas individuais, criando uma base conceptual que ajudasse os alunos a compreender melhor os conteúdos antes da sua aplicação prática. Na natação, o módulo foi desenvolvido em formato teórico, com trabalhos de grupo de pesquisa autónoma e mini testes, o que exigiu uma planificação orientada para o estudo, a organização da informação e a consolidação dos conhecimentos. A organização destes módulos permitiu-me compreender que o planeamento deve ir além da simples distribuição dos conteúdos, exigindo uma preocupação constante com a progressão das aprendizagens e com a manutenção do envolvimento dos alunos ao longo de períodos prolongados de trabalho.

Em GPPD, o PA teve uma lógica diferente, pois os conteúdos estavam organizados em módulos ligados à gestão, planeamento, execução, logística e qualidade no desporto. A estruturação dos módulos exigiu uma articulação entre aulas expositivas, trabalhos de grupo, testes, visitas de estudo e atividades práticas de organização e produção de eventos escolares. Esta diversidade de estratégias permitiu aproximar os conteúdos da realidade

dos alunos e reforçou a importância de planejar experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas.

A elaboração deste planeamento obrigou-me ainda a considerar o calendário escolar, as interrupções letivas, a disponibilidade dos espaços, as atividades da escola e os momentos de avaliação. Esta articulação mostrou-me que o professor não planeia isoladamente, nem apenas em função da sua disciplina. A organização do ensino depende de múltiplos fatores, alguns previsíveis e outros mais instáveis, que exigem capacidade de antecipação e flexibilidade. Bento (2003) refere que o planeamento deve permitir uma orientação racional e intencional do processo pedagógico, mas essa orientação só ganha sentido quando é ajustada às condições reais em que o ensino acontece.

4.2.2 Planeamento das unidades didáticas/módulos

Depois da organização anual, o planeamento das unidades didáticas e dos módulos permitiu aprofundar a preparação dos conteúdos, definindo objetivos, progressões, estratégias, formas de avaliação e recursos necessários. Este nível de planeamento foi fundamental para transformar a visão global do ano em percursos de aprendizagem mais concretos.

Para apoiar esta organização, recorri ao Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990), que me ajudou a analisar cada conteúdo de forma mais sistemática. Um exemplo deste processo encontra-se apresentado em anexo, permitindo observar a forma como os conteúdos, os objetivos, as progressões, as estratégias de ensino e os momentos de avaliação foram organizados antes da intervenção pedagógica (Anexo 2). Este instrumento permitiu clarificar os aspetos essenciais de cada modalidade ou módulo, desde os objetivos gerais e específicos até às componentes técnicas, táticas, organizativas e avaliativas. A utilização do MEC foi importante porque me obrigou a estudar os conteúdos com maior profundidade e a pensar sobre a melhor forma de os transformar em experiências de aprendizagem adequadas aos alunos. Neste sentido, o planeamento deixou de ser apenas uma sequência de aulas e passou a constituir um processo de seleção, organização e adaptação do conhecimento.

Nas unidades de orientação e escalada, o planeamento teve de equilibrar a aquisição de conhecimentos teóricos com a aplicação prática. Na orientação, tornou-se

necessário trabalhar conceitos como leitura de mapas, simbologia, localização, tomada de decisão e deslocamento em segurança. Por isso, a fase inicial do módulo incluiu momentos de exposição, análise de materiais e tarefas individuais, procurando garantir que os alunos compreendiam os princípios básicos antes de avançarem para situações mais práticas. Na escalada, o planeamento exigia uma atenção especial à segurança, a familiarização com materiais, a progressão das tarefas e a construção gradual da confiança dos alunos. Como se tratava de uma modalidade que poderia gerar algum receio ou insegurança, foi necessário prever uma progressão cuidada, respeitando os diferentes ritmos de adaptação.

No módulo de natação, por ter sido desenvolvido em formato teórico, o planeamento assumiu outra configuração. A ausência de prática motora obrigou a procurar estratégias que mantivessem os alunos envolvidos e que permitissem abordar a modalidade de forma significativa. Os trabalhos de grupo de pesquisa autónoma (Anexo 3) e os mini-testes foram utilizados como estratégias para promover a responsabilização dos alunos, a organização da informação e a consolidação dos conteúdos. Esta opção exigiu uma preparação rigorosa das tarefas, para que a pesquisa não se tornasse apenas uma recolha superficial da informação, mas sim uma oportunidade para compreender aspetos técnicos, históricos, regulamentares e organizativos da modalidade.

Em GPPD, o planeamento dos módulos teve uma orientação fortemente aplicada. Os conteúdos relacionados com planeamento, execução, logística e qualidade no desporto foram organizados de forma a permitir que os alunos passassem da compreensão dos conceitos para a sua aplicação em atividades concretas. Por esse motivo, para além das apresentações em PowerPoint e dos testes, foram integrados trabalhos de grupo, visitas de estudo e momentos de organização de atividades para a escola. Esta abordagem aproxima-se da ideia de que o ensino deve criar situações de aprendizagem com sentido para os alunos, permitindo-lhes mobilizar conhecimentos em contextos próximos da realidade profissional (Metzler, 2017). Também Mesquita e Graça (2009) defendem que os modelos e estratégias de ensino devem orientar o professor na construção de propostas coerentes, ligadas aos objetivos, aos conteúdos e aos alunos.

Uma das maiores dificuldades sentidas neste nível de planeamento esteve relacionada com a duração dos módulos, especialmente os de 60 horas. No início, pensava que um módulo mais longo permitiria maior margem para diversificar tarefas e

aprofundar conteúdos. Contudo, na prática, percebi que essa extensão também exigia maior criatividade, organização e capacidade de manter a motivação dos alunos. Era necessário evitar que as aulas se tornassem repetitivas, mas, ao mesmo tempo, garantir que as propostas mantinham ligação com os objetivos definidos. Esta dificuldade levou-me a refletir sobre a progressão das aprendizagens e sobre a importância de diversificar tarefas e estratégias sem perder coerência pedagógica. Mais do que preencher um elevado número de horas letivas, tornou-se fundamental garantir que cada proposta contribuía efetivamente para a aprendizagem dos alunos e mantinha a sua motivação ao longo do módulo.

4.2.3 Planos de aula

Os planos de aula (PAL) constituíram o nível mais concreto do planeamento, funcionando como um guia para a intervenção diária. A sua elaboração permitiu-me organizar cada sessão de forma estruturada, definindo a função didática, os objetivos motores, cognitivos e afetivos, o tempo destinado a cada momento, os objetivos comportamentais, as situações de aprendizagem e os critérios de êxito. Esta estrutura ajudou-me a entrar em cada aula com maior clareza sobre aquilo que pretendia desenvolver e sobre a forma como iria conduzir o processo.

A organização das aulas em parte inicial, parte fundamental e parte final revelou-se essencial para dar coerência à sessão. A parte inicial permitia introduzir os objetivos da aula, preparar os alunos para as tarefas e criar uma transição entre o momento da chegada e o início efetivo da aprendizagem. A parte fundamental concentrava as principais situações de aprendizagem, sendo um espaço onde os conteúdos eram desenvolvidos com maior profundidade. Por fim, a parte final permitia regressar à calma, consolidar ideias, recolher feedback (FB) dos alunos e, em alguns casos, preparar a ligação com a aula seguinte. Esta estrutura, embora simples, ajudou-me a organizar melhor a gestão do tempo e a garantir que cada momento da aula tinha uma função pedagógica definida.

No entanto, com a prática, percebi que o PAL não podia ser entendido como algo rígido. Muitas vezes, a resposta dos alunos obrigava a prolongar uma tarefa, simplificar uma proposta ou alterar a organização inicialmente prevista. Em algumas situações, uma

atividade que parecia adequada no papel revelava-se demasiado difícil, pouco motivadora ou exigente em termos de tempo. Nesses momentos, o plano servia como referência, mas a decisão pedagógica tinha de ser tomada em função da realidade da aula. Esta capacidade de ajustar a intervenção é uma dimensão fundamental da competência docente, pois, como referem Batista e Queirós (2015), o EP é um espaço de formação onde a reflexão sobre a prática permite compreender e melhorar a ação pedagógica.

Nas aulas práticas de DI, os PAL exigiam particular atenção à organização do espaço, à segurança, à gestão dos materiais e à sequência das tarefas. O PAL apresentado em anexo ilustra esta preocupação com a organização do espaço, a gestão do tempo, a sequência das tarefas e os critérios de êxito definidos para a intervenção (Anexo 4). Na escalada, por exemplo, era necessário prever cuidadosamente a disposição dos alunos, o tempo de experimentação, os momentos de explicação e as regras de segurança. Na orientação, a gestão dos percursos, dos mapas e dos grupos nas tarefas realizadas no espaço exterior tinha de ser antecipada para evitar perdas de tempo e garantir que os alunos compreendiam o objetivo das tarefas. Estes aspetos fizeram-me perceber que, em EF, o PAL não diz respeito apenas ao conteúdo, mas também à organização física, temporal e relacional do espaço de aprendizagem.

Nas aulas teóricas, por sua vez, os PAL colocavam outros desafios. Em GPPD e no módulo teórico de natação, foi necessário pensar em estratégias que evitassem uma aula excessivamente centrada na exposição oral. Por isso, recorri a apresentações PowerPoint, fichas individuais, trabalhos de grupo, momentos de pesquisa autónoma, mini testes, discussão de exemplos e preparação de atividades escolares. A planificação destas aulas exigia uma preocupação constante com o envolvimento dos alunos, uma vez que a permanência prolongada em sala podia diminuir a atenção e a participação. Assim, procurei alternar momentos de explicação com tarefas mais ativas, permitindo que os alunos aplicassem os conteúdos e assumissem maior responsabilidade no processo.

A elaboração dos PAL foi também um espaço de aprendizagem pessoal. No início, senti a necessidade de prever quase todos os pormenores, pois isso dava-me maior segurança. Com o tempo, fui percebendo que um bom plano não é aquele que tenta controlar tudo, mas aquele que define uma direção clara e permite ao professor adaptar-se quando necessário.

Esta evolução ajudou-me a ganhar confiança, melhorar a gestão da aula e compreender melhor a relação entre planear, intervir e refletir. Percebi que a qualidade do planeamento não depende apenas do grau de detalhe do documento, mas também da capacidade de o ajustar às situações concretas que emergem durante a aula.

4.2.4 Planeamento em contextos distintos: DI e GPPD

Uma das aprendizagens mais significativas deste processo foi compreender que o planeamento varia em função do contexto, da disciplina e da natureza dos conteúdos. Planear DI não foi igual a planear GPPD, não apenas porque uma disciplina tinha uma componente mais prática e outra uma componente mais teórica, mas porque cada uma exigia diferentes formas de organização, comunicação, participação e avaliação. Esta foi uma das dimensões em que senti maior desafio, porque lecionar uma disciplina teórica ligada ao desporto exigiu uma preparação diferente daquela que associava inicialmente ao papel do professor de EF.

A principal diferença entre os dois contextos esteve na forma como o planeamento teve de responder à natureza das aprendizagens. Em DI, o planeamento exigiu maior atenção à organização do espaço, à segurança e à progressão das tarefas. Em GPPD, exigiu maior cuidado na seleção de exemplos, na estruturação dos conteúdos e na criação de tarefas que aproximassem a teoria da realidade dos alunos.

Esta distinção entre DI e GPPD fez-me perceber que o planeamento não pode ser igual para todos os contextos. Nas aulas práticas, era necessário pensar na demonstração, no FB, na organização dos grupos, no espaço e na segurança. Nas aulas teóricas, era essencial preparar materiais claros, tarefas com sentido, momentos de participação e estratégias para manter os alunos envolvidos. Apesar destas diferenças, existia um ponto comum. Em ambos os contextos, o planeamento tinha de ser intencional, ajustado e orientado para a aprendizagem dos alunos.

A colaboração com a PC e com uma colega de NE teve também um papel importante neste processo. A partilha de ideias, a discussão das aulas e o FB recebido ajudaram-me a melhorar a qualidade do planeamento e a pensar em soluções mais adequadas para cada turma. Esta dimensão colaborativa é valorizada por Batista e Graça (2021), ao defenderem que a construção da profissão docente ocorre através da dinâmica

entre escola e universidade, mas também através das interações estabelecidas com os diferentes agentes formativos.

Ao longo do EP, fui compreendendo que planejar é uma tarefa exigente, mas indispensável para dar qualidade ao ensino. Ao mesmo tempo, este processo mostrou-me que ensinar implica aceitar a incerteza e estar disponível para ajustar o caminho sempre que a realidade da aula assim o exige.

Deste modo, o planeamento tornou-se uma dimensão essencial da minha aprendizagem profissional, contribuindo para uma prática mais consciente, estruturada e ajustada aos diferentes contextos em que intervirm. A experiência em DI e GPPD permitiu-me compreender que não existem soluções únicas para todos os contextos, sendo necessário adaptar continuamente as decisões pedagógicas às características dos conteúdos e dos alunos.

4.3 Realização da intervenção pedagógica

A realização da intervenção pedagógica correspondeu ao momento em que o planeamento foi colocado em prática e confrontado com a realidade concreta da aula. Esta dimensão tornou evidente que ensinar não significa apenas executar aquilo que foi previamente definido, mas interpretar continuamente o contexto, regular a ação pedagógica e responder às necessidades dos alunos.

Neste sentido, a realização assumiu um papel central no meu processo de formação, uma vez que foi através da prática pedagógica que comecei a compreender melhor a complexidade da profissão docente. Assim, a aula tornou-se um espaço de aprendizagem para os alunos, mas também para mim, enquanto professora em formação, obrigando-me a tomar decisões, gerir situações e adaptar a intervenção às características das turmas.

Ao longo da intervenção, a seleção dos modelos, abordagens e estilos de ensino foi realizada de acordo com os conteúdos, os objetivos das aulas e as características dos alunos. O Modelo de Instrução Direta (MID) foi utilizado sobretudo nos momentos em que era necessário garantir maior clareza, organização e segurança, como aconteceu na escalada e nas fases iniciais de algumas tarefas de orientação. Este modelo revelou-se adequado sempre que os alunos precisavam de compreender procedimentos, regras, formas de utilização do material e critérios de êxito antes de iniciarem a prática. Segundo

Rosado & Mesquita (2011), a instrução deve permitir que os alunos compreendam claramente aquilo que se espera deles, sendo a explicação, a demonstração e o FB elementos fundamentais para orientar a aprendizagem. Neste enquadramento, a minha intervenção recorreu frequentemente à explicação inicial, seguida de demonstração e de correções durante a tarefa, permitindo reduzir dúvidas e aumentar a segurança dos alunos.

No entanto, a intervenção não se limitou a uma abordagem centrada no professor. Em diferentes momentos, utilizei estratégias da Aprendizagem Cooperativa e do Ensino entre Pares, sobretudo quando percebia que a interação entre os alunos podia favorecer a aprendizagem. Estas estratégias foram importantes, pois contribuíram para aumentar a participação dos alunos e promover uma maior responsabilidade na realização das tarefas. Foram particularmente relevantes em GPPD, através dos trabalhos de grupo e da preparação de atividades, uma vez que os alunos tinham de discutir ideias, distribuir funções e tomar decisões em conjunto.

