

Aprendizagens e desafios de um “quase” professor

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.

Professora Orientadora:

Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Pedro Rafael Fernandes Lório

Porto, junho de 2025

Ficha de catalogação

Lírio, P. (2025). *Aprendizagens e desafios de um “quase” professor*. Porto: P. Lírio. 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; ENSINO; ESTÁGIO PROFISIONAL; REFLEXÃO; SAÚDE MENTAL.

Dedicatória

Aos meus pais, irmão e avós,

Por acreditarem sempre em mim e me darem todo o apoio e motivação que precisava. Sem vocês não tinha sido possível.

À minha namorada,

Por todo o carinho, amor e apoio incondicional ao longo desta jornada.

Aos meus amigos,

Pela amizade e por terem tornado este percurso mais especial.

Agradecimentos

A conclusão deste percurso não teria sido possível sem o contributo, apoio e presença de várias pessoas que, de diferentes formas, me ajudaram a alcançar os objetivos que tracei até aqui.

Em primeiro lugar, agradeço à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto por me ter acolhido e proporcionado uma formação de excelência, que me permitiu crescer tanto a nível pessoal como profissional.

À minha família, expresso um profundo agradecimento por todo o apoio incondicional desde o início deste caminho. Obrigado por acreditarem sempre em mim, mesmo nos momentos de maior incerteza.

À Inês, o meu sincero obrigado por todo o amor, motivação e, acima de tudo, pela paciência. A tua presença constante foi essencial para manter o equilíbrio durante este desafio.

Aos meus amigos do mestrado, deixo uma palavra de gratidão pelo companheirismo, pelo apoio mútuo e pelos momentos de descontração que tornaram este percurso mais leve e agradável.

À minha Professora Cooperante, agradeço a disponibilidade, a dedicação e os ensinamentos partilhados ao longo do estágio profissional. O seu apoio foi fundamental para a minha evolução enquanto futuro professor.

Por fim, à minha Professora Orientadora, o meu obrigado por toda a orientação prestada, pela clareza nas indicações e pela forma como sempre esteve disponível para esclarecer dúvidas. Este suporte foi essencial para que pudesse realizar cada etapa com mais segurança e confiança.

A todas estas pessoas, deixo o meu sincero obrigado.

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	IV
Índice de Figuras.....	VII
Índice de Tabelas.....	VIII
Índice de Anexos	IX
Resumo	X
Abstract.....	XI
Lista de abreviaturas	XII
1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal	2
2.1. A minha biografia	2
2.2. A minha história	3
2.2.1. Percurso desportivo	3
2.2.2. Percurso académico	5
3. Enquadramento institucional	6
3.1. A escolha e a escola cooperante	6
3.2. Integrantes do núcleo de estágio	8
3.3. As turmas.....	9
4. Enquadramento operacional	10
4.1. Planeamento.....	12
4.1.1. Planeamento anual.....	13
4.1.2. Unidade didática	15
4.1.3. Planos de aula	19
4.2. Modelo de ensino.....	20
4.2.1. Estratégias de ensino	21

4.3.	A atuação	23
4.3.1.	Gestão da aula	23
4.3.2.	Instrução	25
4.3.3.	Clima da aula	26
4.3.4.	Avaliação	28
4.3.5.	Reflexão.....	31
5.	Envolvimento da comunidade escolar	34
5.1.	O espaço.....	34
5.2.	Os alunos.....	35
5.3.	Docentes e não docentes	36
5.4.	Atividades	37
5.5.	Torneios organizados pelos EE.....	38
6.	Investigação em contexto docente	40
6.1.	Resumo.....	40
6.2.	Abstract.....	41
6.3.	Introdução	42
6.4.	Metodologia	44
6.5.	Resultados	48
6.6.	Discussão dos resultados	52
6.7.	Conclusões	55
6.8.	Referências.....	56
7.	Considerações finais.....	59
8.	Referências bibliográficas	60
Anexos	XIII	

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo base do Planeamento Anual.....	14
Figura 2: Calendário Anual.....	14
Figura 3: Critérios de avaliação disciplinar.....	29
Figura 4: Paisagem da Serra de Valongo.....	37
Figura 5: Gráfico com os resultados do questionário GPAQ de ambas as turmas..	48
Figura 6: Gráfico com os resultados da Pergunta 16 do questionário GPAQ	49

Índice de Tabelas

Tabela 1: Unidade Didática do 10ºX do “Módulo 5 (7284) – Ténis”	17
Tabela 2: Unidade Didática do 10ºY do “Módulo 1 (9453) – Step: a aula	18
Tabela 3: Tabela de registo da avaliação do "Módulo 1 (8628) - Metodologia das atividades de <i>Body & Mind</i> "	30

Índice de Anexos

Anexo A – Modelo de Plano de Aula	XIII
Anexo B – Cartaz Torneio Inter-turmas de Futsal.....	XIV
Anexo C – Cartaz Torneio de Voleibol “Professor José Franqueira”.....	XV
Anexo D – Consentimento Informado.....	XVI
Anexo E – Questionário GPAQ validado e traduzido para português europeu por Ribeiro et al. (2024).....	XVIII
Anexo F – Questionário GAD-7 validado e traduzido para português europeu por Gonçalves (2019).....	XX
Anexo G – Guião da Entrevista	XXI
Anexo H – Tabela com os resultados do questionário GPAQ.....	XXII
Anexo I – Tabela com os resultados do questionário GAD-7	XXIII

Resumo

O presente relatório de estágio profissional retrata a minha experiência no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este estágio profissional representou uma etapa determinante na minha formação enquanto futuro professor, permitindo-me o primeiro contacto direto e contínuo com o contexto real de ensino. Ao longo deste percurso, tive a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos, enfrentar desafios pedagógicos e crescer a nível pessoal e profissional. Numa primeira fase deste relatório, faço um enquadramento pessoal, onde partilho a minha trajetória de vida, incluindo o meu percurso desportivo e académico, explicando as razões que me conduziram até ao ensino em Educação Física. Posteriormente, apresento o enquadramento institucional, justificando a escolha da Escola Cooperante, descrevendo o funcionamento do núcleo de estágio e caracterizando as turmas com as quais trabalhei ao longo do ano letivo. De seguida, abordo o enquadramento operacional da prática pedagógica, detalhando o planeamento anual, a construção e implementação das unidades didáticas, os planos de aula, os modelos de ensino adotados e os métodos de avaliação aplicados. Analiso ainda a gestão das aulas, a instrução e o clima de aula, refletindo sobre as decisões pedagógicas tomadas e o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem. Uma secção importante deste relatório é dedicada ao meu envolvimento com a comunidade escolar, em que relato a minha integração no espaço educativo, as relações estabelecidas com os alunos, docentes e não docentes, e as várias atividades escolares em que participei ou ajudei a organizar. Para concluir, apresento o meu estudo de investigação em contexto docente, que procurou compreender o impacto da prática de desporto nos níveis de ansiedade dos alunos, com o objetivo de perceber a forma como a atividade física pode contribuir para o bem-estar emocional e psicológico dos jovens em contexto escolar. Este relatório reflete, assim, um percurso exigente, mas profundamente enriquecedor, que reforçou a minha paixão pelo ensino e consolidou a minha identidade enquanto professor de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO; ESTÁGIO PROFISIONAL; REFLEXÃO; SAÚDE MENTAL.

Abstract

This school placement report portrays my experience within the scope of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, carried out at the Faculty of Sport of the University of Porto. This school placement represented a decisive stage in my education as a future teacher, allowing me to have my first direct and continuous contact with the real teaching environment. Throughout this journey, I had the opportunity to apply the knowledge acquired, face pedagogical challenges, and grow both professionally and personally. In the initial part of this report, I provide a personal framework, where I share my life path, including my academic and sports background, explaining the reasons that led me to pursue Physical Education teaching. This is followed by an institutional framework, where I justify the choice of the Cooperating School, describe the structure of the school placement group, and characterize the classes I worked with throughout the school year. Next, I address the operational framework of the pedagogical practice, detailing the annual planning, the design and implementation of teaching units, lesson plans, the teaching models adopted, and the assessment methods used. I also analyze lesson management, instruction, and classroom climate, reflecting on the pedagogical decisions made and their impact on the teaching-learning process. An important section of this report is dedicated to my involvement with the school community, where I describe my integration into the school environment, the relationships established with students, teaching and non-teaching staff, and the various school activities in which I participated or organized. Finally, I present my research study, which aimed to understand the impact of sports practice on students' anxiety, seeking to explore how physical activity can contribute to the emotional and psychological well-being of young people in the school context. This report therefore reflects a demanding but profoundly enriching journey, which reinforced my passion for teaching and consolidated my identity as a Physical Education teacher.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; TEACHING; SCHOOL PLACEMENT; REFLECTION; MENTAL HEALTH.

Lista de abreviaturas

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GAD-7 – *Generalized Anxiety Disorder 7-item*

GPAQ - *Global physical activity questionnaire*

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MET – *Metabolic Equivalents*

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professora Cooperante

PO – Professora Orientadora

REP – Relatório de Estágio Profissional

UD – Unidade Didática

WHO – *World Health Organization*

1. Introdução

Neste documento está presente aquela que foi a minha experiência durante o meu Estágio Profissional (EP). Este Relatório de Estágio Profissional (REP) foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Foi este EP que me permitiu estar no contexto de professor e, desta forma, aplicar todos os conhecimentos que adquiri durante a minha vida académica. Durante este percurso encontrei alguns desafios que me fizeram evoluir tanto a nível pessoal como profissional.

O EP constitui um momento decisivo da formação inicial, pois permite ao estudante estagiário (EE) integrar a teoria e a prática, enfrentando a complexidade da realidade educativa de forma contextualizada e reflexiva. É nesse contacto direto com a escola e com os alunos que se desenvolvem competências pedagógicas e se constrói a identidade profissional docente (Bossle, 2002).

O desporto faz parte da minha vida desde os seis anos de idade. Desde pequeno, sempre encontrei na atividade física uma fonte de diversão, desafio e superação. Com o tempo, percebi que o impacto do desporto ia muito além do físico, pois ajudava-me a ganhar confiança, a lidar com frustrações e a trabalhar em equipa. Foi esta paixão que me levou a escolher este caminho e a ingressar no MEEFEBS.

Mais do que ensinar modalidades ou incentivar a prática desportiva, o meu maior objetivo, enquanto EE e futuro professor, é mostrar aos alunos que o desporto pode ser um verdadeiro aliado para a vida. Além dos benefícios físicos, acredito que a atividade física tem um papel essencial no bem-estar psicológico, ajudando a reduzir o *stress*, aumentar a autoestima e desenvolver valores como a disciplina, resiliência e espírito de equipa.

Neste REP, partilho a minha experiência de EP, um período de grande aprendizagem e crescimento, onde tive a oportunidade de pôr em prática tudo o que aprendi e de refletir sobre o impacto que quero ter na vida dos meus alunos.

Sempre acreditei que ser professor de Educação Física (EF) vai muito além de ensinar exercícios ou explicar regras de jogo. Um “bom professor” é, tal como referido por Ruivo (1990), alguém que “planifica a sua atividade, ajuda o aluno a descobrir por

si, utiliza metodologias adequadas (...) transmite muitos conhecimentos, conhece as características de cada aluno” (pp.131-132). Assim, não forma apenas alunos mais ativos, mas também pessoas mais confiantes, resilientes e preparadas para enfrentar desafios dentro e fora da escola. O professor de EF deve assumir um papel formativo que vá além da dimensão técnica, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos a nível físico, emocional e social. A EF deve ser encarada como um espaço onde se constroem valores como o respeito, a cooperação e a autonomia. No entanto, reconheço que para realmente compreender o que significa estar do outro lado, no papel de professor, é essencial viver essa experiência no terreno. Foi exatamente isso que o EP me proporcionou: a oportunidade de experimentar, refletir e crescer, enquanto desenvolvia competências profissionais num contexto real de ensino.

Este REP é um reflexo desta jornada, das dificuldades, das aprendizagens e dos momentos que reforçaram a minha paixão pelo ensino. Ao longo deste percurso, cresci não só como profissional, mas também como pessoa, e tive a certeza de que a EF não é apenas uma disciplina, mas uma ferramenta poderosa para transformar vidas.

É com este espírito de entrega e reflexão que convido quem lê este relatório a acompanhar o caminho que percorri, com os olhos de quem está a aprender a ensinar e com o coração de quem acredita que a educação, quando vivida com paixão, deixa marcas para sempre.

2. Enquadramento pessoal

2.1. A minha biografia

Começo por me apresentar brevemente. O meu nome é Pedro Rafael Fernandes Lírío e nasci a 14 de maio de 2002, pelo que tenho 23 anos aquando entrega do presente REP. Sou natural de Sátão, uma vila do distrito de Viseu. Trata-se de uma localidade bastante calma e onde, apesar de ainda existirem alguns habitantes, todos se conhecem, o que proporciona um contacto bastante próximo entre a população. Em contraste com este ambiente, surge a cidade “Invicta”, onde

resido atualmente devido ao MEEFEBS, sendo um contexto totalmente distinto daquele em que cresci.

Até ao momento, e ao longo de todo o percurso que fiz, consigo identificar alguns aspetos que me permitem elaborar uma análise SWOT pessoal. Assim, como forças e oportunidades, considero que a minha capacidade de comunicação, aliada à facilidade em estabelecer boas relações interpessoais, não só contribui para um ensino mais dinâmico e interativo, como também me permite expandir a minha rede de contactos e criar conexões mais sólidas. Além disso, sou uma pessoa resiliente e empenhada, o que me permite enfrentar desafios. Considero-me uma pessoa criativa, inovadora e com facilidade para trabalhar em equipa, o que constitui uma vantagem na identificação de oportunidades de melhoria, especialmente na área do ensino, que está em constante atualização.

Apesar destes aspetos serem, de facto, muito importantes, é igualmente essencial reconhecer as fraquezas e, consequentemente, as ameaças, pois só assim podemos enfrentá-las e melhorar enquanto pessoa. Deste modo, identifico a ansiedade como uma das minhas maiores fraquezas, uma vez que representa um entrave ao meu desenvolvimento, devido à preocupação constante que sinto em relação ao futuro. Além disso, a minha tendência para procrastinar leva-me a adiar tarefas e, consequentemente, a acumulá-las devido à minha dificuldade em priorizá-las.

Esta breve análise SWOT está intimamente ligada com as minhas inspirações e motivações, pois, com este EP, pretendo aprender a organizar-me melhor e a gerir as minhas emoções de forma mais controlada, para que cada passo que dê seja uma oportunidade de crescimento. O meu objetivo é tornar-me o professor que sempre sonhei ter e construir uma carreira profissional da qual me possa orgulhar.

2.2. A minha história

2.2.1. Percurso desportivo

Como já referi anteriormente, pratico desporto regularmente desde os seis anos de idade. Como os meus pais não tinham possibilidade de ficar comigo depois da escola, uma vez que só chegavam a casa por volta das 19 horas, decidiram inscrever-

me no clube de futebol da minha terra, a Associação Desportiva de Sátão. Assim, pelo menos três dias por semana, tinham onde me deixar após terminar as aulas.

Este clube teve uma enorme influência na minha vida desportiva, pois fui atleta durante 14 anos, apenas com um ano de pausa. Após alguns meses de adaptação, percebi que a minha posição preferida em campo era a de guarda-redes. Passei por todos os escalões de formação do clube e fui sempre muito acarinhado pelos meus treinadores e por todos os integrantes do mesmo. Desde o escalão sub-16, a equipa sénior convidava-me, ocasionalmente, para treinar com eles, o que me deixava bastante orgulhoso. No entanto, sempre fui uma pessoa com pouca autoconfiança e ficava muito nervoso ao receber este tipo de convite. Apesar disto, recusar estas propostas nunca foi uma opção, pois sabia que era uma oportunidade para me tornar um melhor atleta.

Com o passar dos anos, cheguei ao escalão sénior e deparei-me com a dificuldade de conciliar os estudos com o futebol. Abandonar os estudos nunca tinha sido uma opção para mim, mas deixar de jogar futebol também seria uma grande perda. O desporto sempre fez parte da minha rotina semanal e, embora reconheça os seus benefícios a nível físico, valorizo mais ainda o seu impacto psicológico, pois sempre me ajudou a relaxar em momentos de maior *stress*.

Foi nesta altura que ingressei no Instituto Politécnico da Guarda para frequentar a licenciatura em Desporto e, após refletir com os meus pais, decidi suspender a prática de futebol, pelo menos durante o período académico. No entanto, ao fim do primeiro ano, percebi ainda mais a falta que o desporto me fazia e o quanto me ajudava a nível psicológico. Assim, aproveitei o facto de ter alguns colegas da minha vila a estudar no mesmo local para partilharmos boleias, o que me permitiu voltar a praticar o desporto que tanto gostava, conciliando-o com a licenciatura.

Quando ingressei no MEEFEBS da FADEUP, tomei a decisão de abandonar o futebol e o clube que tanto significava para mim, sem nunca excluir a possibilidade de um dia voltar. Apesar de ter deixado para trás um dos percursos desportivos mais importantes da minha vida, mantive o enduro, um desporto que comecei a praticar quando tinha 16 anos e que me foi apresentado pelo meu pai. Atualmente, pratico-o por diversão todos os fins de semana com família e amigos, sendo uma forma de me abstrair da vida agitada do quotidiano. A prática destes desportos trouxe-me não só

benefícios físicos, mas também me ensinou a superar desafios e a definir metas. Além disso, o desporto também me permitiu criar amizades e fortalecer laços, tornando-se uma parte essencial da minha vida.

2.2.2. Percurso académico

O meu percurso académico, até ao ensino secundário inclusive, foi todo realizado na vila de Sátão, onde as turmas eram pequenas, com um máximo de 20 alunos. Apesar disso, esta realidade tinha as suas vantagens, nomeadamente a criação de laços mais próximos desde a infância, que evoluíram para amizades que perduram até aos dias de hoje. Além disso, turmas mais pequenas permitiam aos professores um maior controlo da mesma, podendo identificar e corrigir mais rapidamente eventuais dificuldades dos alunos.

No final do sexto ano, havia a possibilidade de continuar os restantes anos escolares diretamente na escola secundária, opção que decidi seguir. Esta escolha revelou-se muito benéfica, pois proporcionou-me um ambiente de maior maturidade e com professores mais exigentes, que, sem dúvida, contribuíram para a pessoa que sou hoje.

Prosseguindo para o ensino secundário, também ele realizado na vila de Sátão, como já referido, decidi escolher o curso de línguas e humanidades pelas seguintes razões: primeiro, por nunca ter gostado muito da área da matemática, o que me fez excluir o curso de Ciências e Tecnologias, segundo devido à inexistência de cursos profissionais ligados a desporto e, por fim, devido a não querer mudar-me para Viseu para seguir outro caminho.

Após concluir o ensino secundário, sabia que queria ingressar no ensino superior num curso relacionado com o desporto. A minha primeira opção era o Instituto Politécnico de Viseu, no entanto, devido à situação pandémica que se fazia sentir no ano 2020, as médias sofreram grandes alterações, o que resultou na minha colocação no Instituto Politécnico da Guarda. Assim, a cidade da Guarda, conhecida pelos seus cinco F's (Forte, Farta, Fria, Fiel e Formosa), fez parte da minha vida durante três anos. No entanto, não correspondeu totalmente às minhas expectativas, devido à pouca movimentação de pessoas, ao clima bastante mais frio do que o que

aquele a que estava habituado e, a meu ver, uma cidade algo “parada”. Ainda assim, concluí a Licenciatura em Desporto, focando-me, no momento do estágio curricular, na vertente de treino desportivo. O contacto com crianças e adolescentes fez-me perceber o gosto que tinha por ensiná-los, o que despertou em mim a vontade de seguir a profissão de professor de EF. Assim, decidi seguir os meus sonhos e ingressar no MEEFEBS na FADEUP. Esta decisão trouxe consigo muitas incertezas e desafios, uma vez que me lançava num ambiente totalmente desconhecido e sem os amigos que, até então, tinham feito parte do meu percurso académico. Os primeiros meses foram desafiantes no que concerne à adaptação ao novo contexto. No entanto, o meu objetivo principal sempre foi, não só, tornar-me capaz de ensinar os alunos com que me iria cruzar ao longo da vida, mas também transmitir-lhes a minha paixão pelo desporto e os seus benefícios, tanto ao nível físico como psicológico.

