



**Campus Universitário de Almada**  
**Instituto de estudos interculturais e transdisciplinares de Almada**

# **OS NÍVEIS DE ANSIEDADE AO TESTE NO ENSINO SECUNDÁRIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

O impacto da avaliação da matéria de ginástica acrobática numa turma do 12º ano de escolaridade nos índices de ansiedade

**Miguel Batista, n.º 53866**

**Tese/Relatório final**

**Orientador: Renata Willig**

**Coorientador: Rui Piedade**

**Mestrado no ensino de educação física nos ensinos básico e secundário**

**2021/2022**







**Campus Universitário de Almada**  
**Instituto de estudos interculturais e transdisciplinares de Almada**

## **Tese/Relatório final**

### **Os níveis de ansiedade ao teste no ensino secundário na educação física**

Relatório final da prática de ensino supervisionada apresentando com vista à  
obtenção do grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e  
secundário (2º ciclo de estudos) ao abrigo do Aviso nº7255/2015 de 30 de junho de  
2015

**Miguel Filipe Santos Batista**

**Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Orientador Externo: Professora Doutora Renata Willig

Orientador Interno: Professor Rui Piedade

Almada, 2022

## **DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE**

A presente dissertação foi realizada por Miguel Filipe Santos Batista do Ciclo de Estudos de Mestrado em Ensino de educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no ano letivo de 2021/2022. O seu autor declara que:

(i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor.

(ii) este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou noutra instituição de ensino/formação.

(iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.

(iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.

(v) Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e previstas na legislação.



# ÍNDICE

<b>DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE</b>	<b>v</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b>	<b>ix</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	<b>x</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b>	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
<b>RESUMO</b>	<b>xv</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>xvii</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>2. RELATO DE ESTÁGIO</b>	<b>3</b>
I. Dimensão Profissional, Social e Ética	3
II. Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	3
III. Dimensão da Participação na escola e relação com a comunidade	4
IV. Dimensão do Desenvolvimento profissional ao longo da vida	6
<b>3. ARTIGO CIENTÍFICO</b>	<b>9</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2 MATERIAIS E MÉTODOS</b>	<b>13</b>
2.1 Participantes	13
2.2 Procedimento	13
2.3 Instrumentos	14
2.4 Análise dos dados	14
<b>3. RESULTADOS</b>	<b>14</b>
<b>4. DISCUSSÃO</b>	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
<b>5. CONCLUSÕES</b>	<b>23</b>
<b>6. REFERÊNCIAS</b>	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
<b>4 REFLEXÃO FINAL</b>	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
<b>5. CONCLUSÃO</b>	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
<b>6. REFERÊNCIAS</b>	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
<b>ANEXOS</b>	<b>33</b>
Anexo A – Autorização para escola	33
Anexo B – Consentimento informado para os encarregados da Educação	35
Anexo C – Questionário sociodemográfico	37
Anexo D - Questionário de avaliação do nível de ansiedade	38



## ÍNDICE DE TABELAS

**Tabela 1.** Estatística descritiva das principais variáveis do estudo. **Error! Bookmark not defined.**

**Tabela 2.** Correlação entre a ansiedade e a auto percepção da qualidade de vida e o rendimento escolar.

..... **Error! Bookmark not defined.**

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Comparação do nível médio de ansiedade com a média percentual da auto percepção da qualidade de vida e a percepção do aluno em relação ao rendimento escolar.....	<b>Error!</b>
<b>Bookmark not defined.</b>	
<b>Figura 2.</b> Distribuição percentual pelos patamares de níveis de ansiedade mais elevados e em relação ao sexo dos alunos.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Figura 3. Distribuição da pontuação do nível de ansiedade da amostra.....	17

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo A</b> – Autorização para escola .....	33
<b>Anexo B</b> – Consentimento informado para os encarregados da Educação .....	35
<b>Anexo C</b> – Questionário sociodemográfico .....	37
<b>Anexo D</b> - Questionário de avaliação do nível de ansiedade .....	38



## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer aos meus amigos e companheiros de turma, que ultrapassaram este ano de prática de ensino supervisionado, por todo o apoio, Paulo São Pedro, Rafael Pedreira, Francisco Silva e Rafael Gama. Foi um ano difícil, mas com o suporte mútuo foi possível encontrar soluções e resolver questões que se equacionavam mais complicadas.

A uma pessoa que me é especial, Cristiana Guerreiro, que foi um suporte em todo este processo nas boas e nas más situações, apoiando nas minhas dificuldades com todo o seu conhecimento e carinho. Agilizando todo este processo e permitindo superar determinadas dificuldades relacionadas com questões de investigação

Quero agradecer aos meus familiares mais próximos por me suportarem e por acreditarem que seria capaz de lidar com este ano e este processo de forma relativamente estável.

Ao meu supervisor de estágio por dar-me liberdade e por apoiar-me em todos os momentos, bons e maus, no decorrer do processo de ensino supervisionado e fora dele. A ele agradeço imenso por me ter tornado no profissional que sou e por ter moldado positivamente a minha visão em diferentes aspetos. Sinto que sou capaz de liderar qualquer turma em qualquer contexto e trabalhar de forma completamente autónoma em diferentes funções numa escola e no sistema educativo português.

Quero agradecer à orientadora Renata Willig por confiar no meu trabalho e por permitir liberdade no desempenho das minhas funções na prática de ensino supervisionado e na investigação, estando disposta a auxiliar-me nas minhas dificuldades e em tornar-me num profissional mais capaz.

Aos professores, ao pessoal da direção e aos auxiliares educativos que estiveram sempre próximos a mim e que permitiram desenvolver os meus conhecimentos em relação à educação física, ao sistema de ensino português e em outros relacionados. Destacando o professor Pedro Alves, o professor Bruno Cruz, o professor Ricardo, o professor Luís Cardoso e o professor Sérgio Grosa e, a auxiliar educativa dona Felicidade.

Quero agradecer à escola secundária Dr. José Afonso, ao diretor, aos professores de educação física, aos alunos e aos seus encarregados legais por permitir que esta investigação fosse para a frente.



## RESUMO

A prática de ensino supervisionada é essencial no desenvolvimento do profissional na área da educação física. A aprendizagem através da partilha do conhecimento, da participação em diferentes contextos alargados, com outros docentes, auxiliares educativos, elementos da direção e a intervenção junto dos alunos e diferentes turmas, permite estabelecer as bases do perfil de professor do ensino secundário e do segundo e terceiro ciclo básico. Com isto, é possível desenvolver-se a dimensão profissional, a dimensão social e ética, a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e a dimensão da participação na comunidade educativa escolar. Através da intervenção em diferentes fases, cada uma das ações promove o desenvolvimento profissional ao longo da vida delineado através de objetivos, que pretendem alcançar metodologias e métodos na lecionação das aulas e intervenção para com os alunos e os diferentes contextos, procurando-se inculcar o sucesso educativo e o gosto pela prática da atividade física através participação em diferentes ações escolares, na atribuição de responsabilidades, e em investigações com o propósito de trazer solucionar problemas detetados.

### Palavras-Chave

Perfil de professor, sucesso educativo, gosto pela prática de atividade física, comunidade educativa.



## **ABSTRACT**

The practice of supervised teaching is essential in the development of professionals in the field of physical education. Learning through sharing knowledge, participating in different broader contexts, with other teachers, educational assistants, management elements and intervention with students and different classes, allows establishing the bases of the secondary and secondary education teacher profile and third basic cycle. With this, it is possible to develop the professional dimension, the social and ethical dimension, the dimension of the development of teaching and learning and the dimension of participation in the school educational community. Through intervention in different phases, each of the actions promotes professional development throughout life outlined through objectives, which aim to achieve methodologies and methods in teaching classes and intervention towards students and different contexts, seeking to instil the educational success and the taste for the practice of physical activity through participation in different school actions, in the attribution of responsibilities, and in investigations with the purpose of solving detected problems.

### **Keywords**

Teacher profile, educational success, taste for physical activity, educational community.



## 1. INTRODUÇÃO

O presente documento é elaborado no âmbito da prática de ensino supervisionado no ensino da educação física nos ensinos básico e secundário. Para este fim, foi realizado um processo de estágio na escola secundária Dr. José Afonso como professor de educação física assumindo a lecionação de duas turmas, uma do 12º ano e outra do 9º ano.

Para além de lecionar aulas, pude experienciar outros contextos que promoveram o meu desenvolvimento profissional e pessoal, tais como: organização e execução de torneios e eventos desportivos e comemorativos no seio escolar, apoio e dinamização de treinos e competições no âmbito do desporto escolar, assistência em aulas de outros docentes de outras turmas de educação física, aquisição de conhecimentos e de prática na execução de tarefas relacionadas com o papel de diretor de turma, participação em reuniões do desporto escolar, do departamento de educação física e do departamento de professores, a participação em situações de apoio à comunidade educativa escolar e a organização, realização de tarefas como diretor de instalações desportivas, entre outros, que podem ser verificados no relatório final da prática de ensino supervisionada.

A partir de todos estes contextos foi possível desenvolver outras competências apresentadas neste documento em quatro grandes dimensões, também presentes no Decreto-Lei nº 240/2001 do Diário da República (I. Dimensão profissional, social e ética; II. Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; III. Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade; IV. Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida). Nestes quatro parâmetros, são apresentados exemplos de experiências vivências no decorrer da prática de ensino supervisionado, e os métodos utilizados de acordo com os contextos apresentados em diferentes vertentes do ensino e da comunidade educativa escolar.

Desta forma, este documento apresenta as quatro dimensões as quais revelam uma síntese de algumas competências desenvolvidas ao longo da prática de ensino supervisionada realizada em diferentes processos pela qual passei na escola secundária Dr. José Afonso através da prática de ensino supervisionada no ano letivo 2021/2022.



## 2. RELATO DE ESTÁGIO

### I. Dimensão Profissional, Social e Ética

As aprendizagens curriculares foram desenvolvidas através do conhecimento científico e da sua produção adaptada ao perfil da turma e do aluno para atingir o objetivo. Assim, ao longo do estágio, recorri à observação, à reflexão e à investigação com o objetivo de promover uma estratégia adequada durante a intervenção educativa (Caetano & de Lurdes, 2016). Alguns conhecimentos adquiridos ao longo do processo de prática de ensino supervisionado tiveram base na comunicação com professores de educação física de diferentes escolas, principalmente no seio da escola secundário Dr. José Afonso, estes professores tinham experiências diversas, tanto no tempo de serviço como nos locais de atuação (diferentes agrupamentos e contextos, desde a educação em estabelecimentos prisionais à educação em escolas privadas). Outra vertente de enriquecimento profissional baseou-se na minha intervenção em diferentes contextos educativos, salientando as aulas onde lecionei ao longo do ano letivo, aqui fui aprendendo progressivamente a gerir uma turma de acordo com o seu perfil e as suas necessidades, procurando o sucesso escolar e a promoção do gosto pela prática da atividade física, conseguido sempre que necessário intervir junto de um pequeno grupo ou de um aluno através de uma adaptação da minha estratégia de ensino ao perfil da(s) outra(s) pessoa(s).