Nas aulas de orientação, recorri ainda a estilos de ensino próximos da descoberta guiada e da resolução de problemas (Mosston & Ashworth, 2008). Esta escolha justificou-se pelas características da própria modalidade, uma vez que os alunos tinham de interpretar mapas, identificar referências espaciais, escolher percursos e resolver situações durante a realização das tarefas. Nestes momentos, o meu papel passou por orientar, questionar e ajudar os alunos a pensar sobre as decisões tomadas, em vez de fornecer imediatamente todas as respostas. Assim, na orientação, fazia sentido criar tarefas em que os alunos tivessem de analisar, decidir e justificar as suas opções.

Em GPPD, a intervenção aproximou-se de uma abordagem baseada em projetos, uma vez que os alunos foram desafiados a aplicar conteúdos teóricos na organização de atividades reais da escola. Esta abordagem enquadrou-se nos módulos lecionados. Ao trabalharem em propostas como o *Soccer Skills* e o *Move Friday*, os alunos tiveram oportunidade de transformar conteúdos conceptuais em ações concretas, percebendo que a organização de uma atividade envolve objetivos, recursos, funções, materiais, gestão de tempo e avaliação. Esta ligação entre teoria e prática foi importante no ensino profissional, pois aproximou os conteúdos escolares de contextos de intervenção mais próximos da realidade futura dos alunos. Esta experiência permitiu-me perceber que os alunos demonstravam maior envolvimento quando conseguiam reconhecer utilidade prática nos conteúdos trabalhados.

Para além destes modelos e abordagens, organizei frequentemente o ensino por tarefas de aprendizagem de forma estruturada, sobretudo nas aulas práticas de DI. Esta forma de organização permitiu apresentar exercícios com objetivos claros, critérios de êxito definidos e tempos de realização previamente estabelecidos. Durante a execução, circulava pelos grupos, observava as dificuldades, emitia FB individual e, quando necessário, interrompia a tarefa para dar FB coletivo. Esta estratégia foi útil porque permitiu manter os alunos em atividade, acompanhar diferentes níveis de desempenho e ajustar a intervenção às necessidades observadas.

Esta articulação entre modelos mais diretivos e estratégias mais participativas permitiu ajustar a intervenção às exigências de cada contexto, mantendo a organização da aula sem retirar espaço à autonomia e à participação dos alunos.

4.3.1 Gestão da aula

A gestão da aula foi uma das dimensões que exigiu atenção durante a intervenção pedagógica. Nas aulas práticas de DI, as principais dificuldades estiveram relacionadas com as transições entre tarefas, organização dos alunos, as diferenças de nível e o facto de a turma ser bastante conversadora. Embora os alunos demonstrassem disponibilidade para aprender e, de forma geral se empenhassem nas propostas apresentadas, era frequente perder-se algum tempo entre a explicação de uma tarefa, a reorganização dos grupos e o início efetivo da prática. Esta realidade obrigou-me a melhorar progressivamente a forma como preparava os materiais, distribuía os alunos e conduzia os momentos de transição.

A gestão de tempo revelou-se, por isso, uma preocupação constante. Em várias aulas, algumas atividades prolongavam-se mais do que previsto, quer porque os alunos precisavam de mais tempo para compreender a tarefa, quer porque a dinâmica do grupo exigia uma intervenção mais próxima da minha parte. Esta situação mostrou-me que o tempo planeado nem sempre corresponde ao tempo real da aula, sendo necessário tomar decisões no momento. Bento (2003) defende que a aula de EF exige uma organização cuidada, uma vez que a qualidade da intervenção depende da capacidade de o professor estruturar os momentos de ensino, garantir tempo de prática e manter a intencionalidade pedagógica das tarefas.

As transições entre tarefas foram uma das áreas onde senti maior necessidade de evolução. Esta dificuldade foi mais evidente nas primeiras aulas práticas, sobretudo quando era necessário passar de uma explicação para a execução ou reorganizar os alunos em grupo. Por vezes, enquanto tentava explicar a tarefa seguinte, alguns alunos começavam a conversar ou dispersavam a atenção, o que atrasava o início da atividade. Esta situação levou-me a ser mais objetiva nas instruções, a preparar melhor o material antes da aula e a definir previamente a forma como os grupos seriam organizados. Além disso, procurei antecipar as transições entre tarefas e reduzir o tempo destinado às explicações iniciais, contribuindo para um maior tempo de prática efetiva.

Esta evolução permitiu reduzir tempos mortos e manter os alunos mais envolvidos. Rink (2014) reforça que a gestão eficaz da aula está relacionada com a clareza das rotinas, com organização das tarefas e com a capacidade de maximizar o tempo útil de aprendizagem.

Outro aspeto importante foi a gestão de diferenças de níveis. Na turma de DI, existiam alunos com maior experiência desportiva e outros com mais dificuldades em determinados conteúdos. Esta heterogeneidade exigiu uma intervenção flexível, procurando garantir que todos encontrassem desafios adequados ao seu nível. Sempre que necessário, procurei adaptar à complexidade das tarefas ou atribuir diferentes responsabilidades aos alunos, permitindo que todos participassem de forma adequada às suas capacidades. Esta estratégia permitiu responder melhor à diversidade existente na turma, sem transformar as diferenças de nível num obstáculo à participação.

Na turma de GPPD, a gestão da aula assumiu características diferentes. Tratava-se de uma turma bem-comportada, respeitadora e tranquila, mas que exigia incentivo constante para participar e realizar as tarefas com maior autonomia.

Por isso, a gestão da aula passou por criar tarefas claras, definir tempos de trabalho, acompanhar os grupos e recorrer a exemplos próximos da realidade dos alunos. Esta experiência mostrou-me que, mesmo em turmas bem-comportadas, é necessário promover estratégias que incentivem uma participação mais ativa e autónoma dos alunos.

4.3.2 Instrução e comunicação

A instrução e a comunicação assumiram um papel determinante na qualidade da minha intervenção pedagógica. Ao longo do EP, fui percebendo que uma explicação clara, objetiva e adaptada ao nível dos alunos facilitava a compreensão das tarefas e melhorava o envolvimento da turma. Nas aulas práticas de DI, procurei recorrer frequentemente à explicação acompanhada de demonstração, pois esta estratégia permitia aos alunos visualizar aquilo que era esperado antes de iniciarem a tarefa. Numa fase inicial, senti que, por vezes, explicava demasiado antes de colocar os alunos em atividade. Fazia-o por receio de que não compreendessem a tarefa, mas percebi que demasiada informação podia ter um efeito contrário, levando à perda de atenção. Progressivamente, comecei a seleccionar apenas os aspetos essenciais da tarefa, recorrendo depois ao FB durante a prática para corrigir ou reforçar aquilo que fosse necessário.

A demonstração foi uma ferramenta essencial, mas não funcionou de forma isolada. Em vários momentos, recorri também a vídeos para complementar a explicação, sobretudo quando pretendia apresentar exemplos de execução ou ajudar os alunos a compreender melhor determinados aspetos técnicos. Na escalada, este recurso ajudou os alunos a visualizar movimentos, apoios e formas de deslocamento. A utilização de recursos visuais revelou-se útil porque permitiu diversificar a forma de comunicar e tornar alguns conteúdos mais acessíveis. Rosado e Mesquita (2011) destacam que a comunicação no ensino do desporto deve ser clara, precisa e adequada ao contexto, sendo o FB e a demonstração instrumentos fundamentais para orientar a aprendizagem dos alunos.

O FB foi outra dimensão central da minha intervenção. Ao longo das aulas, procurei alternar entre FB individual e coletivo, de acordo com as necessidades observadas. O FB individual permitia corrigir aspetos específicos de cada aluno, valorizando a sua evolução e orientando-o para uma execução mais ajustada. Já o FB coletivo era utilizado quando identificava erros comuns ou quando era necessário reforçar critérios de êxito para toda a turma. Esta gestão revelou-se importante para evitar repetições desnecessárias, tornar a intervenção mais eficiente e responder de forma mais ajustada às necessidades dos alunos (Rink, 2014).

Nas aulas teóricas de GPPD, a comunicação exigiu outras estratégias. A exposição oral, apoiada em PowerPoint, foi utilizada em alguns momentos para introduzir conteúdos, organizar conceitos e orientar o trabalho dos alunos. No entanto, procurei evitar que as aulas se tornassem exclusivamente expositivas, uma vez que a turma, apesar de bem-comportada, tendia a assumir uma postura pouco ativa quando não era estimulada. Por isso, recorri ao questionamento, a exemplos concretos, a tarefas de grupo e à ligação dos conteúdos a atividades reais da escola. Esta forma de intervenção ajudou a tornar os conteúdos mais próximos dos alunos e a promover uma participação mais regular.

O questionamento foi uma estratégia particularmente útil, tanto em DI como em GPPD. Nas aulas práticas, permitia verificar se os alunos tinham compreendido os objetivos das tarefas, as regras de segurança ou os critérios de êxito. Nas aulas teóricas, ajudava a recuperar conteúdos anteriores, estimular a reflexão e envolver os alunos na construção das respostas. Esta estratégia aproximou-se de estilos de ensino mais participativos, nos quais o professor não oferece apenas respostas prontas, mas orienta os alunos através de perguntas que os levam a pensar, justificar e relacionar ideias. Para Metzler (2017), a escolha das estratégias de instrução deve ser alinhada com a natureza dos conteúdos e com o tipo de aprendizagem que se pretende promover.

4.3.3 Clima de aula e relação pedagógica

O clima de aula e a relação pedagógica foram dimensões fundamentais ao longo da intervenção. Desde o início do EP, percebi que a aprendizagem não depende apenas da qualidade das tarefas ou da clareza das explicações, mas também da relação entre professor e alunos (Batista & Queirós, 2015).

A relação com a turma de DI foi muito positiva, embora construída de forma progressiva. Os alunos eram disponíveis para aprender, empenhados e capazes de se ajudarem entre si, mas também revelavam alguma tendência para conversar e, em determinados momentos, alguma preguiça no início das tarefas. Esta característica exigiu uma gestão equilibrada entre proximidade e exigência. Por um lado, era importante manter uma relação descontraída e positiva, aproveitando a boa disposição da turma. Por

outro, era necessário estabelecer limites, garantir ritmo de trabalho e reforçar a importância do compromisso com as tarefas propostas.

A entreajuda existente na turma foi um aspeto muito positivo. Em várias situações, os alunos com maior facilidade apoiavam os colegas com mais dificuldades, criando um ambiente de cooperação que favoreceu a aprendizagem. Esta dinâmica foi particularmente evidente na escalada, onde a confiança, a segurança e o apoio entre pares tinham grande relevância. Neste contexto, procurei valorizar estes comportamentos, mostrando aos alunos que a aprendizagem em EF também passa pela capacidade de ajudar, respeitar e incentivar os outros. Siedentop e Hastie (2011) defendem que a EF deve promover experiências de participação, responsabilidade e pertença, dimensões que também se constroem através da relação entre pares.

Na turma de GPPD, a relação também foi positiva, mas assumiu uma natureza diferente. Os alunos eram bem-comportados e respeitadores, o que facilitava a gestão da aula, mas nem sempre demonstravam iniciativa para participar espontaneamente. Muitas vezes, era necessário “puxar” por eles, fazer perguntas, dar exemplos concretos ou dividir as tarefas em etapas mais simples para que se envolvessem no trabalho. Esta experiência fez-me perceber que o silêncio e o bom comportamento não significam, por si só, envolvimento na aprendizagem, sendo necessário criar oportunidades para que os alunos participem de forma mais ativa e se sintam responsáveis pelo que estão a desenvolver.

A relação fora do contexto formal de aula também contribuiu para fortalecer a ligação com os alunos. As atividades escolares, as visitas de estudo e os momentos de interação fora da sala ou do pavilhão permitiram-me conhecer melhor as turmas e criar uma relação mais próxima, com impacto positivo na confiança demonstrada pelos alunos em contexto de aula. Assim, procurei manter uma postura equilibrada, evitando que a proximidade compromettesse a autoridade pedagógica. Vieira e Moreira (2011) referem que a docência possui uma dimensão humana e relacional que se desenvolve na interação com os alunos, sendo esta dimensão essencial para uma prática educativa mais consciente.

Ao longo do EP, fui compreendendo que o clima da aula não se cria através de regras ou discursos sobre comportamento, mas através de uma presença constante, coerente e justa. Os alunos observam a forma como o professor reage, corrige, incentiva e escuta. Por isso, procurei construir uma relação assente na empatia, mas também na responsabilidade.

4.3.4 Ajustamentos e imprevistos

Os ajustamentos e imprevistos fizeram parte de todo o processo de PES. Apesar de existir planeamento, a realidade da aula nem sempre corria como previsto. A falta de internet, a ausência de alguns alunos, a baixa motivação em determinados momentos e o prolongamento de algumas atividades foram situações que exigiram adaptação.

A falta de internet foi um dos imprevistos mais frequentes, sobretudo em aulas onde estavam previstos vídeos, apresentações ou momentos de pesquisa. Estes momentos foram inicialmente frustrantes, porque condicionavam tarefas que tinham sido preparadas com antecedência e obrigavam à reformulação das estratégias inicialmente previstas. No entanto, também me obrigaram a desenvolver alternativas e a não depender exclusivamente dos recursos digitais. Passei a perceber a importância de levar materiais preparados, ter exemplos prontos para explicar oralmente e pensar em tarefas que pudessem ser realizadas mesmo quando as condições previstas falhavam.

A falta de alunos também condicionou algumas aulas, sobretudo quando estavam previstas tarefas de grupo ou atividades que dependiam de uma determinada organização. Nestes momentos, foi necessário adaptar a composição dos grupos, reformular a tarefa ou ajustar os objetivos da sessão. Embora inicialmente estas alterações gerassem alguma insegurança, com o tempo passei a encará-las como parte normal da prática docente. Estas situações levaram-me a desenvolver maior flexibilidade na organização das tarefas e a prever alternativas que permitissem manter os objetivos da aula, mesmo quando a constituição dos grupos não correspondia ao inicialmente planeado.

Outro desafio esteve relacionado com a baixa motivação de alguns alunos, especialmente em tarefas mais teóricas ou que exigiam maior autonomia. Para responder a esta dificuldade, procurei utilizar exemplos mais concretos, dividir tarefas em etapas, acompanhar os grupos com maior proximidade e recorrer ao questionamento para manter os alunos envolvidos. Ainda assim, percebi que motivar uma turma não depende apenas da vontade do professor, mas da capacidade de construir propostas com sentido, estabelecer objetivos claros e manter uma relação pedagógica consistente.

As atividades que se prolongavam para além do tempo previsto foram também uma aprendizagem importante. Em alguns casos, a tarefa revelava-se mais complexa do que eu tinha antecipado. Noutros, os alunos necessitavam de mais tempo para realizar o

trabalho com qualidade. Inicialmente, senti alguma preocupação quando a aula se afastava do tempo previsto, mas fui percebendo que nem sempre prolongar uma tarefa significava a perda de controlo. Em alguns casos, significava respeitar o ritmo da aprendizagem e permitir que os alunos terminassem o processo de forma mais consciente. Esta realidade obrigou-me a decidir se deveria interromper a atividade para cumprir o plano ou prolongá-la para respeitar processos de aprendizagem. Ao longo do EP, fui percebendo que cumprir o plano não deve ser mais importante do que garantir que os alunos estão efetivamente a aprender.