3. Enquadramento institucional

3.1. A escolha e a escola cooperante

Após a conclusão do primeiro ano do MEEFEBS da FADEUP, cada estudante deve elaborar uma lista organizada de preferências de escolas, dentro da lista fornecida pela instituição, para realizar o seu EP. Admito que, inicialmente, a minha escolha teve por base a proximidade entre o meu local de residência e a escola, de forma a reduzir gastos desnecessários em deslocações, e, simultaneamente, poder dedicar mais tempo aos alunos que iria ensinar e estar mais presente nos momentos letivos, dado que o EP requer uma grande disponibilidade de tempo. Após selecionar algumas escolas, procedi à análise do meio envolvente onde se situavam e consultei as respetivas páginas institucionais para perceber como funcionavam. Quando saíram os resultados, apercebi-me de que não fiquei colocado na minha primeira opção. No entanto, a escola cooperante (EC) onde realizei o EP surpreendeu-me pela positiva, tanto pelos professores e funcionários com quem convivi diariamente, como pelas próprias condições que oferece aos alunos.

A EC onde decorreu o meu EP abrange os níveis de ensino do terceiro ciclo e secundário, fazendo parte de um agrupamento com sete escolas situadas na cidade

do Porto. Este agrupamento faz parte de um conjunto de escolas que desenvolvem planos de melhoria de forma a promover a qualidade do ensino e reduzir situações como o abandono escolar e a indisciplina. Estes planos visam facilitar a transição da vida escolar para a vida ativa e adulta, assentando em três linhas orientadoras: a promoção da educação dos alunos ao nível pessoal, cívico e profissional; a criação de uma comunidade exemplar ao nível educativo e formativo; e, garantir uma educação assente em vários valores como a liberdade, responsabilidade, inclusão, solidariedade, equidade, entre outros.

Ao longo dos anos, o agrupamento onde se insere a EC tem vindo a receber alunos de várias áreas geográficas, o que fomenta o desenvolvimento de um ensino que reflete a diversidade da população envolvente, promovendo a compreensão entre várias culturas. Deste modo, ainda que seja importante dar atenção às disciplinas que compõem o currículo escolar, é também crucial saber comunicar e interagir com a diversidade cultural com que os alunos se deparam no seu quotidiano.

Relativamente às aulas teóricas, lecionei em duas salas distintas, ambas com condições muito favoráveis à prática pedagógica. As salas dispunham de projetor e quadro branco em excelente estado, o que me permitiu dinamizar as aulas através do uso de materiais audiovisuais. Um aspeto que considero particularmente relevante foi o facto de as salas estarem equipadas com computadores disponíveis para os alunos, o que facilitou a realização de trabalhos individuais e em grupo e incentivou o uso de ferramentas digitais no processo de aprendizagem. Estas condições materiais tiveram um impacto muito positivo na forma como pude planear e conduzir as sessões, tornando-as mais interativas, organizadas e adaptadas às exigências dos conteúdos.

No que diz respeito às aulas práticas, tive oportunidade de utilizar o pavilhão gimnodesportivo, que se encontrava em muito bom estado e bem equipado. O material disponível era variado e adequado às modalidades lecionadas, o que me permitiu desenvolver todas as atividades com segurança e sem limitações. Também o espaço exterior da EC revelou ser uma mais-valia, com um campo de futebol de relvado sintético e um campo de basquetebol novos, oferecendo opções versáteis para o ensino ao ar livre e para a dinamização de atividades em contexto informal.

A EC destaca-se por atribuir uma grande relevância aos cursos profissionais da área do desporto, sendo esta uma das suas valências mais reconhecidas e

consolidadas. O desporto é, dentro da EC, não apenas uma componente curricular, mas uma parte essencial da identidade e cultura escolar. Isso reflete-se quer na oferta formativa, com diversos cursos ligados à área, quer no apoio estrutural e logístico à prática desportiva, desde a qualidade das instalações até ao envolvimento dos docentes na organização de eventos. Ao longo do ano letivo, é frequente a realização de atividades extracurriculares e visitas de estudo ligadas ao desporto, proporcionando aos alunos contextos práticos e reais para a aplicação dos conteúdos abordados nas aulas. Estas atividades, como torneios inter-turmas, saídas de campo e colaborações com entidades externas, revelam o compromisso da EC em promover uma formação integrada e significativa, que valoriza, simultaneamente, o desenvolvimento técnico, social e pessoal dos seus alunos.

3.2. Integrantes do núcleo de estágio

O núcleo de estágio (NE) foi composto por quatro EE, uma professora cooperante (PC) e uma professora orientadora (PO). Cada um desempenhou um papel fundamental para o sucesso da experiência do EP, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os envolvidos.

A PC teve um papel essencial na integração dos EE na realidade escolar, proporcionando orientação prática, *feedback* construtivo e apoio pedagógico. Da mesma forma, a PO assegurou um acompanhamento académico rigoroso, guiando os EE na reflexão crítica da prática letiva e incentivando a melhoria contínua. Além disso, teve um papel crucial na orientação da elaboração dos documentos do EP, fornecendo a estrutura e os fundamentos necessários para que os EE pudessem realizar um trabalho de qualidade e refletir de forma aprofundada sobre as suas experiências pedagógicas.

Numa fase inicial, a comunicação entre os EE revelou-se um desafio, refletindo a natural adaptação de cada um ao novo ambiente de trabalho. Com o tempo o grupo consolidou uma dinâmica de apoio mútuo, promovendo a troca de conhecimentos e experiências, bem como a partilha de desafios e conquistas. Isto resultou no fortalecimento das competências pedagógicas e interpessoais dos EE, tornando a experiência do EP enriquecedora para todos os envolvidos.

3.3. As turmas

Numa das reuniões com a PC foram atribuídas as turmas a cada EE. No meu caso, fiquei responsável por duas turmas do 10º ano, às quais me referirei ao longo deste relatório como 10ºX e 10ºY, para facilitar a sua distinção. Ambas as turmas pertenciam a cursos profissionais da área do desporto, sendo que na turma do 10ºX lecionava a disciplina de Prática de Atividades Físicas e Desportivas, com aulas predominantemente teóricas, e na turma do 10ºY a disciplina de Atividades de Animação e Lazer, com aulas de carácter mais teórico-prático.

Relativamente à constituição das turmas, o 10ºX iniciou o ano com 14 alunos. Após as primeiras semanas, registou-se a saída de um aluno por transferência, mas foi rapidamente substituído por outro, mantendo-se o número inicial. A turma do 10ºY começou com 16 alunos, mas cerca de um mês depois um aluno saiu e, posteriormente, mais dois alunos integraram a turma, o que aumentou o total para 17 alunos.

Ao nível comportamental, as turmas apresentavam perfis bastante distintos. O 10ºX revelou-se uma turma tranquila, cooperativa e com uma atitude geralmente positiva face às aulas. Mostravam respeito pelas regras, eram recetivos ao *feedback* e mantinham uma postura focada, sobretudo nas aulas teóricas. Já o 10ºY era uma turma mais desafiante, especialmente nas aulas teóricas, onde se tornavam bastante conversadores e facilmente distraídos. Este aspeto comportamental exigiu uma maior atenção da minha parte, já que nem sempre respondiam de forma imediata a chamadas de atenção, o que tornava a gestão da aula mais exigente. No entanto, nas aulas práticas demonstravam maior envolvimento, o que permitia uma gestão mais eficaz da turma com o passar do tempo.

No que respeita aos conhecimentos prévios e ao desempenho, os alunos da turma do 10ºX revelaram, de forma geral, um bom domínio dos conteúdos abordados, especialmente nos módulos iniciais. Além disso, apresentavam bons níveis de organização e responsabilidade nas tarefas propostas. O seu desempenho teórico foi consistente ao longo do ano, com grande parte dos alunos a mostrar interesse pelas temáticas e motivação para o trabalho individual ou em grupo.

Por outro lado, os alunos do 10ºY, apesar de apresentarem algumas lacunas nos conhecimentos iniciais, foram demonstrando progressos ao longo do tempo,

principalmente através das atividades mais práticas e dinâmicas. A participação melhorava quando os conteúdos eram abordados de forma ativa e a componente prática era essencial para consolidar aprendizagens. Alguns alunos mostravam mais dificuldades em manter o foco e o ritmo de trabalho nas aulas teóricas, o que exigiu da minha parte maior flexibilidade e adaptação de estratégias de ensino.

Ao nível relacional, ambas as turmas apresentavam uma boa coesão entre os alunos. Os alunos do 10ºX demonstravam uma relação social equilibrada, com espírito de entreajuda e respeito mútuo evidente. No 10ºY, apesar de um ambiente mais ruidoso, existia uma relação de forte amizade e união dentro do grupo, o que, por vezes, dificultava a gestão da aula, mas também facilitava momentos de cooperação em tarefas de grupo ou projetos coletivos.

4. Enquadramento operacional

O processo do EP representa uma fase crucial na formação inicial de qualquer professor, e, no caso específico da EF, assume contornos ainda mais desafiantes devido à diversidade de contextos, conteúdos, exigências físicas e interpessoais. Neste sentido, o planeamento cuidadoso e a reflexão sistemática constituem dois pilares essenciais para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma prática docente intencional, informada e ajustada às necessidades dos alunos (Bento, 2003). Como destaca Bossle (2002), o planeamento no ensino em EF constitui uma contribuição significativa para o docente, promovendo uma prática pedagógica mais eficaz. Assim, a prática docente exige não apenas conhecimento técnico, mas também a capacidade de o aplicar de forma crítica e sensível aos contextos de aprendizagem, o que se adquire através de ciclos contínuos de planeamento e reflexão.

De facto, a docência em EF exige uma preparação sólida que vá muito além da simples execução de exercícios ou da transmissão de conteúdos técnicos. Lopes *et al.* (2016) salienta que um professor de EF deve ser capaz de fazer planeamentos, ou seja, “(...) organizar, analisar e refletir acerca de possíveis acontecimentos, o que possibilita prever situações e minimizar problemas” (p.1). Neste contexto, o planeamento revela-se como uma ferramenta fundamental para garantir a eficácia do

ensino e aprendizagem, permitindo não só a organização dos conteúdos e das estratégias metodológicas, mas também a previsão de eventuais dificuldades que possam surgir em contexto real de aula (Bento, 2003).

Ao longo do EP, compreendi que um planeamento bem estruturado é muito mais do que um simples requisito formal. É, na verdade, um processo que exige análise, previsão, intencionalidade pedagógica e, sobretudo, a capacidade de antever variáveis como a motivação dos alunos, a dinâmica do grupo, a gestão do tempo, as condições meteorológicas e a disponibilidade de materiais e espaços. Como referem Maldonado e Neira (2022), o planeamento nas aulas de EF permite uma organização mais democrática e eficaz da prática pedagógica, acomodando o inesperado e promovendo uma maior flexibilidade. Esta visão tornou-se particularmente evidente nas fases iniciais do EP, em que o confronto entre o planeado e o vivido exigiu reajustes constantes e decisões pedagógicas em tempo real.

A elaboração e validação de Unidades Didáticas (UD) na EF são processos que contribuem significativamente para a formação docente, permitindo uma reflexão mais aprofundada sobre a prática pedagógica (Farias, Barroso, Costa, González, & Impolcetto, 2023). O processo reflexivo permitiu-me interpretar criticamente as minhas decisões pedagógicas, identificar fragilidades, valorizar conquistas e, acima de tudo, promover uma melhoria contínua no meu desempenho enquanto docente. Assim, um professor tem de ser capaz de refletir na e sobre a ação, tomando decisões informadas com base na experiência e na análise crítica do contexto (Schön, 1992). Esta perspetiva foi particularmente marcante no meu percurso, uma vez que, ao longo das semanas, fui analisando sistematicamente as minhas aulas e fazendo registos frequentes através de grelhas de observação e momentos de autoavaliação.

A reflexão não foi apenas um exercício de consciência profissional, mas também um instrumento de construção de identidade docente. Permitiu-me compreender melhor os meus próprios medos, limitações e resistências, como a insegurança sentida nas aulas teóricas ou a falta de domínio inicial de determinadas modalidades, e encontrar estratégias concretas para as superar. Nesse sentido, o EP não foi apenas um espaço de aplicação de conhecimentos técnicos, mas um verdadeiro laboratório de investigação pedagógica, onde a planificação e a reflexão caminharam lado a lado.

Importa ainda destacar que a especificidade das turmas e dos conteúdos lecionados teve um impacto direto na forma como organizei o planeamento e desenvolvi a reflexão. Lecionar à turma do 10ºX implicou um trabalho mais centrado na exposição teórica, exigindo uma adaptação do meu estilo comunicativo e uma atenção redobrada à clareza dos conteúdos. Já na turma do 10ºY, os desafios foram outros, nomeadamente a escassa familiaridade com o “Módulo 1 (8628) - *Body & Mind*” e com o “Módulo 2 (9453) – *Step: a aula*”, o que me obrigou a sair da zona de conforto e a investir em formação autónoma e prática pessoal. Apesar disto, cada uma destas experiências contribuiu, de forma distinta, para o meu desenvolvimento profissional. Tal como referido por Nóvoa (1997), a formação dos professores “não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (p.25), de acordo com a diversidade e complexidade do contexto em que o professor atua.

Em síntese, este enquadramento operacional visa descrever o modo como organizei, executei e ajustei a minha intervenção pedagógica ao longo do EP, considerando os princípios do planeamento, os modelos de ensino utilizados, os critérios de avaliação definidos e, sobretudo, os momentos de reflexão que moldaram a minha evolução enquanto EE. É a partir desta base que se compreende a importância de uma prática docente fundamentada, crítica e intencional, que coloca o aluno no centro do processo e o professor numa posição de constante aprendizagem.

4.1. Planeamento

O início do EP foi marcado por uma mistura de emoções, sobretudo ansiedade e receio face ao desconhecido. A primeira reunião com a PC e com o NE representou o ponto de partida de um percurso desafiante, no qual foram distribuídos os horários e atribuídas as turmas e disciplinas a lecionar. Fiquei responsável por orientar duas turmas do 10º ano: o 10ºX na disciplina de Prática de Atividades Físicas e Desportivas e o 10ºY na disciplina de Atividades de Animação e Lazer.

A experiência na turma 10ºX apresentou-se, desde o início, como uma etapa exigente e desafiante. Tratando-se de aulas com uma componente teórica significativa, senti-me inseguro, sobretudo por reconhecer em mim algumas

dificuldades ao nível da comunicação em público, que se manifestam sob a forma de nervosismo e hesitação. Este cenário exigiu um esforço acrescido de preparação e superação pessoal, tanto ao nível da planificação das aulas, como da gestão emocional em contexto de ensino.

Por outro lado, a turma 10ºY gerou, numa fase inicial, uma maior sensação de confiança, por se tratar de aulas teórico-práticas. No entanto, este sentimento foi rapidamente acompanhado por um novo desafio: o “Módulo 1 (8628) - *Body & Mind*” e o “Módulo 2 (9453) – *Step: a aula*”, correspondiam a conteúdos com os quais tinha pouca familiaridade, quer a nível de prática pessoal, quer de experiência pedagógica. Esta circunstância obrigou-me a investir mais tempo na pesquisa e planeamento, de forma a garantir uma abordagem pedagógica competente e segura.

Esta fase inicial, marcada pela adaptação e superação de dificuldades, revelou-se determinante para o desenvolvimento do meu planeamento anual e da abordagem metodológica adotada ao longo do EP. A diversidade de contextos entre as duas turmas exigiu uma planificação diferenciada, ajustada aos conteúdos específicos, ao perfil dos alunos e aos objetivos curriculares de cada disciplina.

4.1.1. Planeamento anual

O planeamento anual foi uma das primeiras tarefas que desenvolvi no início do EP, tendo como objetivo organizar, de forma estruturada e coerente, a intervenção pedagógica ao longo do ano letivo.

No contexto dos cursos profissionais, o planeamento anual, presente na Figura 1, teve como documento orientador o Catálogo Nacional de Qualificações definido pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. Através da sua plataforma digital, tive acesso aos referenciais de formação de cada curso e respetivas Unidades de Formação de Curta Duração. Deste modo, obtive informações essenciais, nomeadamente sobre os objetivos, conteúdos e competências a desenvolver, o que me permitiu planear mais rigorosamente as aulas de acordo com as diretrizes nacionais, importantes para a inserção futura dos alunos no mundo profissional.

GESTÃO CURRICULAR DISCIPLINAR – AUTÓNOMA E FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO								
CURSO:				ANO DE ESCOLARIDADE:				
DISCIPLINA:				SIGLA:		ANO LETIVO:		
Práticas de Atividades Físicas e Desportivas						2024/2025		
QUADRO I – CRONOGRAMA / CALENDARIZAÇÃO				Total de horas/tempos disciplina:			150/160	
ORGANIZADOR (Módulo/UFCD/Tema)				Horas	Tempos Letivos	Data de início	Data de término	
M1 / 7242 - Fisiologia do Esforço				25	30	16/09/2024	23/10/2024	
M2 / 7243 - Metodologia do Treino				25	30	28/10/2024	04/12/2024	
M3 / 7244 - Noções Básicas Traumatismo e Socorrismo no Desporto				25	30	09/12/2024	05/02/2025	
M4 / 7279 - Voleibol				25	30	05/02/2025	26/03/2025	
M5 / 7284 - Ténis				25	30	26/03/2025	21/05/2025	
M6 / 7291 - Escalada				25	30	26/05/2025	08/07/2025	
Áreas de Competências do Perfil dos/as Alunos/as (ACPA)				ACPA a trabalhar / por Organizador – Módulo/UFCD/Tema (Identificação dos Módulos/UFCD/Temas)				
Áreas de Competências do Perfil dos/as Alunos/as (ACPA)	Código	Área de Competências	7242	7243	7244	7279	7284	7291
	A.	Linguagens e textos						
	B.	Informação e comunicação	X	X	X	X	X	X
	C.	Raciocínio e resolução de problemas	X	X	X	X	X	X
	D.	Pensamento crítico e pensamento criativo	X	X	X	X	X	X
	E.	Relacionamento interpessoal	X	X	X	X	X	X
	F.	Desenvolvimento e autonomia pessoal	X	X	X	X	X	X
	G.	Bem-estar, saúde e ambiente	X	X	X	X	X	X
	H.	Sensibilidade estética e artística						
	I.	Saber científico, técnico e tecnológico	X	X	X	X	X	X
J.	Consciência e domínio do corpo	X	X	X	X	X	X	
QUADRO II – GESTÃO CURRICULAR DISCIPLINAR				Módulo/UFCD:	M1 / 7242 - Fisiologia do Esforço			
ORGANIZADOR (Módulo/UFCD/Tema)	Objetivos – Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (O/A aluno/a deve ficar capaz de...)			Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil dos/as Alunos/as (Ações a Desenvolver na Disciplina / por Módulo/UFCD/Tema)		Processos e Instrumentos de Avaliação a Utilizar (por Módulo/UFCD/Tema)		
M1 / 7242 - FISILOGIA DO ESFORÇO - Introdução à fisiologia do esforço; - Principios gerais e sistemas energéticos - Sistema neuromuscular - Sistema cardiovascular - Sistema cardiorrespiratório - Sistema endócrino e termorregulação.	1. Reconhecer o papel da fisiologia do esforço quando aplicada às atividades físicas e ao desporto; 2. Relacionar os processos adaptativos a especificidade das situações de esforço e aos mecanismos de fadiga; 3. Descrever os processos metabólicos, aeróbios e anaeróbios, em diferentes tarefas de atividade física; 4. Identificar os mecanismos básicos e limites biológicos de adaptação e treino em situações de atividade desportiva; 5. Identificar as respostas fisiológicas agudas ou crónicas de alguns tipos específicos de exercícios físicos habitualmente utilizados, bem como interpretar e avaliar as respostas fisiológicas em dependência de algumas das características individuais do praticante; 6. Descrever as determinantes do consumo de oxigénio, a nível das suas diferentes fases: captação, fixação, transporte e utilização.			Realizar trabalhos de pesquisa, apresentação e defesa. Visionamento de vídeos. Construção de Instrumentos de avaliação.		Avaliação formativa. Avaliação sumativa. Fichas de trabalho. Grelhas de observação de comportamento; Grelhas de observação de participação oral. Testes teóricos e / ou elaboração, apresentação e discussão de trabalhos. Trabalhos de grupo.		
AVALIAÇÃO do Módulo /UFCD	40% Comportamentos e Atitudes - Sentido de Responsabilidade, Autonomia e Iniciativa 60% Domínio de Conteúdos e respetiva mobilização de Saberes / Competências / Capacidades							

Figura 1: Modelo base do Planeamento Anual

Este planeamento serviu como base orientadora de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano, ajudando-me a distribuir os conteúdos com clareza e a articular os vários momentos de ensino com os objetivos de aprendizagem definidos.