No decorrer da atividade, como professor, desenvolvi um perfil que visa integrar a inclusão, o desenvolvimento social, a autonomia, a diferença cultural ao mesmo tempo que promovo o sucesso educativo preocupando-me com as dificuldades e as aprendizagens individuais e o bem-estar de cada aluno através de metodologias que se destacam pela sua flexibilidade e fluidez (Diário da República n.º 201/2001, 2001; dos Santos, 2001). Ao exercer a prática de ensino supervisionada optei pela postura ética de cariz social e profissional, mantendo uma boa relação entre colegas de profissão, entre os alunos e os auxiliares de educação e não comprometendo o bom funcionamento da atividade e das minhas funções. É importante manter uma boa relação com os alunos, dentro de uma postura profissional e ética. O respeito mútuo entre todos é essencial para o bom funcionamento das aulas e dos departamentos em atividades. Assim, torna-se possível manter um bom ambiente de aula, assim como bom ambiente de departamento ou um bom ambiente entre funcionários da instituição, enquanto todos trabalham para o objetivo do sucesso escolar dos alunos. Também, é importante proporcionar um bom funcionamento das aulas de educação física, das atividades relacionadas à educação física e ao desporto escolar, das tarefas relacionadas com o departamento de diretor de instalações e eventos desportivos associados, assim como estabelecer uma boa comunicação e coordenação entre os diferentes elementos dinamizadores intervenientes no dia a dia organizacional do espaço escolar e dos espaços do departamento de educação física.

### II. Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

As promoções das aprendizagens seguiram-se através do projeto do desenvolvimento curricular da turma com o intuito de atingir não só os objetivos essenciais bem como almejar evoluções para além do pretendido quando possível. Para este efeito apliquei saberes próprios e saberes

transversais e multidisciplinares adequados ao perfil da turma, por consequente, através destes saberes, pude organizar de forma grupal e/ou individual o meu ensino e a forma de atuação nos diferentes paradigmas (Diário da República n.º 201/2001, 2001).

A comunicação oral foi desenvolvida ao longo do processo do ensino supervisionado de modo a conseguir projetar a voz, para encontrar organizações e tempos adequados, na pausa de um exercício ou na transição entre outros, para explicar de forma pausada e com recurso à demonstração. A comunicação escrita também foi utilizada para tarefas que envolviam o desenvolvimento da autonomia dos alunos, para este efeito optei pela utilização reduzida do texto e da inserção de esquemas e imagens. A utilização da plataforma do Teams foi auxiliadora no ato de comunicar com os alunos e no apoio as aulas através do envio dos documentos de suporte às atividades letivas (Lazzarotti & Figueiredo, 2007).

O método de ensino proposto é adaptativo ao perfil da turma que a compõe e tem o intuito de promover o sucesso. Através da aprendizagem sistemática, do desenvolvimento da autonomia, da capacidade organizacional, da capacidade intelectual e da capacidade social que promove o envolvimento ativo de todos os alunos no próprio processo de aprendizagem. A aplicação desta estratégia também procura promover o prazer pela prática da atividade física e das diferentes modalidades desportivas, enquanto conduz a transmissão dos valores da tolerância e heterogeneidade social e cultural (Diário da República n.º 201/2001, 2001).

A intervenção junto dos alunos diagnosticados com problemas do foro psicológico e fisiológicos requisitaram um acompanhamento mais sensível no planeamento, na gestão, na organização e na intervenção neste ano letivo, as maiores dificuldades desta questão focaram-se na relação social e na autoestima, dos mesmos, durante o decorrer das aulas. A flexibilidade e a gestão das regras, de forma democrática, possibilitaram um melhor entendimento e, consequentemente, uma melhor relação entre todos os alunos e o professor. Isto originou comportamentos de integração e inclusão, do bem-estar individual, do gosto pela prática da atividade física, do empenho e da capacidade organizacional da turma, levando ao bom funcionamento da aula e ao consequente aumento do tempo de prática, tempo de prática essencial que potencializa o sucesso de cada aluno nas diferentes vertentes da educação física (Diário da República n.º 201/2001, 2001; Vieira, 2015).

### **III. Dimensão da Participação na escola e relação com a comunidade**

No decorrer do processo de ensino supervisionado participei em diversas ações na comunidade educativa da escola no âmbito da inclusão, da integração, da cidadania, da democracia, e dos saberes e das praticas sociais, no projeto educativo e curricular da educação física, do desporto escolar e dos eventos e torneios adjacentes, de tarefas da administração e gestão da escola, na participação de ações com outras instituições desportivas, sociais e culturais, com os diferentes polos da comunidade educativa e das famílias dos alunos e na cooperação e elaboração de projetos de investigação (Diário da República n.º 201/2001).

Dentro das atividades referidas tive contacto com professores, auxiliares educativos, pessoal da direção, alunos, instituições, clubes, agentes de segurança pública, elementos da câmara municipal do seixal e famílias em diferentes aspetos na minha participação na escola e na relação com a comunidade educativa. Esta experiência enriquecedora desenvolveu a minha

perceção da importância de um professor de educação física na comunidade educativa e na comunidade social, bem como, de diferentes circunstâncias em que um docente pode estar envolvido ao longo da sua carreira na docência não se limitando ao espaço de lecionação.

A cidadania é importante porque contribui para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, solidários, que têm conhecimento sobre os direitos e deveres de cada um, e que utilizam o diálogo respeitoso, crítico, pluralista, criativo e democrático (de Sousa & Sarmento 2010). No âmbito da cidadania, da democracia e dos direitos sociais tive a oportunidade de presenciar as atividades propostas na escola para a escolha dos delegados de turma. Sendo que autonomia era totalmente entregue aos alunos e o professor responsável era um mediador. Esta tarefa consistia em organizar as eleições, onde havia candidatos que discursavam as suas propostas para liderar a turma, existia dois alunos responsáveis pela contagem dos votos e, de forma democrática todos decidiam o representante da turma. Como esta atividade, existiram outras, onde os alunos procuraram-me para esclarecer algumas dúvidas, como é o caso da visita da turma do 9º ano ao tribunal e à assembleia da república e, o projeto de educação sexual do 12º ano.

Relacionado com a educação física, junto do departamento responsável, foi-me dada a oportunidade de ter uma opinião dentro do grupo em relação a vários aspetos que eram discutidos nas reuniões, tal como o próprio plano curricular geral, o plano de ginástica, de atletismo, o plano para atuar dentro das normas da pandemia, do curso profissional de desporto em relação aos estágios e projetos de aptidão profissional, no desporto escolar, e os próprios torneios e eventos. Com esta prática adquiri e melhorei competências individuais e, parte dos professores do departamento fizeram-me sentir integrado e com o saber de que a minha opinião contava mesmo tendo eu pouca experiência ou sendo um estagiário. Foram poucas as minhas intervenções e opiniões tidas em consideração, pelo menos por uma parte dos professores de educação física ao início, contudo, com o decorrer do ano letivo comecei a perceber que algumas soluções que eu tentava apresentar começaram a ser colocadas em prática por mais professores. No final, senti-me respeitado e reconhecido, não só pela maior parte dos professores de educação física, mas também pelos auxiliares educativos e da própria direção da escola.

Também tive uma participação ativa em todos os eventos desportivos do ano letivo através da organização e da dinamização. Apesar de terem sido poucos, devido à pandemia, enumero aqueles que foram mais relevantes, tais como: o corta-mato escolar organizado em três dias juntamente com o meu supervisor, o torneio de badminton com a participação de centenas de alunos juntamente com o professor do desporto escolar feminino de badminton, o atletismo com o Sporting Clube de Portugal para todos os alunos, o evento da escola ativa com diferentes atividades e diferentes modalidades que os alunos não podem praticar nas aulas de educação física, tendo o apoio de inúmeros clubes, instituições e a própria câmara municipal do Seixal e, as provas de aferição com participação e supervisão nos processos de preparação dos espaços e avaliação dos alunos. No desporto escolar também estive presente em todos os treinos e em todas as concentrações de badminton. Apoiei na realização dos treinos e na organização e supervisão do torneio do desporto escolar até ao torneio regional.

Na parte da administração e gestão da escola trabalhei na função de diretor de instalações. Nesta tive o papel de cooperante do meu supervisor estágio no estudo de mercado e compra de materiais para o desporto escolar e para a educação física, bem como na gestão, na distribuição. Também pude cooperar na reparação de problemas técnicos dos equipamentos desportivos e dos espaços da educação física.

Outras atividades onde tive a oportunidade de participar junto da comunidade educativa da escola secundária Dr. José Afonso foram: a realização de almoços e churrascos na escola para os intervenientes em alguns eventos e ações de comunidade no seio escolar, a participação no apoio ao transporte de alunos para atividades educativas (i.g., como a prova de orientação e cartografia) com o devido consentimento dos encarregados de educação, integração na equipa de elementos voluntários responsáveis pela formatação e distribuição de centenas de computadores para os professores e os alunos da escola secundária Dr. José Afonso, participação na organização da festa de final de ano na associação filarmónica seixalense para os alunos finalistas e respetivos parentes, entre outros.

#### **IV. Dimensão do Desenvolvimento profissional ao longo da vida**

O processo de ensino supervisionado incorpora a oportunidade de desenvolver o meu perfil de professor e de ajustar o método de ensino através da formação contínua, da reflexão e do conhecimento retirado da investigação e dos profissionais mais experientes por forma a superar as dificuldades. A cogitação sobre os aspetos éticos e deontológicos são elementos que me estão inerentes pelo que não tive dificuldades acrescidas no exercício da atividade de professor de educação física. A reflexão sobre a minha atividade basou-se principalmente na adaptação do método ao perfil de turma e a cada elemento que a constitui objetivando alcançar o sucesso educativo através do bem-estar dos alunos, do prazer pela prática da atividade física, pelo entendimento para com os meus alunos e, pela potencialização do tempo de prática tendo o sucesso como fim (Rossi & Hunger 2012).

O trabalho à distância e presencial com alguns colegas da faculdade em prática de ensino supervisionado, mais o trabalho de grupo e o tempo dispêndio com professores da escola e fora da mesma, na partilha de conhecimentos, enriqueceram os meus saberes e permitiram discutir diferentes pontos de opinião sobre diversas temáticas inerentes ao ensino e a educação, ao papel de diretor de turma e a diferentes métodos e estratégias. Todos estes fatores permitem o desenvolvimento pessoal, profissional e social perspetivando o meu desenvolvimento ao longo prazo. Porém, entendo que a informação consumida relativamente ao ensino e à educação no exterior de Portugal foi escassa, pelo que considero importante ter perspetivas e conhecimentos diferentes pois, podem ser uma mais-valia aos diferentes pontos de consciencialização e progresso.