4.4 Avaliação

A avaliação constituiu uma dimensão essencial da minha intervenção pedagógica, uma vez que permitiu acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, compreender as suas dificuldades, valorizar a sua evolução e tomar decisões mais ajustadas ao longo dos módulos. No contexto escolar, avaliar não deve ser entendido apenas como atribuir uma classificação final, mas como o processo contínuo de recolha, interpretação e utilização de informação sobre a aprendizagem. Neste sentido, a avaliação deve orientar o ensino, apoiar os alunos na compreensão do seu percurso e permitir ao professor regular a sua intervenção pedagógica (Bento, 2003; Fernandes, 2008).

Ao longo do EP, percebi que a avaliação é uma das dimensões mais exigentes da função docente, sobretudo porque implica equilibrar critérios objetivos com uma leitura justa do percurso de cada aluno. Esta exigência tornou-se particularmente evidente pelo facto de ter lecionado duas disciplinas com características distintas. Em DI, a avaliação integrou uma componente prática, associada ao desempenho nas modalidades, mas também momentos teóricos, trabalhos, apresentações e mini-testes. Em GPPD, a avaliação assumiu um carácter mais teórico e aplicado, envolvendo testes escritos, trabalhos de grupo, apresentações, desempenho nas atividades organizadas e participação ao longo das aulas. Estas diferenças exigiram a utilização de diferentes instrumentos e estratégias de avaliação, ajustados às características de cada disciplina e dos respetivos módulos.

A escola já apresentava critérios de avaliação definidos, o que ajudou a enquadrar a minha intervenção. Em DI, a classificação estava organizada em dois grandes domínios,

aprendizagens essenciais (60%), onde foram incluídos os trabalhos, os testes e a componente prática, e atitudes e valores, com uma ponderação de 40%, onde eram considerados aspetos como assiduidade, pontualidade, empenho, comportamento e cooperação. Em GPPD, a estrutura geral manteve-se, embora a componente de aprendizagens essenciais variasse de acordo com a natureza dos módulos, uma vez que nem todos incluíam uma componente prática (Anexo 5).

4.4.1 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica (AD) tem como principal função recolher informação inicial sobre os conhecimentos, experiências e necessidades dos alunos, permitindo ao professor ajustar o planeamento e selecionar estratégias adequadas ao contexto. Neste sentido, constitui um importante ponto de partida para a organização do processo de ensino-aprendizagem (Bento, 2003; Fernandes, 2008).

No meu caso, não realizei uma AD formal nos moldes tradicionais, uma vez que, para os alunos, se tratava do primeiro contacto com as modalidades e disciplinas lecionadas. Em DI, conteúdos como orientação, escalada e natação eram abordados pela primeira vez neste contexto, pelo que não faria sentido aplicar uma AD centrada no desempenho técnico específico da modalidade. Ainda assim, existiu uma forma de diagnóstico inicial mais informal, realizada através da observação, do questionamento e da análise das respostas dos alunos nas primeiras aulas de cada módulo.

Na orientação, procurei perceber, através de perguntas e pequenas tarefas iniciais, se os alunos reconheciam elementos básicos como mapas, símbolos, referências espaciais e formas de orientação no espaço. Na escalada, a minha atenção incidiu sobretudo na confiança dos alunos, na forma como reagiam à modalidade, no cumprimento das regras de segurança e na sua disponibilidade para experimentar tarefas progressivas. Já na natação, por se tratar de um módulo desenvolvido em formato teórico, o diagnóstico foi realizado sobretudo através do diálogo inicial, procurando perceber que conhecimentos os alunos tinham sobre estilos de nado, regras, história da modalidade e aspetos técnicos.

Em GPPD, também não realizei uma AD formal. No entanto, nas primeiras aulas de cada módulo, recorri ao questionamento e à conversa orientada para perceber o que os

alunos sabiam. Esta estratégia permitiu-me identificar algumas fragilidades, sobretudo ao nível da ligação entre conceitos teóricos e situações práticas. A partir dessas primeiras interações, fui percebendo que os alunos precisavam de exemplos concretos e de tarefas aplicadas para compreender melhor os conteúdos.

Apesar de não ter existido uma grelha formal de AD, esta etapa foi importante para orientar a intervenção. Através da observação inicial, consegui perceber níveis de confiança, ritmos de trabalho, formas de participação e conhecimentos prévios dos alunos. Esta informação ajudou-me a ajustar as primeiras tarefas, a definir o grau de complexidade das propostas e a perceber que algumas aprendizagens teriam de ser construídas de forma progressiva. Assim, mesmo sem um instrumento formal, a AD esteve presente com uma leitura inicial da turma e das suas necessidades.

4.4.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa (AF) corresponde ao acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem, permitindo ao professor recolher informações ao longo das aulas e ajustar a sua intervenção. O seu principal objetivo é apoiar a aprendizagem dos alunos através da identificação de dificuldades e da regulação do processo de ensino-aprendizagem. Black & Wiliam (1998) defendem que a AF tem impacto na aprendizagem quando fornece informação útil para professores e alunos regularem o trabalho desenvolvido. Na mesma linha, Hattie & Timperley (2007) atribuem grande importância ao FB, considerando-o um elemento central para ajudar o aluno a compreender onde se encontra, para onde deve caminhar e como pode melhorar.

Durante o EP, a AF esteve muito presente na minha prática, sobretudo através da observação direta, do FB, do questionamento e dos registos realizados ao longo das aulas. Em DI, esta avaliação ocorreu principalmente durante a prática. Ao observar os alunos nas tarefas de orientação e escalada, procurava identificar dificuldades, corrigir erros, reforçar comportamentos adequados e ajustar as propostas sempre que necessário. O FB durante a prática foi essencial, porque permitiu intervir quando a dificuldade surgia, tornando a avaliação mais próxima da aprendizagem. Simultaneamente, a AF permitiu acompanhar a evolução dos alunos ao nível da autonomia, da segurança, da cooperação

e do cumprimento dos critérios definidos, ajudando-me a ajustar o FB e a apoiar os alunos com maiores dificuldades.

Para além do FB oral, utilizei grelhas de registo no caderno, onde fui anotando observações sobre a participação, a evolução, as dificuldades e os comportamentos dos alunos. Estes registos ajudaram-me a acompanhar o percurso de cada aluno de forma mais organizada, evitando que a avaliação dependesse apenas da memória ou de momentos isolados.

Em GPPD, a AF assumiu uma configuração diferente. Como a disciplina tinha uma natureza mais teórica e aplicada, acompanhei sobretudo os trabalhos de grupo, as respostas às perguntas durante a aula, a participação nas discussões e a forma como os alunos iam desenvolvendo as tarefas propostas. O FB aos grupos foi particularmente importante, porque permitiu corrigir ideias, orientar a organização dos trabalhos e ajudar os alunos a relacionar os conteúdos com situações concretas. Esta avaliação foi especialmente útil em tarefas ligadas ao planeamento e organização de atividades, onde os alunos precisavam de estruturar objetivos, distribuir funções e pensar nos recursos necessários.

A autoavaliação também teve importância neste processo. Os alunos realizaram momentos de autoavaliação no final dos módulos, através de formulários fornecidos pela PC e de uma ficha elaborada por mim. Esta prática permitiu que os alunos refletissem sobre a sua participação, empenho, comportamento, dificuldades e evolução (Anexo 6). Para Perrenoud (1999), a avaliação deve contribuir para regular a aprendizagem, e essa relação torna-se mais rica quando o aluno participa na análise do seu próprio percurso.

Ao longo deste processo, compreendi que a AF é uma das formas mais importantes de aproximar avaliação e ensino. Em vez de surgir apenas no final do módulo, a avaliação foi acontecendo em cada aula, através das observações, das perguntas e dos registos realizados. Esta dimensão ajudou-me a tomar decisões mais ajustadas e a perceber que avaliar é também acompanhar, orientar e criar condições para que os alunos possam melhorar.

4.4.3 Avaliação sumativa

A avaliação sumativa (AS) corresponde à apreciação final das aprendizagens, ocorrendo geralmente no final de uma unidade, módulo ou período. A sua função é sintetizar o nível de desempenho alcançado pelos alunos, permitindo atribuir uma classificação com base em critérios previamente definidos. Apesar do seu carácter final, a AS deve resultar da articulação entre os critérios definidos, os instrumentos utilizados e a evolução observada ao longo das aulas. Como refere Fernandes (2008), a avaliação deve ser justa, transparente e sustentada em evidências recolhidas ao longo do processo de aprendizagem.

Em DI, a AS integrou momentos práticos e teóricos. Na orientação, os alunos foram avaliados através da realização de um percurso na escola, tendo sido considerados critérios como o tempo de realização e execução correta do percurso. No entanto, a classificação final não dependeu apenas desse momento. A evolução demonstrada ao longo do módulo, a participação nas aulas, a autonomia, a cooperação e o cumprimento das tarefas também foram considerados. Esta opção foi importante, porque permitiu valorizar o percurso dos alunos e não apenas o resultado obtido num único momento de avaliação.

Na escalada, a AS incidiu sobretudo na execução dos nós, na técnica, na autonomia, na participação, na cooperação e no cumprimento das tarefas. Ao longo do módulo, percebi que alguns alunos apresentavam dificuldades na realização dos nós, pelo que procurei utilizar uma grelha com critérios graduados, “não sabe fazer o nó”; “faz o nó com ajuda”; “faz o nó com alguma dificuldade”; e “faz o nó penteado e sem auxílio”. Esta forma de avaliação permitiu diferenciar níveis de desempenho e valorizar a progressão dos alunos, em vez de classificar apenas como certo ou errado (Anexo 7).

No módulo de natação, por ter sido desenvolvido em formato teórico, a AS foi realizada através de trabalhos de grupo, apresentações informais e mini testes. Esta opção permitiu avaliar a capacidade de os alunos pesquisarem informação, organizarem conteúdos, comunicarem ideias e demonstrarem compreensão sobre os temas abordados. A apresentação assumiu um carácter mais informal, o que ajudou a reduzir a pressão sobre os alunos e a tornar o momento mais próximo de uma partilha de conhecimento.

Em GPPD, a AS integrou testes escritos, trabalhos de grupo, apresentações orais, participação, empenho e desempenho na organização de atividades. Nos testes escritos, procurei avaliar a compreensão dos conceitos abordados nos módulos. Nos trabalhos de grupo e apresentações, foram considerados aspetos como organização da informação, clareza da comunicação, domínio dos conteúdos e capacidade de aplicação a situações práticas (Anexo 8).

A avaliação das atividades organizadas teve em conta não apenas o produto final, mas também o processo de elaboração e o desempenho dos alunos durante a atividade. Neste caso, foi importante observar se os alunos cumpriam as funções atribuídas, colaboravam com os colegas, demonstravam responsabilidade e conseguiam aplicar os conteúdos trabalhados em aula.

A AS foi uma dimensão desafiante, porque exigiu tomar decisões justas perante situações muito diferentes. Houve alunos empenhados que, apesar de revelarem menor desempenho técnico, demonstraram evolução, esforço e responsabilidade. Por outro lado, também existiram alunos com bons resultados escritos, mas menos participativos nas aulas. Nos trabalhos de grupo, surgiu ainda a dificuldade de perceber se todos os elementos tinham contribuído da mesma forma. Estas situações mostraram-me que a avaliação não pode ser reduzida a um único instrumento, devendo integrar diferentes evidências para que a classificação seja mais justa e representativa do percurso dos alunos.

Estas situações reforçaram a importância de utilizar diferentes instrumentos de avaliação e de considerar não apenas os resultados obtidos, mas também o percurso desenvolvido por cada aluno ao longo do módulo.

4.5 Reflexão

A reflexão sobre a prática acompanhou todo o EP, assumindo-se como uma dimensão essencial para compreender aquilo que acontecia nas aulas e melhorar progressivamente a minha intervenção. Mais do que identificar o que tinha corrido bem ou menos bem, refletir implicou analisar decisões, interpretar as reações dos alunos e procurar alternativas para situações futuras (Schön, 1983).

No início do EP, a minha reflexão estava muito associada à insegurança. A principal preocupação era perceber se estava a cumprir corretamente o plano, se as tarefas estavam bem explicadas e se conseguia manter a turma organizada. Esta insegurança tornou-se particularmente evidente na primeira aula de GPPD. Apesar de ter preparado e ensaiado várias vezes a apresentação, no momento de lecionar senti que bloqueei e que não consegui transmitir os conteúdos da forma como tinha previsto. No final da aula, fiquei com a sensação de que tinha falhado e de que aquela tinha sido a pior aula que tinha dado. Contudo, a PC explicou-me que os alunos não tinham demonstrado essa perceção, que estavam envolvidos e a acompanhar a aula, ajudando-me a compreender que a avaliação que fazia da minha intervenção era, naquele momento, mais negativa do que aquilo que tinha acontecido efetivamente. Com o tempo, fui compreendendo que a qualidade da intervenção não dependia apenas da execução do que estava previsto, mas da capacidade de interpretar a aula enquanto ela acontecia.

A construção da minha identidade docente foi acontecendo através deste processo de reflexão contínua. A relação estabelecida com as turmas, os desafios associados à gestão da aula, a necessidade de adaptar estratégias e as decisões tomadas ao longo do estágio ajudaram-me a perceber que quero ser uma professora próxima, mas exigente, disponível para ajudar, mas capaz de estabelecer limites, atenta às dificuldades dos alunos, mas comprometida com a sua evolução.

A reflexão sobre a prática permitiu-me olhar para o estágio como um processo de crescimento gradual. As dificuldades relacionadas com a gestão do tempo e das transições, com a adaptação a imprevistos, com a motivação dos alunos e com a necessidade de realizar uma avaliação justa deixaram de ser apenas obstáculos quando passei a analisá-las após as aulas. Esta análise permitiu-me compreender melhor o que estava na origem de cada dificuldade e identificar aspetos concretos que deveria alterar nas intervenções seguintes. Este percurso ajudou-me a ganhar confiança, a decidir com maior segurança e a compreender que ensinar exige preparação, adaptação e disponibilidade para continuar a aprender em contexto real de escola.

5 Comunidade Educativa

5.1 A escola como espaço de intervenção global

A minha formação enquanto professora não ficou fechada nas quatro paredes do pavilhão. A escola é uma organização viva que exige que o docente de EF saiba dinamizar a comunidade e promover valores que vão muito além dos conteúdos das aulas. Este envolvimento foi uma parte central do meu EP, permitindo-me desenvolver capacidades de liderança e organização que são fundamentais na profissão.