Para facilitar a gestão do tempo e a sequência dos módulos, complementei esse documento com um calendário letivo (Figura 2), que funcionava como uma espécie de guia visual para acompanhar o progresso de cada turma.



Figura 2: Calendário Anual

Apesar da importância deste documento, como referência, nem sempre foi possível seguir o planeamento de forma rigorosa. Ao longo do ano letivo, ocorreram visitas de estudo, atividades escolares e interrupções pontuais, o que obrigou a ajustes na distribuição dos módulos. Além disso, devido à especificidade dos cursos profissionais na área do Desporto, surgiram oportunidades de realizar aulas práticas em alguns módulos inicialmente pensados como teóricos. Para aproveitar essas oportunidades, foi necessário reorganizar a ordem prevista dos conteúdos. Estas alterações não comprometeram a estrutura do planeamento, mas demonstraram-me a importância de manter uma atitude flexível e adaptativa à realidade do contexto educativo (Bossle, 2002).

4.1.2. Unidade didática

A UD representa uma estrutura fundamental para a organização dos conteúdos didáticos, promovendo a formação e aprendizagem dos alunos do ensino em EF (Marques, 2001). A sua elaboração cuidadosa permite, não apenas a sistematização dos conteúdos, mas também a adequação metodológica às necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento de cada aluno. Uma UD é um conjunto estruturado de aulas organizadas de forma a proporcionar tempo suficiente para o desenvolvimento e consolidação das aprendizagens (Leitão, 1976). Este enquadramento é particularmente relevante num contexto como o da EF, onde a diversidade de conteúdos, práticos e teóricos, exige uma planificação minuciosa e pedagogicamente fundamentada.

A importância da UD reside também na possibilidade que oferece ao professor de planear, de forma articulada, os objetivos, os conteúdos, os métodos, as estratégias de avaliação e a gestão do tempo (Vickers, 1990). O planeamento por UD facilita a construção de um percurso pedagógico coerente, onde se valoriza a continuidade, a progressão e a significância dos conteúdos.

No contexto do EP, a construção da UD revelou-se essencial para o meu desenvolvimento profissional. Por um lado, obrigou-me a aprofundar o conhecimento dos conteúdos específicos de cada módulo, por outro, permitiu-me refletir sobre a melhor forma de os comunicar e adaptar à realidade concreta de cada turma. Além disso, no contexto da EF, a organização da UD deve também ter em conta as

especificidades dos espaços, equipamentos e dinâmicas de grupo. A experiência do EP demonstrou-me que planear com antecedência permite prever possíveis constrangimentos, como a indisponibilidade do espaço, a ausência de material ou a rotatividade dos alunos e delinear alternativas viáveis. Além disso, a UD integra momentos de avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e de autoavaliação, proporcionando aos alunos oportunidades de reflexão sobre a sua própria aprendizagem, o que lhes permite desenvolver competências cognitivas, sentido de responsabilidade e autonomia.

Assim, a implementação de uma UD bem estruturada, integrada num plano anual coerente e ajustado ao contexto real de ensino, contribuiu não só para a organização das aprendizagens, como também para o desenvolvimento da minha identidade profissional. Através deste processo, aprendi a planear com maior rigor, a refletir sobre a eficácia das minhas estratégias e a tomar decisões pedagógicas fundamentadas, centradas no sucesso educativo dos alunos.

No contexto do meu EP, o desenvolvimento das UD assumiu contornos distintos consoante as características das turmas atribuídas, os conteúdos programáticos e a tipologia das disciplinas teóricas e práticas.

As aulas da turma de 10ºX foram distribuídas em seis módulos de natureza predominantemente teórica: “Módulo 1 (7242) - Fisiologia do Esforço”, “Módulo 2 (7243) - Metodologia do Treino”, “Módulo 3 (7244) - Noções Básicas de Traumatologia e Socorrismo no Desporto”, “Módulo 5 (7279) - Voleibol”, “Módulo 6 (7284) - Ténis” e “Módulo 6 (7291) - Escalada”. Numa fase inicial, enfrentei dificuldades na elaboração das UD (Tabela 1) devido à natureza teórica dos conteúdos, o que exigiu de mim um esforço acrescido de adaptação pedagógica. A comunicação oral em contexto expositivo representava, até então, uma das minhas maiores inseguranças, o que tornou este processo particularmente desafiador. No entanto, com o apoio da PC e da PO, consegui estruturar o planeamento das sessões com maior confiança e segurança.

Tabela 1: Unidade Didática do 10ºX do “Módulo 5 (7284) – Ténis”

MÓDULO 5 (7284) - TENIS			
Carga horária = 30 tempos			
Início: 28 outubro 2024 Fim: 4 dezembro 2024			
Objetivos: Caracterizar a modalidade quanto à sua origem e desenvolvimento. Identificar e interpretar contextos de prática desportiva e de relações entre os seus intervenientes. Interpretar a legislação e regulamentação específica da modalidade. Caracterizar e distinguir materiais e equipamentos desportivos da modalidade de acordo com o tipo de prática, formal e informal. Certificar-se do cumprimento das condições de segurança necessárias à realização de uma atividade desportiva, de acordo com a complexidade dos elementos envolvidos. Assegurar a montagem e desmontagem de equipamentos desportivos. Aplicar, de acordo com a metodologia recomendada, sistemas de observação e análise da prática da modalidade. Identificar e vivenciar os aspetos críticos de realização da modalidade na perspetiva dos praticantes. Reconhecer e analisar as exigências técnicas, táticas, físicas e psicológicas predominantes da modalidade.			
Aula(s) nº			
2ºF	31	28/out.	Entrega das notas finais do módulo 1 (7242). Avaliação diagnóstica módulo 5 (7284).
3ºF	32	29/out.	Introdução ao módulo 5 (7284). Contextualização e evolução histórica do Ténis.
4ºF	33,34,35	30/out.	Evolução dos materiais e equipamentos (raquete e bola) de ténis. <i>Torneios de Grand Slam</i> e suas características.
2ºF	36	4/nov.	Linhas e zonas do campo de Ténis.
3ºF	37	5/nov.	Características dos materiais (raquete e bola) utilizados. Objetivo e funcionamento da modalidade.
4ºF	38,39,40	6/nov.	Pontuação. Regras do <i>Tie-Break</i> .
2ºF	41	11/nov.	Continuação das regras do <i>Tie-break</i> .
3ºF	42	12/nov.	Arbitragem, tipos de árbitros e suas funções.
4ºF	43,44,45	13/nov.	Trabalho de pesquisa sobre os gestos técnicos básicos: serviço, batimento de direita (<i>forehand</i>), batimento de esquerda (<i>backhand</i>), <i>volley</i> e <i>smash</i> .
2ºF	46	18/nov.	Considerações gerais sobre o serviço e o batimento de direita (<i>forehand</i>).
3ºF	47	19/nov.	Considerações gerais sobre o batimento de esquerda (<i>backhand</i>), <i>vôlei</i> e <i>smash</i> .
4ºF	48,49,50	20/nov.	Diferentes tipos de efeitos aplicados na bola. Procedimentos de montagem e desmontagem de espaços e equipamentos. Aspetos críticos de desgaste destes e procedimentos de conservação e substituição.
2ºF	51	25/nov.	Condições de segurança.
3ºF	52	26/nov.	Desenvolvimento de um pré-tenista ao tenista de alto rendimento.
4ºF	53,54,55	27/nov.	Prática da modalidade.
2ºF	56	2/dez.	Variantes da modalidade (Ténis de praia, Padel e Ténis em cadeira de rodas). Revisão geral dos conteúdos lecionados.
3ºF	57	3/dez.	Teste de avaliação final módulo 5 (7284).
4ºF	58,59,60	4/dez.	Entrega das notas da avaliação final módulo 5 (7284). Breve correção do teste. Autoavaliação.

Cada módulo foi antecedido por uma avaliação diagnóstica, cuja aplicação se revelou essencial para identificar o nível de conhecimento prévio dos alunos, ajustar os conteúdos a lecionar e acompanhar o processo de aprendizagem dos mesmos (Bento, 2003). Esta etapa inicial permitiu-me adequar a sequência das aprendizagens, os materiais de apoio e as estratégias de ensino, assegurando uma abordagem mais diferenciada e eficaz.

Ao longo de cada UD, defini com clareza os conteúdos e a sua sequência de abordagem, procurando integrar diferentes dinâmicas para evitar a monotonia típica das aulas exclusivamente expositivas. Com regularidade, propus trabalhos individuais ou em grupo com carácter formativo, com o objetivo de envolver os alunos de forma mais ativa no processo de aprendizagem. Estes momentos funcionaram como avaliações formativas, promovendo a aplicação prática dos conhecimentos e permitindo-me acompanhar o progresso dos alunos de forma contínua. Antes de cada avaliação sumativa, incluí uma aula de revisão dos conteúdos, o que contribuiu para uma melhor consolidação das aprendizagens. Por fim, cada módulo foi encerrado com a realização da avaliação sumativa e uma sessão de autoavaliação modular, em que os alunos refletiam sobre o seu desempenho, participação e dificuldades sentidas.

No caso da turma 10ºY, a natureza prática da disciplina exigiu uma abordagem distinta da anterior. Os módulos lecionados, nomeadamente “Módulo 1 (8628) – *Body & Mind*” e “Módulo 2 (9453) – *Step: a aula*”, colocaram-me perante um desafio técnico e metodológico, uma vez que não possuía experiência prévia nestas modalidades. Para ultrapassar esta limitação, realizei pesquisas de forma autónoma e pratiquei fora do horário letivo, o que me permitiu ganhar segurança e capacidade de dar essas aulas.

A planificação destas UD (Tabela 2) teve como inspiração a grelha proposta por Vickers (1990), onde adaptei a mesma ao contexto teórico-prático da disciplina lecionada. Assim, defini, de forma sequencial, as diferentes funções didáticas: avaliação diagnóstica, introdução, exercitação, consolidação, avaliação formativa, avaliação sumativa e autoavaliação. Esta estrutura foi fundamental para garantir uma progressão lógica dos conteúdos e para facilitar o acompanhamento das aprendizagens por parte dos alunos. A distribuição temporal dos conteúdos foi cuidadosamente ajustada às especificidades do calendário escolar e da disponibilidade de espaços e equipamentos.

Tabela 2: Unidade Didática do 10ºY do “Módulo 1 (9453) – Step: a aula

ATIVIDADES DE ANIMAÇÃO E LAZER																
Módulo 2 (9453) - Step - A aula																
Carga horária = 60 tempos																
Início: 15/01/2025 Fim: 21/05/2025																
Objetivos: Identificar os passos básicos do step, exercícios, termos e definições. Explicar a estrutura de uma aula de step e a importância do uso da música. Reconhecer a estrutura musical utilizada nas aulas de grupo de step. Explicar o efeito da velocidade da música na postura do praticante e no alinhamento e intensidade da aula de step.																
Mês	Janeiro		Fevereiro				Março			Abril			Maio			
Dia	22	29	5	12	19	26	2	9	16	23	30	7	14	21	28	
Aulas nº	46,47,48	49,50,51	52,53,54	55,56,57	58,59,60	61,62,63	64,65,66	67,68,69	70,71,72	73,74,75	76,77,78	79,80,81	82,83,84	85,86,87	88,89,90	
Conteúdos Teóricos																
Definição de Step - a aula	AD	I											AS	AA		
História da modalidade	AD	I											AS	AA		
Objetivos e benefícios	Fisiológicos	AD	I										AS	AA		
	Motores	AD	I										AS	AA		
	Afetivos	AD	I										AS	AA		
	Psicológicos	AD	I										AS	AA		
Características do Step	AD	I											AS	AA		
Conteúdos Práticos																
Aproximações direcionais ao Step	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	E	C		AS	AA		
Postura e Técnica	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	E	C		AS	AA		
Estrutura de uma aula de Step	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	E	C		AS	AA		
Passos padronizados	Passo básico	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	C		AS	AA		
	Passo em V	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	C		AS	AA		
	Elevação do joelho	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	C		AS	AA		
	Passo e toca	AD			I	E	E	E	E	E	C		AS	AA		
	Passo Mambo	AD			I	E	E	E	E	E	C		AS	AA		
	Passo em L	AD					I	E	E	E	C		AS	AA		
	Lunge	AD						I	E	E	C		AS	AA		
	Passo cruzado	AD							I	E	C		AS	AA		
	Chuto	AD								I	E	C	AS	AA		
	Música no step	AD		I	E	E	E	E	E	E	C		AS	AA		
Aula Step elaborada pelos alunos										I	E	E	C	AF		AA

AD - Avaliação Diagnóstica
I - Introdução
E - Exercitação
C - Consolidação
AS - Avaliação Sumativa
AF - Avaliação Formativa
AA - Autoavaliação

A experiência de planear e implementar as UD em contextos tão distintos constituiu um momento formativo decisivo para mim. Permitiu-me reconhecer o valor da estrutura, da antecipação e da flexibilidade, bem como a importância de integrar

avaliação, reflexão e adaptação contínua no processo de ensino. Acima de tudo, confirmou que o professor de EF não deve apenas dominar os conteúdos, mas também saber organizá-los e comunicá-los com sentido pedagógico, propósito educativo e respeito pela singularidade de cada grupo de alunos.

4.1.3. Planos de aula

O planeamento das aulas constitui um pilar central na intervenção docente, permitindo ao professor organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma estruturada e coerente, o que se relaciona com resultados de aprendizagem mais positivos (Gonçalves, 1994). Na área da EF, a planificação ganha especial relevância por envolver não só conteúdos de natureza teórica, mas também práticas corporais diversificadas que exigem preparação logística e pedagógica.

Durante o meu EP, procurei estruturar cada aula segundo três momentos principais: parte inicial, parte fundamental e parte final. Esta organização esteve presente tanto nas aulas teóricas, lecionadas à turma do 10ºX, como nas aulas práticas, com a turma de 10ºY. A parte inicial das aulas teóricas era, geralmente, dedicada à entrada em sala, acolhimento dos alunos e transcrição do sumário, criando um momento de transição para o foco nos conteúdos. Já nas aulas práticas, essa mesma fase destinava-se à ativação funcional, com exercícios preparatórios para a atividade motora principal. A parte fundamental correspondeu ao desenvolvimento dos conteúdos previstos no plano de aula e, finalmente, a parte final assumia um carácter reflexivo, promovendo a síntese dos conhecimentos abordados e o envolvimento crítico dos alunos sobre o que aprenderam.

Num primeiro momento, enfrentei dificuldades na planificação das aulas teóricas, sobretudo na definição de critérios de êxito, uma vez que a minha experiência anterior era maioritariamente associada a aulas práticas. As dúvidas centravam-se em como transformar objetivos teóricos em ações observáveis e avaliáveis. Com o apoio da PC, alterei o foco dos critérios de êxito para a identificação de estratégias didáticas claras que pudessem orientar e avaliar o envolvimento dos alunos. Esta mudança de perspetiva permitiu-me ganhar maior confiança e autonomia.

Nas aulas práticas, nomeadamente no “Módulo 1 (8628) - *Body & Mind*” e no “Módulo 2 (9453) – *Step: a aula*”, também surgiram obstáculos iniciais relacionados com o desconhecimento técnico das modalidades. A elaboração dos planos de aula, conforme modelo presente no Anexo A, implicou, por isso, uma fase prévia de pesquisa autónoma, estudo de recursos didáticos e experimentação prática, de modo a garantir segurança, coerência e sentido pedagógico. Com o decorrer das sessões e o aumento da familiaridade com os conteúdos, foi possível ajustar os planos de forma mais precisa às necessidades reais dos alunos. Esta capacidade de adaptação constante é valorizada por Shulman (1987), que destaca que um bom professor não apenas planifica, mas também reflete, analisa e reformula a sua prática com base na observação e no *feedback* contínuo. Além disso, a planificação não foi um processo exclusivamente individual. Embora a responsabilidade pela condução das aulas tenha sido minha, mantive uma colaboração com a PC, discutindo regularmente planos, estratégias e materiais. Esta dinâmica colaborativa foi essencial para a minha formação e permitiu-me alinhar os conteúdos com os objetivos curriculares e com as necessidades concretas de cada aluno.

O planeamento, para além de garantir uma organização lógica das aulas, permitiu-me antecipar dificuldades, e, sobretudo, crescer enquanto professor. A experiência demonstrou-me que planear é, acima de tudo, refletir com antecedência sobre aquilo que se quer alcançar e como se pode lá chegar, aceitando que o imprevisível faz parte do processo e que a flexibilidade e a capacidade de reajuste são qualidades fundamentais de uma docência eficaz.

4.2. Modelo de ensino

A utilização de modelos de ensino em EF deve ser orientada por uma análise cuidada das características das turmas, dos conteúdos a lecionar e dos objetivos de aprendizagem previamente definidos. Um modelo de ensino é mais do que uma simples forma de dar aulas. Trata-se de uma estrutura que orienta a dinâmica de ensino-aprendizagem, com impacto direto na motivação, envolvimento e desenvolvimento dos alunos, tal como referido por Folle, Pozzobon e Brum (2005). Metzler e Colquitt (2021) referem-se aos modelos de ensino como ferramentas que visam “ajudar os alunos a alcançar as suas metas” (p.1). Além disso, é necessária

uma constante adaptação dos professores aos diferentes alunos, variando a sua instrução ao longo do tempo e optando por estratégias de ensino mais apelativas e enriquecedoras para os alunos.

Optei por aplicar, maioritariamente em ambas as turmas, o modelo de instrução direta, onde o professor assume o controlo do processo de ensino-aprendizagem (Mason & Otero, 2021). Este foi particularmente importante para mim numa fase inicial, pois permitiu-me sentir maior controlo sobre os conteúdos e sobre a dinâmica da aula. Tal como descrito por Metzler e Colquitt (2021) a instrução direta faz parte de uma abordagem mais tradicional, permitindo uma maior clareza na transmissão dos procedimentos técnicos e táticos pretendidos, com consequente melhoria da gestão do comportamento da turma.