Os projetos de investigação direcionados para o ensino, para as aprendizagens e para o desenvolvimento dos alunos são importantíssimos para que se possa melhorar o processo educacional de ensino e aprendizagens de geração em geração. Sendo que, a ansiedade tem uma elevada prevalência em Portugal, é essencial perceber se existe ansiedade nas escolas ou num contexto em específico, como é o caso das aulas e avaliações da disciplina de educação física, a forma como esta pode afetar os nossos alunos e no desenvolvimento geral das gerações

mais novas, bem como as consequências que esta podem ter no longo prazo (Diário da República n.º 201/2001, 2001).



### 3. ARTIGO CIENTÍFICO

**Título:** Os níveis de ansiedade no ensino secundário na educação física

**Autores:** Miguel Batista e Professora Doutora Renata Willig

**Nome da revista:** Este manuscrito não foi submetido a nenhuma revista até a presente data.

**Data de submissão/aceitação:** não aplicável



## OS NÍVEIS DE ANSIEDADE AO TESTE NO ENSINO SECUNDÁRIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Miguel Batista<sup>1</sup>, Renata Willig<sup>2</sup>

1. Instituto Piaget, Almada, ptmiguel13@gmail.com

2. KinesioLab, Instituto Piaget, Almada, Portugal, renata.willig@ipiaget.pt

### RESUMO

**Background:** A ansiedade influencia diretamente o desempenho escolar dos alunos, nomeadamente, nas aulas de educação física. **Objetivo:** Verificar os níveis de ansiedade de alunos pertencentes ao 12º ano numa aula de avaliação de educação física. **Método:** A amostra é composta por 19 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, de ambos os sexos. Foi aplicado um questionário sociodemográfico para a caracterização da amostra e para a perceção da qualidade de vida dos alunos em relação aos outros e a autoperceção do rendimento escolar. Depois, foi aplicada a Escala Cognitiva de Ansiedade aos Testes Versão Revista (CTAR25), com o objetivo de obter os dados referentes ao nível de ansiedade de cada aluno numa aula de avaliação. **Resultados:** A ansiedade média ao teste foi de 2.32 numa escala de Likert de quatro pontos, onde 21% da amostra apresentou valores iguais ou superiores a 70 pontos no nível de ansiedade. O nível de ansiedade não se correlacionou significativamente com a autoperceção da qualidade de vida ( $p = 0.368$ ) e com a autoperceção do rendimento escolar ( $p = 0.454$ ). **Conclusão:** Importa monitorizar o nível de ansiedade dos alunos em momentos de avaliação nas aulas de educação física para intervir e potenciar o sucesso escolar nesta disciplina e promover e/ou estimular a adoção de hábitos de vida ativos na sua vida adulta.

**Palavras-chave:** Ansiedade, Adolescentes, Educação Física, Qualidade de vida, Rendimento Escolar

## TEST ANXIETY LEVELS IN HIGH SCHOOL ON PHYSICAL EDUCATION

### ABSTRACT

**Background:** Anxiety directly influences students' academic performance, namely in physical education classes. **Objective:** To verify the anxiety levels of students belonging to the 12th grade in a physical education assessment class. **Method:** The sample consists of 19 students, aged between 16 and 18 years old, of both sexes. A socio-demographic questionnaire was applied to characterize the sample and to assess the students' quality of life in relation to others and their self-perception of school performance. Afterwards, the Cognitive Test Anxiety Scale Revised Version (CTAR25) was applied, with the objective of obtaining data regarding the level of anxiety of each student in an evaluation class. **Results:** The mean test anxiety was 2.32 on a four-point Likert scale, where 21% of the sample showed values equal to or greater than 70 points in the level of anxiety. Anxiety level did not significantly correlate with self-perception of quality of life ( $p$ -value = 0.368) and with self-perception of school performance ( $p$ -value = 0.454). **Conclusion:** It is important to monitor the student's anxiety level during assessments in physical education classes to intervene and enhance school success in this subject and to promote and/or stimulate the adoption of active lifestyle habits in their adult life.

**Keywords:** Anxiety, Adolescents, Physical Education, Life Quality, Scholar Performance

## 1 Introdução

A ansiedade é uma emoção natural experienciada na vivência diária caracterizada por sentimentos de tensão, de preocupação, de insegurança, e que provoca alterações ao nível físico (Chyczij et al., 2020; Companhia União Fabril [CUF], 2020; Apóstolo et al., 2011). A experiência de sintomas de ansiedade na infância ou na adolescência constitui um fator potenciador ao desenvolvimento futuro de patologias depressivas e/ou ansiosas, para o consumo de substâncias e até para o ato do suicídio (American Psychiatric Association, 2014; Costa et al., 2020; Costello et al., 2003; National Child and Adolescent Mental Health Services Review, 2008; Organização Mundial de Saúde [OMS], 2017). Os sintomas na ansiedade nos adolescentes, promovem efeitos nefastos e condicionam o percurso de vida destes jovens ao nível funcional, principalmente em relação à aprendizagem e, conseqüentemente, no rendimento escolar; ao nível da socialização com os seus familiares ou pares e; ao nível emocional, afetando o interesse para a realização de algum tipo de atividade de lazer (Carr, 2014; Kendall, 2012; Whitbourne & Halgin, 2015).

A prevalência da ansiedade nas gerações mais novas tem crescido na última década, segundo relatam os dados da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico, tendo Portugal atingido o ranking número um de jovens estudantes com maiores índices de ansiedade da União Europeia (OECD, 2016; OECD, 2017). Isto acontece porque a infância e a adolescência são fases suscetíveis ao desenvolvimento da ansiedade devido ao sentimento de incapacidade de adaptação para lidar com alterações e superar os novos desafios, esse acontecimento surge de acordo com a maturidade e a falta de experiência de vida (Jatobá & Bastos, 2007).

Em Portugal, segundo a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2014) há poucos estudos que indiquem a prevalência de ansiedade nos jovens portugueses, assim a OPP considera a realidade nacional semelhante aos dados idênticos aos que foram obtidos no Reino Unido, os quais indicam que uma em cada trinta crianças sofre de ansiedade. Os alunos portugueses são dos mais ansiosos comparativamente com os que pertencem a outros países constituintes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico [OCDE], como é verificado no relatório do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos de 2015 [PISA 2015] (Marôco et al., 2016; OECD, 2016; OECD, 2017). Em contrapartida, os índices do bem-estar dos alunos, demonstra que a satisfação com a vida se encontra acima dos 70% e que 30% deles consideram-se muitíssimo satisfeitos (Marôco et al., 2016; OECD, 2016; OECD, 2017). É importante perceber que a ansiedade pode afetar diretamente o bem-estar dos jovens estudantes, como o stress gerado pelo trabalho escolar. O bem-estar está definido por quatro parâmetros: o psicológico, o social, o cognitivo e o físico (Kendall, 2012; Leite et al., 2016; OCDE, 2017). A literatura recente aponta ainda que, as pessoas do sexo feminino são as mais afetadas e as que demonstram maiores índices de ansiedade ao teste na educação física (Danthony et al., 2020; de Oliveira, 2015; Warburton & Spray, 2017).

Na educação física (EF), assim como nas demais disciplinas, os alunos são frequentemente confrontados com tarefas, avaliações e/ou exames durante toda a sua vida de estudante, contextos estes que são potenciadores de ansiedade (Putwain et al., 2010). De modo que as

experiências vividas relacionadas com a ansiedade ao teste na educação física podem gerar consequências como o desenvolvimento de hábitos de vida física inativa enquanto adulto (Danthony et al., 2020). Ainda, a ansiedade ao teste na educação física espelha-se principalmente nas habilidades cognitivas (i.g. período de preparação e durante os períodos de realização da tarefa) e de autoapreciação das capacidades para desenvolver uma determinada tarefa pelo jovem estudante com influência direta no seu desempenho da avaliação (Danthony et al., 2020; de Oliveira, 2015; Silva & Cunha, 2016).

Desta forma, evidencia-se a necessidade de realizar-se mais estudos para melhor compreender os níveis de ansiedade na educação física. Considerando também os elevados índices de ansiedade na população portuguesa, é crucial a dinamização de maiores estudos nesta população, incluindo a monitorização no contexto escolar das crianças, dos adolescentes e dos jovens adultos para que se possa intervir e, consequentemente reduzir o agravamento para uma patologia e o seu escalar para uma depressão e/ou hábitos de inatividade física (Institute for Health Metrics and Evaluation, 2022; Chyczij, et al. 2020; McDowell, et al 2019). Desta forma, o presente estudo pretende analisar os níveis de ansiedade da turma numa aula de avaliação de ginástica acrobática e verificar se existe alguma relação com o bem-estar e a perceção da qualidade de vida.

## **2 Materiais e métodos**

### **2.1 Participantes**

A amostra do estudo é composta por dezanove participantes, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, e maioritariamente do sexo feminino (68,4%). Todos eram estudantes de uma escola do concelho do Seixal e frequentam o 12º ano de escolaridade. Para participar do estudo os critérios de inclusão foram estar matriculada no ano letivo de 2022/2023 e a frequentar o 12º ano; enquanto os critérios de exclusão envolvem não ter participado das aulas de Educação Física e não apresentar o consentimento informado assinado pelo respetivo encarregado de educação.

### **2.2 Procedimento**

Para a realização desta investigação foi contactado o diretor da escola secundária, para averiguar a possibilidade de poder realizar o estudo (Anexo A), e após o parecer positivo deu-se início ao contato com os possíveis participantes. Assim, os estudantes do 12º ano foram contactados, com a finalidade de lhes explicar os objetivos do estudo, convidá-los a participar, bem como requerer a autorização dos encarregados de educação a sua participação (Anexo B). Posteriormente foram agendadas datas para a recolha dos dados em total concordância com o professor de educação física. Assim, foi definida a data de recolha de dados numa aula de avaliação de educação física referente ao conteúdo de ginástica acrobática. A recolha de dados ocorreu na mesma aula e previamente ao início da avaliação de ginástica acrobática. Os estudantes responderam de forma individual ao questionário, com um período aproximado de 15 minutos, no ginásio da escola onde decorreu a avaliação.