Na formação inicial de professores de EF, o EP é entendido como um espaço de contacto com a prática real e de entrada progressiva na profissão, no qual a aprendizagem se constrói na articulação entre escola, universidade e contexto de intervenção (Batista et al., 2014; Batista & Graça, 2021). Deste modo, a docência não pode ser reduzida à condução das aulas. O professor intervém num espaço mais amplo, marcado por relações, tarefas e responsabilidades que atravessam a vida da escola. O perfil geral de desempenho profissional dos docentes reconhece essa realidade ao enquadrar a profissão numa dimensão profissional, social e ética e ao definir a escola como espaço de educação e de desenvolvimento integral dos alunos ("Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto," 2001). Por sua vez, o regime de autonomia e gestão das escolas reforça os princípios da participação, da transparência e da representatividade da comunidade educativa, o que mostra que a vida escolar assenta numa lógica de envolvimento coletivo ("Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho," 2012).

Foi neste enquadramento que a minha participação em atividades escolares ganhou sentido ao longo do EP. Mais do que tarefas paralelas às aulas, estas experiências fizeram parte do meu processo de formação, porque me colocaram perante situações concretas de organização, colaboração e acompanhamento dos alunos. Ao mesmo tempo, permitiram-me conhecer melhor o contexto escolar e perceber que a integração na comunidade educativa se constrói pela presença nos vários momentos da vida da escola. Esta leitura é coerente com o que Batista (2024) defende sobre o valor formativo dos espaços partilhados de prática e das comunidades de aprendizagem na formação de professores.

5.2 Dinamização de atividades e eventos escolares

Ao longo do EP, participei em várias atividades organizadas com o núcleo de estágio, com a minha turma e com o grupo de EF. Apesar de diferentes entre si, todas tinham um objetivo comum, proporcionar aos alunos experiências que robustecessem o seu percurso escolar e lhes permitissem viver a escola para além da aula regular. Esta perspetiva está de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, que entende a educação como um processo orientado para o desenvolvimento global da personalidade, para a formação cívica e para a participação na vida social (46/86, 1986).

Uma das atividades que destaco pelo maior envolvimento foi a Semana de Desporto Adaptado, organizada com o meu núcleo de estágio. Nesta iniciativa abordámos as modalidades de boccia, voleibol sentado e goalball. A atividade foi estruturada em três momentos: uma apresentação inicial das modalidades, um conjunto de exercícios de adaptação e, no final, um torneio. Para além da dinamização da atividade, houve também um trabalho de organização que passou pela criação e afixação de cartazes, pela construção da ficha de inscrições, pelo registo fotográfico e pela partilha posterior das imagens com os alunos (Anexo 9). Esta atividade foi muito relevante na medida em que ofereceu aos participantes experiências diferentes das habituais e porque trouxe para o espaço escolar práticas ligadas à inclusão e à adaptação da atividade física.

Enquanto docente em formação, esta atividade foi igualmente importante porque me permitiu desenvolver competências de planeamento, organização e dinamização, enquanto me ajudou a perceber a importância de criar experiências inclusivas e ajustadas às características dos alunos. Para além disso, contribuiu para alargar a minha visão sobre o papel do professor de EF, mostrando-me que a intervenção docente também passa pela capacidade de sensibilizar, envolver e proporcionar vivências com valor educativo para além da aula.

Com a minha turma, do 10.º ano, organizei ainda duas dinâmicas específicas. A primeira decorreu no dia do magusto e foi centrada em jogos tradicionais. A segunda correspondeu ao *Soccer Skills*, atividade que incluía diferentes jogos relacionados com o futebol.

Os materiais associados à organização e divulgação destas atividades, nomeadamente cartazes, registos fotográficos ou documentos de apoio, encontram-se

apresentados em anexo, permitindo evidenciar o trabalho desenvolvido na preparação e concretização destas iniciativas (Anexo 10).

Em ambas, o meu papel não se limitou à dinamização junto dos alunos. Foi necessário preparar cartazes, organizar materiais, distribuir funções, definir responsáveis pelos jogos, acompanhar o staff, garantir a música e assegurar o registo fotográfico. Estas experiências permitiram-me perceber como a atividade escolar exige trabalho prévio, atenção aos detalhes e à capacidade de coordenação. Ao mesmo tempo, proporcionou aos alunos a oportunidade de participar em momentos menos formais, mais próximos do convívio e da cooperação.

Também organizei, com a minha colega de estágio, uma visita de estudo ao FADEUP *Open Day*, acompanhando a minha turma ao contexto universitário e a participar em diversas atividades. Para que a visita se concretizasse, foi necessário assegurar as autorizações por parte dos encarregados de educação e preparar o portfólio para entregar à direção. Esta experiência foi enriquecedora porque me obrigou a lidar com uma dimensão da função docente que nem sempre é visível no trabalho diário, a preparação administrativa e pedagógica de uma visita de estudo. Além disso, permitiu aos alunos contactar com um espaço de ensino superior e alargar a sua perceção sobre possíveis percursos futuros.

Outra atividade em que estive diretamente envolvida foi o Torneio José Franqueira, um torneio anual de voleibol da escola. Neste caso, os dois núcleos de estágio assumiram várias responsabilidades, como a elaboração e afixação de cartazes, organização da alimentação, das medalhas e dos certificados, a recolha de fotografias, a montagem e desmontagem do espaço, a organização dos quadros competitivos, a arbitragem e a gestão da música (Anexo 11). Esta participação foi relevante porque me permitiu integrar uma atividade com continuidade na escola e perceber o modo como um evento desta natureza mobiliza pessoas, materiais e tempos distintos.

Participei ainda na receção a um grupo de alunos polacos, do Programa ERASMUS +, ficando responsável por uma estação em que explicava e acompanhava um exercício que envolvia saltos à corda. Embora fosse uma tarefa mais simples, exigiu clareza nas instruções, controlo de grupo e gestão de tempo.

No âmbito do grupo de EF, estive também presente em duas visitas de estudo, uma à Fenda da Calcedónia e a outra ao Centro de Alto Rendimento de Montemor-o-Velho.

Na primeira, participei numa caminhada, sendo responsável por vigiar os alunos, acompanhá-los e prestar apoio ao longo do percurso. Na segunda, acompanhei os alunos na visita ao centro e nas atividades realizadas, como a canoagem e uma corrida (Anexo 12).

Para além disso, acompanhei a turma do 11.º ano, na disciplina de DI, ao *Rock Climbing*, durante três aulas, onde os alunos realizaram escalada, e participei também em aulas de campo de orientação, com a mesma turma, ligada ao conhecimento dos parques da cidade (Anexo 13 e 14). Estas experiências foram importantes porque colocaram os alunos em contextos diferentes do espaço habitual da aula e exigiram, da minha parte, atenção à segurança, capacidade de acompanhamento e adaptação a contextos mais abertos.

A participação nestas atividades teve um peso real no meu processo de formação. Em primeiro lugar, permitiu-me perceber que o professor de EF trabalha em vários planos ao mesmo tempo. Não basta pensar no momento da aula, é necessário preparar, organizar, antecipar problemas, articular com outros profissionais e acompanhar os alunos em contextos distintos. Esta compreensão foi-se consolidando à medida que fui assumindo um papel ativo no planeamento e na implementação das várias iniciativas.

Em segundo lugar, estas experiências ajudaram-me a perceber a importância do planeamento. A preparação de cartazes, regulamentos, fichas de inscrição, autorizações, portefolios, escalas de funcionamento e materiais mostrou-me que a qualidade de uma atividade depende muito do trabalho feito antes da sua implementação. No caso do FADEUP *Open Day* e do Torneio José Franqueira, essa dimensão foi particularmente clara. Foi aí que percebi, de forma mais concreta, que a função docente inclui uma componente organizativa forte e que o sucesso de uma proposta depende da articulação entre vários elementos.

5.3 Relação com a comunidade educativa

A participação continuada nestas atividades facilitou a minha integração na comunidade educativa. Esta integração foi acontecendo de forma gradual, através do trabalho partilhado e das relações que fui estabelecendo com os diferentes intervenientes

da escola. Neste processo, fui ganhando mais confiança, mais conhecimento do contexto e uma noção mais clara do meu lugar enquanto professora estagiária.

No que diz respeito aos docentes, e em particular ao grupo de EF, a experiência foi muito positiva. Os professores com quem tive oportunidade de conversar e de trabalhar mostraram-se sempre disponíveis, atentos e prontos a ajudar. Para além disso, foram partilhando sugestões, formas de organizar atividades e modos de lidar com diferentes situações do quotidiano escolar. Este apoio teve importância na minha integração, porque me permitiu aprender com profissionais experientes e sentir que fazia parte de uma equipa de trabalho.

A relação com o pessoal não docente também foi importante. O contacto com estes profissionais mostrou-me, de forma clara, que a escola depende do trabalho de muitas pessoas e que a sua organização não seria possível sem o contributo dos assistentes operacionais e de outros funcionários. A forma como apoiam o funcionamento dos espaços, gerem materiais e acompanham diferentes momentos da vida escolar fez-me perceber melhor a dimensão coletiva da escola.

No caso dos alunos, as atividades fora da aula permitiram estabelecer uma relação mais próxima. Senti que os conhecia melhor e que eles também se mostravam mais abertos na interação comigo. As visitas de estudo, os torneios, as dinâmicas com a turma e as aulas de campo criaram condições para uma relação mais direta, assente na confiança e no conhecimento mais real das suas formas de estar. A visita à Fenda da Calcedónia foi, nesse sentido, particularmente marcante, porque me permitiu observar melhor as dinâmicas do grupo e conhecer aspetos da personalidade dos alunos que nem sempre surgem no contexto letivo.

6. Investigação em contexto docente

Impacto da Inteligência Artificial na Aprendizagem de Conteúdos Teóricos em Educação Física

Resumo

A crescente presença da Inteligência Artificial (IA) no contexto educativo tem intensificado o debate acerca do seu impacto na aprendizagem dos alunos, particularmente na compreensão dos conteúdos. O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da utilização da IA na realização de trabalhos teóricos em Educação Física, comparando o desempenho académico e a compreensão dos conteúdos entre alunos com e sem acesso a esta tecnologia. Participaram no estudo 15 alunos do 11.º ano de um curso profissional, organizados em quatro grupos equilibrados em função do desempenho académico. Dois grupos realizaram as tarefas com acesso à IA e dois sem recurso a esta ferramenta, mantendo-se idênticas as restantes condições. Após a conclusão de cada trabalho, foi aplicado um mini teste para avaliar a compreensão dos conteúdos abordados. Paralelamente, foram recolhidos dados qualitativos através de entrevistas semiestruturadas, reflexões escritas dos alunos e registos de observação da professora, analisados através de uma abordagem temática. Os resultados indicaram que a utilização da IA não teve um efeito consistente no desempenho dos alunos. Na primeira tarefa, os grupos sem IA obtiveram melhores resultados, enquanto na segunda tarefa os grupos com IA apresentaram melhor desempenho. Esta variação sugere que os resultados poderão depender não apenas do acesso à IA, mas também das características da tarefa, dos conteúdos abordados e das diferenças entre os grupos. A análise qualitativa mostrou que a IA facilitou a pesquisa, a organização do trabalho e a clarificação de conceitos, mas que o trabalho sem IA pareceu promover maior envolvimento, discussão e compreensão dos conteúdos. Estes resultados sugerem que o potencial educativo da IA depende sobretudo do enquadramento pedagógico em que é utilizada e da forma como os alunos interagem com a ferramenta.

PALAVRAS-CHAVE: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL; APRENDIZAGEM; EDUCAÇÃO FÍSICA; AVALIAÇÃO.

Abstract

The increasing presence of Artificial Intelligence (AI) in educational settings has intensified debate about its impact on student learning, particularly regarding content understanding. This study aimed to analyse the impact of AI use on the completion of theoretical assignments in Physical Education, comparing academic performance and content comprehension between students with and without access to this technology. Participants were 15 eleventh-grade vocational students enrolled in a Physical Education swimming module, organised into four groups balanced according to academic performance. Two groups completed the tasks with access to AI, while two completed them without access to this tool, with all other conditions remaining identical. Following the completion of each assignment, an individual mini test was administered to assess content understanding. In parallel, qualitative data were collected through semi-structured interviews, students' written reflections and teacher observation records, which were analysed using a thematic approach. Overall, the results indicated that AI use did not have a consistent effect on students' performance. In the first task, groups without AI achieved better results, whereas in the second task, groups with AI performed better. This variation suggests that outcomes may depend not only on access to AI, but also on task characteristics, content and group-related factors. Qualitative data showed that AI supported information search, work organisation and writing, while work completed without AI appeared to promote greater engagement, discussion and content understanding. These findings suggest that the educational value of AI depends largely on how it is integrated into the teaching and learning process. Structured guidance and assessment approaches that value reasoning and conceptual understanding may be particularly important when using AI in educational settings.

KEYWORDS: ARTIFICIAL INTELLIGENCE; LEARNING; PHYSICAL EDUCATION; ASSESSMENT.

1. Introdução

A utilização de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) em contexto educativo tem vindo a aumentar, impulsionada pela difusão de sistemas de IA generativa capazes de produzir texto, resumir informação, responder a perguntas e reformular conteúdos. No ensino, estas ferramentas passaram a integrar tarefas de pesquisa, escrita, estudo autónomo e preparação de trabalhos, levantando questões relevantes sobre o seu impacto na aprendizagem, na autonomia dos alunos e nos processos de avaliação. A UNESCO (2023) sublinha que a integração da IA na educação exige enquadramento pedagógico, supervisão docente e regras de utilização claras, de forma a garantir que a tecnologia apoia a aprendizagem sem substituir o trabalho intelectual dos alunos.

A literatura recente mostra que o impacto da IA generativa na educação não é uniforme. Na revisão sistemática de Mai, et al. (2024), o uso do ChatGPT surge associado a vantagens como apoio à organização da informação, à escrita e ao acesso rápido a explicações, mas também a limitações como a presença de respostas imprecisas, ao uso da informação e risco de dependência. De forma complementar, Han, et al. (2025), numa meta-análise de estudos experimentais e quase-experimentais, identificaram um efeito positivo moderado da IA nos resultados de aprendizagem, acompanhado de elevada heterogeneidade entre estudos, sugerindo que os seus efeitos dependem do contexto, do tipo de tarefa e do modo como é integrada pedagogicamente.

Neste sentido, vários autores têm sublinhado que o valor educativo da IA depende não apenas das suas funcionalidades, mas sobretudo da forma como é utilizada no processo de ensino e aprendizagem. Giannakos et al. (2025) referem que estas ferramentas podem apoiar o FB, a regulação da aprendizagem e a produção de materiais, mas exigem literacia crítica, acompanhamento docente e atenção às implicações éticas. Em contexto escolar, Alfarwan (2025), numa revisão sistemática centrada no ensino básico e secundário, destaca que a IA generativa tem sido utilizada sobretudo para apoio à escrita, tutoria e personalização da aprendizagem, sendo, contudo, necessária a definição de critérios claros de utilização. No mesmo sentido, Callado et al. (2025) mostram que alunos do ensino secundário utilizam frequentemente o ChatGPT para fins escolares, atribuindo muitas vezes elevada fiabilidade às respostas geradas, nem sempre acompanhada de uma avaliação crítica adequada.