Este modelo, no entanto, acaba por limitar a autonomia dos alunos no que diz respeito à procura por informação, uma vez que se baseia apenas na escuta por parte dos alunos relativamente aos conteúdos lecionados (Mason & Otero, 2021). Num primeiro momento, o modelo de instrução direta foi essencial para garantir segurança ao longo das aulas. Durante o EP, consegui ganhar mais autonomia e confiança, introduzindo diferentes estratégias de ensino que permitiram adequar o modelo às necessidades da aula e dos alunos. Desta forma, não existe um modelo único ou ideal, mas sim um conjunto de estratégias que podemos aplicar para tentar colmatar os aspetos menos positivos que o modelo escolhido acarreta.

4.2.1. Estratégias de ensino

As estratégias pedagógicas correspondem a ações, métodos e meios previamente planeados pelo professor com o objetivo de promover e facilitar o processo de ensino-aprendizagem (Metzler & Colquitt, 2021). Assim, as estratégias são essenciais, uma vez que podem tornar o processo de ensino mais dinâmico, promovendo a atenção, autonomia e participação dos alunos durante a aula.

Tendo em vista o conceito anterior, nas aulas teóricas, recorri sobretudo à exposição apoiada por *PowerPoint*, vídeos e imagens. Estas estratégias proporcionaram-me um suporte visual e organizacional importante numa fase inicial, em que ainda me sentia pouco à vontade com a comunicação em público. Assim, na

falta de confiança facilitavam a fluidez na transmissão dos conteúdos. Ao longo do tempo, fui ganhando maior segurança e consegui, gradualmente, prescindir do apoio constante dos diapositivos, adotando uma postura mais fluida e interativa. A utilização de vídeos e imagens permitiu também enriquecer os momentos de explicação, tornando as aulas mais interativas e motivadoras para os alunos. Assim, ajudou a promover a compreensão dos conteúdos, especialmente em temas mais abstratos ou menos familiares, como o “Módulo 1 (7242) - Fisiologia do Esforço ou “Módulo 3 (7244) - Noções Básicas de Traumatologia e Socorrismo no Desporto”.

“O vídeo apresentado sobre o consumo energético ajudou bastante para que os alunos percebessem melhor a matéria”

Reflexão das aulas nº 8, 9 e 10 do 10ºX – 25/09/2024

Complementarmente, recorri a trabalhos de grupo, com número reduzido de alunos, o que facilitou uma maior responsabilidade e envolvimento individual de cada aluno. Em algumas sessões, solicitei aos alunos que realizassem pesquisas sobre um determinado conteúdo que seria, posteriormente, apresentado e discutido à restante turma. Esta estratégia promoveu a autonomia, a responsabilidade e o espírito de cooperação entre os alunos.

Aos poucos, procurei desafiar-me a explorar estratégias mais centradas no aluno, como a *flipped classroom* ou, em português, “sala de aula invertida”. Nesta, os alunos passaram a ter um papel mais ativo na planificação e condução das aulas, sendo divididos em grupos, com o objetivo de prepararem e lecionarem sessões sobre os módulos em estudo. Esta estratégia promoveu uma maior motivação e envolvimento por parte dos alunos responsáveis por lecionar. No entanto, observei também que os restantes alunos, que se encontravam numa posição mais passiva, por vezes, apresentavam comportamentos desajustados e uma menor atenção, o que exigiu maior vigilância e revisão dos métodos de gestão da aula. Como referido por Bergmann e Sams (2012), a sala de aula invertida potencia a autonomia e o protagonismo do aluno, mas requer uma cultura de responsabilidade partilhada e um ambiente favorável à colaboração.

4.3. A atuação

Neste ponto do REP, irei abordar a minha atuação pedagógica durante o EP, centrando a análise em três dimensões essenciais da eficácia pedagógica docente: a gestão, a instrução e o clima de aula (Mesquita, Farias, Coutinho, Queirós & Silva, 2021). Estes elementos estão interligados e desempenham um papel determinante na qualidade da experiência de ensino-aprendizagem. A gestão da aula refere-se ao modo de gerir e organizar o espaço, o tempo e os comportamentos dos alunos, com o objetivo de promover um ambiente de trabalho eficaz (Mesquita *et al.*, 2021). A instrução diz respeito às estratégias utilizadas para transmitir os conteúdos, adaptando os métodos às características das turmas (Mesquita *et al.*, 2021). Já o clima de aula engloba a criação de um ambiente positivo, respeitador e motivador, no qual os alunos se sentam valorizados e envolvidos (Mesquita *et al.*, 2021).

Neste sentido, esta secção reflete sobre os desafios enfrentados nestas três áreas, as estratégias adotadas e as aprendizagens que marcaram o meu percurso enquanto EE.

4.3.1. Gestão da aula

Durante o EP, a gestão da aula assumiu um papel determinante na qualidade das experiências de ensino-aprendizagem que fui proporcionando aos meus alunos. A forma como organizei o espaço, os recursos e o tempo, bem como as estratégias que utilizei para gerir o comportamento dos alunos, refletiram-se diretamente no ambiente da aula e na eficácia do processo educativo.

Desde o início do EP, comprometi-me a chegar com antecedência mínima de 15 minutos antes de cada aula, tanto nas teóricas como nas práticas, com o intuito de preparar os materiais e rever os objetivos definidos para a sessão. Esta rotina permitiu-me começar cada aula com maior tranquilidade e segurança. Na turma do 10ºX, o ambiente foi sempre bastante favorável à aprendizagem. O comportamento dos alunos foi exemplar, o que facilitou significativamente a minha atuação, especialmente tendo em conta que estas eram aulas teóricas, uma realidade que inicialmente me deixava desconfortável. Com o tempo, fui ganhando confiança e

autonomia, fruto não só da repetição, mas também da forma respeitosa e colaborativa como a turma se envolveu nas aulas.

Já a turma do 10ºY apresentou maiores desafios a nível comportamental. Tratava-se de um grupo bastante ativo e comunicativo, que exigia uma atenção constante da minha parte para manter o bom funcionamento das aulas, tanto em contextos teóricos como práticos. A necessidade de intervir mais frequentemente ajudou-me, contudo, a desenvolver estratégias mais eficazes de gestão dos comportamentos e a compreender a importância de manter uma comunicação clara, assertiva e coerente com os alunos.

Uma das maiores dificuldades sentidas foi a gestão de aulas teóricas com três tempos letivos seguidos. Rapidamente percebi que, com o avançar da aula, os alunos começavam a demonstrar sinais de fadiga e perda de foco. Como resposta, implementei algumas estratégias para revitalizar a dinâmica da aula, tais como a utilização de vídeos ilustrativos, questionários, em plataformas como o *Kahoot* e *Mentimeter*, que contribuíram para manter os alunos mais atentos e envolvidos.

Nas aulas práticas da turma do 10ºY senti a necessidade de reajustar a abordagem, uma vez que os alunos ficavam, por vezes, exaustos devido à repetição prolongada e repetitiva dos exercícios. Para resolver esta situação, decidi dar maior autonomia aos alunos, desafiando-os a criar coreografias e planos de aula, o que teve um impacto positivo tanto na motivação como no comportamento geral. Paralelamente, procurei maximizar o tempo útil da aula, através da organização eficiente das tarefas, com os respetivos tempos bem definidos para cada fase do plano de aula, de maneira a existir uma transição rápida dos vários momentos. Desde o início do EP, estabeleci regras e rotinas com o objetivo de rentabilizar o tempo da aula da melhor forma. Por exemplo, defini que ao som de um apito seria para os alunos pararem a atividade, mas ficarem no local, e ao som de dois apitos seria para reunirem comigo para receberem instruções novas. Estas regras permitiram uma maior organização do tempo da aula, tornando o regresso às atividades subsequentes mais célere e com o mínimo de perda de tempo possível.

No que diz respeito à pontualidade, nas aulas teóricas os alunos dispunham apenas de cinco minutos de tolerância para eventuais atrasos. Já nas aulas práticas, era concedido um tempo inicial de 10 minutos, visto que envolvia a muda de vestuário

adequado e preparação para a aula, sendo apenas permitidos até cinco minutos adicionais após o período inicial. Esta regra permitiu o desenvolvimento de hábitos de responsabilidade pelo tempo da aula.

Em suma, este percurso de EP permitiu-me não só aplicar, mas também reajustar constantemente as estratégias de gestão de aula, o que reforça a ideia de que o professor eficaz é aquele que consegue adaptar-se, refletir e agir perante os desafios da realidade educativa.

4.3.2. Instrução

A forma como o professor orienta a aprendizagem dos alunos através da comunicação verbal e não verbal, da organização das tarefas e do acompanhamento contínuo é parte essencial da prática docente (Rei, 2023). No decorrer do meu EP, percebi que a qualidade da instrução tem um impacto direto na motivação, no envolvimento e na aprendizagem dos alunos.

A instrução nas aulas da turma de 10ºX, sendo de natureza teórica, exigiu uma abordagem muito distinta em comparação com a prática. A dinâmica centrava-se na comunicação clara, na escuta ativa e no apoio contínuo durante a realização de trabalhos. Esta turma mostrou-se, desde o início, interessada e participativa, o que facilitou a minha tarefa enquanto EE. Um dos aspetos que mais me marcou foi a frequência com que os alunos colocavam questões, pediam esclarecimentos ou procuravam aprofundar determinados temas. Esta troca constante de perguntas e respostas tornou-se o principal motor da minha instrução mais do que uma simples exposição de conteúdos. Além disso, procurei estar sempre disponível para acompanhar o trabalho dos alunos, tanto individual como em grupo, ajudando-os a estruturar ideias, clarificar conceitos e organizar a apresentação das suas tarefas. Este acompanhamento próximo permitiu-me conhecer melhor o ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno e adaptar a minha intervenção em conformidade.

Já na turma do 10ºY, as dificuldades foram, inicialmente, maiores, sobretudo por se tratar de conteúdos práticos em modalidades com as quais eu tinha pouca familiaridade. Para conseguir instruir com maior segurança e qualidade, senti necessidade de estudar os conteúdos com antecedência, visualizar vídeos, explorar

planos de aula e compreender os erros mais comuns na execução dos exercícios. Este trabalho de pesquisa foi fundamental para melhorar a clareza das instruções dadas em aula e para garantir a correção adequada dos alunos. Com o tempo, fui ganhando confiança para dar *feedback* mais específico, tanto individual como coletivo, o que teve um impacto muito positivo na correção de posturas, na coordenação motora e na eficácia das tarefas. Assim, o *feedback* foi uma ferramenta poderosa e “indispensável para a aquisição, a manutenção e o desenvolvimento dos processos de aprendizagem de habilidades motoras específicas” (Santos *et al.*, 2024, p.13).

Aprendi a observar com mais atenção, a corrigir com palavras simples e a reforçar os progressos sempre que identificava melhorias, atitudes que contribuíram para o clima de confiança e esforço mútuo nas aulas.

Ao longo do EP, fui reconhecendo que instruir não é apenas dar ordens ou apresentar conteúdos, mas antes criar condições para que os alunos compreendam, experimentem, errem, e melhorem com segurança. O que começou por ser uma dificuldade, transformou-se numa oportunidade de crescimento profissional, mostrando que uma boa instrução nasce do estudo, da prática, da escuta e da adaptação constante à realidade da turma.

4.3.3. Clima da aula

O clima de aula é um dos fatores determinantes da qualidade e eficácia da experiência educativa, influenciando a forma como os alunos se relacionam com o professor, entre si e com a própria aprendizagem (Mesquita *et al.*, 2021). Galamba (2025) refere que a maneira como o docente “comunica, escuta, lida com conflitos e expressa emoções influencia diretamente o clima da sala de aula” (p.1). Assim, ao longo do EP, fui percebendo que a construção de um ambiente positivo, seguro e respeitador tem um papel central na motivação dos alunos, na sua participação e no sucesso da aula.

Na turma do 10ºX, notei desde cedo que havia uma diferença assinalável nas personalidades e níveis de participação dos alunos. Alguns mostravam-se espontaneamente ativos e colocavam questões com frequência, enquanto outros

mantinham uma postura mais reservada, mesmo quando pareciam atentos e envolvidos. Percebi que a ausência de intervenção por parte destes alunos mais discretos não correspondia a falta de interesse, mas sim à necessidade de um estímulo mais direto e de um espaço de comunicação mais acolhedor. Com isso em mente, fui procurando oportunidades para dar voz a todos, incentivando, de forma natural e respeitosa, a participação dos menos interventivos. Esta prática revelou-se bastante eficaz, pois muitos desses alunos passaram a contribuir pontualmente, ganhando confiança no ambiente da turma.

Na turma do 10ºY, o clima de aula revelou-se bastante positivo e marcado por um forte espírito de grupo. Os alunos revelavam uma relação próxima entre si e, no geral, tratavam-se com respeito e entreaajuda. No entanto, essa mesma coesão social, embora benéfica no plano relacional, trouxe alguns desafios à gestão da aula, especialmente ao nível da concentração e da disciplina. Em diversos momentos, o entusiasmo e a constante comunicação entre os alunos transformavam-se em dispersão e ruído, exigindo de mim maior atenção e estratégias para recentrar o grupo. Ainda assim, reconheço que a base relacional positiva foi um fator facilitador no desenvolvimento de tarefas de grupo e na aceitação de correções ou propostas de melhoria.

Em ambas as turmas, senti que havia uma forte coesão e respeito mútuo entre os alunos, o que contribuiu significativamente para a construção de um clima de aprendizagem saudável e seguro. Não presenciei conflitos entre colegas nem situações de desrespeito, o que me permitiu dedicar mais atenção à componente pedagógica e menos à gestão disciplinar.

Refletindo sobre esta dimensão, compreendi que um bom clima de aula não surge por acaso, constrói-se diariamente pela forma como o professor comunica, acolhe, escuta e valoriza cada aluno. Neste sentido, o trabalho que desenvolvi no plano relacional foi tão importante quanto o trabalho instrucional, pois criou as condições para que os conteúdos fossem recebidos com interesse, discutidos com liberdade e aplicados com empenho.

4.3.4. Avaliação

A avaliação foi uma das dimensões que mais me desafiou numa fase inicial do EP, principalmente por falta de experiência na sua aplicação e adaptação à realidade concreta das turmas. Com o tempo, percebi que avaliar não se resume à atribuição de uma nota, mas envolve um conjunto de quatro princípios, sendo eles a “partilha dos objetivos de aprendizagem, partilha dos critérios de sucesso, envolver os alunos e outros alunos na avaliação da sua própria aprendizagem e fornecer *feedback* que ajude os alunos a progredir” (Leirhaug & Annerstedt, 2015, p.3).

No início de cada módulo, tanto nas aulas teóricas como nas práticas, implementei uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de perceber o nível de conhecimentos prévios dos alunos e adequar o planeamento à realidade da turma. Esta estratégia permitiu-me ajustar conteúdos, tempos e metodologias às características específicas de cada grupo.

Na turma do 10ºX, que seguiu uma abordagem teórica, as estratégias de avaliação foram organizadas por fases. Ao longo dos vários módulos, os alunos realizaram avaliações formativas, essencialmente através de trabalhos de grupo ou individuais, que permitiram acompanhar o progresso dos alunos de forma contínua e mais personalizada, permitindo identificar e corrigir as dificuldades sentidas por cada aluno (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Pontualmente, recorri também ao uso de questionários através da plataforma *Kahoot* para rever conteúdos de forma mais dinâmica e interativa. No final de cada módulo, apliquei um teste teórico na plataforma *Socrative*, uma ferramenta digital que facilitou tanto a elaboração da avaliação sumativa como a sua realização pelos alunos. Posteriormente, cada aluno preenchia a ficha de autoavaliação, seguindo-se um momento de diálogo em que esclarecia dúvidas, refletíamos sobre os resultados e discutíamos caminhos de melhoria.

Na turma do 10ºY, a estrutura de avaliação foi semelhante, embora ajustada à especificidade prática dos conteúdos e à maior duração dos módulos. A avaliação diagnóstica foi igualmente aplicada no início, e as avaliações formativas, tanto ao nível teórico como prático, foram frequentes, também maioritariamente através de tarefas práticas individuais e em grupo, com observação contínua e momentos de *feedback* direto. No final de cada módulo, os alunos realizaram um teste teórico de

avaliação sumativa, seguido da autoavaliação e da entrega das classificações finais, com direito a esclarecimento de dúvidas e discussão aberta com os alunos.

A avaliação teve por base o documento orientador presente na Figura 3, onde se verifica a cotação de cada uma das componentes, nomeadamente as aprendizagens essenciais e o relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DISCIPLINAR–AUTONOMIA E FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO						
CURSO:		ANO DE ESCOLARIDADE:				
DISCIPLINA:		Práticas de Atividades Físicas e Desportivas		SIGLA:	ANO LETIVO: 2024/2025	
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DISCIPLINAR–DESCRIPTORES DE DESEMPENHO				MÓDULO/UFCD:	7242,7243,7244,7279,7284,7291	
DIMENSÕES DAS ÁREAS DE COMPETÊNCIAS		FORMALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO SUMATIVA				
		De 01 a 07 valores	De 08 a 09 valores	De 10 a 13 valores	De 14 a 17 valores	De 18 a 20 valores
•Comunicação •Conhecimentos •Resolução de Problemas 60%		O aluno com muitas dificuldades: Não consegue atingir os objetivos apresentando muitas dificuldades, quer no domínio dos conhecimentos, quer nas competências que era pretendido que atingisse. Demonstrou muitas dificuldades na interação e na expressão oral e/ou escrita.	O aluno com dificuldades: Não consegue atingir os objetivos apresentando dificuldades, quer no domínio dos conhecimentos, quer nas competências que era pretendido que atingisse. Demonstrou dificuldades na interação e na expressão oral e/ou escrita.	O aluno com algumas dificuldades: Consegue atingir uma parte dos objetivos estabelecidos e desenvolve de forma satisfatória as atividades propostas. Expressa-se razoavelmente de forma oral e escrita.	O aluno com facilidade: Conseguiu atingir a maioria dos objetivos estabelecidos e realiza com qualidade as atividades que evidenciam a aquisição de grande parte das competências transversais e específicas. Expressa-se sem dificuldades de forma oral e escrita.	O aluno com muita facilidade: Conseguiu atingir na totalidade os objetivos estabelecidos e desenvolve com rigor e muita qualidade as atividades que evidenciam a aquisição de grande parte das competências transversais e específicas. Expressa-se corretamente de forma oral e escrita.
		O/A Aluno/a:				
Relacionamento Interpessoal / Desenvolvimento Pessoal 40%		Não é responsável, não cumpre com as tarefas solicitadas, não cumpre prazos, não é assíduo nem pontual, não traz os materiais requeridos. Apresenta uma atitude incorreta perante todos os elementos da comunidade educativa.	Por vezes não é responsável, não cumpre com as tarefas solicitadas, não cumpre prazos, não é assíduo nem pontual, não traz os materiais requeridos. Por vezes apresenta uma atitude incorreta perante todos os elementos da comunidade educativa.	É responsável, cumpre com as tarefas solicitadas, quase sempre nos prazos estabelecidos. É relativamente assíduo e pontual. Utiliza com regularidade os materiais requeridos. Apresenta uma atitude correta perante todos os elementos da comunidade educativa	Evidencia grande responsabilidade, cumprindo com empenho as tarefas solicitadas nos prazos estabelecidos, é quase sempre assíduo, é pontual, utiliza sempre os materiais requeridos. Apresenta uma atitude correta perante todos os elementos da comunidade educativa.	É sempre responsável cumprindo com empenho e brio todas as tarefas nos prazos solicitados, é assíduo, pontual, utiliza sempre os materiais requeridos. Apresenta uma atitude correta perante todos os elementos da comunidade educativa manifestando uma cidadania ativa.
Instrumentos de avaliação						
•Comunicação •Conhecimentos •Resolução de Problemas 60%				Testes teóricos e / ou Elaboração apresentação e discussão de trabalhos		
Relacionamento Interpessoal / Desenvolvimento Pessoal 40%				Assiduidade e Pontualidade 10% e Empenho, Atenção, Cooperação, Colaboração, Autodisciplina 30%		

Figura 3: Critérios de avaliação disciplinar

Com base nos critérios de avaliação, elaborei uma tabela de registo da avaliação (Tabela 3) adequada para cada módulo. Esta está dividida em duas colunas principais com as dimensões anteriormente mencionadas, sendo estas subdivididas consoante o que se pretendia avaliar. Cada uma das modalidades era avaliada quer por teste teórico final como por avaliação contínua da prática e através de avaliações formativas. Assim, para cada modalidade criei uma tabela complementar com diversos aspetos que me permitiram concluir acerca da nota final, também presente na Tabela 3.