## 2.3 Instrumentos

Para o presente estudo foram utilizados dois instrumentos para a recolha dos dados:

- Questionário sociodemográfico (Anexo C)

Este instrumento tem o propósito de recolher os dados sociodemográficos e relacionados com o percurso escolar, dos participantes, referentes ao sexo, à idade, ao ano de escolaridade, o número de reações, a percepção do rendimento escolar numa escala de 4 itens (mau, suficiente, bom e muito bom) e a percepção da qualidade de vida em relação aos outros numa escala de 0 a 10 (onde 0 representa muito pior do que os outros e 10 muito melhor do que os outros) (OECD, 2017; Silva & Cunha, 2016).

- Escala de Ansiedade Cognitiva aos Testes – Revista (CTAR-25)

A CTAR-25 é uma escala que tem o objetivo de avaliar a ansiedade ao teste em jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos e foi traduzida e adaptada por Cunha et al., 2016 (Cassady & Finch, 2015). A escala é composta por 25 itens que são divididos em duas dimensões: a primeira dimensão relaciona-se com os aspetos cognitivos que interferem durante a preparação para os testes e/ou no desempenho (do item 1 ao 11); a segunda dimensão avalia as apreciações de cada sujeito relativamente à sua capacidade e potencial para realizar o teste (do item 12 ao 18). Enquanto os restantes sete itens não são englobados em nenhum dos fatores referidos. É apresentada uma escala de resposta do tipo Likert de 4 pontos, sendo que o 1 corresponde a “Nem um pouco característico de mim” e o 4 “Muito característico de mim”. De modo que, no final é realizada a somatória das respostas sendo que, quanto maior for a pontuação, mais elevado será o nível de ansiedade.

## 2.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada através do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, IBM®), versão 28 para *Windows*. A análise das características sociodemográficas foi efetuada através de uma análise de estatística descritiva para apresentação das médias, respetivos desvio padrão, medianas e percentagem. A consistência interna do CTAR25 é representada pelo Alpha de Cronbach. Os pressupostos de normalidade foram verificados através do teste de Shapiro-Wilk, de modo que as variáveis apresentaram distribuição não normal. Assim, foi realizada uma estatística não paramétrica, para as correlações recorreu-se a utilização do teste não paramétrico de Spearman, com nível de significância de  $p \leq 0,05$ .

## 3. Resultados

Acerca dos dados sociodemográficos é importante destacar que os participantes tinham uma média de idade de  $17,37 \pm 0,60$ , sendo a amostra composta maioritariamente por participantes do sexo feminino.

Relativamente ao percurso escolar, nenhum participante referiu ter reprovado até o 12<sup>o</sup> ano. Na tabela 1 são apresentados os resultados acerca da autopercepção do rendimento escolar e da qualidade de vida, bem como da avaliação do nível de ansiedade.

Em relação à primeira dimensão cognitiva do CTAR25, a ansiedade durante a preparação e realização do teste, verifica-se que o score total é de 468 em 836 (tabela 1). Já no que consta da segunda dimensão de autoapreciação, observa-se um score total de 312 em 532 possíveis. O nível de ansiedade verificado na amostra tem o score total de 1103 em 1900 possíveis (tabela 1).

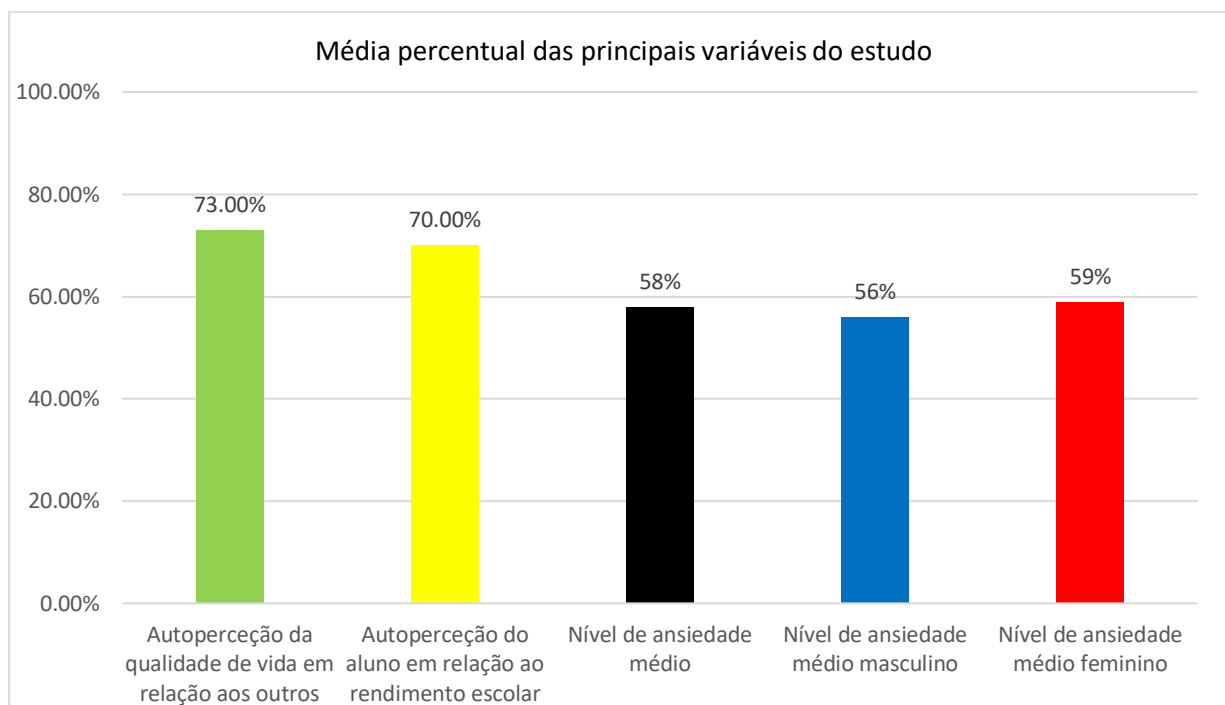
**Tabela 1.** Estatística descritiva das principais variáveis do estudo.

	N	Média (DP)	Mediana	Min	Max	Score Total
<b>Perceção RE</b>	19	2,79 (.63)	3	1	4	53
<b>Autoperceção QV</b>	19	7,32 (0, 82)	7	6	9	139
<b>Dimensão cognitiva</b>	19	2,23 (7,20)	24	14	41	468
<b>Dimensão autoapreciativa</b>	19	2,34 (4,74)	15	9	27	312
<b>N. Ansiedade</b>	19	2,32 (14,86)	58	35	89	1103

Legenda: DP - desvio padrão; Min - mínimo; Máx – máximo; RE – rendimento escolar; QV – qualidade de vida; N - nível

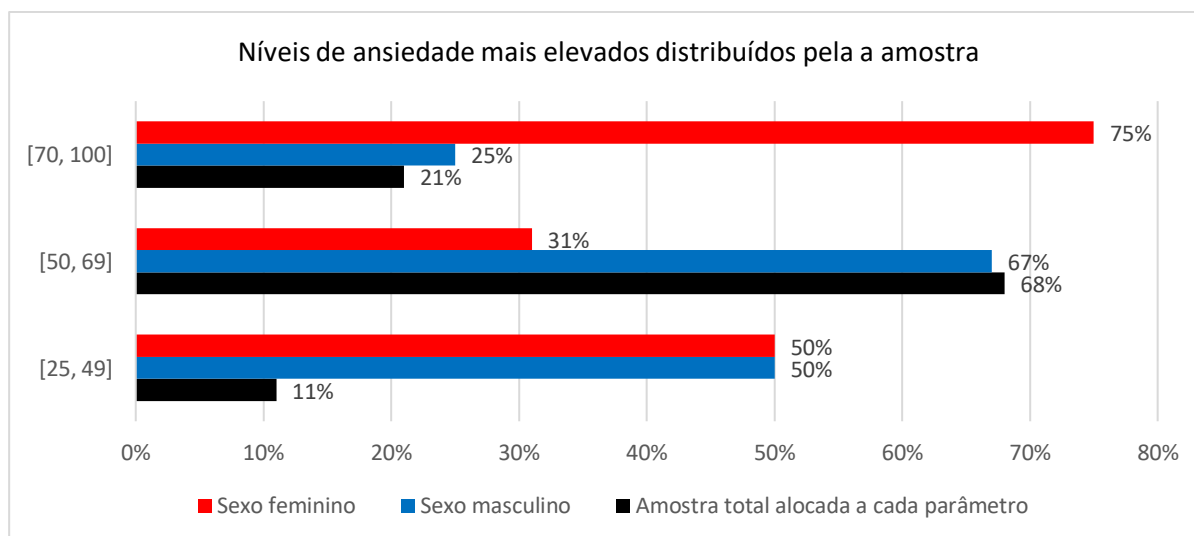
O índice médio, da amostra, da autoperceção da qualidade de vida em relação aos outros é aproximadamente 73% e o índice médio da perceção do aluno em relação ao seu rendimento escolar é 70% (Figura 1.). O nível de ansiedade médio da amostra é de 58% sendo que, no sexo masculino é aproximadamente 56% e no sexo feminino é aproximadamente 59% (Figura 1.).

**Figura 1.** Ilustração do nível médio de ansiedade com a média percentual da autoperceção da qualidade de vida e a percepção do aluno em relação ao rendimento escolar.