A discussão em torno da IA em contexto educativo envolve também a forma como esta pode transformar o ensino e, em particular, a avaliação. Tang et al. (2024), num estudo sobre ensino secundário, defendem que a integração pedagógica da IA é mais relevante quando enquadrada por abordagens que favorecem o diálogo, a explicação e a reflexão dos alunos, em vez de se limitar à obtenção rápida de respostas. Esta questão assume especial relevância em tarefas teóricas, nas quais a qualidade formal do produto final pode não corresponder necessariamente a uma compreensão sólida dos conteúdos. Deste modo, torna-se importante distinguir entre o desempenho evidenciado no produto apresentado e a aprendizagem efetivamente construída pelos alunos. Neste sentido, Cotton et al. (2024) alertam para a necessidade de repensar práticas de avaliação centradas exclusivamente no produto escrito.

Embora alguns estudos empíricos apontem para resultados positivos quando a IA é utilizada como apoio à compreensão e ao raciocínio (Alneyadi & Wardat, 2023), a literatura continua a evidenciar uma tensão entre a facilitação do desempenho e a profundidade da aprendizagem. Esta distinção torna-se particularmente relevante em contextos onde a produção textual pode ser parcialmente mediada por ferramentas de IA.

No contexto da educação física (EF), a investigação sobre IA permanece ainda reduzida. De acordo com Bofill et al. (2025), numa revisão sistemática sobre IA em EF, os estudos existentes centram-se sobretudo na análise do movimento, no FB motor e na monitorização, sendo menos frequentes os trabalhos dedicados à aprendizagem de conteúdos teóricos da disciplina. Esta lacuna é significativa, uma vez que a EF integra também componentes conceptuais que exigem compreensão, interpretação e aplicação do conhecimento.

Neste enquadramento, o presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da utilização da IA na realização de trabalhos teóricos em EF, comparando o desempenho académico e a compreensão dos conteúdos entre alunos que recorreram a esta tecnologia e alunos que realizaram as tarefas sem o seu apoio. Adicionalmente, procurou-se compreender de que modo os alunos utilizaram a IA e quais as suas perceções sobre o processo de trabalho e de aprendizagem.

2. Metodologia

2.1 Desenho do estudo

O presente estudo adotou uma abordagem metodológica mista, integrando dados de natureza quantitativa e qualitativa. A componente quantitativa assumiu um carácter descritivo-comparativo, centrado na comparação dos resultados obtidos por alunos que realizaram trabalhos teóricos com recurso à IA e por alunos que realizaram essas mesmas tarefas sem esse apoio. A componente qualitativa teve como finalidade aprofundar a compreensão do fenómeno em estudo, explorando as experiências dos alunos, as estratégias utilizadas e as suas perceções sobre o processo de aprendizagem.

O desenho da investigação foi quase-experimental, envolvendo duas condições de trabalho (com IA vs. sem IA), sem distribuição aleatória dos participantes. Esta opção metodológica justifica-se pelo contexto natural de sala de aula em que o estudo foi realizado, privilegiando a validade ecológica da investigação.

2.2 Contexto e participantes

O estudo foi desenvolvido no âmbito da disciplina de EF, durante o módulo de natação, com uma turma do ensino secundário (11.º ano) de um curso profissional. Participaram 15 alunos, organizados em quatro grupos de trabalho. A constituição dos grupos teve em consideração o desempenho académico, com o objetivo de garantir uma distribuição equilibrada entre as diferentes condições do estudo. Para tal, os grupos integraram alunos com níveis de desempenho distintos, procurando minimizar diferenças iniciais que pudessem influenciar os resultados.

A amostra utilizada foi de conveniência, correspondendo à turma em que a intervenção pedagógica foi implementada. Embora esta opção limite a generalização dos resultados, permite analisar o fenómeno em condições autênticas de ensino.

2.3 Organização das tarefas

O estudo decorreu ao longo de 14 horas, distribuídas por oito aulas de 100 e de 50 minutos, e integrou a realização de dois trabalhos teóricos de grupo. Em cada momento,

os alunos trabalharam numa de duas condições: com acesso à IA ou sem acesso a esta ferramenta.

No primeiro trabalho, os grupos desenvolveram tarefas com correspondência temática direta, permitindo uma comparação mais próxima entre as condições. No segundo trabalho, as condições foram invertidas, de modo a observar o desempenho dos grupos na condição oposta, reduzindo o efeito de variáveis associadas à constituição inicial dos grupos e permitindo que todos os participantes experienciassem ambas as condições de trabalho. Contudo, no segundo momento, a correspondência entre conteúdos foi apenas parcial, o que limita a comparabilidade direta entre grupos e exige uma interpretação cautelosa dos resultados.

A distribuição dos grupos, das condições de trabalho e dos temas abordados encontra-se sistematizada na Tabela 1.

Tabela 1. Organização dos grupos e dos temas

Trabalho	Grupo	Condição	Tema
1	1	Com IA	História e Origem da Natação e Técnica de Costas
1	2	Com IA	História e Origem da Natação e Técnica de Croll
1	3	Sem IA	História e Origem da Natação e Técnica de Costas
1	4	Sem IA	História e Origem da Natação e Técnica de Croll
2	1	Sem IA	Técnica de Bruços e Saltos
2	2	Sem IA	Técnica de Mariposa e Águas Abertas
2	3	Com IA	Técnica de Bruços e Polo Aquático
2	4	Com IA	Técnica de Mariposa e Natação Sincronizada

2.4 Procedimentos

O estudo iniciou-se com a constituição dos grupos de trabalho e com a definição das condições associadas a cada grupo. Todos os alunos tiveram acesso aos mesmos materiais de apoio, incluindo apresentações em PowerPoint e textos sobre os conteúdos, assegurando uma base comum de informação para todos, independentemente da condição em que se encontravam.

Nos grupos com acesso à IA, os alunos podiam recorrer à ferramenta para apoiar a pesquisa, a organização da informação e a reformulação da escrita. Não era permitido copiar diretamente conteúdos gerados pela ferramenta nem solicitar a elaboração integral do trabalho. Esta orientação procurou assegurar que a IA fosse utilizada como apoio ao trabalho e não como substituto da atividade intelectual dos alunos.

Nos grupos sem acesso à IA, os alunos desenvolveram tarefas com base nos materiais disponibilizados, na pesquisa autónoma e no trabalho colaborativo.

Após a conclusão de cada trabalho, foi aplicado um mini-teste individual com o objetivo de avaliar a compreensão dos conteúdos abordados. No final do processo, foram ainda recolhidos dados qualitativos, incluindo entrevistas semiestruturadas, reflexões escritas e registos de observação, com objetivo de complementar e aprofundar a interpretação dos resultados quantitativos.

2.5 Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados recorreu a diferentes instrumentos, permitindo uma análise alargada do fenómeno em estudo. Foram considerados instrumentos de natureza quantitativa, orientados para a avaliação do desempenho académico, e instrumentos qualitativos, destinados à compreensão das experiências e perceções dos alunos ao longo do processo.

No plano quantitativo, foram utilizados os trabalhos teóricos de grupo e os mini-testes individuais. Os trabalhos permitiram avaliar a qualidade do produto final desenvolvido em cada condição, enquanto os mini-testes avaliaram a compreensão individual dos conteúdos. Estes testes foram aplicados no final de cada tarefa e incluíram questões de escolha múltipla, de ordenação e de desenvolvimento, ajustadas aos conteúdos trabalhados. Os mini-testes foram construídos pela professora responsável pela disciplina, tendo por base os conteúdos abordados em cada tarefa.

No plano qualitativo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a oito alunos selecionados de forma a representar diferentes grupos e condições de trabalho, recolhidas reflexões escritas e elaborados registos de observação pela professora. As entrevistas incidiram sobre a experiência de realização das tarefas, os processos de pesquisa e escrita, a compreensão dos conteúdos e o pensamento crítico, incluindo a comparação entre trabalhar com e sem IA. As reflexões escritas permitiram recolher apreciações individuais

sobre o processo, enquanto os registos de observação possibilitaram analisar comportamentos, interações e formas de participação ao longo das aulas.

2.6 Critérios de avaliação

A avaliação foi expressa numa escala de 0 a 20 valores e integrou três componentes, mini-teste individual, trabalho de grupo e envolvimento individual. Esta estrutura permitiu considerar, de forma articulada, a compreensão dos conteúdos, a qualidade do produto final e a participação dos alunos no processo de trabalho. As três componentes tiveram a mesma ponderação, correspondendo cada uma a um terço da classificação. Assim, a classificação final de cada trabalho foi calculada através da média aritmética simples das classificações obtidas no mini-teste individual, no trabalho de grupo e no envolvimento individual.

O mini-teste individual teve como finalidade avaliar a compreensão dos conteúdos por parte de cada aluno. O trabalho de grupo foi avaliado com base na qualidade do conteúdo apresentado, na organização da informação, na clareza da exposição e na qualidade da escrita. O envolvimento individual teve em conta a presença, a participação, o empenho e o contributo efetivo de cada aluno ao longo da realização das tarefas.

2.7 Tratamento e análise dos dados

Os dados quantitativos foram analisados de forma descritiva, com base nas médias obtidas nas diferentes componentes de avaliação, distinguindo as condições com e sem acesso à IA nos trabalhos realizados. Atendendo à reduzida dimensão da amostra, não foram aplicados procedimentos estatísticos inferenciais, centrando-se a análise na identificação de diferenças e tendências entre as condições.

Os dados qualitativos, provenientes das entrevistas, das reflexões escritas e dos registos de observação, foram analisados através da análise temática (Braun & Clarke, 2006). Numa primeira fase, procedeu-se à leitura integral do material recolhido. Numa segunda fase, foram identificadas ideias recorrentes presentes nas respostas e nos registos. Numa terceira fase, essas ideias foram organizadas em categorias de análise previamente definidas com base nos objetivos do estudo, nomeadamente: pesquisa de informação, escrita e organização do trabalho, aprendizagem e compreensão dos conteúdos, o

pensamento crítico e a perceção das vantagens e limitações da IA. Estas categorias foram ajustadas e refinadas à medida que a análise dos dados foi sendo desenvolvida.

2.8 Considerações éticas

A recolha de dados foi realizada em contexto de sala de aula, no âmbito de uma prática pedagógica supervisionada e com finalidade académica. Foi assegurado o consentimento informado dos participantes e a autorização dos respetivos encarregados de educação, garantindo o carácter voluntário da participação e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem penalização e sem qualquer impacto na avaliação da disciplina.

Na apresentação dos resultados, foi assegurada a não identificação individual dos alunos, garantindo a confidencialidade dos dados. A informação recolhida foi utilizada exclusivamente para fins de investigação.

3. Resultados

3.1 Resultados quantitativos

A análise quantitativa baseou-se nas médias e desvios-padrão obtidos nas diferentes componentes de avaliação, considerando as condições com e sem acesso à IA nos dois trabalhos realizados (Tabela 2).

Tabela 2. Médias e desvios-padrão das componentes de avaliação por condição e tarefa

	Trabalho 1		Trabalho 2	
Componente	Com IA	Sem IA	Com IA	Sem IA
Mini-teste	14,4 ± 0,6	16,0 ± 0,4	18,6 ± 2,0	15,0 ± 0,5
Trabalho de Grupo	15,5 ± 0,7	17,0 ± 1,4	17,5 ± 2,1	16,0 ± 2,8
Envolvimento	13,4 ± 0,9	16,4 ± 0,9	16,4 ± 0,9	13,0 ± 1,1
Média Final	14,4 ± 0,7	16,5 ± 0,9	17,5 ± 1,7	14,7 ± 1,1

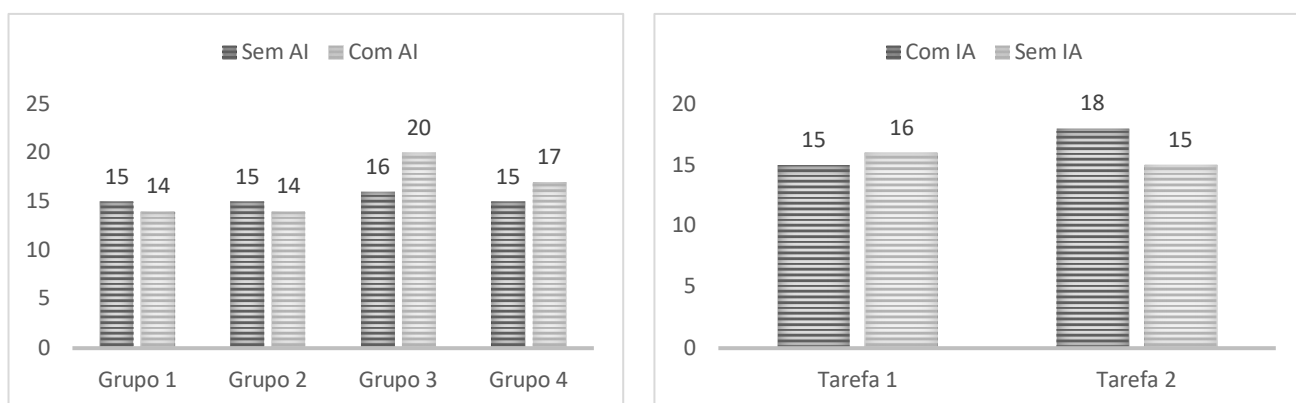
De uma forma geral, os resultados evidenciam uma variação no desempenho entre os dois momentos do estudo. No primeiro trabalho, os grupos sem acesso à IA apresentaram médias superiores em todas as componentes analisadas. No segundo trabalho, verificou-se uma tendência inversa, com os grupos com IA a registarem valores mais elevados.

Esta variação mostra que o efeito da utilização da IA não foi consistente entre os trabalhos realizados. No primeiro momento, a condição sem IA esteve associada a melhores resultados, enquanto no segundo momento a condição com IA apresentou valores superiores. Assim, os dados sugerem que o impacto da IA poderá depender do momento de realização da tarefa, das características dos conteúdos abordados e das diferenças existentes entre os grupos.

Para além da comparação entre condições, analisou-se também a variação dos resultados entre grupos dentro de cada condição, evidenciando diferenças de desempenho que não podem ser atribuídas apenas ao uso ou não da IA.

Estas diferenças são visíveis nos dois momentos do estudo e sugerem que, para além da condição de utilização da IA, fatores relacionados com a dinâmica do grupo, o envolvimento dos alunos e o desempenho académico prévio poderão ter influenciado os resultados obtidos.

Figura 1. Médias dos grupos nos dois trabalhos, por condição (IA vs. Sem IA)



3.2 Resultados qualitativos

A análise qualitativa integrou os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas, das reflexões escritas dos alunos e dos registos de observação da

professora. Estes dados foram organizados em cinco categorias temáticas, previamente definidas em função dos objetivos do estudo, processo de pesquisa, escrita e organização do trabalho, aprendizagem e compreensão dos conteúdos, pensamento crítico e percepção das vantagens e limitações da IA.

3.2.1 Processo de pesquisa

Na categoria relativa ao processo de pesquisa, os dados indicam que a utilização da IA facilitou a recolha inicial de informação e permitiu aos alunos aceder rapidamente a ideias para desenvolver o trabalho. Esta percepção surgiu nos discursos dos alunos, que reconheceram a utilidade da ferramenta na fase inicial da tarefa.

Como referiu um aluno: “A AI facilitou o processo de pesquisa e escrita.”

