



Campus Universitário de Almada
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Ricardo Jorge Barreto Chung

Relatório Final de Estágio

Relação entre o nível de AF, a satisfação com a imagem corporal e a presença de sintomas de *burnout*, nos docentes de um colégio privado na região da grande Lisboa

Orientadora: Professora Doutora Joana Serpa

Orientadora cooperante: Professora Tânia Almeida

2º ciclo de Estudos em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário

Almada, 2024



Campus Universitário de Almada
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Ricardo Jorge Barreto Chung

Relatório Final de Estágio

Relação entre o nível de AF, a satisfação com a imagem corporal e a presença de sintomas de *burnout*, nos docentes de um colégio privado na região da grande Lisboa

Relatório Final de estágio apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Despacho n.º 7255/2015)

2º ciclo de Estudos em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário

Almada, 2024

ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética	2
2.1. <i>Objetivos do Estágio</i>	2
2.2. <i>Caracterização do Colégio</i>	2
2.3. <i>Caracterização da comunidade São João de Brito</i>	3
2.4. <i>Polivalência e caracterização dos espaços.....</i>	4
2.5. <i>Caracterização do departamento de EF</i>	4
2.6. <i>Professora Cooperante.....</i>	5
2.7. <i>Competências a Desenvolver</i>	5
2.8. <i>Caracterização das turmas</i>	6
3. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem	8
3.1. <i>Planeamento</i>	8
3.2. <i>Plano Anual</i>	11
3.3. <i>Unidades didáticas.....</i>	11
3.4. <i>Guião Pedagógico de Unidade/Planos de aula.....</i>	12
3.4.1. <i>Enquadramento do Guião Pedagógico de Unidade.....</i>	12
3.4.2. <i>Objetivos</i>	13
3.4.3. <i>Pedagogia Inaciana</i>	13
3.5. <i>Ensino</i>	14
3.6. <i>Avaliação.....</i>	20
4. Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	22
4.1. <i>Projeto educativo.....</i>	22
4.2. <i>Direção de turma</i>	24
4.3. <i>DE.....</i>	<i>Erro! Marcador não definido.</i>
4.4. <i>Oferta Educativa</i>	25
4.5. <i>Atividades de Desenvolvimento Pessoal e Religioso</i>	25
4.5.1. <i>Pastoral</i>	25
4.5.2. <i>Formação Humana</i>	26
4.5.3. <i>Educação na Interioridade.....</i>	27
4.5.4. <i>Projeto Ser +</i>	28
4.5.5. <i>Programa de Orientação Vocacional (9.º Ano de escolaridade).....</i>	28
4.6. <i>Atividades de Acompanhamento Escolar</i>	28
4.6.1 <i>Prolongamento</i>	28

4.6.2. Sala de Estudo.....	29
4.6.3. Aulas de Pedagogia Diferenciada	29
4.7. Atividades de Enriquecimento Curricular	29
4.7.1. Atividades Circum-Escolares (ACE).....	29
4.7.2. Atividades Extracurriculares (AEC)	30
4.7.2.1. Desporto	30
4.7.2.2. Junior Achievement - A EMPRESA	31
5. Área IV – Dimensão do Desenvolvimento Profissional ao Longo da vida	32
RESUMO.....	32
ABSTRACT.....	33
INTRODUÇÃO	34
Amostra	36
Instrumentos e procedimentos	37
Análise estatística.....	39
RESULTADOS	39
DISCUSSÃO	42
CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS IV.....	45
REFLEXÃO FINAL	46
REFERÊNCIAS	47
ANEXOS.....	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Vista aérea do CSJB.....	4
Figura 2 - Rotação de espaços e matérias a lecionar durante o ano letivo	10
Figura 3 - Anos de serviço.....	36
Figura 4 - Disciplina que leciona	37
Figura 5 - Cargos no colégio.....	37

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Guião Pedagógico de Unidade/Plano de aula 5.ºD.....	15
Imagem 2 - Guião Pedagógico de Unidade/Plano de aula 9.ºA.....	17
Imagem 3 - Guião Pedagógico de Unidade/Plano de aula 11.ºB	19

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Horário de estágio	6
--	----------

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização da amostra (N=72)	40
Tabela 2 - Análise descritiva do nível de AF e comportamento sedentário	41
Tabela 3 - Análise descritiva do burnout	41
Tabela 4 - Análise da diferença no burnout de acordo com o nível de AF	42

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

Abreviaturas

AF – Atividade Física

CSJB – Colégio de São João de Brito

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

SB – Síndrome de *burnout*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero expressar a minha profunda gratidão à minha mulher, Isabel, e ao meu filho, João Maria. A força incondicional e o apoio constante deles foram essenciais para me motivar e superar em mais esta etapa da minha vida. Não foi fácil, mas foi na resiliência deles que encontrei a força necessária para prosseguir e alcançar este objetivo.