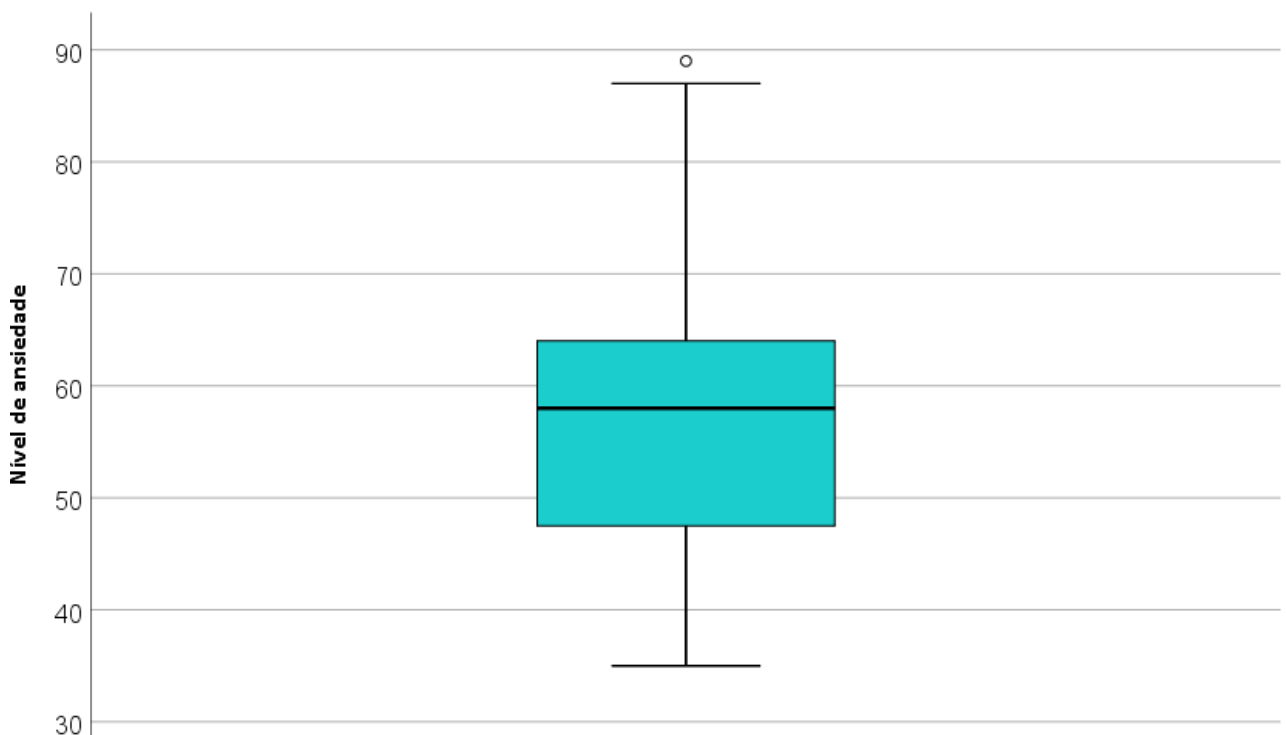


Somente cerca de 21% dos sujeitos da amostra apresentam valores iguais ou superiores a 70, onde 75% dos representantes são do sexo feminino, já nos valores iguais ou superiores a 80, são aproximadamente 11%, onde consta um elemento do sexo masculino e um elemento do sexo feminino (Figura 2.).

**Figura 2.** Distribuição percentual pelos níveis de ansiedade mais elevados e em relação ao sexo dos alunos



Analizando o gráfico de extremos e quartis (Figura 3.) é possível verificar-se que os



níveis da ansiedade são homogéneos, concentrando-se maioritariamente entre os valores de 46 e de 65, representando 68% da amostra. No Q1 existe 11% da amostra com valores de 35 e 38, no Q4 existe 16% da amostra com valores de 71, 75, 87 e, ainda é possível observar-se um *outlier* com o valor de 89 referente ao sexo masculino. *Figura 3.* Distribuição da pontuação do nível de ansiedade da amostra. A correlação entre a autoperceção da qualidade de vida em relação aos outros e a autoperceção do aluno em relação ao seu rendimento escolar apresenta um valor não significativo ( $p = .381$ ). Ainda, verificou-se uma correlação fraca e não significativa entre o nível de ansiedade com as variáveis a autoperceção da qualidade de vida em relação aos outros ( $\rho = 0,219$ ;  $p = .368$ ) e perceção do aluno em relação ao seu rendimento escolar e o nível de ansiedade ( $\rho = 0,183$ ;  $p = .454$ ). **4. Discussão**

A presente investigação pretende analisar os níveis de ansiedade da turma numa aula de avaliação de ginástica acrobática e verificar se existe alguma relação com a perceção do rendimento escolar e a perceção da qualidade de vida. Não foram demonstradas relações significativas entre os níveis de ansiedade e a autoperceção do rendimento escolar e a autoperceção da qualidade de vida.

Na perceção do aluno em relação ao seu rendimento escolar verificou-se que em média os participantes apresentam uma boa autoperceção, valor na escala próximo a 3 (OCDE, 2016; OCDE, 2017; OCDE, 2018). O desenvolvimento na adolescência e nos jovens adultos, a incapacidade de adaptação as circunstâncias e de superar novos desafios, as cargas de trabalho e pressão escolar imposta sobre os jovens estudantes, podem ser aspetos preditores da

ansiedade (Jatobá & Bastos, 2007; Kendall, 2012; Leite et al., 2016; OCDE, 2017). Contudo, não se verificou uma correlação significativa entre a autopercepção do rendimento escolar e os níveis de ansiedade, apesar do coeficiente de correlação ser forte e positivo. Isto pode acontecer devido ao fato dos adolescentes estarem a transitar para a fase de jovens adultos, logo já podem ter passado por experiências que os permitissem desenvolver técnicas para enfrentar situações adversas e diferentes.

Relativamente a perspetiva do bem-estar com a vida e qualidade da mesma em relação aos outros, os participantes apresentaram uma classificação elevada (valor médio 7,32), sendo que a maioria dos participantes estava entre 7 e 8. Nosso estudo corrobora com a literatura apresentada no estudo europeu PISA 2015 que indicou que o valor médio de 7,3 para escolas secundárias portuguesas (OCDE, 2016 OCDE, 2017). Contudo, quando relacionados os valores dos níveis de ansiedade verifica-se que não existe significância, apesar do coeficiente de correlação ser forte e positivo. O mesmo acontece no estudo do OCDE de 2018, onde abordando alunos de diferentes escalões socioeconómicos observa-se que aqueles que se identificam com uma menor qualidade de vida em relação aos outros, têm tendência para apresentar maiores níveis de ansiedade no contexto escolar.

Verificou-se que, apesar do nível de ansiedade médio ser de 58 pontos, existem alunos que têm índices mais elevados do que outros. De modo que, 21% da amostra apresenta valores iguais ou superiores a 70 nos níveis de ansiedade na avaliação da ginástica acrobática em contexto de educação física. Esta percentagem encontra-se aproximada com a realidade dos dados encontrados na avaliação do PISA 2015, onde 26,9% dos estudantes portugueses demonstram sintomas de ansiedade em relação aos diferentes estímulos a que são submetidos no sistema educativo escolar (OECD, 2016; OECD, 2017).

Na ansiedade ao teste verifica-se que não existe grande diferença entre o sexo masculino (56%) e o sexo feminino (59%). A maior parte da amostra encontra-se em valores homogêneos, verificando-se que 68% dos participantes estão entre os 46 e 65 pontos percentuais, onde estão representados 67% dos elementos do sexo masculino e 69% dos elementos do sexo feminino, constatando-se uma vez a proporção de 1:1. A percentagem de alunos que têm índices de ansiedade elevados está nos 21%, sendo que, um elemento do sexo masculino e um elemento do sexo feminino atingem valores elevadíssimos na ordem os 89 e 87 respetivamente, numa escala com o total estabelecido em 100 pontos percentuais totais. Destes 21% é importante realçar que 75% são do sexo feminino e 25% do sexo masculino, estabelecendo-se uma proporção de 3:1. Esta proporção é diferente da que é encontrada nos estudos de 2:1, apesar de manter-se o sexo feminino como o que tem maior probabilidade de ter incidência da ansiedade (Danthony et al., 2020; de Oliveira, 2015; OECD/European Union 2018; IHME, 2022; Warburton & Spray, 2017). O índice de ansiedade no presente estudo pode ser relativamente mais baixo do que os valores encontrados derivados dos fatos de ser uma avaliação mais acessível, do interesse dos alunos, por ser em contexto de educação física onde os alunos podem sentir-se mais descontraídos na prática de exercício físico, ao mesmo tempo que obtêm o feedback em todas as aulas de prática da coreografia, e pela relação dos alunos com o docente responsável, bem como a sua adaptação de modo operandi para com os seus discentes (Danthony et al., 2020; Toti et al., 2019; OCDE, 2017). Ainda, estas questões podem estar

relacionadas com a coesão do grupo de turma e a relação que têm entre si, importantíssima para o desempenho desta tarefa (Danthony et al., 2020; Warburton & Spray, 2017). Pois, na fase da adolescência demonstra-se uma maior capacidade de antecipar eventuais ameaças que, para os jovens entre os dezasseis e os dezoito anos, as relações sociais são mais valorizadas, tanto quando surge o afastamento ou a rejeição, estes funcionam como um fator de apreensão estudos (de Oliveira, 2015; Marôco et al., 2016; OECD, 2016; OECD, 2017). Além disso, a preocupação com a autonomia e o estabelecimento dos objetivos também são situações que podem dar origem à ansiedade (Carr, 2014; Warren & Sroufe, 2004). Por isso, é importante que o grupo funcione bem em termos de relações e que todos trabalhem para a mesma finalidade. É de extrema importância monitorizar a ansiedade dos nossos alunos frequentemente para que se possa proceder as devidas intervenções, com o fim de promover o bem-estar dos alunos, o gosto pela prática da atividade física, evitando o surgimento de hábitos de inatividade física, e trabalhando para a assimilação e consolidação dos conhecimentos para o sucesso escolar. A avaliação e compreensão das características psicológicas dos seus alunos, pode apoiar o professor de educação física no desenvolvimento de estratégias que promovam a diminuição dos níveis de ansiedade das tarefas e das avaliações que propõe. Esta ação pode impulsionar o sucesso escolar na disciplina e incentivar a manutenção de hábitos de vida fisicamente ativa (Danthony et al., 2020; Warburton & Spray, 2017).

Assim sendo, apesar do presente estudo identificar os níveis de ansiedade antes de uma avaliação de EF, o mesmo ocorreu apenas em uma matéria, ginástica acrobática, a qual perfaz um trabalho coletivo e não apenas individual o que pode ter interferido na análise dos resultados. Assim, torna-se interessante verificar o nível de ansiedade nas avaliações de diferentes atividades para verificar se o mesmo comportamento se mantém. Ainda, futuros estudos podem comparar os níveis de ansiedade entre as aulas regulares e as aulas de avaliação para verificar se existe diferenças significativas entre o desenvolvimento de tarefas de aprendizagem (assimilação e consolidação), comparativamente com a aplicação das mesmas numa determinada avaliação final para a validação do sucesso ou insucesso escolar. Também, comparar os níveis de ansiedade ao teste entre diferentes anos de escolaridade e idades, para compreender de que forma evolui os níveis de ansiedade, pode fornecer dados importantes de monitorização e criação de métodos para atuar no contexto da educação física.

## 5. Conclusões

Esta investigação demonstrou que os níveis de ansiedade variaram de acordo com o sexo dos participantes. No entanto, não demonstrou relações significativas entre os níveis de ansiedade e a autoperceção da qualidade de vida e a autoperceção do rendimento escolar.

Mais especificamente, o estudo demonstrou que o sexo feminino apresentou níveis de ansiedade mais elevados do que o sexo masculino. Os níveis de ansiedade superiores são sobretudo representados pelas raparigas.

Monitorizar o nível de ansiedade dos alunos em momentos de avaliação nas aulas de educação física é importante, de forma a adotar estratégias para intervir e potenciar o sucesso escolar nesta disciplina, bem como promover e/ou estimular a adoção de hábitos de vida saudável na vida adulta com o intuito de promover o gosto pela atividade física e a inatividade física.