No entanto, a ausência de IA pareceu conduzir a uma pesquisa mais autónoma e mais exigente. Os alunos referiram que, sem a ferramenta, tinham de procurar informação em diferentes fontes, comparar dados e confirmar se a informação recolhida era adequada antes de a utilizar no trabalho.

Esta ideia é evidente no seguinte excerto: “Sem IA, saltávamos de site em site para ver se a informação era correta.”

Os registos de observação da professora apontaram no mesmo sentido, evidenciando que os grupos sem IA recorreram mais frequentemente a diferentes fontes e discutiram mais entre si a informação encontrada. Assim, embora a IA tenha tornado a pesquisa mais rápida, o trabalho sem IA pareceu promover um contacto mais direto e crítico com as fontes de informação.

3.2.2 Escrita e organização do trabalho

Na categoria escrita e organização do trabalho, os dados mostram que a IA foi percecionada como uma ferramenta útil para estruturar ideias, iniciar o texto e apoiar a construção escrita. Os alunos reconheceram que a IA ajudava a tornar o trabalho mais organizado e a ultrapassar dificuldades iniciais na formulação de ideias.

Esta percepção surgiu associada à facilidade que a ferramenta proporciona na produção textual: “Estamos muito habituados à IA e quando são pedidos trabalhos sem IA nem conseguimos formar uma frase direito.”

Este excerto evidencia uma dimensão importante dos resultados, na medida em que mostra que a utilização frequente da IA pode gerar alguma dependência na escrita. A ferramenta facilita o processo, mas pode também reduzir a confiança dos alunos na sua capacidade de escrever de forma autónoma.

Os registos de observação reforçaram esta ideia, uma vez que nos grupos com IA se verificou maior rapidez na fase inicial de organização do trabalho. Em contraste, os grupos sem IA demoraram mais tempo a estruturar o texto, mas evidenciaram maior discussão e maior reformulação das ideias com palavras próprias.

3.2.3 Aprendizagem e compreensão dos conteúdos

Na categoria aprendizagem e compreensão de conteúdos, os dados sugerem que o trabalho sem IA foi associado a uma maior apropriação da matéria. Os alunos referiram que, ao terem de pesquisar, ler e escrever sem apoio da ferramenta, acabaram por compreender melhor os conteúdos abordados.

Um dos excertos mais representativos desta categoria foi: “Sem IA, tínhamos de escrever tudo e fazer várias pesquisas..., mas aprendemos mais e conseguimos perceber melhor as coisas.” Esta ideia foi reforçada por outro aluno, que valorizou o contacto direto com os materiais disponibilizados pela professora: “Aprendi mais com a pesquisa e com os PowerPoint fornecidos.”

As reflexões escritas e os registos de observação apontaram para o mesmo sentido. Nos grupos sem IA, observou-se maior necessidade de discutir os conteúdos, selecionar a informação e reformulá-la. Estes comportamentos sugerem um maior envolvimento no processo de construção do conhecimento.

Deste modo, os dados indicam que, embora a IA possa facilitar o acesso à informação, o trabalho sem IA pareceu favorecer uma aprendizagem mais ativa, exigindo maior leitura, interpretação e interiorização dos conteúdos.

3.2.4 Pensamento crítico

Na categoria pensamento crítico, os dados indicam que o uso da IA nem sempre foi acompanhado por uma verificação adequada da informação. Alguns alunos reconheceram que, quando utilizavam a ferramenta, tendiam a aceitar as respostas geradas sem confirmar a sua validade.

Como referido por um aluno: “Com IA acreditamos em tudo o que diz sem pesquisar.”

Outro excerto reforça esta preocupação: “Muita informação que a IA dá é falsa, e há muita gente que não se apercebe disso.”

Estes dados evidenciam uma das principais limitações associadas ao uso da IA em contexto educativo, a possibilidade de os alunos aceitarem a informação sem a questionar. Os registos de observação também apontaram para esta tendência, uma vez que, em alguns momentos, os grupos com IA utilizaram rapidamente as sugestões da ferramenta, enquanto os grupos sem IA revelaram maior necessidade de comparar fontes e discutir a validade da informação.

Assim, os resultados sugerem que a utilização da IA exige o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, sobretudo ao nível da verificação da informação, da seleção dos conteúdos e da formulação de perguntas adequadas.

3.2.5 Perceção das vantagens e limitações da IA

Na categoria perceção das vantagens e limitações da IA, os alunos distinguiram de forma clara entre a facilidade de realizar o trabalho e a aprendizagem efetiva. A IA foi valorizada por tornar o processo mais rápido e por ajudar na organização da informação, mas alguns alunos reconheceram que essa facilidade nem sempre significava aprender melhor.

Esta ideia é evidente no seguinte excerto: “Usar IA facilita o processo, mas não a aprendizagem.” Outro aluno referiu: “Com estes trabalhos lembrei como era fazer um trabalho sem IA.”

Este excerto mostra que a experiência de trabalhar sem IA levou alguns alunos a refletir sobre a importância da pesquisa, da leitura e da escrita autónoma. Embora o trabalho sem IA tenha sido percecionado como mais exigente, também foi associado a maior envolvimento e maior contacto com os conteúdos.

Ao mesmo tempo, os alunos reconheceram que a IA pode ser uma ferramenta útil quando utilizada de forma consciente e orientada. Como afirmou um aluno: “A IA pode correr bem, se as pessoas souberem usar e fazer questões direitas.”

Deste modo, os dados revelam uma perceção equilibrada da IA. Por um lado, os alunos reconhecem a sua utilidade como apoio à pesquisa, organização e escrita. Por outro, identificam riscos associados à dependência, à aceitação acrítica da informação e à redução do esforço necessário para compreender os conteúdos.

3.3 Integração dos resultados

A integração dos dados quantitativos e qualitativos permitiu relacionar os valores obtidos nas diferentes componentes de avaliação com as perceções dos alunos e os registos de observação da professora. Esta articulação possibilitou uma leitura mais aprofundada dos dados, procurando compreender não apenas os resultados alcançados, mas também os processos de trabalho que podem ter influenciado o desempenho dos grupos.

No primeiro trabalho, os grupos sem IA apresentaram médias superiores em todas as componentes avaliadas. Este resultado aproxima-se das evidências qualitativas recolhidas, nas quais os alunos associaram o trabalho sem IA a maior pesquisa autónoma, maior comparação entre fontes e maior necessidade de escrever com palavras próprias. Esta exigência parece ter favorecido um contacto mais direto com os conteúdos, como referido por um aluno: “Sem IA, tínhamos de escrever tudo e fazer várias pesquisas..., mas aprendemos mais e conseguimos perceber melhor as coisas”. Esta leitura foi também reforçada pelos registos de observação, nos quais se verificou maior discussão entre colegas e maior reformulação da informação nos grupos sem IA.

No segundo trabalho, os grupos com IA registaram valores mais elevados. Este resultado pode estar relacionado com a forma como a IA apoiou a organização da

informação e a construção escrita dos trabalhos. Nas respostas dos alunos, a ferramenta foi associada a uma maior facilidade na pesquisa e na escrita, sendo referido que “a IA facilitou no processo de pesquisa e escrita”. Esta facilidade poderá ter contribuído para uma elaboração mais rápida e estruturada do produto final, sobretudo num segundo momento em que os alunos já estavam mais familiarizados com o tipo de tarefa.

A comparação entre resultados dos trabalhos de grupo e dos mini-testes permite distinguir a qualidade do produto final da compreensão individual dos conteúdos. Os trabalhos de grupo refletiram a organização, a estrutura e a qualidade da informação apresentada, enquanto os mini-testes permitiram observar a compreensão individual dos alunos. Neste sentido, a IA parece ter apoiado sobretudo a organização e a escrita, mas nem sempre garantiu maior aprendizagem. Esta ideia surgiu no discurso dos alunos, quando referiram que “usar a IA facilita o processo, mas não a aprendizagem”.

A análise por grupos reforça a necessidade de uma leitura prudente dos resultados. As diferenças observadas dentro da mesma condição sugerem que o desempenho não dependeu apenas do uso ou não uso da IA. A dinâmica de grupo, o envolvimento dos alunos, o desempenho académico prévio e o interesse pelos conteúdos parecem ter influenciado os resultados obtidos. Esta leitura é coerente com os registos de observação, que evidenciaram diferentes formas de participação, discussão e organização entre os grupos ao longo das tarefas.

Os resultados mostram que a IA apoiou a realização dos trabalhos teóricos, principalmente ao nível da pesquisa inicial, da organização e da escrita. No entanto, quando a ferramenta reduziu a necessidade de procurar, discutir e verificar a informação, o envolvimento com os conteúdos pareceu tornar-se mais superficial. Em contrapartida, o trabalho sem IA exigiu maior esforço, mas favoreceu a leitura, a comparação de fontes e reformulação da informação, aspetos associados a uma compreensão mais sólida dos conteúdos.

4. Discussão

Os resultados deste estudo mostram que a utilização da IA na realização dos trabalhos teóricos em EF não produziu um efeito uniforme no desempenho dos alunos. No primeiro trabalho, os grupos sem IA obtiveram médias superiores em todas as

componentes avaliadas, enquanto no segundo trabalho os grupos com IA apresentaram valores mais elevados. Esta diferença sugere que o impacto da IA pode variar em função do tipo de tarefa, dos conteúdos abordados, da forma como os alunos utilizam a ferramenta e das características dos próprios grupos. Esta leitura aproxima-se dos resultados de Han et al. (2025), que identificaram um efeito positivo global da IA generativa nos resultados da aprendizagem, mas com elevada variação entre estudos, indicando que os seus benefícios não são automáticos nem iguais em todos os contextos.

A distinção entre os resultados dos trabalhos de grupo e dos mini-testes é particularmente relevante. Os trabalhos permitiram avaliar a qualidade do produto final, enquanto os mini-testes possibilitaram observar a compreensão individual dos conteúdos. Esta diferença é importante, porque em contextos de utilização da IA, um trabalho bem organizado e linguisticamente correto pode não corresponder necessariamente a uma aprendizagem mais profunda. Neste sentido, Cotton et al. (2024) defendem que a presença crescente da IA obriga a repensar práticas de avaliação centradas apenas no produto escrito final, valorizando também instrumentos que permitam observar o raciocínio, a compreensão e a apropriação dos conteúdos pelos alunos.

Os dados qualitativos ajudam a interpretar estas diferenças. A IA foi associada pelos alunos à facilidade de pesquisa, organização da informação e construção escrita, o que pode explicar o melhor desempenho dos grupos com IA no segundo trabalho. No entanto, o trabalho sem IA foi relacionado com maior leitura, comparação entre fontes, discussão entre colegas e reformulação da informação com palavras próprias. Estes aspetos parecem ter favorecido um contacto mais direto com os conteúdos, especialmente no primeiro trabalho, em que os grupos sem IA apresentaram melhores resultados. Esta interpretação é coerente com Mai et al. (2024), que referem que o ChatGPT pode apoiar o processo de aprendizagem, mas também pode favorecer a dependência e uso pouco crítico quando os alunos aceitam as respostas sem verificação.

Para além disso, os resultados evidenciaram desafios relacionados com o pensamento crítico. Alguns alunos reconheceram que, ao utilizar IA, existia uma tendência para aceitar a informação gerada sem confirmar a sua validade. Esta questão aproxima-se dos resultados de Callado et al. (2025), que observaram, em alunos portugueses do ensino secundário, uma utilização frequente do ChatGPT para fins

escolares, nem sempre acompanhada de avaliação crítica suficiente. Por outro lado, de la Puente et al. (2024) mostram que a IA pode apoiar o pensamento crítico quando é integrada em tarefas que exigem debate, justificação e confronto de perspectivas. Assim, o problema não se centra apenas no uso da ferramenta, mas no tipo de exigência cognitiva que a tarefa coloca aos alunos.

Um dos aspetos mais relevantes observados neste estudo foi a distinção entre facilidade de realização das tarefas e profundidade da aprendizagem. Embora a IA tenha sido associada a uma maior facilidade na pesquisa, organização da informação e escrita, os alunos referiram que o trabalho sem esta ferramenta exigiu maior esforço de leitura, interpretação e reformulação da informação. Esta diferença sugere que a utilização da IA pode facilitar a execução das tarefas sem garantir, por si só, uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos, reforçando a importância de estratégias pedagógicas que promovam o envolvimento ativo dos alunos com o conhecimento.

No contexto da EF, este estudo acrescenta informação a uma área ainda pouco explorada. Bofill et al. (2025) referem que a investigação sobre IA nesta disciplina tem incidido sobretudo na componente prática, como o FB motor, a análise do movimento e monitorização. Ao centrar-se nos trabalhos teóricos e na compreensão dos conteúdos, o presente estudo contribui para ampliar a reflexão sobre a utilização da IA em dimensões menos estudadas da disciplina.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados apontam para a necessidade de orientar a utilização da IA de forma clara e intencional. A ferramenta pode apoiar a pesquisa, a organização e a escrita, mas os resultados sugerem que a sua utilização deve ser acompanhada por estratégias que promovam a análise crítica, a discussão e a compreensão dos conteúdos. Esta orientação está de acordo com a UNESCO (2023), que sublinha a importância da supervisão docente e do enquadramento pedagógico na integração da IA em contexto educativo. Assim, a IA pode constituir um recurso útil, desde que não substitua a leitura, a reflexão e a construção autónoma do conhecimento.

5. Limitações do estudo

O estudo apresenta limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, a reduzida dimensão da amostra limita a generalização dos

resultados. Em segundo lugar, o estudo foi desenvolvido com uma única turma e com uma amostra de conveniência, o que condiciona a possibilidade de extrapolar os resultados para outros contextos educativos.

Para além disso, tratando-se de um desenho quase-experimental, não houve distribuição aleatória dos alunos pelos grupos. Os grupos foram constituídos pela professora, procurando equilibrar os alunos de acordo com o desempenho académico. No entanto, apesar desta preocupação, poderão ter permanecido diferenças entre grupos relacionadas com o empenho, a autonomia, a dinâmica de grupo, o interesse pelos conteúdos e as características individuais dos alunos, influenciando os resultados obtidos.

Outra limitação prende-se com o facto de os temas do segundo trabalho não serem totalmente equivalentes entre grupos, o que pode ter condicionado a comparação direta entre condições. A análise dos resultados evidenciou também variações entre grupos, sugerindo que o desempenho não dependeu apenas da presença ou ausência da IA, mas também da forma como cada grupo organizou e desenvolveu o trabalho.

Por fim, a análise quantitativa assumiu um carácter descritivo, não tendo sido aplicados testes estatísticos inferenciais devido à reduzida dimensão da amostra. Ainda assim, o estudo permitiu observar a utilização da IA em contexto real de sala de aula e identificar tendências relevantes sobre a forma como esta ferramenta pode influenciar a realização de trabalhos teóricos em EF, contribuindo para a reflexão sobre a sua integração em contextos educativos.