Aos meus pais, agradeço o apoio constante e as palavras de encorajamento que sempre me deram.

À minha orientadora cooperante, Professora Tânia Almeida, sou imensamente grato pelas orientações e oportunidades de aprendizagem proporcionadas ao longo do estágio. As suas partilhas e dedicação tornaram o dia-a-dia mais simples e agradável, sempre com um sorriso no rosto e uma palavra tranquilizadora. A sua amizade será certamente para a vida toda.

À minha orientadora de estágio, Professora Doutora Joana Serpa, um agradecimento profundo. Fiquei extremamente feliz ao saber que seria a minha supervisora, pois já havia sido minha professora na Unidade Curricular de Formação de Professores de EF do mestrado. A sua competência e humanidade, aliadas à disponibilidade e assertividade ao longo do PES, foram inspiradoras e fundamentais para o meu desenvolvimento.

Aos professores do Instituto Piaget, com quem tive o prazer de partilhar conhecimento, em especial ao Professor Doutor Fernando Vieira, ao Professor Doutor Fábio Flores e à Doutora Priscila Marconsin o meu sincero agradecimento por toda a ajuda e orientação que me ofereceram.

Aos meus colegas de mestrado, um agradecimento pelos momentos partilhados, pelo companheirismo e pela amizade que valorizei durante este percurso.

A todos, o meu muito obrigado.

RESUMO

O Relatório Final de Estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do 2º ciclo de Estudos em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget, em Almada. O estágio pedagógico realizado representa um papel fundamental na nossa formação pessoal e profissional, permitindo-nos evoluir como docentes na área da EF por meio de experiências vivenciadas, conhecimentos e competências adquiridas. O Estágio Pedagógico ocorreu no CSJB, no Lumiar, durante o ano letivo de 2023/2024, onde foi lecionada a disciplina de EF ao 5.º, 9.º e 11.º ano de escolaridade. Este relatório tem como objetivo descrever e refletir sobre as aprendizagens e atividades realizadas ao longo do estágio, face às expectativas iniciais. Este distingue-se em quatro áreas principais. A primeira área é descritiva e aborda os principais objetivos do estágio, a caracterização da instituição e o processo que lá decorreu. A segunda área descreve o tipo de ensino, planeamento e avaliação que ocorre no colégio. A terceira área descreve a nossa participação enquanto professores estagiários na escola e relacionamento com toda a comunidade educativa. Por fim, a quarta área está centrada na investigação da relação entre o *burnout*, a AF e a imagem corporal em professores do ensino básico e secundário, num colégio privado na região de Lisboa.

Palavras-chave: EF, Estágio Pedagógico, Relatório Final.

ABSTRACT

The Final Internship Report is part of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, of the 2nd cycle of Studies in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, of the Higher Institute of Intercultural and Transdisciplinary Studies of the Piaget Institute, in Almada. The pedagogical internship played a fundamental role in our personal and professional training, allowing us to evolve as teachers in the area of Physical Education through lived experiences, knowledge and skills acquired. The Pedagogical Internship took place at CSJB, in Lumiar, during the 2023/2024 school year, where the subject of Physical Education was taught to the 5th, 9th and 11th grades. This report aims to describe and reflect on the learning and activities carried out throughout the internship, given the initial expectations. It is distinguished in four main areas. The first area is descriptive and addresses the main objectives of the internship, the characterization of the institution and the process that took place there. The second area describes the type of teaching, planning and evaluation that takes place in the school. The third area describes our participation as trainee teachers in the school and relationship with the entire educational community. Finally, the fourth area is focused on investigating the relationship between burnout, physical activity and body image in primary and secondary school teachers in a private school in the Lisbon region.

Keywords: Physical Education, Pedagogical Internship, Final Report.

1. Introdução

O presente trabalho, intitulado Relatório Final de Estágio, foi realizado como parte da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que se integra no 2º ciclo de Estudos em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget, em Almada. O objetivo deste relatório é enquadrar teoricamente a experiência de Estágio e refletir acerca das competências que devemos colocar em prática, como futuros professores. O estágio pedagógico é considerado o ponto máximo da formação académica na área da EF (EF), tal como Carvalhinho e Rodrigues (2004) afirmam, sendo este um momento fundamental na formação profissional de jovens professores, que, através do conjunto de experiências adquiridas, tornam esse momento de formação essencial na aquisição de novos conhecimentos pedagógicos e diversificados.

É importante destacar que um professor completo deve ser sempre um investigador, para que possa atualizar e adquirir novos conhecimentos. Ser professor não se resume apenas a planificar aulas, envolve diversos aspetos relacionados ao perfil de competências gerais, que devem ser cuidadosamente explorados e colocados em prática, com o intuito de desenvolver a própria identidade profissional.