## 6. Referências

- American Psychiatric Association (2014). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais: DSM-V (5th ed.). Climepsi Editores
- Asbahr, F. R. (2004). Anxiety disorders in childhood and adolescence clinical and neurobiological aspects. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 28-34. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572004000300005>
- Baptista, A., Carvalho, M., & Lory, F. (2005). O medo, a ansiedade e as suas perturbações. *Revista Psicologia*, 19(1), 266-277. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v19i1/2.407>
- Carr, A. (2014). Manual de psicologia clínica da criança e do adolescente: uma abordagem contextual. Psiquilíbrios Edições.
- Castillo, A. R., Recondo, R., Asbahr, F. R., & Manfro, G. G. (2000). Transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(2), 20-23. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600006>
- Chyczij, F. F., Ramos, C., Santos, A. L., Jesus, L., & Alexandre, J. P. (2020). Prevalência da depressão, ansiedade e stress numa unidade de saúde familiar no norte de Portugal. *Revista de Enfermagem Referência*, (2), 1-6.
- Companhia União Fabril [CUF] (2020). Ansiedade [online]. <https://www.cuf.pt/saude-a-z/ansiedade>
- Costa, D., Cunha, M., Ferreira, M., Gama, C., Machado-Rodrigues, A. M., Rosado-Marques, V., Nogueira, V., Nogueira, H., Silva, M. R. G., & Padez, C. (2020). Self-reported symptoms of depression, anxiety and stress in portuguese primary school-aged children. *BMC Psychiatry*, 20(87), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02498-z>
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60(8), 837-844. <http://dx.doi.org/10.1001/archpsyc.60.8.837>
- Danthony, S., Mascaret, N., & Cury, F. (2020). Ansiedade de teste na educação física: o papel preditivo do gênero, idade e teorias implícitas da capacidade atlética. *European Physical Education Review*, 26 (1), 128–143. <https://doi.org/10.1177/1356336X19839408>
- de Oliveira, A. R. C. (2015). Influência Dos Dadrões Estéticos Na Imagem Corporal De Adolescentes Do Género Feminino: Um Estudo Com Professores E Alunos Na Educação Física Escolar (Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa (Portugal)).
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2007). Manual de psicologia cognitiva (5th ed.). Artmed.
- Fonseca, A. C. (1998). Problemas de ansiedade em crianças e adolescentes: elementos para a sua caracterização e para o seu diagnóstico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18(2), 7-34.

- Hartley, C. A., & Phelps, E. A. (2010). Changing fear: the neurocircuitry of emotional regulation. *Neuropsychopharmacology*, 35(1), 136-146. <https://doi.org/10.1038/npp.2009.121>
- OECD/European Union (2018), Health at a Glance: Europe 2018: State of Health in the EU Cycle, OECD Publishing, Paris/European Union, Brussels, [https://doi.org/10.1787/health\\_glance\\_eur-2018-en](https://doi.org/10.1787/health_glance_eur-2018-en).
- Institute for Health Metrics and Evaluation (2022). Global Health Data Exchange: Discover the World's Health Data Data set. University of Washington. <http://ghdx.healthdata.org/gbd-results-tool>
- Jatobá, D. D. V. N., & Bastos, O. (2007). Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(3), 171-179. <https://doi.org/10.1590/S0047-20852007000300003>
- Keeley, M. L., & Storch, E. A. (2009). Anxiety disorders in youth. *Journal of Pediatric Nursing*, 24(1), 26-40. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2007.08.021>
- Kendall, P. C. (2012). Anxiety disorders in youth. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: cognitive-behavioral procedures* (pp. 143-189). Guilford Press.
- Knapp, P. (2004). *Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica*. Artmed.
- Leite, C. D., Silva, A. A., Angelo, L. F., Rubio, K., & Melo, G. F. (2016). Representações de ansiedade e medo de atletas universitários. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 6(1), 36-46. <http://dx.doi.org/10.31501/rbpe.v6i1.6726>
- Marôco, João (coord.), Gonçalves, Conceição, Lourenço, Vanda e Mendes, Rosário (2016) *Pisa 2015-Portugal: Volume 1-Literacia Científica, Literacia de Leitura e Literacia Matemática*. Lisboa: IAVE.
- Marôco, João (coord.); Lourenço, Vanda; Mendes, Rosário; e Gonçalves, Conceição. (2016) *PISA em focus – PORTUGAL: Resolução Colaborativa de Problemas*. Lisboa: IAVE.
- Micco, J. A., Henin, A., Biederman, J., Rosenbaum, J. F., Petty, C., Rindlaub, L. A., Murphy, M., & Hirshfeld-Becker, D. R. (2009). Executive functioning in offspring at risk for depression and anxiety. *Depression and anxiety*, 26(9), 780-790. <https://doi.org/10.1002/da.20573>
- National Child and Adolescent Mental Health Services Review (2008). *Children and young people in mind: the final report of the national CAMHS review*. Department of Education (DfES). [https://dera.ioe.ac.uk/10845/1/dh\\_090398.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/10845/1/dh_090398.pdf)
- OECD (2016), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*, OECD Publishing, Paris. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en>
- OECD (2017), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*, OECD Publishing, Paris.
- Organização Mundial da Saúde (2017). *Depression and other common mental disorders – global health estimates*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf>

Organização Mundial de Saúde (2022). ICD-11 for mortality and morbidity statistics. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2014). Investir na prevenção e promoção da saúde mental em contexto educativo. [https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/investir\\_na\\_prev\\_e\\_prom\\_da\\_sp\\_em\\_c\\_edu.pdf](https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/investir_na_prev_e_prom_da_sp_em_c_edu.pdf)

Putwain, DW, Connors, L, Symes, W (2010) As distorções cognitivas mediam a relação de desempenho no teste ansiedade-exame? *Psicologia da Educação* 30(1): 11 – 26.

Rapee, R. M. (2020). Perturbações de ansiedade em crianças e adolescentes: natureza, desenvolvimento, tratamento e prevenção (F. Reis e T. Cartaxo, Trans.). In J. M. Rey & A. Martin (Eds.), *e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (F. Silva, Trans.; pp. 1-21). International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions (IACAPAP). (Original work published 2018)

Silva, J. P. D. A., & Cunha, M. O. (2016). Validação da Escala Cognitiva de Ansiedade aos Testes Versão Revista (CTAR25) para a população portuguesa (Master's thesis, ISMT).

Rossi, F., & Hunger, D. (2012). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26, 323-338.

Suveg, C., Aschenbrand, S. G., & Kendall, P. C. (2005). Separation anxiety disorder, panic disorder and school refusal. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14(4), 773-795. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2005.05.005>

Teixeira, J. A. C. (2010). *Introdução à psicopatologia geral* (2nd ed.). Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA).

Toti, T. G., Bastos, F. A., & Rodrigues, P. F. (2019). Fatores associados à ansiedade e depressão em estudantes universitários do curso de educação física. *Revista Saúde Física & Mental-ISSN* 2317-1790, 6(2), 21-30.

Xi, Y. (2020). Anxiety: a concept analysis. *Frontiers of Nursing*, 7(1), 9-12. <https://doi.org/10.2478/fon-2020-0008>

Warburton, VE, Spray, CM (2017) Teorias implícitas da habilidade na educação física: questões atuais e direções futuras. *Revista de Ensino em Educação Física* 36(3): 252 – 261.

Warren, S. L., & Sroufe, L. A. (2004). Developmental issues. In T. H. Ollendick & J. S. March (Eds.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: a clinician's guide 128 to effective psychosocial and pharmacological interventions* (pp. 92-115). Oxford University Press.

Whitbourne, S. K., & Halgin, R. P. (2015). *Psicopatologia: perspectivas clínicas dos transtornos psicológicos* (7th ed.). Artmed.

Wilson, G. S., Pritchard, M. E., & Revalee, B. (2005). Individual differences in adolescent health symptoms: the effect of gender and coping. *Journal of Adolescence*, 28(3), 369-379. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004>

## 4 REFLEXÃO FINAL

Ao longo da prática de ensino supervisionada desenvolveu-se diferentes atividades cruciais para a minha futura carreira profissional enquanto professor de EF. De modo que posso destacá-la em duas grandes vertentes: a vertente científica e a vertente prática.

Na vertente científica, atuei como um profissional interessado em captar um problema nas minhas turmas com o propósito de o estudar e desenvolver uma solução. Foi uma tarefa complexa porque é necessário tempo para conhecer todos os meus alunos e por vezes não existe alguma situação que seja tão evidente para se intervir. Por consequente, decidi abordar o tema da ansiedade ou da perceção da qualidade de vida, o que acabei por optar pelos dois enfatizando o primeiro. O plano era intervir com o meu estudo em diferentes turmas do 12º ano de escolaridade e do 9º ano de escolaridade na mesma matéria de educação física, aplicando numa primeira fase um questionário na aula regular e numa segunda fase o questionário na aula

de avaliação. No entanto, com o passar do tempo verificaram-se complicações extrínsecas na realização do projeto, que provocou o atraso e a adaptação do mesmo, passando por diversas reformulações. Na primeira adaptação pretendeu-se aplicar somente nas turmas do 12º ano, na segunda adaptação pretendia-se aplicar somente numa aula regular e numa aula de avaliação da minha turma do 12º ano, mas, no fim, só consegui aplicar numa aula de avaliação de ginástica acrobática da minha turma do secundário. Devido ao desenvolvimento da minha capacidade de adaptação no desempenhar da minha profissão e na prática do ensino supervisionado, foi relativamente fácil a adaptação do meu estudo, contudo, não me satisfez por completo tendo em consideração o que estava planeado executar-se. Apesar das dificuldades na vertente científica, verifico que as competências assimiladas e consolidadas nas quatro grandes dimensões abordadas são uma mais-valia no meu futuro profissional.

No que diz respeito à vertente prática, é significativamente aqui que destaco o enriquecimento do percurso pessoal e profissional na área nesta prática de ensino supervisionada. Pude estar presente no contexto de ensino do secundário, que me deu bastante prazer, onde aprendi imenso com diferentes professores, diferentes turmas, diferentes alunos, diferentes profissionais educativos e diretivos, em diferentes contextos. A participação em diferentes contextos escolares e educativos, como na comunidade, nos departamentos, nos eventos e torneios, no desporto escolar, nas aulas de educação física, na direção de turma, direção de instalações, entre outros, fez-me sentir incluído e integrado de tal forma que em certo ponto sentia-me como um professor colocado, incluindo a minha relação com os alunos que não me viam como um estagiário passado pouco tempo do início do ano letivo.