Tabela 3: Tabela de registo da avaliação do "Módulo 1 (8628) - Metodologia das atividades de Body & Mind"

ATIVIDADES DE ANIMAÇÃO E LAZER (AAL)																	
UFCD 8628 / M1 Metodologia das atividades de Body&Mind		Conhecimentos 60%					Atitudes e Valores 40%										AA
Teste Final (25%)		Componente Prática (35%)				Média	AP 10%		EP 10%		RESP 10%		CC 10%		Média		
		Yoga *	Pilates	Tai Chi	Sequência ** (9%)												
		Avaliação final (12%)	Avaliação contínua (11%)	Trabalho (4%)													
Nº	Nome																
		20	20	20	20	20	12	sc	0,1	sc	0,1	sc	0,1	sc	0,1	8	20

Legenda:

sc -	cumpre sempre
c -	cumpre
nc -	não cumpre

Critérios de avaliação

Conhecimentos - 60% (Testes teóricos e práticos e / ou Elaboração apresentação e discussão de trabalhos, Desempenho nas atividades Físicas/ Desportivas)
Atitudes e Valores - 40% (Assiduidade e Pontualidade 10% e Empenho, Atenção, Cooperação, Colaboração, Autodisciplina 30%)

YOGA *				
Respiração	Alinhamento dos segmentos corporais	Qualidade de transição entre posturas	Qualidade geral da postura	

TAI CHI - SEQUÊNCIA**				
Respiração	Alinhamento dos segmentos corporais	Qualidade de transição entre posturas	Qualidade geral da postura	Final

Uma das dificuldades sentidas inicialmente, aquando da criação desta ferramenta de registo, foi a elaboração de uma tabela prática e funcional, mas que, ao mesmo tempo, permitisse recolher dados suficientes para a avaliação justa de cada aluno. Acabei por adotar este modelo para todos os módulos, pois já tinha facilidade no seu preenchimento, efetuando os devidos ajustes conforme a tipologia das atividades desenvolvidas ao longo das aulas.

Outra dificuldade inicial, foi a tentativa de manter a tabela atualizada. Rapidamente me apercebi que a falta de registos durante e após as aulas resultava em falhas de memória relativas ao desempenho individual dos alunos, o que me causava transtornos no que diz respeito à avaliação correta e rigorosa dos alunos. Com o tempo consegui colmatar esta falha, pois procedi ao seu preenchimento durante as aulas letivas, o que me garantiu uma recolha de dados mais fiel e rigorosa.

Adicionalmente, verifiquei que, em momentos de avaliação prática em grupos, a organização dos alunos, em grandes aglomerados, dificultava tanto a minha recolha de dados como o desempenho individual dos alunos. Além disso, por vezes, existia uma disparidade dos contributos de cada aluno dentro do grupo, o que tornava o momento de avaliação menos preciso, pois nem todos os alunos participavam de forma equitativa. Assim, optei por limitar os grupos em três elementos ou por avaliações individuais que me permitiram uma análise mais justa do desempenho de cada aluno. Estas dificuldades iniciais contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor de EF, ajudando-me a perceber a

importância de planejar, sistematizar e adequar regularmente os meus instrumentos e formas de avaliação.

Acredito que um dos pontos mais relevantes do processo de avaliação foi precisamente este momento de diálogo após a avaliação, em que os alunos tiveram oportunidade de expressar a sua perceção sobre o seu desempenho e compreender melhor os critérios de avaliação. Esta prática, embora simples, revelou-se altamente formativa e reforçou o sentido de justiça e de transparência no processo educativo, ao colocar em ênfase a clareza dos critérios e a participação ativa do aluno na avaliação.

Concluo que a avaliação, quando bem estruturada, não é apenas uma ferramenta de controlo, mas um instrumento ao serviço da aprendizagem, desde que acompanhada de *feedback* claro, oportunidades de autorreflexão e espaços de diálogo entre professor e alunos (Leirhaug & Annerstedt, 2016).

4.3.5. Reflexão

Ao longo do EP, a reflexão revelou-se um elemento central no meu processo de crescimento enquanto futuro professor de EF. Mais do que aplicar conteúdos e cumprir planos, ensinar exigiu-me pensar, repensar e ajustar constantemente a minha atuação com base naquilo que vivenciava diariamente com os alunos. A cada aula, surgiam novos desafios, decisões e aprendizagens que me obrigavam a olhar de forma crítica para o meu desempenho, procurando formas de melhorar e evoluir. Essa autorreflexão tornou-se, gradualmente, parte integrante da minha prática.

Tal como defende Schön (1992), a prática profissional docente deve assentar em três tipos de reflexão, sendo elas a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação esteve presente nos momentos em que, durante a aula, tive de ajustar a estratégia pedagógica consoante a reação dos alunos ou então pela presença de imprevistos no decorrer da aula. Por exemplo, em algumas aulas práticas do “Módulo 1 (8628) - *Body & Mind*” e do “Módulo 2 (9453) – *Step*: a aula”, tive de reajustar rapidamente os exercícios planeados quando percebia sinais de fadiga ou desmotivação, optando por dinâmicas mais simples e colaborativas entre alunos. Ao

adaptar os exercícios, em tempo real, mantive o envolvimento da turma e garanti um ambiente de aprendizagem positivo.

Relativamente à reflexão sobre a ação, ocorreu após finalizar a aula onde analisei o que tinha corrido bem, o que poderia ter sido diferente e quais as aprendizagens e conclusões que podia retirar. Este tipo de reflexão permitiu-me reconhecer erros e planear novas abordagens futuras mais ajustadas à realidade da turma.

Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação é um processo que acontece com algum distanciamento no tempo. Já não se trata da análise imediata após a aula, mas sim de revisitar, com mais calma e profundidade, aquilo que foi vivido, pensado e feito durante a intervenção pedagógica. Esta reflexão mais ponderada foi essencial para consolidar aprendizagens, reconhecer padrões nas minhas ações e, acima de tudo, crescer enquanto futuro professor de EF. Muitas vezes, foi em conversa com o NE que esta reflexão ganhou ainda mais sentido, ao partilharmos experiências, analisarmos o que funcionou ou não, e pensarmos em novas formas de atuar. Estes momentos foram fundamentais para construir uma prática pedagógica mais consciente e intencional.

Ao integrar estes três tipos de reflexão no meu quotidiano docente permitiu-me desenvolver uma prática pedagógica mais consciente, flexível e centrada nas necessidades de cada aluno. Compreendi que ensinar não é um processo linear, mas uma tarefa complexa e exigente que requer ajustes constantes. Coffani e Gomes (2021) referem que as reflexões exigem uma “compreensão sensível e relativista das rotinas e práticas curriculares e pedagógicas” (p.2), o que permite ao professor adaptar-se continuamente às necessidades dos alunos e ao contexto escolar onde se insere.

Desde o início, senti a importância de estar aberto a *feedback* e de reconhecer as minhas limitações, sobretudo nos momentos em que a insegurança era mais evidente, como nas primeiras aulas teóricas ou em conteúdos menos familiares. Ter consciência dessas dificuldades ajudou-me a enfrentar o desafio com mais humildade e vontade de aprender. A orientação próxima da PC e da PO ao longo do EP foi fundamental nesse processo. Houve sempre espaço para a partilha construtiva, para a escuta e para o diálogo. Essa relação de confiança e profissionalismo permitiu-me

sentir segurança para arriscar, testar novas estratégias e, acima de tudo, para crescer. A presença e o apoio do NE foram determinantes para que o EP fosse mais do que uma simples aplicação de conteúdos, foi um espaço de aprendizagem profunda e estruturada. As sugestões, observações, discussões e reflexões que tive com estes intervenientes foram essenciais para me ajudar a olhar com mais profundidade para o meu método de ensino e para me tornarem mais consciente e crítico relativamente às minhas decisões pedagógicas, sendo fundamental para a formação de futuros docentes (Benites *et al.*, 2019).

Ao longo do EP, senti uma clara evolução na forma como planeava, comunicava e avaliava. Esta melhoria foi, em grande parte, resultado da minha capacidade de parar, pensar e reajustar. A reflexão permitiu-me perceber que a relação com os alunos é tão importante quanto os conteúdos, e que a escuta ativa, a empatia e o respeito são ferramentas pedagógicas tão relevantes como o conhecimento técnico. Passei a ter mais atenção à forma como me expressava, como reagia a diferentes situações em aula, e como geria o tempo e os recursos disponíveis.

Este exercício reflexivo também me ajudou a reconhecer e valorizar as pequenas conquistas: uma aula que correu melhor do que o esperado, uma dúvida bem esclarecida, um aluno mais reservado que se sentiu à vontade para participar, ou uma estratégia que teve impacto positivo no comportamento da turma. Estas experiências reforçaram em mim o sentido de missão associado à docência, e confirmaram que o papel do professor vai muito além do ensino de competências motoras ou teóricas, trata-se de formar cidadãos, construir relações e criar contextos seguros para aprender.

Esta etapa da minha formação confirmou que a reflexão é uma ferramenta fundamental para a construção de uma prática pedagógica intencional, crítica e ajustada à realidade. É com esse compromisso que pretendo continuar a desenvolver-me enquanto profissional, atento, disponível para aprender e disposto a melhorar a cada dia.

5. Envolvimento da comunidade escolar

O EP não se limita ao contexto da aula, sendo igualmente importante o modo como o EE se envolve na comunidade escolar no seu todo. Este ponto irá abordar a minha integração e participação no espaço escolar, as interações estabelecidas com os alunos, professores, assistentes operacionais e outros elementos da escola, bem como algumas das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Sentir-me acolhido e parte integrante da comunidade escolar foi fundamental para a minha motivação diária, para o bem-estar emocional e para o reforço do meu compromisso com a profissão. O envolvimento com a escola como um todo permitiu-me compreender melhor o papel do professor enquanto agente educativo, não apenas em sala de aula, mas também na construção de uma cultura de colaboração e pertença dentro da instituição.

5.1. O espaço

Ao longo do EP, o contacto com os diferentes espaços da escola foi fundamental não só para a realização das atividades letivas, mas também para o meu processo de integração na comunidade educativa. A experiência permitiu-me reconhecer o valor de instalações escolares bem cuidadas e funcionais, tanto para o desempenho pedagógico como para o bem-estar geral dos alunos e dos professores.

Para além das salas de aula e das instalações desportivas, destaco ainda a sala de professores, que foi desde o início um espaço de acolhimento e convivência. Senti-me integrado logo nos primeiros dias, num ambiente profissional, mas também informal e animado, onde o diálogo entre docentes de diferentes disciplinas era natural e frequente. Este ambiente de proximidade contribuiu para o meu sentimento de pertença à escola e reforçou a motivação ao longo do ano letivo. Nunca enfrentei constrangimentos relacionados com a falta de recursos ou com o estado do material, o que facilitou o cumprimento dos objetivos pedagógicos.

Em suma, o contacto com espaços escolares bem equipados e com boas condições estruturais não só facilitou a implementação do meu planeamento, como também enriqueceu a minha experiência do EP, permitindo-me ensinar com

qualidade, adaptar estratégias e desenvolver relações mais próximas com a comunidade escolar.

5.2. Os alunos

Durante o EP, tive a oportunidade de criar uma relação próxima com os alunos das duas turmas com quem trabalhei. O contacto regular e direto com os alunos, tanto em contexto de aula como em momentos mais informais, foi uma das experiências mais gratificantes deste percurso.

A turma do 10ºX revelou-se, desde cedo, bastante respeitadora e colaborativa. Os alunos mostraram interesse pelos conteúdos e participaram ativamente nas aulas teóricas, o que contribuiu para a criação de um ambiente sereno, de confiança e concentração. Havia uma sensação de conforto e respeito mútuo no espaço da sala de aula, onde as intervenções surgiam naturalmente e o diálogo era constante. Sentia que os alunos estavam disponíveis para aprender e que a aula era, para eles, um espaço seguro onde podiam expressar dúvidas, partilhar ideias ou simplesmente escutar com atenção.

Na turma do 10ºY, embora o grupo fosse mais ativo e espontâneo, o ambiente em aula foi também muito positivo. Apesar de terem uma energia mais elevada e de demonstrarem um espírito mais descontraído, sempre existiu educação, bom humor e uma convivência saudável. A própria natureza prática das aulas favoreceu a proximidade e o espírito de grupo, e com o tempo, fui construindo uma ligação genuína com os alunos. Senti que, mesmo nas sessões mais descontraídas, havia respeito pela minha presença e pelo espaço de aula.

Em ambos os grupos, fui notando uma evolução na relação ao longo do ano. Aos poucos, os alunos começaram a demonstrar maior confiança, a procurar-me para tirar dúvidas ou apenas para conversar antes ou depois das aulas. Em atividades fora do contexto de aula, mantinham sempre uma postura educada, acessível e respeitosa, o que ajudou a reforçar o bom ambiente e a tornar a relação ainda mais humana e próxima.

Este tipo de relação foi essencial para mim enquanto EE. Sentir-me aceite e respeitado pelos alunos teve um impacto direto na forma como me sentia nas aulas:

mais seguro, motivado e confortável. Uma ligação saudável com os alunos contribuiu para que a aula se torne um espaço mais leve, dinâmico e enriquecedor, onde há espaço para aprender, para errar, para crescer e para criar memórias.

5.3. Docentes e não docentes

Um dos aspetos que mais contribuiu para o meu bem-estar e integração ao longo do EP foi, sem dúvida, a relação que estabeleci com o pessoal docente e não docente da escola. Desde os primeiros dias, senti um ambiente acolhedor, próximo e disponível, que me permitiu encarar o desafio do EP com mais confiança e tranquilidade.

A maior parte das interações com os professores das diferentes disciplinas ocorreu na sala de professores, um espaço onde me senti bem recebido desde o início. A boa disposição, a simpatia e o espírito de entreajuda que se vivia ali marcaram-me de forma muito positiva. Era um ambiente leve e informal, mas também profissional, onde existia abertura para a partilha de experiências, conversas descontraídas e apoio mútuo. Essa convivência ajudou-me a sentir que fazia efetivamente parte da equipa docente da escola, e não apenas um elemento externo em formação.

Relativamente ao pessoal não docente, a experiência foi igualmente positiva. Os assistentes operacionais e funcionários administrativos foram sempre disponíveis, prestáveis e simpáticos. Sempre que precisei de apoio, seja no acesso a espaços, materiais ou questões logísticas, fui tratado com respeito e prontidão. Nunca senti qualquer tipo de distância ou barreira na comunicação, o que reforçou o sentimento de pertença à comunidade escolar.

Tanto o pessoal docente como o não docente contribuíram para que me sentisse reconhecido enquanto professor, mesmo estando ainda em processo de formação. Esse reconhecimento informal, feito de gestos simples, palavras de incentivo ou interações diárias, teve um peso enorme na minha motivação e no conforto com que enfrentei os desafios do EP. Esta relação próxima com os diferentes membros da escola fez-me perceber ainda mais a importância do trabalho em equipa e do clima institucional no sucesso de qualquer intervenção educativa.

5.4. Atividades

Ao longo do EP, tive a oportunidade de participar em várias atividades extracurriculares e visitas de estudo, quer enquanto colaborador e acompanhante, quer enquanto membro da equipa organizadora juntamente com os restantes EE. Estas experiências permitiram-me alargar o meu papel para além da aula formal, aproximar-me dos alunos em contextos diferentes e fortalecer a ligação com a comunidade escolar.

Participei, por exemplo, numa visita à Serra de Valongo, onde acompanhei os alunos numa atividade de exploração e aprendizagem sobre escalada em ambiente natural (Figura 3). Foi uma experiência marcante, que me permitiu aprender lado a lado com os alunos e valorizar o contacto com a natureza como cenário de aprendizagem.

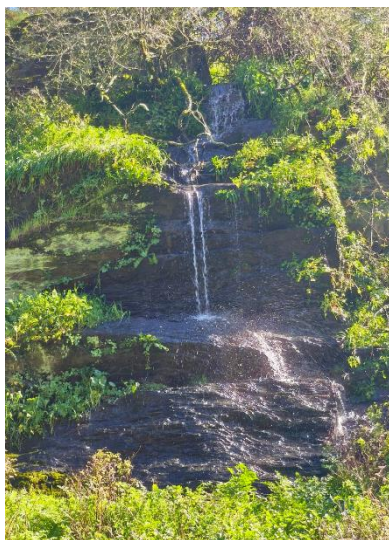


Figura 4: Paisagem da Serra de Valongo

Ainda no âmbito da escalada, tive também a oportunidade de praticar com a turma no São Rock *Climbing*, um espaço *indoor* bem equipado, onde o grupo aprofundou os conhecimentos abordados em aula de forma prática, segura e motivadora.

Outra atividade em que participei com grande entusiasmo foi uma sessão de orientação em contexto prático, que me permitiu trabalhar competências de localização, cooperação e tomada de decisão com os alunos, sempre num clima de boa disposição e empenho. Este tipo de atividade reforça a importância de ensinar

em ambientes variados, onde o aluno se envolve fisicamente e cognitivamente na tarefa.

Um momento particularmente gratificante foi a possibilidade de, num módulo teoricamente lecionado, encontrar com a PC uma solução para proporcionar aos alunos da turma do 10ºX uma experiência prática de Ténis, no Complexo de Ténis Monte Aventino. Este espaço, com excelentes condições, permitiu-nos realizar aulas fora do contexto habitual da sala de aula e demonstrou, de forma clara, como a componente prática pode facilitar a compreensão e consolidação de conteúdos teóricos, enquanto aumenta a motivação dos alunos.

Estas atividades foram fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Para além de terem enriquecido a vivência dos alunos, ajudaram-me a construir uma identidade mais completa como professor, capacitado para intervir dentro e fora da sala, com flexibilidade, iniciativa e sentido pedagógico.

5.5. Torneios organizados pelos EE

Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de participar ativamente na organização de duas atividades desportivas de grande impacto na escola, ambas dinamizadas pelos EE. A primeira foi o Torneio Inter-turmas de Futsal, realizado em dezembro de 2024. Esta atividade teve como principal objetivo promover o convívio entre os alunos e o espírito competitivo saudável. Em conjunto com os restantes EE, elaborei o regulamento, cartaz (Anexo B), organizei as inscrições através de um formulário digital, ajudei na construção dos horários e na preparação logística. Durante o torneio, assumi diversas funções: arbitragem, controlo de acessos, vigilância e atualização de resultados em tempo real, o que contribuiu para o sucesso do evento e me permitiu desenvolver competências importantes, como a organização, a comunicação e o trabalho em equipa.

A segunda atividade foi o Torneio de Voleibol 4x4 "Professor José Franqueira" (Anexo C), que decorreu em março de 2025. Este torneio, já tradicional na escola, foi pela primeira vez integralmente organizado pelos EE. Baseámo-nos na experiência adquirida no torneio anterior, o que nos permitiu planear com mais antecedência e eficácia. O envolvimento de uma turma do 11ºano no apoio à arbitragem foi

fundamental, dado o caráter técnico da modalidade. A divisão de tarefas entre EE incluiu funções semelhantes às do torneio anterior, garantindo o bom funcionamento da atividade ao longo de todo o dia. O ambiente vivido foi extremamente positivo, marcado por cooperação, respeito e entreaajuda entre os participantes.