6. Conclusões

Os dados do presente estudo mostram que a utilização da IA em trabalhos teóricos de EF não produziu um efeito constante nos resultados dos alunos. No primeiro trabalho, os grupos sem IA obtiveram médias superiores, enquanto no segundo trabalho os grupos com IA apresentaram melhores resultados. Estes resultados sugerem que o impacto da IA não depende apenas do acesso à ferramenta, podendo também ser influenciado pelas características das tarefas, pelos conteúdos abordados e pelas dinâmicas dos grupos.

A leitura conjunta dos mini-testes, dos trabalhos de grupo, das entrevistas, das reflexões escritas e dos registos de observação indica que a IA funcionou sobretudo como instrumento de apoio à pesquisa inicial, à organização do trabalho e à reformulação da

escrita. Ao mesmo tempo, os alunos associaram o trabalho sem IA a um maior esforço, a mais leitura, mais comparação entre fontes e melhor compreensão dos conteúdos.

As percepções dos alunos convergiram na ideia de que a IA torna o processo mais rápido e mais simples, mas não garante, por si só, melhor aprendizagem. Também surgiu de forma clara a preocupação com a fiabilidade da informação e com a necessidade de verificar as respostas geradas. Neste sentido, os dados recolhidos sugerem que o valor pedagógico da IA não está apenas no acesso à ferramenta, mas na forma como o seu uso é enquadrado pelo professor e regulado pelos alunos.

No contexto deste estudo, a combinação entre materiais fornecidos pela professora, trabalho colaborativo, pesquisa autónoma e momentos de avaliação individual revelou-se importante para compreender a diferença entre qualidade aparente do produto final e compreensão efetiva dos conteúdos.

Assim, a integração da IA em trabalhos teóricos de EF parece exigir orientações claras, acompanhamento próximo e instrumentos de avaliação que permitam observar aquilo que cada aluno compreendeu de forma individual. Mais do que determinar se a IA melhora ou prejudica a aprendizagem, os resultados sugerem que o seu valor educativo depende da forma como é integrada no processo de ensino e aprendizagem.

7. Referências bibliográficas

- Alfarwan, A. A. (2025). *Generative AI use in K-12 education: A systematic review*. *Frontiers in Education*, 10, 1647573.
- Alneyadi, S., & Wardat, Y. (2023). *ChatGPT: Revolutionizing student achievement in the electronic magnetism unit for eleventh-grade students in Emirates schools*. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), ep448.
- Bofill, J., Pla-Campas, G., & Sebastiani, E. M. (2025). *Is Artificial Intelligence an educational resource in Physical Education? A systematic review*. *Apunts Educación Física y Deportes*, 160, 1–9.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Callado, A., Saúde, I., & Araújo, J. L. (2025). *Portuguese secondary school students' perceptions regarding the use of ChatGPT*. *Contemporary Educational Technology*, 17(4), ep610.
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). *Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT*. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239.
- de la Puente, M., Torres, J., Troncoso, A. L. B., Hernández Meza, Y. Y., & Márquez Carrascal, J. X. (2024). *Investigating the use of ChatGPT as a tool for enhancing critical thinking and argumentation skills in international relations debates among undergraduate students*. *Smart Learning Environments*, 11, 55.
- Giannakos, M. N., Azevedo, R., Brusilovsky, P., Cukurova, M., Dimitriadis, Y., Hernandez-Leo, D., Järvelä, S., Mavrikis, M., & Rienties, B. (2025). *The promise and challenges of generative AI in education*. *Behaviour & Information Technology*, 44(11), 2518–2544.

Han, X., Peng, H., & Liu, M. (2025). *The impact of GenAI on learning outcomes: A systematic review and meta-analysis of experimental studies*. *Educational Research Review*, 48, 100714.

Mai, D. T. T., Da, C. V., & Hanh, N. V. (2024). *The use of ChatGPT in teaching and learning: A systematic review through SWOT analysis approach*. *Frontiers in Education*, 9, 1328769.

Tang, K.-S., Cooper, G., Rappa, N., Cooper, M., Sims, C., & Nonis, K. (2024). *A dialogic approach to transform teaching, learning & assessment with generative AI in secondary education: A proof of concept*. *Pedagogies*, 19(3), 493–503.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

7. Considerações finais

O EP foi uma etapa muito importante neste percurso acadêmico, porque me permitiu perceber de forma mais real o que significa ser professora. No início, a ideia era colocar em prática aquilo que foi aprendido ao longo da formação e conseguir dar resposta às exigências da sala de aula da melhor forma possível. Pensava que a maior dificuldade estaria ligada à forma de explicar os conteúdos e de conduzir as aulas. No entanto, ao longo do estágio, percebi que a realidade é bem mais exigente e que ser professora vai muito além de ensinar conteúdos.

Uma das maiores dificuldades sentidas foi lecionar aulas teóricas, numa disciplina para a qual não tinha conhecimentos consolidados. Esse foi um desafio muito grande, porque exigiu um esforço acrescido de estudo, preparação e confiança. Não bastava compreender os conteúdos, era necessário encontrar a melhor forma de explicar aos alunos com clareza e segurança. No início, senti alguma insegurança, mas ao mesmo tempo, encarei-a como uma oportunidade de crescimento, que me obrigou a sair da zona de conforto e a ser mais autónoma.

Outra ideia que tinha antes desta experiência era a de que seria mais fácil diversificar exercícios para disciplinas com módulos de 60 horas. Porém, na prática, essa tarefa revelou-se bastante mais difícil do que parecia. Ao longo do estágio, tornou-se claro que não é fácil manter a variedade das propostas de trabalho durante tanto tempo, sem perder de vista os objetivos do módulo e as necessidades dos alunos. Foi necessário refletir sobre cada atividade, procurando que fossem eficientes, diferentes e ao mesmo tempo ajustadas ao ritmo dos alunos da turma. Esta foi uma das situações em que a diferença entre expectativa e realidade se tornou mais evidente.

Ao longo do EP, percebi também que nem tudo acontece conforme o planeado. Muitas vezes foi preciso ajustar atividades, reorganizar momentos de aula e encontrar soluções no próprio momento. A gestão do tempo foi uma fragilidade que senti, porque nem sempre foi fácil prever quanto tempo cada tarefa iria demorar ou garantir que tudo acontecia exatamente como estava pensado. Também a adaptação a imprevistos foi, em alguns momentos, um desafio. No entanto, foram precisamente estas situações que mais me ajudaram a crescer e a perceber melhor a realidade da profissão.

A relação com os alunos foi outro dos aspetos mais marcantes deste percurso. Tornou-se evidente que a aprendizagem não depende apenas dos conteúdos, mas também da relação que se constrói dentro da sala de aula. O respeito, a empatia, a comunicação e a forma como os alunos se sentem em aula fazem toda a diferença. Quando existe um ambiente positivo, os alunos participam mais, mostram-se mais disponíveis e a aula decorre de forma mais natural. A construção dessa relação pedagógica foi essencial ao longo do estágio.

Um dos momentos mais marcantes foi o dia da avaliação pela PO. Nesse momento, os alunos estiveram sempre a encorajar-me, o que teve um significado muito especial. Esse apoio mostrou que tinha sido construída uma relação positiva com a turma e que o trabalho realizado ao longo do estágio tinha sido reconhecido pelos próprios alunos. Foi um momento importante, não só pela avaliação em si, mas também pelo impacto emocional que teve. Acabou por ser uma prova de que o trabalho desenvolvido tinha deixado uma marca positiva.

Apesar das dificuldades e das fragilidades sentidas, o estágio terminou com um sentimento de confiança e orgulho. Confiança, porque ao longo deste percurso foi possível ganhar mais segurança, desenvolver competências e perceber melhor como lidar com os desafios da prática docente. Orgulho, porque houve evolução, empenho e capacidade para ultrapassar dificuldades que no início pareciam bastante exigentes. O estágio permitiu-me olhar para a profissão de forma mais realista, mas também com mais certeza da sua importância.

Ao terminar este percurso, tornou-se evidente que ensinar também é aprender. Cada aula, cada dificuldade, cada ajustamento e cada relação construída com os alunos contribuíram para a minha formação enquanto futura professora, mostrando-me que a docência se constrói num processo contínuo de reflexão, adaptação e crescimento.

8. Referências Bibliográficas

- 46/86, L. n. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República
- Batista, P. (2024). Formar professores para os desafios profissionais futuros: O potencial das comunidades de prática e do prático investigador. *Educação, Sociedade & Culturas*(67), 1–20.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física. *Porto: FADEUP*, 4–41.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In FADEUP (Ed.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29–43). Editora FADEUP.
- Batista, P. F., & Graça, A. B. (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola ea universidade. *Pro-Posições*, 32, e20180084.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7–74.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, Diário da República n.º 126 § 1.ª série (2012).
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Diário da República n.º 201 § 1.ª série-A (2001).
- Fernandes, D. (2008). Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades. In: Texto Editores.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge.
- Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. *Desporto para crianças e jovens, Razões e finalidades*, 143–170.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39–68). Edições FMH.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Routledge.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education: 1st Online Edition*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.

- Perrenoud, P. (1999). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. In *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas* (pp. 183–183).
- Rink, J. E. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69–130). FMH Edições.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Siedentop, D., & Hastie, P. A. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. *Para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos CCAP-1-Ministério da Educação-Conselho científico para a avaliação de professores*.

Anexos

Anexo 1 – Planeamento Anual de DI

Módulo	Data	Dia da Semana	Hora	Aula Nº	Conteúdo
Orientação	16/09/2025	3ª Feira	8:20 – 10:15	1 e 2	Apresentação
	18/09/2025	5ª Feira	16:25 – 18:15	3 e 4	Percurso de Orientação
	19/09/2025	6ª Feira	12:15 – 13:15	5	Jogo Lúdico (Bússola)
	23/09/2025	3ª Feira	8:20 – 10:15	6 e 7	PPT + desenho mapa da escola
	25/09/2025	5ª Feira	16:25 – 18:15	8 e 9	Treino Funcional
	26/09/2025	6ª Feira	12:15 – 13:15	10	Simbologia
	30/09/2025	3ª Feira	8:20 – 10:15	11 e 12	Quizz + mapa da escola
	02/10/2025	5ª Feira	16:25 – 18:15	13 e 14	Percurso Orientação
	03/10/2025	6ª Feira	12:15 – 13:15	15	Orientação em estrela
	07/10/2025	3ª Feira	8:20 – 10:15	16 e 17	PPT + Google Earth
	08/10/2025	4ª Feira	7:20 – 18:00	18 até 27	Visita
	09/10/2025	5ª Feira	16:25 – 18:15	28 e 29	Google Earth + Trabalho de Grupo
	10/10/2025	6ª Feira	12:15 – 13:15	30	Trabalho de Grupo
	14/10/2025	3ª Feira	8:20 – 10:15	31 e 32	Quinta do Covelo
	16/10/2025	5ª Feira	16:25 – 18:15	33 e 34	Fenda da Calcedónia - Gerês
	17/10/2025	6ª Feira	12:15 – 13:15	35	Azimute
	21/10/2025	3ª Feira	8:20 – 10:15	36 e 37	Trabalho de Grupo
	23/10/2025	5ª Feira	16:25 – 18:15	38 e 39	Treino Funcional
	24/10/2025	6ª Feira	12:15 – 13:15	40	Trabalho de Grupo
	28/10/2025	3ª Feira	8:20 – 10:15	41 e 42	Trabalho de Grupo
	30/10/2025	5ª Feira	16:25 – 18:15	43 e 44	Visita
	31/10/2025	6ª Feira	12:15 – 13:15	45	Trabalho de Grupo
	04/11/2025	3ª Feira	8:20 – 10:15	46 e 47	Apresentação dos trabalhos de grupo
	06/11/2025	5ª Feira	16:25 – 18:15	48 e 49	Percurso Orientação
	07/11/2025	6ª Feira	12:15 – 13:15	50	Apresentação dos trabalhos de Grupo
	30/01/2026	6ª Feira	8:20 – 16:15	51 até 60	Dia de Abertura FADEUP
	13/11/2025	5ª Feira	16:25 – 18:15	1 e 2	História de escalada + cartaz
	14/11/2025	6ª Feira	12:15 – 13:15	3	Apresentação de cartaz
	18/11/2025	3ª Feira	8:20 – 10:15	4 e 5	Tipos de escalada e segurança
	20/11/2025	5ª Feira	16:25 – 18:15	6 e 7	Equipamento e dar segurança
	21/11/2025	6ª Feira	12:15 – 13:15	8	kahoot
	25/11/2025	3ª Feira	8:20 – 10:15	9 e 10	Acidentes na descida + fator de queda + nós fundamentais
	27/11/2025	5ª Feira	16:25 – 18:15	11 e 12	Nós fundamentais + presas
	28/11/2025	6ª Feira	12:15 – 13:15	13	Nó oito simples e nó oito duplo
Escalada	02/12/2025	3ª Feira	8:20 – 10:15	14 e 15	Kahoot + Trabalho de Grupo
	04/12/2025	5ª Feira	16:25 – 18:15	16 e 17	Nó pescador duplo e nó de nove
	05/12/2025	6ª Feira	12:15 – 13:15	18	Team building
	09/12/2025	3ª Feira	8:20 – 10:15	19 e 20	Trabalho de Grupo
	11/12/2025	5ª Feira	16:25 – 18:15		Greve
	12/12/2025	6ª Feira	12:15 – 13:15		Greve
	16/12/2025	3ª Feira	8:20 – 10:15	21 e 22	Apresentação trabalho de Grupo
	06/01/2026	3ª Feira	12:15 – 13:15	23 e 24	Filme Evereste
	08/01/2026	5ª Feira	16:25 – 18:15	25 e 26	Nó de borboleta
	09/01/2026	6ª Feira	12:15 – 13:15	27	Filme Evereste
	13/01/2026	3ª Feira	8:20 – 10:15	28 e 29	Reflexão do filme
	15/01/2026	5ª Feira	16:25 – 18:15	30 e 31	Avaliação intercalar
	16/01/2026	6ª Feira	12:15 – 13:15	32	Nó de coelho
	20/01/2026	3ª Feira	8:20 – 10:15	33 e 34	Teambuilding
	22/01/2026	5ª Feira	16:25 – 18:15	35 e 36	Nó de sete
	23/01/2026	6ª Feira	12:15 – 13:15	37	Avaliação final
				38 até 47	visita
				48 até 51	São rock climbing
				52 até 55	São rock climbing
				56 até 60	São rock climbing
Natação	27/01/2026	3ª Feira	8:20 – 10:15	1 e 2	Início do estudo
	29/01/2026	5ª Feira	16:25 – 18:15	3 e 4	Trabalho 1
	30/01/2026	6ª Feira	12:15 – 13:15	5	Ida a Fadeup
	03/02/2026	3ª Feira	8:20 – 10:15	6 e 7	Trabalho 1
	05/02/2026	5ª Feira	16:25 – 18:15	8 e 9	Trabalho 1
	06/02/2026	6ª Feira	12:15 – 13:15	10	Mini-teste
	10/02/2026	3ª Feira	8:20 – 10:15	11 e 12	Trabalho 2
	12/02/2026	5ª Feira	16:25 – 18:15	13 e 14	Falta
	13/02/2026	6ª Feira	12:15 – 13:15	15	Falta
	19/02/2026	5ª Feira	16:25 – 18:15	16 e 17	Trabalho 2
	20/02/2026	6ª Feira	12:15 – 13:15	18	Atividade polacos
	24/02/2026	3ª Feira	8:20 – 10:15	19 e 20	Trabalho 2
	26/02/2026	5ª Feira	16:25 – 18:15	21 e 22	Trabalho 2
	27/02/2026	6ª Feira	12:15 – 13:15	23	Mini-teste
	03/03/2026	3ª Feira	8:20 – 10:15	24 e 25	Entrevistas
	05/03/2026	5ª Feira	16:25 – 18:15	26 e 27	Avaliação
	06/03/2026	6ª Feira	12:15 – 13:15	28	AMA + técnicas
	10/03/2026	3ª Feira	8:20 – 10:15	29 e 30	Avaliação Final