Destaco na vertente prática a liberdade e as oportunidades que tive para desenvolver o meu perfil como professor. Não sendo motivado a seguir metodologias, de forma obrigatória, como se fossem ideologias. Isto realçou a minha capacidade de adaptação as turmas e aos alunos e, por consequente, o meu rendimento no contexto laboral através da liberdade que me foi concedida para desenvolver o meu trabalho e retirar partido das aprendizagens através dos erros e da própria experiência, com a devida supervisão. Isto permite terminar esta prática de ensino supervisionada com o sentimento de que, caso seja colocado, não teria dificuldades acrescidas em desempenhar a função de professor de educação física em qualquer contexto.

## 5. CONCLUSÃO

Na elaboração do plano individual de formação propus diferentes objetivos tanto para a componente da prática do ensino supervisionada como para a componente científica. Devido a motivos extrínsecos, não consegui corresponder ao planeamento elaborado para a realização do meu estudo, pelo que sofri diferentes adaptações ao longo do ano letivo e só foi possível ser aplicada a recolha de dados no final do terceiro período da minha turma do secundário. No entanto, no que consta a elaboração do relatório final, estando dependente do meu trabalho, não surgiram tantos dilemas que solicitassem resoluções.

Em relação à prática de ensino supervisionado, considero que correspondo a todas as minhas expectativas explícitas no plano individual de formação, relacionadas com os pontos fortes, os pontos fracos, as dificuldades e ameaças ao desenvolvimento e as oportunidades e possibilidades de melhoria. A única questão que pretenderia desenvolver mais é na questão da direção de turma, acredito que, para o exercício da minha profissão, com um cargo desta tipologia, necessitaria de mais conhecimento e experiência a lidar com as burocracias e com os encarregados de educação. No entanto, após esta experiência enriquecedora, sinto-me totalmente preparado para assegurar turmas do 2º e 3º ciclo e do ensino secundário de forma totalmente independente e capaz, exercendo o papel de um professor capaz de adaptar a sua metodologia ao perfil de turma e aos alunos, contudo, sei que outros contextos de turma e de escola podem ser necessários para alargar as minhas competências neste aspeto.

Considero importante perceber que a ansiedade pode afetar diretamente o bem-estar dos jovens estudantes, como o stress gerado pelo trabalho escolar e a perceção de que não existe controlo sobre uma determinada tarefa ou contexto. A ansiedade na educação física está dependente de fatores contextuais, o perfil de turma e de cada aluno, a proposta curricular, o espaço físico escolar, os equipamentos escolares, o modo operandi, os métodos e as estratégias do professor e as tarefas e avaliações propostas, todas têm influência nos níveis de ansiedade dos alunos. Para além do sucesso escolar, é importante garantir aos jovens alunos tenham oportunidades de aprimorar o seu bem-estar através de estratégias desenvolvidas consoante a monitorização do seu índice de ansiedade. O elevado índice de auto perceção do rendimento escolar e o índice da auto perceção da qualidade de vida não estão diretamente relacionados com os níveis de ansiedade elevados, contudo podem ser elementos positivos, na maior parte das ocasiões, no combate ao surgimento de ansiedade nos jovens alunos.

No contexto da educação física, a boa relação com o professor é importantíssima no bem-estar do aluno, mas a prática de atividade física regular nas aulas e fora das mesmas, o desenvolvimento de tarefas de grupo, a integração do gosto pela prática de atividade física através de tarefas dinâmicas, ecléticas e inclusivas, para ambos os sexos, e as boas relações entre os professores e os alunos, também são fatores a ter em consideração pelo professor de educação física por forma a promover o bem-estar, e combater a ansiedade dos seus alunos. O controlo e a monitorização dos níveis de ansiedade, possibilitam envolver novas estratégias e métodos interventivos com o objetivo de prevenir a inatividade física e o desinteresse pela prática desportiva ou recreativa. Isto apoia na prevenção de hábitos de inatividade física dos jovens como futuros adultos



## 6. REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association (2014). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais: DSM-V (5th ed.). Climepsi Editores
- Asbahr, F. R. (2004). Anxiety disorders in childhood and adolescence clinical and neurobiological aspects. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 28-34. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572004000300005>
- Baptista, A., Carvalho, M., & Lory, F. (2005). O medo, a ansiedade e as suas perturbações. *Revista Psicologia*, 19(1), 266-277. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v19i1/2.407>
- Bunker, D, Thorpe, R (1982) Um modelo para o ensino de jogos na escola secundária. *Boletim de Educação Física* 18(1): 5 – 8.
- Carr, A. (2014). Manual de psicologia clínica da criança e do adolescente: uma abordagem contextual. Psiquilíbrios Edições.
- Castillo, A. R., Recondo, R., Asbahr, F. R., & Manfro, G. G. (2000). Transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(2), 20-23. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600006>
- Chyczij, F. F., Ramos, C., Santos, A. L., Jesus, L., & Alexandre, J. P. (2020). Prevalência da depressão, ansiedade e stress numa unidade de saúde familiar no norte de Portugal. *Revista de Enfermagem Referência*, (2), 1-6.
- Companhia União Fabril [CUF] (2020). Ansiedade [online]. <https://www.cuf.pt/saude-a-z/ansiedade>
- Costa, D., Cunha, M., Ferreira, M., Gama, C., Machado-Rodrigues, A. M., Rosado-Marques, V., Nogueira, V., Nogueira, H., Silva, M. R. G., & Padez, C. (2020). Self-reported symptoms of depression, anxiety and stress in portuguese primary school-aged children. *BMC Psychiatry*, 20(87), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02498-z>
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60(8), 837-844. <http://dx.doi.org/10.1001/archpsyc.60.8.837>
- Danthonny, S., Mascaret, N., & Cury, F. (2020). Ansiedade de teste na educação física: o papel preditivo do gênero, idade e teorias implícitas da capacidade atlética. *European Physical Education Review*, 26 (1), 128–143. <https://doi.org/10.1177/1356336X19839408>
- de Oliveira, A. R. C. (2015). Influência Dos Padrões Estéticos Na Imagem Corporal De Adolescentes Do Género Feminino: Um Estudo Com Professores E Alunos Na Educação Física Escolar (Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa (Portugal)).
- de Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). Escola–família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, (17-18), 141-156.
- dos Santos, S. C. (2001). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. *Caderno de pesquisas em administração*, 8(1), 69-82.

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>

Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2007). *Manual de psicologia cognitiva* (5th ed.). Artmed.

Fonseca, A. C. (1998). Problemas de ansiedade em crianças e adolescentes: elementos para a sua caracterização e para o seu diagnóstico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18(2), 7-34.

Hartley, C. A., & Phelps, E. A. (2010). Changing fear: the neurocircuitry of emotional regulation. *Neuropsychopharmacology*, 35(1), 136-146. <https://doi.org/10.1038/npp.2009.121>

OECD/European Union (2018), *Health at a Glance: Europe 2018: State of Health in the EU Cycle*, OECD Publishing, Paris/European Union, Brussels, [https://doi.org/10.1787/health\\_glance\\_eur-2018-en](https://doi.org/10.1787/health_glance_eur-2018-en).

Institute for Health Metrics and Evaluation (2022). *Global Health Data Exchange: Discover the World's Health Data* Data set. University of Washington. <http://ghdx.healthdata.org/gbd-results-tool>

Jatobá, D. D. V. N., & Bastos, O. (2007). Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(3), 171-179. <https://doi.org/10.1590/S0047-20852007000300003>

Keeley, M. L., & Storch, E. A. (2009). Anxiety disorders in youth. *Journal of Pediatric Nursing*, 24(1), 26-40. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2007.08.021>

Kendall, P. C. (2012). Anxiety disorders in youth. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: cognitive-behavioral procedures* (pp. 143-189). Guilford Press.

Knapp, P. (2004). *Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica*. Artmed.

Leite, C. D., Silva, A. A., Angelo, L. F., Rubio, K., & Melo, G. F. (2016). Representações de ansiedade e medo de atletas universitários. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 6(1), 36-46. <http://dx.doi.org/10.31501/rbpe.v6i1.6726>

Marôco, João (coord.), Gonçalves, Conceição, Lourenço, Vanda e Mendes, Rosário (2016) *Pisa 2015-Portugal: Volume 1-Literacia Científica, Literacia de Leitura e Literacia Matemática*. Lisboa: IAVE.

Marôco, João (coord.); Lourenço, Vanda; Mendes, Rosário; e Gonçalves, Conceição. (2016) *PISA em focus – PORTUGAL: Resolução Colaborativa de Problemas*. Lisboa: IAVE.

Micco, J. A., Henin, A., Biederman, J., Rosenbaum, J. F., Petty, C., Rindlaub, L. A., Murphy, M., & Hirshfeld-Becker, D. R. (2009). Executive functioning in offspring at risk for depression and anxiety. *Depression and anxiety*, 26(9), 780-790. <https://doi.org/10.1002/da.20573>

National Child and Adolescent Mental Health Services Review (2008). *Children and young people in mind: the final report of the national CAMHS review*. Department of Education (DfES). [https://dera.ioe.ac.uk/10845/1/dh\\_090398.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/10845/1/dh_090398.pdf)

OECD (2016), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy, OECD Publishing, Paris. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en>

OECD (2017), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, OECD Publishing, Paris.

Organização Mundial da Saúde (2017). Depression and other common mental disorders – global health estimates. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf>

Organização Mundial de Saúde (2022). ICD-11 for mortality and morbidity statistics. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2014). Investir na prevenção e promoção da saúde mental em contexto educativo. [https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/investir\\_na\\_prev\\_e\\_prom\\_da\\_sp\\_em\\_c\\_edu.pdf](https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/investir_na_prev_e_prom_da_sp_em_c_edu.pdf)

Putwain, DW, Connors, L, Symes, W (2010) As distorções cognitivas mediam a relação de desempenho no teste ansiedade-exame? *Psicologia da Educação* 30(1): 11 – 26.

Rapee, R. M. (2020). Perturbações de ansiedade em crianças e adolescentes: natureza, desenvolvimento, tratamento e prevenção (F. Reis e T. Cartaxo, Trans.). In J. M. Rey & A. Martin (Eds.), *e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (F. Silva, Trans.; pp. 1-21). International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions (IACAPAP). (Original work published 2018)

Smith, N, Tessier, D, Tzioumakis, Y, et ai. (2015) Desenvolvimento e validação do sistema multidimensional de observação do clima motivacional. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 37(1): 4 – 22.

Siedentop, D (1994) *Educação Esportiva: Educação Física de Qualidade Através de Experiências Esportivas Positivas*. Champaign, IL: Human Kinetics .

Silva, J. P. D. A., & Cunha, M. O. (2016). Validação da Escala Cognitiva de Ansiedade aos Testes Versão Revista (CTAR25) para a população portuguesa (Master's thesis, ISMT).