Ambas as experiências foram altamente enriquecedoras, não só por permitirem aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do EP, mas também por fortalecerem o sentimento de pertença à comunidade escolar e desenvolverem competências práticas essenciais à profissão docente.

6. Investigação em contexto docente

PRÁTICA DESPORTIVA COMO ESTRATÉGIA DE REGULAÇÃO DA ANSIEDADE EM CONTEXTO ESCOLAR

6.1. Resumo

O presente estudo de investigação teve como principal objetivo analisar a relação entre a prática regular de atividade física e desportiva e os níveis de ansiedade em alunos do ensino secundário. Participaram no estudo 25 alunos de duas turmas do 10ºano de escolaridade, com idades compreendidas entre 16 e 19 anos, sendo quatro alunos do sexo feminino e 21 do sexo masculino. O estudo adotou uma abordagem mista, recorrendo a instrumentos quantitativos, nomeadamente o *Global Physical Activity Questionnaire (GPAQ)* e o *Generalized Anxiety Disorder 7-item (GAD-7)*, para recolher dados objetivos sobre os níveis de atividade física e ansiedade, e a entrevistas semiestruturadas, de natureza qualitativa, para aprofundar a perceção dos alunos sobre a relação entre estas variáveis. Os resultados obtidos demonstraram que os alunos que praticavam mais atividade física e desportiva apresentavam, em geral, níveis inferiores de ansiedade, corroborando a hipótese de que a prática desportiva pode funcionar como um fator protetor do bem-estar psicológico. Contudo, verificou-se que em casos de ansiedade mais severos, a prática de atividade física, isoladamente, revelou-se insuficiente, sendo necessário um acompanhamento psicológico complementar. Estes dados sugerem a importância de valorizar a promoção a promoção regular da prática de atividade física e desportiva nas escolas, não apenas como componente curricular, mas também como uma estratégia de apoio à saúde mental, idealmente integrada com o apoio psicológico institucional.

PALAVRAS-CHAVE: ALUNOS; ANSIEDADE; DESPORTO; PROFESSOR; SAÚDE MENTAL.

6.2. Abstract

The present research study aimed to analyse the relationship between regular physical and sports activity and anxiety levels among high school students. This study involved 25 students from two 10th grade classes, aged between 16 and 19 years, including four female and 21 male students. The study adopted a mixed-methods approach, using quantitative instruments, namely the Global Physical Activity Questionnaire (GPAQ) and the Generalized Anxiety Disorder 7-item (GAD-7), to collect objective data on physical activity and anxiety levels, as well as semi-structured interviews of a qualitative nature to explore students' perceptions of the relationship between these variables. The results showed that students who engaged in more physical and sports activity generally exhibited lower levels of anxiety, supporting the hypothesis that sport practice can act as a protective factor for psychological well-being. However, in cases of more severe anxiety, physical activity alone proved insufficient, highlighting the need for complementary psychological support. These findings suggest the importance of promoting regular physical and sports activity in schools, not only as part of the curriculum but also as a mental health support strategy, ideally integrated with institutional psychological support services.

KEYWORDS: STUDENTS; ANXIETY; SPORT; TEACHER; MENTAL HEALTH.

6.3. Introdução

Os transtornos mentais são cada vez mais recorrentes e incluem diversas alterações que influenciam a percepção das emoções, comportamentos e aprendizagem dos indivíduos afetados. Estas condições, principalmente a ansiedade, agravaram-se substancialmente com o período pandémico vivido pela população em geral, tanto pelo sentimento de incerteza e instabilidade como pelo confinamento que impediu interações interpessoais, isolando muitas pessoas ao redor do mundo. No entanto, tal como referido pela *World Health Organization* [WHO] (2022), os grupos mais afetados foram, em particular, as mulheres e os mais jovens podendo levar a comportamentos autodestrutivos.

A ansiedade é um transtorno mental que, em Portugal, afeta, de forma generalizada, aproximadamente 32% dos jovens com idade superior a 16 anos e cerca de 10% apresentam sintomas mais severos, como palpitações e ataques de pânico, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2025). A maioria da população mundial, no geral, já sentiu algum sintoma relacionado com a ansiedade, no entanto, quando devidamente diagnosticada é caracterizada por um sentimento de inquietação excessiva e recorrente, manifestações mentais e comportamentais que interferem com o quotidiano normal da pessoa. Esta patologia resulta da junção de vários fatores tanto a nível social e psicológico, como também de situações negativas vividas no passado (WHO, 2023).

Neste cenário, torna-se urgente encontrar estratégias eficazes que contribuam para a promoção do bem-estar emocional dos jovens. Atualmente, com os contínuos progressos científicos e tecnológicos, têm sido desenvolvidas diversas estratégias, tanto terapêuticas como não terapêuticas, direcionadas para a prevenção e tratamento das perturbações do foro psicológico. A investigação nesta área tem apontado para a vantagem da prática regular de atividade física como alternativa não farmacológica eficaz na prevenção e redução dos sintomas de ansiedade (*United Nations International Children's Emergency Fund* [UNICEF]). Vários estudos têm mostrado que a atividade física parece reduzir a hormona responsável pelo *stress*, também denominada de cortisol, o que resulta numa melhoria do humor e bem-estar e também no aumento da autoestima (p.e., Lubans *et al.*, 2016; Biddle, Ciaccioni, Thomas, & Vergeer, 2019). Além disso, outros

estudos demonstram uma associação positiva entre a prática de atividade física e a atenuação dos sintomas associados à ansiedade, contribuindo significativamente para a melhoria da saúde global dos indivíduos afetados. Neste contexto, a atividade física surge, frequentemente, como um meio de evasão utilizado por muitos indivíduos, permitindo-lhes uma fuga temporária da realidade e dos sintomas que experienciam (Meeks, Peak, & Dreihaus, 2021).

No que à EF diz respeito, esta assume um papel central no currículo escolar. Mais do que ensinar técnicas ou promover competências motoras, a EF tem condição para funcionar como um espaço privilegiado de desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto jovens mais saudáveis, equilibrados e emocionalmente competentes. Através de uma abordagem inclusiva, motivadora e orientada para o movimento do corpo e gestão das emoções, a EF tem o potencial de criar um ambiente seguro, onde os jovens podem explorar os seus limites, reforçar a sua autoestima, aliviar o *stress* do quotidiano e estabelecer relações interpessoais.

A EF surge, assim, não apenas como um meio de promoção da saúde física, mas também como uma ferramenta valiosa na regulação emocional, com consequente melhoria do bem-estar psicológico.

Tendo em conta esta realidade, torna-se pertinente investigar de que forma a prática de atividade física em contexto escolar poderá impactar os níveis de ansiedade dos alunos.

Assim, este estudo tem como principal objetivo analisar o impacto da prática regular de atividade física e desportiva nos níveis de ansiedade em alunos de um curso profissional, procurando contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre o papel da EF e, consequentemente da escola, na promoção da saúde mental.

6.4. Metodologia

6.4.1. Participantes

O presente estudo contou com a participação de 25 alunos do 10º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, sendo quatro do sexo feminino e 21 do sexo masculino. Os participantes pertenciam a um curso ligado à área de desporto, apresentando diferentes níveis de prática de atividade física. Dos 25 participantes, 15 experienciavam uma maior carga horária letiva de prática de atividade física, enquanto os restantes 10 pertenciam a um curso com maior carga horária teórica.

Antes do início da investigação, foi entregue o consentimento informado (Anexo D) a todos os alunos de ambos os cursos mencionados, perfazendo um total de 30 alunos. Apenas 25 devolveram o documento devidamente assinado pelos respetivos Encarregados de Educação pelo que foram estes os incluídos no presente estudo. O consentimento informado explicitava que a participação era totalmente voluntária e que poderiam desistir a qualquer momento do estudo. O anonimato foi garantido através da atribuição de números a cada participante.

6.4.2. Instrumentos e procedimento para a recolha de dados

Este estudo adotou uma abordagem metodológica mista, de natureza quantitativa, através de questionários, e qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas.

A recolha dos dados decorreu em duas aulas teóricas da componente letiva dos participantes. Inicialmente, estes preencheram os questionários individualmente e em silêncio, para garantir a leitura atenta das questões, bem como respostas ponderadas e reais. Já a entrevista contou apenas com seis participantes, divididos em dois grupos de três elementos cada. A escolha de dois grupos de número reduzido de participantes permitiu a criação de um ambiente calmo e descontraído mais propício à interação e participação de cada participante, o que contribui para a recolha de informação mais detalhada. As entrevistas foram gravadas, com consentimento e anonimato dos participantes, através do sistema

de áudio de um telemóvel, com o objetivo de facilitar a respetiva transcrição para um documento no *Microsoft Word*.

No que respeita a recolha de dados quantitativos, foram usados os questionários GPAQ e o GAD-7. Ambos os questionários permitiram uma avaliação independente das variáveis em análise, possibilitando, posteriormente, uma segmentação dos alunos para entrevistas mais direcionadas, de forma a aprofundar a compreensão da relação entre os dois fenómenos.

O GPAQ, desenvolvido pela WHO (2002), é constituído por quatro secções que avaliam a perceção da atividade física em diferentes contextos: no trabalho (neste caso, na escola), nas deslocações, em atividades de lazer e no comportamento sedentário (Keating *et al.*, 2019). Para o presente estudo, foi utilizada a versão dois do GPAQ, traduzida para português e validada para a população portuguesa por Ribeiro *et al.* (2024), conforme presente no Anexo E.

Quanto ao GAD-7, desenvolvido por Spitzer, Kroenke, Williams e Löwe (2006), corresponde a um questionário quantitativo constituído por sete questões de escolha múltipla, cuja resposta está associada a uma pontuação compreendida entre zero e três. Embora não seja um instrumento de diagnóstico, vários estudos têm validado o seu uso na população adolescente como método de rastreio da ansiedade (Ip *et al.*, 2022; Pérez-Pedrogo, Sánchez-Cardona, Castro-Díaz, & López-Torres, 2022; Tiirikainen, Haravuori, Ranta, & Kaltiala-Heino, 2019). Para o presente estudo, foi utilizada a versão do GAD-7 traduzida e validada para a população portuguesa em crianças e jovens por Gonçalves (2019), disponível no Anexo F.

Relativamente à recolha de dados qualitativos, procedeu-se à elaboração da entrevista, orientada por um guião (Anexo G), constituído por oito perguntas, organizadas em duas secções distintas. A primeira secção, constituída por quatro perguntas, teve como objetivo realizar um enquadramento pessoal. Procurou-se recolher informações relacionadas com a prática desportiva dos participantes e com os sintomas de ansiedade que poderiam experienciar no seu quotidiano. Nesta fase, os dois temas foram abordados separadamente, permitindo que os participantes partilhassem aspetos da sua vida sem associações forçadas entre a prática de atividade física e a saúde mental. Na segunda secção, também com

quatro perguntas, explorou-se diretamente a relação entre a prática regular de atividade física e os níveis de ansiedade. O objetivo foi perceber se os participantes sentiam melhorias no seu estado emocional após a prática desportiva, quais as modalidades mais eficazes, como gerem emocionalmente os momentos de maior pressão académica e que tipo de medidas consideram importantes por parte da escola para apoiar o seu bem-estar psicológico.

6.4.3. Análise de dados

Os questionários GPAQ e GAD-7 foram utilizados com o propósito de selecionar seis participantes para a entrevista. Assim, o primeiro passo foi a análise das respostas obtidas nos questionários e realização dos respetivos cálculos, abordados em seguida.

No que diz respeito ao GPAQ e de acordo com o seu guia de análise (WHO, 2012), as respostas obtidas devem ser convertidas para a unidade MET (*Metabolic Equivalents*), que representa o gasto energético de um indivíduo. Para este cálculo, consideram-se os seguintes valores padrão: oito METs para atividade física vigorosa associada a elevados gastos energéticos, com aumento do ritmo cardíaco e frequência respiratória, e quatro METs para atividade física moderada, que por oposição corresponde a uma menor exigência física. Os resultados devem ser expressos em MET-minutos/semana, considerando-se apenas a atividade física relacionada com o trabalho, deslocações e lazer. A pergunta 16, que avalia o comportamento sedentário, não é incluída neste cálculo, uma vez que serve apenas como indicador de risco para a saúde, não contribuindo para o total de atividade física realizada.

No caso de crianças e adolescentes, idades entre os cinco e os 17 anos, a WHO recomenda um mínimo de “60 minutos por dia de atividade física moderada a vigorosa intensidade” (WHO, 2020, Capítulo Recomendações, p.3), o que equivale a 420 minutos semanais. Assim, o intervalo recomendável de atividade física será de 1680 a 3360 MET-minutos/semana (Thapa *et al.*, 2019). Relativamente aos adultos, indivíduos com idade superior ou igual a 18 anos, recomenda-se um mínimo de 600 MET-minutos/semana de atividade física (WHO, 2012).

Relativamente ao GAD-7, para cada uma das sete perguntas existem quatro possibilidades de resposta: “Nunca” (zero pontos), “Em vários dias” (um ponto), “Em mais de metade do número de dias” (dois pontos) e “Em quase todos os dias” (três pontos). A pontuação total varia entre zero e 21 pontos, sendo classificada da seguinte forma: “nenhum/normal (zero a quatro), leve (cinco a nove), moderado (10-14) e severo (15-21)” (Sousa *et al.*, 2015, p.2).

Após análise dos resultados obtidos nos questionários, procedeu-se à realização e gravação das entrevistas. Numa fase inicial, executou-se a audição cuidadosa das gravações em dois momentos distintos: um primeiro com o objetivo de adquirir conhecimento prévio relativo ao conteúdo das entrevistas e um segundo destinado à transcrição propriamente dita. Esta transcrição foi realizada de forma sistemática, respeitando o discurso dos participantes e assegurando a clareza e coerência do conteúdo das suas respostas. Para gerar códigos que resumissem partes das respostas relevantes, optou-se por excluir pausas e divagações irrelevantes ao estudo, garantindo, assim, um foco nas questões centrais e pertinentes ao tema. Para assegurar a fiabilidade do processo, a transcrição incluiu a escuta repetida das respostas obtidas.

Os testemunhos dos participantes foram sujeitos a procedimentos de análise temática (Braun & Clarke, 2006), de maneira a facilitar a interpretação da informação. De seguida, agruparam-se estas informações em temas com características e significados semelhantes partilhados pelos participantes. Posteriormente, fez-se a revisão dos mesmos em consequente definição e nomeação de três temas principais, sendo estes: (1) rotinas do quotidiano da prática de atividade física e as formas como a ansiedade é experienciada pelos participantes; (2) relação entre prática de atividade física e os sintomas de ansiedade; e (3) as perceções acerca do papel da prática de atividade física e da escola na promoção do bem-estar psicológico. Estes foram abordados e descritos no subtítulo referente aos resultados das entrevistas. Além disso, dentro desse tópico também se encontram presentes evidências das respostas dos participantes inquiridos. Assim, organizaram-se os testemunhos de acordo com padrões de resposta semelhantes partilhados entre os participantes. No subtítulo referente aos resultados, mais concretamente os que abordam os resultados das entrevistas, estão presentes evidências das respostas dos participantes inquiridos.

6.5. Resultados

6.5.1. Resultados dos questionários

Os participantes foram divididos por cores, consoante o curso que pertenciam. Como já foi referido, os primeiros 15 participantes (verde-claro) pertenciam a um curso com maior carga horária prática quando comparado com os restantes 10 (verde-escuro). Este aspeto será diferenciador nos resultados obtidos, nomeadamente no que diz respeito à prática de atividade física e sedentarismo. Assim, elaborou-se uma tabela de registos dos resultados e respetivos cálculos do questionário GPAQ (Anexo H). Conforme ilustrado na penúltima coluna, a maioria dos participantes cumpre as recomendações da WHO, à exceção de um cuja prática de atividade física é inferior a 600 MET-minutos/semana.

Para se efetuar uma comparação mais rigorosa entre os participantes, procedeu-se à elaboração de dois gráficos. A Figura 5 representa os resultados em MET-minutos/semana. Observa-se que, os participantes representados pela linha verde-claro, apresentam MET-minutos/semana superiores, ou seja, praticam mais atividade física quando comparado com os participantes a verde-escuro, o que se justifica pelo predomínio do ensino prático que os primeiros frequentam.



Figura 5: Gráfico com os resultados do questionário GPAQ de ambas as turmas

A Figura 6 ilustra os dados referentes ao comportamento sedentário. Verifica-se que os participantes, que têm uma maior ênfase num ensino mais prático, apresentam menos horas diárias de comportamento sedentário, sendo este entendido como o tempo, em média, que o aluno permanece sentado e/ou deitado num dia (WHO, 2012).

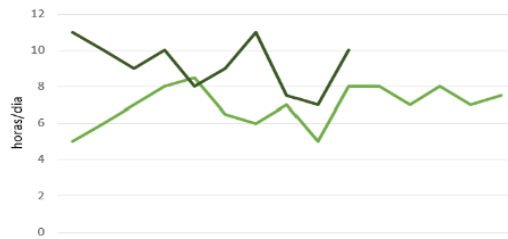


Figura 6: Gráfico com os resultados da Pergunta 16 do questionário GPAQ

Da mesma forma, analisou-se os resultados do GAD-7, agrupando as respostas obtidas numa folha *Excel*, com consequente realização dos cálculos. Os resultados obtidos encontram-se detalhados na tabela do [Anexo I](#).

A análise dos resultados do GAD-7 revela que a maioria dos participantes apresenta sintomas sugestivos de ansiedade numa forma ligeira, sendo que apenas um caso foi classificado com uma maior severidade.

Após análise de ambos os questionários, foram selecionados seis participantes que apresentavam sintomas de ansiedade e, simultaneamente, níveis recomendáveis de prática de atividade física, segundo os critérios da WHO anteriormente referidos. Assim, os participantes escolhidos encontram-se sublinhados a amarelo em ambas as tabelas que constam no [Anexo H](#) e [Anexo I](#), mais especificamente, três participantes com níveis de ansiedade moderada (alunos nº 11, 19 e 20), um com leve (aluno nº 24), um de maior severidade (aluno nº 4) e, por outro lado, um considerado normal (aluno nº 6).

6.5.2. Resultados da entrevista

A análise temática dos dados recolhidos por entrevista permitiu identificar um conjunto de temas que refletem as perceções e experiências dos alunos ao longo da intervenção. Assim, os dados foram agrupados em três temas principais, que estruturam a apresentação dos resultados: (1) rotinas do quotidiano da prática de atividade física e as formas como a ansiedade é experienciada pelos participantes; (2) relação entre prática de atividade física e os sintomas de ansiedade; e (3) as

percepções acerca do papel da prática de atividade física e da escola na promoção do bem-estar psicológico.

Relativamente às rotinas do quotidiano da prática de atividade física, verificou-se uma variedade de respostas no nível de envolvimento desportivo de cada participante fora do contexto escolar. Alguns participantes referiram que praticavam atividade física regularmente através de modalidades como futebol ou o ginásio.

“Faço treinos de futebol três vezes por semana e costumo ir ao ginásio nos dias em que não tenho treino.”

(Aluno nº 6)

Outros restringem a prática de atividade física às componentes curriculares obrigatórias que frequentam.

“Só as atividades obrigatórias, como as aulas práticas na escola. Fora isso, não costumo fazer exercício por iniciativa própria.”

(Aluno nº4)

Independentemente dos comportamentos anteriores, a maioria reconheceu que a prática regular de atividade física e desportiva, quer em contexto escolar como em atividades extracurriculares, representa um contributo positivo para a saúde física, despoletando nos participantes uma melhoria da autoestima e maior confiança no estabelecimento de relações interpessoais.