Anexo 2 – Unidade didática

		Turma 11ºTD1- Prática																					
Espaço	Sala	Sala	Sala	Sala	Sala	Sala	Sala	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Visita	Escalada São	Escalada São	Pavilhão	Escalada
Aula	1 e 2	3	4 e 5	6 e 7	8	9 e 10	11 e 12	13	16 e 17	18	25 e 26	30 e 31	32	33 e 34	35 e 36	37	30 até 47	48 até 51	52 até 55	05/mar	11/mar		
Data	13/nov	14/nov	18/nov	20/nov	21/nov	25/nov	27/nov	28/nov	04/dez	05/dez	08/jan	15/jan	16/jan	20/jan	22/jan	23/jan		25/fev	04/mar	05/mar			
Tempo de Aula	100'	50'	100'	100'	50'	100'	100'	50'	100'	100'	100'	100'	50'	100'	100'	50'							
Habilidades Motoras	Conteúdo																						
	Nó oito simples								I	E	E	C											
	Nó oito duplo								I	E	E	E											
	Nó pescador duplo								I	E	E	E											
	Nó de nove								I	E	E	E											
	Nó de borboleta									I	E												
	Nó de coelho										I												
	Nó de sete										I												
	Nó de oito cosido																						
	Nó de oito inverso																						
Cultura Desportiva	História da Escalada	X																					
	Tipos de Escalada		X																				
	Segurança		X	X																			
	Equipamentos			X																			
	Fator de queda				X																		
	Acidentes na descida																						
	Nós fundamentais							X	X														
	Pressa							X															
	Escaladores																						
	Força	X		X	X			X	X		X	X	X		X	X	X	X		X		X	X
Condição Física	Resistência	X	X	X	X			X	X		X	X	X		X	X	X	X		X		X	X
	Respeito e Disciplina	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Trabalho em Equipa	X						X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Cooperação		X					X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Autonomia	X				X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Responsabilidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Anexo 3 – Modelo do plano de aula

Deve ser incluída uma referência à utilização da IA no diapositivo de referências (ex.: “Apoio à pesquisa com recurso a Inteligência Artificial”).

A utilização da IA deve respeitar princípios de responsabilidade, espírito crítico e ética académica.

Sem IA:

Não é permitido utilizar qualquer ferramenta de Inteligência Artificial generativa (ex.: ChatGPT, Copilot, Gemini, entre outras).

A pesquisa deve ser realizada exclusivamente através de:

- apontamentos das aulas;
- manual escolar;
- materiais fornecidos pela professora;
- fontes digitais previamente autorizadas.

O trabalho deve refletir o esforço individual do grupo, evidenciando a compreensão dos conteúdos.

A organização da informação é da responsabilidade dos alunos, sem apoio de ferramentas automáticas de escrita.

Em caso de dúvida, os alunos devem solicitar esclarecimentos à professora durante a aula.

Os trabalhos devem conter:

Capa:

- Título do trabalho;
- Tema (Ex: História e origem da natação e técnica de crol/costas);
- Disciplina: Desportos Individuais
- **Módulo: Natação**
- Turma e ano de escolaridade
- Nome dos elementos do grupo;
- Logotipo da escola;
- Nomes das professoras.

Introdução:

- Breve apresentação do tema do trabalho;
- Importância da natação e do estilo de nado abordado;

- Objetivo do trabalho.

História e Origem da Natação:

- Origem da Natação;
- Evolução histórica da modalidade;
- Principais momentos marcantes do seu desenvolvimento.

Caracterização geral da técnica:

- Definição do estilo de nado;
- Principais características da técnica;
- Posição do corpo no meio aquático.

Ação dos membros:

- Ação dos membros inferiores e superiores.

Coordenação e respiração:

- Erros técnicos mais frequentes;

Conclusão:

- Síntese das ideias principais

Referências

Anexo 4 – Trabalho de Natação

Plano de Aula N°		
Dia:	Turma:	Unidade Didática:
Hora:	N° de Alunos:	Material:
Duração:	Local:	
Aula da UD:		
Função Didática:		
Objetivos Motor:		
Objetivos Cognitivo:		
Objetivos Afetivo:		

	T	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Crítérios de Êxito
I N I C I A L				
F U N D A M E N T A L				
F I N A L				

Anexo 5 – Avaliação do módulo de Natação

CURSO PROFISSIONAL - ESAN																	
Desportos Individuais - Natação		APZ essenciais 60%					Atitudes e Valores 40%								Média	Média	Nota Final
 Trabalho	%	TESTE	%	M	Assiduidade/Portualidade	EMPENHO	COMPORTAMENTO		COOPERAÇÃO								
	2		2														
Nº	Nome																
1		16,00	4,80	16,50	4,95	9,75	18	1,8	19	1,9	18	1,8	20	2	7,5	17,25	18
2		14,50	4,35	15,50	4,65	9,00	17	1,7	12	1,2	17	1,7	13	1,3	5,9	14,90	15
3		16,00	4,80	11,00	3,30	8,10	15	1,5	10	1	16	1,6	13	1,3	5,4	13,50	14
4		18,50	5,55	17,50	5,25	10,80	17	1,7	12	1,2	16	1,6	13	1,3	5,8	16,60	17
5		17,00	5,10	17,00	5,10	10,20	18	1,8	17	1,7	17	1,7	19	1,9	7,1	17,30	17
6		16,00	4,80	17,00	5,10	9,90	17	1,7	13	1,3	15	1,5	14	1,4	5,9	15,80	16
7		17,00	5,10	14,75	4,43	9,53	17	1,7	13	1,3	16	1,6	14	1,4	6	15,53	16
8		18,50	5,55	18,00	5,40	10,95	20	2	19	1,9	18	1,8	20	2	7,7	18,65	19
9		15,00	4,50	14,50	4,35	8,85	20	2	16	1,6	16	1,6	17	1,7	6,9	15,75	16
10		18,50	5,55	19,00	5,70	11,25	19	1,9	19	1,9	18	1,8	20	2	7,6	18,85	19
11		16,00	4,80	19,50	5,85	10,65	20	2	19	1,9	16	1,6	20	2	7,5	18,15	18
12		15,00	4,50	10,50	3,15	7,65	20	2	12	1,2	15	1,5	13	1,3	6	13,65	14
13		17,00	5,10	13,50	4,05	9,15	19	1,9	13	1,3	15	1,5	14	1,4	6,1	15,25	16
14		15,00	4,50	14,00	4,20	8,70	19	1,9	13	1,3	16	1,6	13	1,3	6,1	14,80	15
15		17,00	5,10	13,75	4,13	9,23	20	2	14	1,4	17	1,7	14	1,4	6,5	15,73	16

Anexo 6 – Ficha de autoavaliação

Ficha de Autoavaliação

Nome: _____

PowerPoint:

Critério	1	2	3	4	5
Cumpri todos os tópicos					
Organizei bem o texto					
Usei imagens ou curiosidades					
Escrevi de forma clara e sem erros					
Contribui de forma equilibrada com o meu grupo					
A apresentação está organizada e fácil de entender					
Usei imagens, vídeos ou cores de forma criativa					
O PowerPoint resume bem o conteúdo					

Avaliação do grupo (1-5):

Critério			
Cumpriu a parte que lhe foi atribuída no trabalho			
Demonstrou responsabilidade e empenho			
Contribuiu com ideias relevantes			
Participou ativamente na preparação da apresentação			
Comunicou de forma clara e adequada na apresentação oral			

Agrupamento de Escolas António Nobre	Gabriela Dias
Faculdade Desporto da Universidade do Porto	2025/2026
Mestrado Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário	260-620

Respeitou os colegas e facilitou o trabalho de grupo			
--	--	--	--

O que os colegas merecem ter (0-20):

Reflexão Final:

O que correu bem no nosso trabalho:

O que posso melhorar no nosso trabalho:

Comentário/Observação:

Agrupamento de Escolas António Nobre	Gabriela Dias
Faculdade Desporto da Universidade do Porto	2025/2026
Mestrado Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário	260-620

Anexo 7 – Avaliação do módulo de Escalada

Avaliação dos Nós								
Nº	Nome	Nó oito simples	Nó oito duplo	Nó pescador duplo	Nó de nove	Nó de sete	Nó de borboleta	Nó de coelho
1		3	3	3	3	3	3	3
2		3	3	3	3	3	2,5	3
3		Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
4		3	3	2,5	2,5	3	2,5	3
5		3	3	3	3	3	3	3
6		3	3	2,5	2,5	2,5	2	2,5
7		3	3	3	3	3	2,5	3
8		3	3	3	3	3	3	3
9		3	3	3	3	3	3	3
10		3	3	3	3	3	3	3
11		3	3	3	3	3	3	3
12		3	2,5	1	1	2	1	1
13		3	3	3	3	3	2	3
14		3	3	3	3	3	3	3
15		3	3	3	3	3	2,5	3
Avaliação								
0- não sabe fazer o nó								
1- faz o nó com ajuda								
2- faz o nó com alguma dificuldade								
3- faz o nó penteado e sem auxílio								

Anexo 8 – Critérios de Avaliação dos trabalhos de grupo de GPPD

GPPD

10ºGD — 2025/2026

Critérios de Avaliação do Trabalho de Grupo

		Pontos	Total
Desenvolvimento do Trabalho	Cumprimento de prazos	15	65
	Motivação, interesse e sentido de responsabilidade ao longo do processo	10	
	Assiduidade e pontualidade	15	
	Capacidade de organização	10	
	Capacidade de iniciativa e de autonomia	15	
Relatório do Trabalho	Grau de rigor técnico e científico do trabalho escrito	10	70
	Parte prática		
	- Planificação do trabalho - Concretização dos objetivos definidos na planificação	15 10	
	Organização e conteúdo do relatório:		
	- Capa - Introdução (objetivos e fundamentação) - Descrição e desenvolvimento do projeto - Conclusões/apreciação crítica - Bibliografia/webgrafia	3 5 20 5 2	
Apresentação do Trabalho	Fundamentação da temática tratada	10	65
	Clareza na linguagem oral	12	
	Qualidade e pertinência dos recursos utilizados na apresentação	10	
	Capacidade de argumentação na defesa do projeto	12	
	Grau de concretização dos objetivos propostos	10	
	Saber estar (postura)	11	

SEMANA DO DESPORTO ADAPTADO

INCLUSÃO EM MOVIMENTO



10 de março



12 de março



13 de março

DATA: 10 de março até 13 de março

HORÁRIO: 09:30 até 12:30

LOCAL: PAVILHÃO

Anexo 10 – Atividade realizada pelo 10º ano



SOCCER SKILLS

SEXTAS MONÓTONAS? NEM PENSAR!

**JUNTA-TE AO SOCCER SKILLS E DÁ MAIS ENERGIA À TUA TARDE NA
ESCOLA SECUNDÁRIA**



Local: Polivalente
Hora: 16:15
Data: 12/12/2025

Anexo 11 – Cartaz do Torneio de Voleibol

TORNEIO 

**PROFESSOR
JOSÉ
FRANQUEIRA**

08:20 - 18:10

Masculinas/Femininas/Mistas
Equipas até 6 alunos

Voleibol 4x4



 **19-03**

 **Pavilhão Escola**



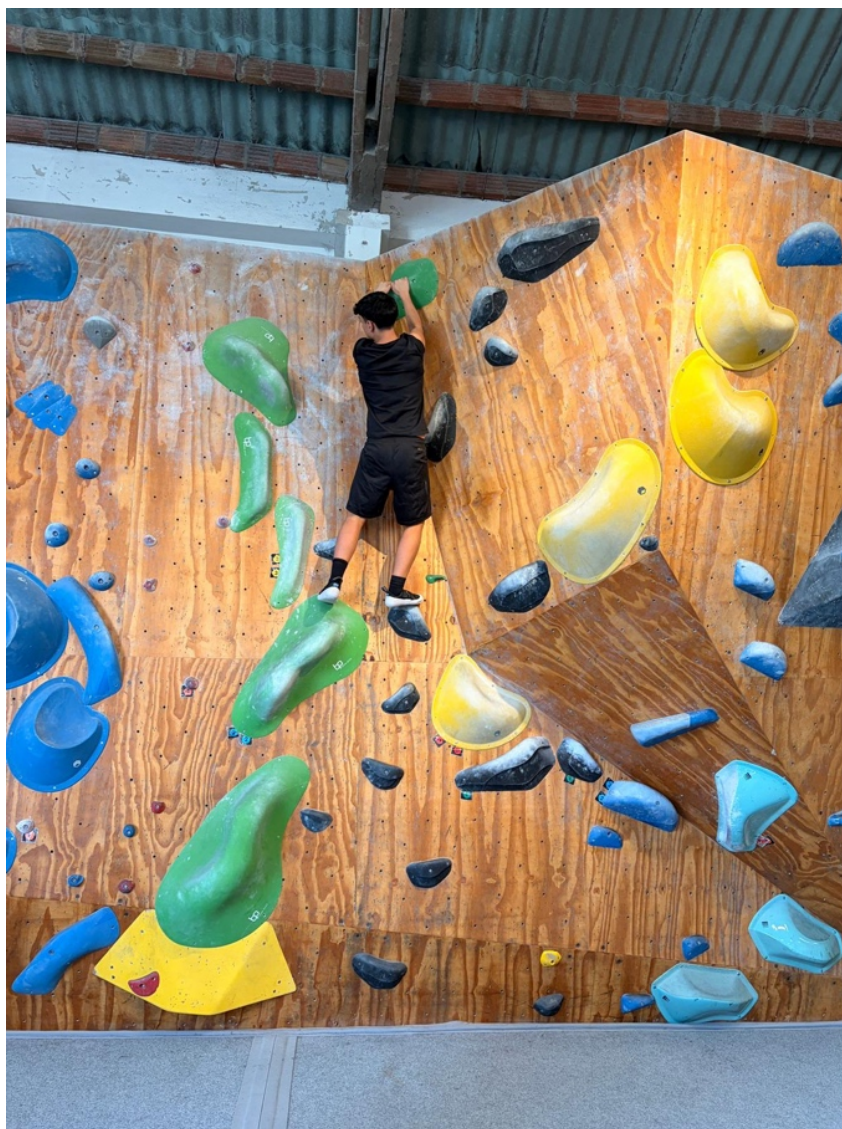
**Inscreve-te agora!
Preenche o forms**



Anexo 12 – Fotografias das visitas de estudo



Anexo 13 – São Rock Climbing



Anexo 14 – Aula de Campo