Rossi, F., & Hunger, D. (2012). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26, 323-338.

Suveg, C., Aschenbrand, S. G., & Kendall, P. C. (2005). Separation anxiety disorder, panic disorder and school refusal. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14(4), 773-795. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2005.05.005>

Teixeira, J. A. C. (2010). *Introdução à psicopatologia geral* (2nd ed.). Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA).

Toti, T. G., Bastos, F. A., & Rodrigues, P. F. (2019). Fatores associados à ansiedade e depressão em estudantes universitários do curso de educação física. *Revista Saúde Física & Mental-ISSN 2317-1790*, 6(2), 21-30.

Xi, Y. (2020). Anxiety: a concept analysis. *Frontiers of Nursing*, 7(1), 9-12. <https://doi.org/10.2478/fon-2020-0008>

Warburton, VE, Spray, CM (2017) Teorias implícitas da habilidade na educação física: questões atuais e direções futuras. *Revista de Ensino em Educação Física* 36(3): 252 – 261.

Warren, S. L., & Sroufe, L. A. (2004). Developmental issues. In T. H. Ollendick & J. S. March (Eds.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: a clinician's guide 128 to effective psychosocial and pharmacological interventions* (pp. 92-115). Oxford University Press.

Whitbourne, S. K., & Halgin, R. P. (2015). *Psicopatologia: perspectivas clínicas dos transtornos psicológicos* (7th ed.). Artmed.

Wilson, G. S., Pritchard, M. E., & Revalee, B. (2005). Individual differences in adolescent health symptoms: the effect of gender and coping. *Journal of Adolescence*, 28(3), 369-379. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004>





## ANEXOS

### Anexo A – Autorização para escola

#### AUTORIZAÇÃO

Exmo. Sr. Diretor da escola secundária Dr. José Afonso

No âmbito da realização da dissertação como um dos requisitos fundamentais que me requer para a obtenção do grau de mestre (2º ciclo) no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário no Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, viemos por este meio solicitar o desenvolvimento de uma investigação, denominada **A ansiedade na educação física**, cujo tema pretende verificar os níveis de ansiedade em alunos do 12º ano do ensino regular.

A data para o processo de recolha dos dados configura-se para o presente ano letivo (2021/2022), no decorrer do processo de estágio, e tem como objetivo uma amostra composta no mínimo por 20 participantes ou por uma turma elegível.

Desta forma, vimos solicitar autorização para fazer a recolha de dados na escola secundária Dr. José Afonso. Assim, procederemos com a assinatura desta autorização em duas vias.

Agradeço, desde já, a disponibilidade prestada,

Com os melhores cumprimentos,

Miguel Batista

---

Diretor da escola secundária Dr. José Afonso

---

Investigador estagiário Miguel Batista

---

Professora Doutora Renata Matheus Willig



**Anexo B – Consentimento informado para os encarregados da Educação****CONSENTIMENTO INFORMADO**  
**Encarregados de Educação**

Na qualidade de discente do mestrado do ensino da educação física nos ensinos básicos e secundário, do Instituto Piaget de Almada, venho por este meio solicitar a vossa colaboração e a colaboração do seu filho no projeto de investigação intitulado: “A ansiedade dos jovens finalistas do secundário no processo regular e avaliativo na educação física”. O objetivo do presente estudo é analisar os níveis de ansiedade dos alunos antes e no final das aulas de educação física e compará-las com os resultados dos níveis de ansiedade antes e após a avaliação de uma determinada matéria do plano curricular.

Para a realização desta investigação, solicito a sua autorização para poder que o seu filho (ou estudante da sua responsabilidade) o qual deverá responder a um questionário validado, Escala Cognitiva de Ansiedade versão revista, CTAR25. O referido questionário tem o propósito de, verificar os níveis de ansiedade, bem como apresenta algumas questões sociométricas, onde se inclui os dados como o rendimento escolar e a perceção da satisfação com a vida. Assim, as aulas e as avaliações decorrerem dentro da normalidade, com a exceção de que no início e no final de algumas aulas o aluno deve responder ao instrumento. Todas as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos, garantindo todo o seu tratamento e divulgação em anonimato.

Ressalto que, você ou o seu filho poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento do presente estudo, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Enquanto coordenadora do projeto, declaro que os estudantes envolvidos com a investigação estão capacitados para recolher e analisar os dados recolhidos, bem como, por manter em sigilo acerca dos mesmos. Da mesma forma, os estudantes estão cientes das suas responsabilidades e dos seus compromissos no resguardo da segurança e bem-estar de todos os intervenientes do processo.

Garantimos que as informações deste projeto serão confidenciais e serão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos participantes.

Uma vez devidamente informado e esclarecido acerca do assunto, solicito-lhe o seu consentimento informado para que o seu filho \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ possa participar na investigação.

Almada, 25 de fevereiro de 2022

---

Assinatura do encarregado de educação

---

**Professora Renata Matheus Willig**  
Orientadora do estudante e Professora no curso de  
Mestrado no ensino da educação física nos ensinos  
básicos e secundário

**Folha de informação ao participante**

**Título do estudo:** A ansiedade na educação física: Nível de ansiedade dos alunos do 12º ano nas aulas de educação física regular e de avaliação.

### **Contextualização**

A ansiedade é uma emoção normal experienciado no dia a dia caracterizada por sentimentos de tensão, de insegurança e de preocupação e que são acompanhados por outras alterações fisiológicas. Quando a sintomatologia ansiosa persiste interfere negativamente no desenvolvimento de atividades diárias e no bem-estar físico e/ou emocional em forma de sofrimento. Quando a sua prevalência é excessiva pode originar a patologia ansiosa que por sua vez esta pode evoluir para um estado depressivo.

Como estagiário-investigador do mestrado no ensino da educação física nos ensinos básicos e secundário, venho solicitar a sua colaboração no presente estudo sobre a ansiedade na educação física em jovens do 12º ano de escolaridade.

### **Objetivo do estudo**

Verificar os níveis de ansiedade apresentados pelos alunos do 12º ano, na disciplina de educação física, no início de uma aula regular e de uma aula de avaliação.

### **Porque fui escolhido(a) para participar neste estudo?**

O estudo envolve uma amostra representativa de alunos do ensino secundário regular que frequentam o 12º ano de escolaridade.

### **Participação**

A participação no estudo é voluntária e anónima. Se decidir participar será solicitado que responda a algumas questões por duas ocasiões, em um na aula regular e outro em uma aula de avaliação. O participante pode desistir a qualquer momento sem a necessidade de justificar a decisão.

### **Resultados do estudo**

No âmbito da recolha de dados é atribuído um número identificativo, de forma aleatória, aos participantes. O propósito é corresponder os testes e os dados sociodemográficos ao mesmo participante quando inseridos na base de dados.

Os resultados obtidos da investigação têm por fim elaborar uma dissertação de mestrado no formato de um artigo científico.

**Obrigado pela sua atenção e por ponderar a sua participação no estudo. Se desejar participar, deve assinar e datar o consentimento informado.**

**Anexo C – Questionário sociodemográfico****Questionário sociodemográfico****Sexo:** Masculino  Feminino **Idade:** \_\_\_\_\_**Ano de escolaridade:** \_\_\_\_\_**Perceção do aluno em relação ao rendimento escolar:**Mau  Suficiente  Bom  Muito Bom **Número de reprovações de ano de escolaridade:** \_\_\_\_\_**Autoperceção da qualidade de vida em relação aos outros** (Escala de: 0 muito pior do que os outros a 10 muito melhor do que os outros):

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Anexo D - Questionário de avaliação do nível de ansiedade

**CTAR-25 (J. C. Cassady & W. H. Finch, 2015)**
**Tradução e adaptação: Marina Cunha, João Silva e Ana Galhardo, 2016.**
**Por favor preenche os seguintes itens usando a escala de quatro pontos abaixo.**

Nem um pouco característico em mim	Um pouco característico em mim	Bastante característico em mim	Muito característico em mim
1	2	3	4

1	Quando estou preocupado(a) com os testes/exames, perco o sono.	1	2	3	4
2	Preocupo-me com o meu desempenho nos testes, mais do que devia.	1	2	3	4
3	Quando estou a estudar para os testes sou distraído(a) por pensamentos acerca de poder falhar	1	2	3	4
4	Tenho dificuldade em recordar aquilo que estudei para os testes.	1	2	3	4
5	Quando me estou a preparar ou a estudar para um teste, penso muitas vezes que provavelmente vou falhar.	1	2	3	4
6	Não sou bom(a) a fazer testes.	1	2	3	4
7	Quando recebo o enunciado do teste, demoro algum tempo a acalmar-me até conseguir começar a pensar com clareza.	1	2	3	4
8	No início de um teste, estou tão nervoso(a) que muitas vezes não consigo pensar com clareza.	1	2	3	4
9	Quando tenho um teste que é difícil, sinto-me derrotado(a) ainda antes de começar.	1	2	3	4
10	Durante um exame importante, dou por mim a questionar-me se os outros colegas estão a fazer melhor do que eu.	1	2	3	4
11	Tenho tendência a ficar bloqueado(a) em coisas como testes de inteligência, exames finais ou provas de avaliação.	1	2	3	4
12	Durante os testes, dou por mim a pensar quais serão as consequências do fracasso ou mau desempenho	1	2	3	4
13	Quando estou a fazer um teste, o meu nervosismo leva-me a cometer enganos e pequenos erros.	1	2	3	4
14	Quando sou pressionado(a) para dar uma resposta num teste, a minha mente fica com uma “branca”.	1	2	3	4
15	Durante os testes ocorre-me frequentemente o pensamento de que posso não ser muito inteligente.	1	2	3	4
16	Durante um exame, fico tão nervoso(a) que me esqueço de matéria que realmente sei.	1	2	3	4
17	Não me saio bem nos testes.	1	2	3	4
18	Durante os testes tenho a sensação que não estou a fazer bem o teste	1	2	3	4
19	Sou fraco(a) nos testes, no sentido de que o meu desempenho num teste não mostra o quanto eu realmente sei sobre a matéria.	1	2	3	4
20	Depois de fazer um teste, sinto que deveria ter feito melhor do que realmente fiz.	1	2	3	4
21	As minhas notas e o meu desempenho nos testes fazem-me acreditar que não sou um bom(a) aluno(a).	1	2	3	4
22	É frequente aperceber-me de erros que fiz assim que acabo um teste.	1	2	3	4
23	Depois de fazer um teste difícil tenho medo de saber qual é a nota.	1	2	3	4
24	Quando tenho uma boa nota num teste, normalmente é porque tenho sorte.	1	2	3	4
25	Acho que não tenho muito controlo sobre as minhas notas nos testes.	1	2	3	4