“Acho que o exercício que faço ajuda-me a manter o corpo ativo e a mente mais leve. Gosto do que vejo ao espelho e sinto-me bem fisicamente.”

(Aluno nº24)

No entanto, alguns participantes, principalmente os que apresentam um nível de ansiedade moderado a severo, relataram dificuldades de gerir o seu estado emocional, mesmo sentindo-se bem fisicamente. Verifica-se assim uma dualidade nos testemunhos, onde apesar de a imagem física contribuir para um sentimento positivo no aluno, nem sempre se traduz num bem-estar psicológico.

“Às vezes, mesmo estando bem fisicamente, sinto que não é suficiente. Comparo-me muito com os outros e isso mexe comigo.”

(Aluno nº19)

Assim, a ansiedade foi descrita pelos participantes, de forma unânime, como um fenômeno multifacetado, marcado quer por sintomas físicos, por exemplo tremores e distúrbios do sono, como por sintomas cognitivos, sendo eles inquietação e dificuldades de concentração. Estes sintomas descritos pelos participantes agravavam-se sobretudo em momentos de maior exigência e pressão acadêmica.

“Fico com a cabeça cheia de coisas, tipo não consigo parar de pensar em problemas. (...) perco um bocado o foco nas aulas.”
(Aluno nº11)

“(...) imagino cenários que ainda nem aconteceram.”
(Aluno nº4)

Como segundo grande tema surge a percepção da relação entre a prática de atividade física e a ansiedade. Nesta temática, os participantes relataram uma visão predominantemente positiva. A maioria afirmou sentir um alívio emocional após a prática de atividade física e desportiva, considerando-a uma forma eficaz de libertar a tensão e *stress* acumulado.

“(...) é como se fosse uma ferramenta que já sei que funciona.”
(Aluno nº11)

Ainda assim, nem todos os testemunhos dos participantes foram unânimes, onde alguns reportaram que, em situações de ansiedade mais intensa, nem sempre conseguem beneficiar plenamente das vantagens que a prática de atividade física acarreta, uma vez que acabam por sentir frustração ou incapacidade de concentração durante o exercício físico em causa.

“Às vezes ajuda bastante, outras nem por isso. Já aconteceu ir treinar para me tentar acalmar e acabar frustrado porque não consegui estar focado.”
(Aluno nº20)

Por fim, a última grande temática prendeu-se com a percepção que os participantes têm relativamente ao papel da escola na promoção do bem-estar físico e mental recorrendo à EF. Todos reconheceram a importância desta disciplina e das que se encontram relacionadas com a mesma, defendendo que deveria ser mais valorizada, ocupando um lugar mais central no currículo escolar. Além disso,

referem que deveria haver mais oportunidades de movimento e prática de exercícios simples ao longo do dia combatendo o sedentarismo.

“Acho que devia haver mais tempo para nós nos mexermos (...) não resolve tudo, mas ajuda mesmo muito, principalmente para quem tem dificuldade em lidar com o stress.”

(Aluno nº11)

Os participantes apontaram ainda para a necessidade de uma abordagem mais holística por parte da escola, onde além da prática de atividade física se complementasse com apoio psicológico acessível, onde a cultura escolar favorecesse o diálogo sobre a saúde mental. Neste sentido, a prática de atividade física não é vista como solução isolada, mas como parte do sistema educativo que visa a promoção do bem-estar emocional dos jovens.

“(...) também devia haver mais espaço para se falar destas coisas na escola. Treinar ajuda, mas pode não ser totalmente eficiente”.

(Aluno nº19)

6.6. Discussão dos resultados

O presente estudo teve como objetivo avaliar a perceção de alunos do 10ºano de escolaridade acerca da forma como a prática regular de atividade física e desportiva parece influenciar os níveis de ansiedade sentidos pelos alunos.

Os resultados obtidos, de uma forma geral, apontam para uma possível relação entre a prática regular de atividade física e a melhoria dos sintomas de ansiedade. No entanto, estes dados são apenas resultantes de uma amostra de 25 alunos, pelo que não se pode extrapolar as conclusões obtidas para a população geral, podendo apenas comparar com estudos de investigação previamente desenvolvidos.

Com os questionários, verificou-se que os participantes apresentavam níveis distintos de prática de atividade física, dado pelo número de MET-minutos/semana, havendo uma clara distinção entre os participantes sujeitos a um curso mais prático comparativamente aos do curso mais teórico. Além disso, também foi verificado que o sedentarismo estava mais evidente nos participantes do curso mais teórico, visto que o tempo que passam sentados durante o período letivo é muito superior aos restantes participantes. Além disso, comparando os dois questionários

verificou-se que os participantes com maior tempo de prática de atividade física despendido ao longo do dia, apresentavam, no geral, níveis mais baixos de ansiedade, quando comparado com os restantes. Estes dados vão ao encontro do que é defendido tanto pelo estudo conduzido pela UNICEF como por Meeks *et al.* (2021), onde ambos reconhecem a eficácia da prática de atividade física como uma estratégia não farmacológica que influencia o bem-estar não só físico como também ao nível psicológico.

As entrevistas revelaram uma diversidade de perceções por parte dos participantes quando à forma como experienciam a ansiedade. A maioria referiu que a prática regular de atividade física tem, de facto, um efeito benéfico na redução dos sintomas relacionados com a ansiedade, embora também tenham reconhecido que, em momentos de maior pressão académica, esse efeito seja insuficiente. De facto, tal como descrito por Steare, Muñoz, Sullivan e Lewis (2023), existe uma relação entre a crescente pressão académica exigida aos alunos e o surgimento de problemas relacionados com a saúde mental, como é o caso da ansiedade, pois estas situações tornam-se exigentes para os alunos e provocam momentos de nervosismo que interferem no seu bem-estar psicológico e no seu desempenho académico.

Os testemunhos dos participantes sugerem que, apesar de o desporto funcionar como uma estratégia de melhoria dos níveis de ansiedade também tem de haver outro tipo de resposta mais abrangente que incorpore as necessidades emocionais dos jovens. Assim, estes dados são sugestivos que, embora o desporto funcione como uma importante ferramenta de regulação emocional, deve ser complementado com outras respostas que considerem as necessidades psicológicas dos alunos, tal como programas de apoio emocional em contexto escolar ou estratégias de gestão do *stress* integradas na prática docente (Jackson, Prochnow & Ettekal, 2024).

6.6.1. Implicações para a prática

Este estudo, ainda que com uma amostra não representativa, demonstra o quanto a escola pode e deve ser um espaço destinado a cuidar da saúde mental de todos os seus envolventes, atuando como um agente promotor de saúde

mental. Os testemunhos dos alunos nas entrevistas demonstraram que a atividade física parece ter impacto na forma como lidam com a ansiedade, mesmo que por si só possa não ser suficiente. Este reconhecimento por parte dos seis participantes sugere que a EF deve ir muito além do desenvolvimento físico, reforçando o seu potencial para o bem-estar e equilíbrio emocional dos alunos.

Torna-se relevante destacar o papel dos professores, que devem olhar para cada aula como uma oportunidade de fazer a diferença na vida dos seus alunos. Os resultados obtidos sugerem que os alunos valorizam os momentos de prática de qualquer tipo de atividade física que lhes possibilite a movimentação do corpo como forma de aliviar a pressão e *stress* do dia a dia, de se sentirem mais leves e confiantes, sendo o mesmo comprovado no estudo conduzido por Meeks *et al.* (2021). Assim, seria importante olhar para estas investigações e refletir sobre como os professores de EF podem planejar aulas que promovam as competências motoras, mas também a autorregulação, a autoestima e o bem-estar geral dos seus alunos.

Para além do que acontece nas aulas de EF, este estudo convida a escola e, consequentemente os professores, a repensar sobre as suas rotinas. Talvez seja importante promover mais momentos de pausa ativa ao longo do dia, dando a possibilidade ao corpo de se movimentar e expressar, não só nas aulas de EF, mas também como parte de todo o processo educativo. Ao mesmo tempo, fica a evidência da necessidade de existir um apoio psicológico acessível, que complemente estas estratégias e garanta que todos os alunos têm apoio quando realmente necessitam.

Este estudo sugere que o combate à ansiedade entre os jovens passa muito por escutá-los, compreender as suas realidades, responder com empatia e criar um espaço seguro e de confiança que inspire o diálogo sem juízos de valor por parte do ouvinte. A escola tem, assim, um papel fundamental nesta área, e a EF pode ser uma das ferramentas responsáveis por esta mudança.

6.6.2. Limitações do estudo e propostas de investigação futura

Como limitações do estudo destaca-se principalmente a dimensão da amostra. Como já referido, o estudo contou com apenas 25 alunos de uma só escola, o que limita a generalização e extrapolação dos resultados para outras comunidades escolares com diferenças no contexto social e cultural. Além disso, verifica-se uma distribuição desigual entre géneros, onde predominava o sexo masculino, podendo enviesar os resultados relativamente à relação entre o género, prática de atividade física e ansiedade. O facto de se ter realizado entrevistas fez com que os resultados possam apresentar viés de resposta devido à perceção subjetiva do tema de cada participante.

Para investigações futuras é importante aumentar a amostra e a diversidade da mesma, optando por fazer um estudo que envolva diferentes regiões e escolas do país com um maior equilíbrio entre género, obtendo-se resultados mais representativos da população. Por outro lado, seria oportuno desenvolver estudos longitudinais, onde a amostra seria submetida acompanhada durante todo o ano letivo, verificando-se a evolução das perceções e respostas dos alunos. Também seria importante implementar programas escolares de promoção da prática de atividade física, permitindo uma avaliação antes e depois do evento. Por fim, colaborar com os serviços de psicologia escolares articulando com a prática regular de atividade física, o que poderia contribuir para a otimização da saúde mental nos alunos.

6.7. Conclusões

O presente estudo permitiu apontar que existe uma relação significativa entre a prática regular de atividade física e desportivos e níveis mais baixos de ansiedade em alunos do ensino secundário, ainda que recorrendo a uma amostra pequena de participantes. Os dados recolhidos remetem para que os alunos fisicamente mais ativos possuem um melhor domínio do seu bem-estar emocional e psicológico, o que reforça a importância de implementar hábitos saudáveis tanto em ambiente escolar como fora deste contexto. Contudo, em situações de ansiedade mais severa, a atividade física revela-se insuficiente quando isolada, sendo essencial a articulação com o apoio psicológico especializado. Estes

resultados sublinham a relevância de integrar estratégias de promoção de saúde física e mental em contexto escolar, contribuindo assim para o desenvolvimento global dos alunos.

6.8. Referências

- Biddle, S.J.H., Ciacconi, S., Thomas, G., & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146-155. doi: [10.1016/j.psychsport.2018.08.011](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Gonçalves, M. (2019). *Ansiedade em crianças e adolescentes: Validação da escala GAD-7* [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Faculdade de Medicina]. Estudo Geral. Recuperado de <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/89592/1/Tese%20final%20Ma%CC%81rcia%20Gonc%CC%A7alves.pdf>
- Instituto Nacional de Estatística (2025). *32,0% da população com sintomas de ansiedade generalizada em 2024*. Recuperado de https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUE_Sdest_boui=701629429&DESTAQUESmodo=2.
- Ip, H., Suen, Y. N., Hui, C. L. M., Wong, S. M. Y., Chan, S. K. W., Lee, E. H. M., Wong, M. T. H., & Chen, E. Y. H. (2022). Assessing anxiety among adolescents in Hong Kong: Psychometric properties and validity of the Generalised Anxiety Disorder-7 (GAD-7) in an epidemiological community sample. *BMC psychiatry*, 22(1), 703. doi: [10.1186/s12888-022-04329-9](https://doi.org/10.1186/s12888-022-04329-9).
- Jackson, D., Prochnow, T., & Ettekal, A. V. (2024). Programs promoting physical activity and social-emotional learning for adolescents: A systematic literature review. *Journal of School Health*, 94(10), 994-1004. doi: [10.1111/josh.13486](https://doi.org/10.1111/josh.13486).
- Keating, X. D., Zhou, K., Liu, X., Hodges, M., Liu, J., Guan, J., Phelps, A., & Castro-Piñero, J. (2019). Reliability and Concurrent Validity of Global Physical Activity

- Questionnaire (GPAQ): A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4128. doi: [10.3390/ijerph16214128](https://doi.org/10.3390/ijerph16214128).
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J., Raine, L., & Biddle, S. (2016). Physical Activity for Cognitive and Mental Health in Youth: A Systematic Review of Mechanisms. *Pediatrics*, 138(3): 1-15. doi: [10.1542/peds.2016-1642](https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642).
- Meeks, K., Peak A. M., & Dreihaus, A. (2021). Depression, anxiety, and stress among students, faculty, and staff. *Journal of American College Health*, 71(2), 348-354. doi: [10.1080/07448481.2021.1891913](https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1891913).
- Pérez-Pedrogo, C., Sánchez-Cardona, I., Castro-Díaz, B., López-Torres, S. (2022). Psychometric properties of the Generalized Anxiety Disorder 7-item scale in adolescents: An effective screening tool for school and community settings. *Puerto Rico health sciences journal*, 41(4), 226-232. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36516209/>.
- Ribeiro, M., Fernandes, E., Borges, M., Pires, M., Melo, X., Pinto, F. J., Abreu, A., & Pinto, R. (2024). Reliability and validity of the Global Physical Activity Questionnaire for portuguese adults. *Perceptual and Motor Skills*, 131(5), 1548-1570. doi: [10.1177/00315125241266341](https://doi.org/10.1177/00315125241266341).
- Sousa, T. V., Viveiros, V., Chai, M. V., Vicente, F. L., Jesus, G., Carnot, M. J., Gordo, A. C., Ferreira, P. L. (2015). Reliability and validity of the portuguese version of the Generalized Anxiety Disorder (GAD-7) scale. *Health and Quality of Life Outcomes*, 13, 50. doi: [10.1186/s12955-015-0244-2](https://doi.org/10.1186/s12955-015-0244-2).
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: The GAD-7. *Archives of internal medicine*, 166(10), 1092-1097. doi: [10.1001/archinte.166.10.1092](https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092).
- Stearse, T., Muñoz, C. G., Sullivan, A., Lewis, G. (2023). The association between academic pressure and adolescent mental health problems: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 339, 302-317. doi: [10.1016/j.jad.2023.07.028](https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.028).

- Thapa, K., Bhandari, P. M., Neupane, D., Bhochhibhoya, S., Rajbhandari-Thapa, J., & Pathak, R. P. (2019) Physical activity and its correlates among higher secondary school students in an urban district of Nepal. *BMC public health*, 19(1), 886. doi: [10.1186/s12889-019-7230-2](https://doi.org/10.1186/s12889-019-7230-2).
- Tiirikainen, K., Haravuori, H., Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Marttunen, M. (2019). Psychometric properties of the 7-item Generalized Anxiety Disorder scale (GAD-7) in a large representative sample of Finnish adolescents. *Psychiatry research*, 272, 30-35. doi: [10.1016/j.psychres.2018.12.004](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.004).
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (s.d.). *O desporto ajuda-me a reduzir a ansiedade*. Recuperado de <https://www.unicef.pt/desporto-e-saude-mental/>.
- World Health Organization (WHO). (2012). *Global physical activity questionnaire (GPAQ): Analysis guide*. Recuperado de <https://www.who.int/docs/default-source/ncds/ncd-surveillance/gpaq-analysis-guide.pdf>.
- WHO. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: at a glance*. Recuperado de <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/337001/9789240014886-eng.pdf?sequence=1>.
- WHO. (2022). *COVID-19 pandemic triggers 25% increase in prevalence of anxiety and depression worldwide*. Recuperado de <https://www.who.int/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>.
- WHO. (2023). *Anxiety disorders*. Recuperado de <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders>.

7. Considerações finais

Tal como referi na introdução deste relatório, iniciei o EP com a convicção de que a EF é muito mais do que ensinar técnicas ou regras, é um espaço privilegiado para formar cidadãos íntegros, resilientes e confiantes. Hoje, ao terminar este percurso, posso afirmar com segurança que esta visão se confirmou e aprofundou.

Este EP proporcionou-me uma vivência real e transformadora do papel de professor, permitindo-me crescer não só a nível profissional, mas também pessoal. Cada aula, cada desafio, cada conversa com alunos, professores ou colegas de estágio, representou uma oportunidade de aprendizagem. A reflexão tornou-se um hábito essencial, permitindo-me analisar criticamente as minhas práticas, reajustar estratégias e compreender melhor as necessidades individuais dos alunos. Aprendi que a capacidade de parar para pensar, questionar e melhorar é uma das mais importantes competências que um professor pode desenvolver.

Com o tempo, percebi que a eficácia da intervenção docente depende da sensibilidade para escutar, da empatia para acolher e da flexibilidade para adaptar. Saí muitas vezes da minha zona de conforto, fui obrigado a improvisar, a reformular planos e a encontrar soluções criativas para manter o envolvimento dos alunos e garantir aprendizagens significativas. Neste processo, cresci como educador e como pessoa.

O envolvimento emocional com os alunos e com a comunidade escolar fez-me perceber que o verdadeiro impacto da EF ultrapassa os conteúdos programáticos. Espero ter conseguido transmitir aos meus alunos que o desporto é uma ferramenta para a vida, para gerir emoções, para construir relações, para superar limites e, acima de tudo, para serem mais felizes.

Este EP foi, sem dúvida, um marco decisivo na consolidação da minha identidade profissional. Confirmou-me a paixão pelo ensino e reforçou a responsabilidade de continuar a evoluir, a aprender e a contribuir positivamente para a vida daqueles que passam por mim. Encerro este relatório com o coração cheio de gratidão e a certeza de que quero ser, para os meus futuros alunos, mais do que um professor, quero ser uma presença significativa no seu crescimento.

8. Referências bibliográficas

- Benites, L. C., Almeida, S. R., Custódio, N. G., Souza, S., Maciel, L.F., & Poulsen, F. (2019). The process of reflection on the own practice, of future physical education teachers. *Educação: Teoria e Prática*, 29(60), 98-120. doi: [10.18675/1981-8106.vol29.n60.p98-120](https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n60.p98-120).
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day* (1ª ed.). ISTE: Estados Unidos da América.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física: Uma contribuição ao coletivo docente. *Revista Movimento*, 8(1), 31–39. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2635/1261>.
- Coffani, M. C., Gomes, C. F. (2021). Reflexões sobre o fazer pedagógico nas aulas de educação física do ensino médio. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-20. doi: [10.1590/S1678-4634202147229646](https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147229646).
- Farias, A. N., Barroso, A. L., Costa, C. L., González, F. J., & Impolcetto, F. M. (2023). Classificação dos esportes na educação física escolar: elaboração e validação de uma unidade didática no ensino médio. *Motrivivência*, 35(66), 1-25. doi: [10.5007/2175-8042.2023.e93145](https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e93145).
- Folle, A., Pozzobon, M. E., & Brum, C. F. (2015). Models of teaching, level of satisfaction and motivational factors present in the physical education classes. *Revista da Educação Física/UEM*, 16(2), 145-154. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3386>.
- Galamba, A. (2025). *Como o professor pode construir um clima positivo de aprendizagem?* Porvir. Recuperado de <https://porvir.org/professor-construir-clima-positivo-aprendizagem/>.
- Gonçalves, C. (1994). Avaliação do Processo de ensino-aprendizagem em educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, nº 10-11, 111-134. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/162>.