O presente relatório está estruturado em quatro áreas, que estão inseridas na PES: (1) Profissional, Social e Ética; (2) Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem; (3) Participação na Escola e Relação com a Comunidade; (4) Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida. Na primeira área, serão apresentados os objetivos do estágio, a caracterização da instituição, a polivalência dos espaços, as competências a desenvolver no estágio e a caracterização das turmas acompanhadas. Na área número dois, será abordado o tipo de planeamento, o tipo de ensino e avaliação utilizado na instituição. Na terceira área, será realizada a descrição da relação com a comunidade, ou seja, a descrição da direção de turma (DT) acompanhada, o DE e várias das atividades que serão realizadas, ao longo deste ano letivo. Por último, na área número quatro, realiza-se uma descrição do projeto científico a realizar, bem como as suas variáveis e objetivos, para que este seja exequível.

Por fim, este relatório pretende relatar o conjunto de vivências experienciadas durante a prática pedagógica, bem como as atividades dinamizadas, apresentando uma apreciação crítica e reflexiva de todo o trabalho, realizado durante o ano letivo de 2023/2024. Este deve ser visto como um instrumento de melhoria relativamente à nossa futura atividade enquanto docentes, tendo em conta o conjunto de conhecimentos e competências adquiridas, que devem ser vistas de forma contínua.

O estágio em questão foi realizado no CSJB (CSJB), em Lisboa.

2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética

2.1. Objetivos do Estágio

A PES tem como principal objetivo desenvolver no aluno as competências essenciais para a sua atividade profissional como docente, contextualizando a sua aprendizagem com o meio em que se encontra inserido. Este relatório tem como propósito apresentar os principais objetivos que procuramos alcançar durante a nossa atuação como professores estagiários, servindo também como instrumento de planeamento na nossa intervenção formativa, sendo assim, este estágio foi fundamental para aprimorar competências e conhecimentos ao nível profissional, uma vez que ser um bom professor requer o domínio de três competências: (1) Cognitiva; (2) Sócio Afetiva; (3) Relacionamento com o Aluno e Comunidade Escolar. Foi possível aplicar os recursos e estratégias aprendidas ao longo da formação académica, bem como as estratégias necessárias para lidar com situações inesperadas.

Os principais objetivos específicos foram:

- Aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação académica;
- Promover a aprendizagem e o sucesso dos alunos, respeitando o currículo estabelecido;
- Desenvolver o potencial de cada aluno, visando aproveitamento em cada uma das matérias de ensino propostas;
- Motivar os alunos para a prática de exercício físico e hábitos de vida saudáveis;
- Estimular o gosto pela AF (AF);
- Fornecer as principais estratégias e ferramentas para que cada aluno possa criar e desenvolver o seu próprio conhecimento através da descoberta guiada;
- Analisar as consequências das nossas decisões por meio da observação, da pesquisa e da reflexão, tendo em vista a melhoria de aspetos necessários.
- Compreender a importância do trabalho de equipa como fator de enriquecimento da formação e futura atividade profissional;
- Desenvolver habilidades na área e nas tarefas específicas de Professor responsável;
- Aprender a gerir possíveis situações de conflitos que possam surgir entre os intervenientes da prática pedagógica;
- Promover a cooperação e o respeito pelas regras de convivência entre toda a comunidade educativa e escolar;
- Melhorar a qualidade no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem enquanto professor.

Desta forma, é importante destacar que o estágio pedagógico foi um marco significativo na minha formação, onde tive a oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento adquirido ao longo da Licenciatura e do 2º Ciclo de Estudos, contribuindo positivamente para o meu futuro e sucesso, algo que todos os estudantes da área da educação procuram alcançar.

2.2. Caracterização do Colégio

No final da década de quarenta, a Província Portuguesa da Companhia de Jesus tomou a decisão de edificar um colégio na capital. É com esse intuito que o Provincial da Companhia, Padre Tobias Ferraz, compra, em 1947, a Quinta da Alameda, pertença da família Stromp, na Alameda das Linhas de Torres.

O colégio chamar-se-ia S. João de Brito (CSJB), para assinalar a canonização do santo em junho daquele ano.

Preparado o solar da quinta, o colégio é oficialmente constituído a 28 de outubro tendo por vice-reitor o P. Joaquim Eça de Almeida e a 3 de novembro de 1947, abre as portas. É composto por uma comunidade educativa com 1680 pessoas, constituída por dois diretores geral e pedagógico, professores, trabalhadores não docentes e alunos. O CSJB reconhece as suas responsabilidades na comunidade alargada de que faz parte, como forma de identificar o tipo de participação no esforço regenerativo da sociedade. A escola deve não só manter-se atenta e aberta atodas as pessoas e instituições com que se relaciona, como cooperar de forma ativa para o bem da cidade, país e do mundo.