- Kirk, D., & Haerens, L. (2014). New research programmes in physical education and sport pedagogy: A review of the literature. *Sport, Education and Society*, 19(7), 899-911. doi: [10.1080/13573322.2013.874996](https://doi.org/10.1080/13573322.2013.874996)
- Leitão, V. (1976). A unidade didática. *Curriculum*, 15(4), 19-26. Disponível em <https://periodicos.fgv.br/curriculum/article/view/62747>.
- Leirhaug, P., & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes?: Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. doi: 10.1080/17408989.2015.1095871.
- Lopes, M. R., Neto, A. R., Parente, M. L., Araújo, J. G., Sousa, C. B., & Moura, D. L. (2016). The practice of educational planning in physical education teachers: Building a planning culture. *Journal of Physical Education*, 27(1):1-9. doi: [10.4025/jphyseduc.v27i1.2748](https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2748)
- Maldonado, D. T., & Neira, M. G. (2022). Participatory planning in physical education classes. *Arquivos em Movimento*, 18(1), 248-268. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/artigos/marcos_80.pdf
- Marques, J. C. (2001). *Educação física e desenvolvimento curricular*. Lisboa: Editorial FMH.
- Mason, L., & Otero, M. (2021). Just how effective is direct instruction? *Perspectives on Behavior Science*, 44, 225-244. doi: 10.1007/s40614-021-00295-x.
- Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). *Pedagogia e didática do desporto*. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education* (4ªed.). Routledge.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rei, J. E. (2023). A comunicação não verbal na oralidade da prática docente: Ensino, aprendizagem e uso didático. *Palavras*, nº 60-61, 1-12. doi: [10.61248/palavras.vi60-61.169](https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.169).

- Reina, F. T., & Silva, W. G. (2020). The classroom management of physical education teachers in basic education. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 979-994. doi: [10.22633/rpge.v24iesp2.14327](https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14327)
- Ruivo, J. J. (1990). *O que é um bom professor: Representações das características de professores, segundo professores em formação – um estudo de caso*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Recuperado de https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/32588/1/ulfp006258_tm.pdf.
- Santos, N. A., Oliveira, V. P., Mendes, L. C., Ferreira, L. F., Souza, C. J., & Bruzi, A. T. (2024). Use of feedback in the physical education and sport contexto: A look at professional practice. *Revista Amazônida*, 9(4), 1-17. doi: [10.29280/rappge.v9i4.15807](https://doi.org/10.29280/rappge.v9i4.15807)
- Schön, D. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (1ª ed.). Londres: Routledge.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. doi: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics Books.

Anexos

Anexo A – Modelo de Plano de Aula

PLANO DE AULA X				
DISCIPLINA:				10.ºX
Professoras:		Estudante Estagiário: Pedro Lírio		
Aula n.º: Tempo:	N.º Alunos:	Data:	Horas:	Espaço:
Material:				
Função Didática:				
Objetivos da Aula:				

	TEMPO	OBJETIVO	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	COMPONENTES CRÍTICAS
PARTE INICIAL				
PARTE FUNDAMENTAL				
PARTE FINAL				

Anexo B – Cartaz Torneio Inter-turmas de Futsal

LOCAL: PAVILHÃO
5X5 
TORNEIO DE
FUTSAL
DIA 16/12/2024



⚠ IMPORTANTE:
-Equipa: Mín 5 jogadores / Máx 7 jogadores;
-Cada aluno é responsável por trazer o seu equipamento.

FORMA A TUA EQUIPA!
Inscreve-te aqui:



PS:Turmas e alunos com faltas e processos disciplinares não poderão participar.

Anexo C – Cartaz Torneio de Voleibol “Professor José Franqueira”



Anexo D – Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

O presente documento tem como objetivo assegurar o consentimento informado dos alunos e respetivos encarregados de educação para a participação num estudo de investigação desenvolvido pelo estudante estagiário de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

no âmbito do seu Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O estudo será acompanhado pelo professor responsável pela turma.

O estudo em causa tem o seguinte objetivo:

Estudo: Responsável – Estudante Estagiário Pedro Lírio

Objetivo do Estudo: Avaliar o impacto da prática de Desporto na gestão dos sintomas relacionados com a ansiedade em alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos de idade.

Tipo e modo de participação: Para o estudo iremos solicitar o preenchimento de dois questionários, com a duração máxima de 10 minutos, bem como a participação em entrevistas em grupo focal, com a duração aproximada de 15 minutos cada uma (aproximadamente três). As questões a colocar serão relativas às opiniões ou sentimentos dos participantes e não terão qualquer função avaliativa. A participação neste estudo não envolve quaisquer riscos e é voluntária, podendo o aluno recusar ou retirar-se da participação em qualquer momento sem penalizações. Contudo, no caso de desconforto ao responder a alguma das questões, poderá interromper a sua participação a qualquer momento.

Confidencialidade e anonimato: Os dados recolhidos serão armazenados de forma confidencial, o que significa que o nome dos participantes não será revelado e ninguém será capaz de identificar as suas respostas. Os dados recolhidos serão analisados apenas no âmbito dos projetos de investigação, podendo vir a ser publicados ou utilizados para fins académicos posteriormente. Os dados serão destruídos após a sua análise, que se prevê decorrer num período máximo de doze meses.

Em caso de dúvidas (perguntas ou comentários) sobre os estudos, deverá contactar o professor responsável por cada estudo:

-Pedro Lirio: up202310240@fade.up.pt

Grato pela colaboração!

(Pedro Lirio)

-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de o meu educando, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, ACEITO que o meu educando participe neste estudo e PERMITO a utilização dos seus dados, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelos professores estagiários responsáveis.

Nome do Encarregado de Educação: _____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

.....

Declaro que li e compreendi o conteúdo deste documento e estou consciente do tipo e forma de participação nos três estudos. Sinto-me completamente esclarecido(a) e informado(a) sobre os propósitos dos estudos em questão, ACEITANDO por isso, participar voluntariamente.

Nome do Aluno: _____

Assinatura do Aluno: _____

Anexo E – Questionário GPAQ validado e traduzido para português europeu por Ribeiro et al. (2024)

GPAQ

Atividade física			
Este questionário incidirá sobre o tempo que dedica a fazer diferentes tipos de atividade física, durante uma semana normal. Por favor, responda às perguntas mesmo que não se considere uma pessoa fisicamente ativa. Comece por pensar no tempo em que está a trabalhar, pense no trabalho em termos daquilo que tem de fazer, como trabalho remunerado ou não remunerado, estudos/formação, tarefas domésticas, trabalho agrícola, pesca ou caça para consumo próprio, procura de emprego. <i>[Insira outros exemplos, se necessário]</i>. Ao responder às questões abaixo indicadas, tenha em conta que a "atividade física de intensidade vigorosa" engloba atividades que exigem um elevado esforço físico que causam uma respiração intensa ou subida da frequência cardíaca; e "atividade física de intensidade moderada", atividades que requerem um esforço físico moderado e causam pequenas alterações na respiração ou na frequência cardíaca.			
Questões	Resposta	Código	
Atividades no trabalho			
1	O seu trabalho envolve atividade física de intensidade vigorosa, que cause significativos aumentos da respiração ou frequência cardíaca, como transporte de cargas pesadas, cavar e outros trabalhos de construção, pelo menos, durante 10 minutos consecutivos? <i>[INSERIR EXEMPLOS] (USAR CARTÃO DE EXEMPLO)</i>	1 Sim 2 Não <i>Se não, passe para a P4</i>	P1
2	Numa semana normal, quantos dias pratica uma atividade de intensidade vigorosa, como parte do seu trabalho?	Número de dias	P2
3	Num dia normal de trabalho, quanto tempo dedica à prática de atividade física de intensidade vigorosa?	Horas: minutos : hr. min.	P3 (a-b)
4	O seu trabalho envolve atividade física de intensidade moderada, que cause um aumento moderado da respiração ou frequência cardíaca, como uma caminhada ritmada ou transporte de cargas leves, durante, pelo menos, 10 minutos consecutivos? <i>[INSERIR EXEMPLOS] (USAR CARTÃO DE EXEMPLO)</i>	1 Sim 2 Não <i>Se não, passe para a P7</i>	P4
5	Numa semana normal, quantos dias pratica atividade física de intensidade moderada, como parte do seu trabalho?	Número de dias	P5
6	Num dia normal de trabalho, quanto tempo dedica à prática de atividade física de intensidade moderada?	Horas: minutos : hr. min.	P6 (a-b)
Viagem (deslocação) entre locais			
As perguntas seguintes excluem as atividades físicas no trabalho, as quais já foram abordadas. Agora será questionado(a) sobre a forma habitual como se desloca entre locais. Por exemplo: para o trabalho, ida às compras, ao mercado ou ao local de oração. <i>[INSERIR EXEMPLOS]</i>			
7	Para se deslocar entre locais, caminha ou utiliza uma bicicleta (não elétrica) durante, pelo menos, 10 minutos consecutivos?	1 Sim 2 Não <i>Se não, passe para a P10</i>	P7
8	Numa semana normal, para se deslocar, quantos dias caminha ou anda de bicicleta, durante, pelo menos, 10 minutos consecutivos?	Número de dias	P8
9	Num dia normal, quanto tempo gasta a caminhar ou a andar de bicicleta, para se deslocar?	Horas: minutos : hr. min.	P9 (a-b)

Atividade física (atividades recreativas)			
As próximas perguntas excluem as atividades de trabalho e deslocação, que já foram abordadas. Vai ser questionado(a) sobre o tipo de desporto, exercício físico e atividades recreativas (de lazer) que costuma praticar. [Inserir termos relevantes]			
Questões		Resposta	Código
10	Pratica algum desporto, exercício físico ou atividade recreativa (de lazer) de intensidade vigorosa, que cause grandes aumentos na sua respiração ou frequência cardíaca (correr ou jogar futebol) durante, pelo menos, 10 minutos consecutivos? [Inserir Exemplos] (Usar Cartão de Exemplo)	1 Sim 2 Não <i>Se não, passe para a P13</i>	P10
11	Numa semana normal, durante quantos dias pratica um desporto, exercício físico ou atividade recreativa (de lazer) de intensidade vigorosa?	Número de dias	P11
12	Num dia normal, quanto tempo dedica à prática de desporto, exercício físico ou atividade recreativa (de lazer) de intensidade vigorosa?	Horas: minutos : hr. min.	P12 (a-b)
13	Pratica algum desporto, exercício físico ou atividade recreativa (de lazer), de intensidade moderada, que cause um pequeno aumento da sua respiração ou frequência cardíaca como caminhada rápida, (andar de bicicleta, nadar, voleibol) durante, pelo menos, 10 minutos consecutivos? [Inserir Exemplos] (Usar Cartão de Exemplo)	1 Sim 2 Não <i>Se não, passe para a P16</i>	P13
14	Numa semana normal, quantos dias pratica desporto, exercício físico ou atividade recreativa (de lazer), de intensidade moderada?	Número de dias	P14
15	Num dia normal, quanto tempo dedica à prática de desporto, exercício físico ou atividades recreativas (de lazer), de intensidade moderada?	Horas: minutos : hr. min.	P15 (a-b)
Comportamento sedentário			
A pergunta seguinte refere-se ao tempo gasto na posição de sentado(a) ou reclinado(a), no trabalho, em casa, na deslocação entre locais (num automóvel, autocarro, comboio), com amigos(as), à secretária, a ler, a jogar às cartas ou a ver televisão, excluindo o tempo que passa a dormir. [INSERIR EXEMPLOS] (USAR CARTÃO DE EXEMPLOS)			
16	Num dia normal, quanto tempo gasta na posição de sentado(a) ou reclinado(a)?	Horas: minutos : hr. min.	P16 (a-b)

Anexo F – Questionário GAD-7 validado e traduzido para português europeu por Gonçalves (2019)

Durante os últimos 14 dias, em quantos foi afectado/a pelos seguintes problemas? <i>(Faça um círculo à volta do número que indica a sua resposta)</i>	Nunca	Em vários dias	Em mais de metade do número de dias	Em quase todos os dias
1. Senti-me nervoso/a, ansioso/a ou irritado/a	0	1	2	3
2. Fui incapaz de parar de me preocupar ou de controlar as preocupações	0	1	2	3
3. Preocupei-me demasiado com diferentes assuntos	0	1	2	3
4. Tive dificuldade em relaxar	0	1	2	3
5. Estive tão inquieto/a que foi difícil ficar sossegado/a	0	1	2	3
6. Estive facilmente incomodável ou irritável	0	1	2	3
7. Senti receio, como se algo terrível pudesse acontecer	0	1	2	3

Copyright © Pfizer Inc. Reservados todos os direitos. Desenvolvido por Robert L. Spitzer, Janet B. Williams e Kurt Kroenke.

Anexo G – Guião da Entrevista

Bom dia a todos, agradeço-vos por terem aceitado participar no estudo e, mais concretamente, nesta entrevista. Esta entrevista vai ser uma conversa entre mim e cada um de vocês e como sabem irá fazer parte de um estudo que estou a realizar no âmbito do meu relatório de estágio do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O objetivo é perceber de que forma a atividade física pode ou não ter algum impacto quando se sentem mais ansiosos. A vossa participação é totalmente voluntária e as vossas respostas serão tratadas de forma confidencial e anónima, podendo apenas ser citadas no relatório de estágio. Podem recusar responder a qualquer pergunta ou parar a entrevista a qualquer momento. Realço que aqui não há respostas certas ou erradas, trata-se apenas da vossa experiência pessoal. Esta entrevista está a ser gravada para facilitar o processo de transcrição da mesma, caso sejam contra podem abandonar a mesma. Prontos?

Na passada semana dei-vos dois questionários para vocês preencherem, o GPAQ, que avaliava a vossa perceção relativamente à prática de atividade física e o GAD-7 relativo à sintomatologia ansiosa. Assim tenho algumas questões de enquadramento pessoal para começarmos.

1. Que tipo de atividades físicas costumam praticar e qual a frequência?
2. Como se sentem em relação ao teu aspeto físico? Sentem-se saudáveis?
3. Quando se sentem mais ansiosos, como é que se manifesta em vocês? Pensamentos? Comportamentos?
4. O que vos desencadeia normalmente mais ansiedade?

Vamos agora focar-nos em simultâneo na ansiedade e na prática de atividade física.

5. Já repararam se a vossa ansiedade muda ao fazerem atividade física? Como muda?
6. Há algum exercício ou desporto em específico que sentem acalmar-vos e que melhorem o vosso estado mental?
7. Já tentaste usar o exercício físico como uma forma de lidar com momentos de maior ansiedade? Se sim, como foi?
8. Achas que a atividade física devia ser mais valorizada nas escolas, no geral, como uma forma de melhorar a saúde mental?

Agradeço as vossas respostas que serão muito úteis para o estudo que estou a elaborar.

Anexo H – Tabela com os resultados do questionário GPAQ

Aluno	GPAQ - Global Physical Activity Questionnaire																	Comportamento Sedentário (horas/dia) P16
	MET-minuto/semana na ESCOLA						MET-minuto/semana nas DESLOCAÇÕES		MET-minuto/semana em ATIVIDADES DE LAZER						TOTAL GPAQ			
	Vigoroso			Moderado			Moderado			Vigoroso			moderado					
	P2 (minutos/dia)	P3 (dia/semana)	Total (1)	P5 (minutos/dia)	P6 (dia/semana)	Total (2)	P7 (minutos/dia)	P8 (dia/semana)	Total (3)	P11 (minutos/dia)	P12 (dia/semana)	Total (4)	P14 (minutos/dia)	P15 (dia/semana)	Total (5)	Total (1) + Total (2) + Total (3) + Total (4) + Total (5)		
1	60	5	2400	60	5	1200	20	5	400	0	0	0	120	5	2400	6400	MET-min/semana	5
2	0	0	0	150	5	3000	0	0	0	150	2	2400	150	1	600	6000	MET-min/semana	6
3	60	5	2400	120	5	2400	0	0	0	60	5	2400	0	0	0	7200	MET-min/semana	7
4	120	5	4800	0	0	0	60	5	800	0	0	0	0	0	0	5600	MET-min/semana	8
5	120	5	4800	0	0	0	0	0	0	120	5	4800	0	0	0	9600	MET-min/semana	8,5
6	120	4	3840	60	5	1800	60	5	1200	0	0	0	120	6	2880	9720	MET-min/semana	6,5
7	90	4	2880	60	5	1200	180	3	2160	90	4	2880	0	0	0	9120	MET-min/semana	6
8	60	5	2400	120	5	2400	20	5	400	60	5	2400	10	5	200	7800	MET-min/semana	7
9	90	5	3600	90	5	1800	0	0	0	90	4	2880	0	0	0	8280	MET-min/semana	5
10	120	2	1920	90	4	1440	5	5	100	0	0	0	0	0	0	3460	MET-min/semana	8
11	60	5	2400	90	4	1440	90	5	1800	120	3	2880	0	0	0	8520	MET-min/semana	8
12	90	5	3600	60	4	960	90	5	1800	60	4	1920	0	0	0	8280	MET-min/semana	7
13	120	3	2880	120	3	1440	30	7	840	120	3	2880	3	120	1440	9480	MET-min/semana	8
14	90	5	3600	60	4	960	60	6	1440	0	0	0	0	0	0	6000	MET-min/semana	7
15	0	0	0	240	5	4800	60	6	1440	60	6	2880	0	0	0	9120	MET-min/semana	7,5
16	60	3	1440	60	4	960	0	0	0	0	0	0	120	2	960	3360	MET-min/semana	11
17	0	0	0	0	0	0	20	7	560	0	0	0	0	0	0	560	MET-min/semana	10
18	60	2	960	50	1	200	35	2	280	40	5	1600	60	3	720	3760	MET-min/semana	9
19	60	3	1440	60	1	240	90	4	480	0	0	0	60	2	480	2640	MET-min/semana	10
20	60	1	480	90	2	720	90	6	720	60	3	1440	60	3	720	4080	MET-min/semana	8
21	75	1	600	60	2	480	90	7	2520	75	4	2400	60	4	960	6960	MET-min/semana	9
22	120	1	960	90	2	720	75	6	1800	0	0	0	120	3	1440	4920	MET-min/semana	11
23	0	0	0	120	2	960	110	7	3080	60	2	960	110	1	440	5440	MET-min/semana	7,5
24	120	1	960	90	2	720	8	5	160	120	4	3840	60	1	240	5920	MET-min/semana	7
25	60	2	960	60	1	240	10	5	200	0	0	0	60	3	720	2120	MET-min/semana	10

Anexo I – Tabela com os resultados do questionário GAD-7

Aluno	GAD-7 (Generalized Anxiety Disorder - 7 Item)								Pontuação (0 a 21)	Classificação Sintomatologia
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7			
1	1	3	3	2	1	1	2	13	moderado	
2	1	0	0	1	1	0	0	3	nenhum/normal	
3	1	3	1	0	0	1	0	6	leve	
4	3	3	3	3	3	3	3	21	severo	
5	1	1	2	0	1	0	0	5	leve	
6	1	0	1	1	0	0	0	3	nenhum/normal	
7	1	2	2	1	1	1	1	9	leve	
8	1	3	1	1	1	1	0	8	leve	
9	1	2	1	3	1	3	0	11	moderado	
10	1	2	2	0	0	2	0	7	leve	
11	2	1	2	1	2	1	1	10	moderado	
12	2	1	1	0	0	0	2	6	leve	
13	1	1	1	1	0	1	1	6	leve	
14	2	1	1	1	1	1	0	7	leve	
15	1	1	1	1	2	1	1	8	leve	
16	2	1	1	2	0	1	1	8	leve	
17	2	1	0	0	3	3	0	9	leve	
18	1	0	2	1	1	0	1	6	leve	
19	2	1	2	0	1	2	2	10	moderado	
20	3	2	2	1	1	2	1	12	moderado	
21	2	0	2	3	2	1	2	12	moderado	
22	1	0	1	3	3	2	0	10	moderado	
23	3	0	2	2	3	1	0	11	moderado	
24	1	1	2	1	1	0	0	6	leve	
25	2	0	1	1	0	1	0	5	leve	