O Colégio S. João de Brito pretende facultar aos seus alunos uma formação integral, que proporcione o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades da pessoa humana. A qualidade da formação, na procura da excelência educativa, constitui um objetivo transversal a todo o projeto educativo. A cultura do mais, o incentivo ao esforço na prossecução de metas cada vez mais exigentes, constituem atitudes que devem orientar todo o ato educativo, e é aqui que temos de ter também uma participação direta enquanto professores. O colégio dispõe de uma página oficial na internet, onde se encontra todas as informações e detalhes necessários. Site (<https://csjb.pt>)

Relativamente ao horário de funcionamento, este está aberto de segunda-feira a sexta-feira entre as 07h00 e as 23h, estando apenas encerrado no mês de agosto e nos dois dias úteis do Natal e Ano Novo.

O CSJB rege-se pelo calendário escolar que se divide por períodos:

- 1º Período: 11 de setembro a 15 de dezembro.
- 2º Período: 3 de janeiro a 22 de março.
- 3º Período: 08 de abril a 04 de junho (9º,11º e 12º anos); 12 de junho (7º,8º e 10ºanos); 14 de junho (5º,6ºanos) e 28 de junho (pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico).

2.3. Caracterização da comunidade São João de Brito

No ano letivo de 2023-2024, o CSJB teve 1700 alunos com idades compreendidas entre os 3 e os18 anos. A estrutura do colégio está dividida em Pré-Escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário. Quanto ao Pré-escola, este funciona num edifício independente, é constituído por6salas (2 salas para os 3 anos, 2 salas para os 4 anos e 2 salas para os 5 anos), um ginásio e um campo exterior para as aulas de EF e uma sala de música. O 1º ciclo também funciona num edifício independente, é composto por 12 turmas (3 para o 1º ano, 3 para o 2º ano, 3 para o 3º ano e 3 para o 4º ano). O 2º ciclo possui 8 turmas (4 para o 5º e 4 para o 6º). O 3º ciclo é composto por 12 turmas (4 para o 7º, 4 para o 8º e 4 para o 9º ano). Por fim, o Ensino Secundário conta também com 12 turmas (4 para o 10º ano, 4 para o 11º ano e 4 para o 12º ano).

O público-alvo do CSJB é composto por alunos provenientes de várias regiões da Área Metropolitana de Lisboa, maioritariamente das freguesias próximas do colégio, como a Alta de Lisboa e Ameixoeira, mas também de Cascais, Carcavelos, Sintra, Almada. Os alunos pertencem aum estrato social entre o médio e o alto, e a maioria dos seus EE possui formação académica de licenciatura e mestrado.

2.4. Polivalência e caracterização dos espaços

O CSJB está localizado no Lumiar, mais concretamente, na Estrada da Torre, 28. O Colégio dispõe de instalações de excelência, que proporcionam aos alunos uma educação completa em diversas vertentes. Como principais infraestruturas é de salientar, para além das salas de aula definidas para cada uma das turmas de cada ciclo, um auditório principal e um auditório do 1.º ciclo, secretaria, uma capela onde se celebram as missas diárias, uma igreja onde se celebram as missas de domingo e outras missas relevantes ao longo do ano, uma reprografia, dois refeitórios, uma biblioteca, um Bar, laboratórios de ciências e físico-química, etc.

Quanto às infraestruturas utilizadas para a disciplina de EF, existem: um campo de futebol 11 ou dois de futebol 7 exterior em relvado sintético e dois pelados, três courts de ténis, um polidesportivo, um ringue, três campos de basquetebol, um espaço exterior para o voleibol, um pavilhão desportivo, um ginásio para a infantil, uma piscina de 50m, uma sala de ballet, uma parede de escalada interior e uma pista de atletismo

Como é possível de observar na figura 1, é visível o espaço do colégio, em vista aérea, especialmente, os espaços exteriores disponíveis para as aulas de EF.



Figura 1 - Vista aérea do CSJB

2.5. Caracterização do departamento de EF

O Departamento de EF é constituído por 7 professores. Dentro do Departamento encontram-se professores com formações superiores, incluindo licenciaturas pré-Bolonha ou pós-Bolonha e mestrados, provenientes de várias faculdades como a Faculdade de Motricidade Humana e Universidade Lusófona. Estes professores possuem diferentes especializações em diferentes modalidades desportivas, como o voleibol, o futebol, o andebol, a natação, a dança, entre outros. Esta

diversidade de conhecimentos dentro do departamento é fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois permite a troca de conhecimentos entre os docentes. Isto é vantajoso para os alunos, pois podem retirar informações relevantes de cada professor, contribuindo assim para o aumento do seu próprio conhecimento.

2.6. Professora Cooperante

A professora cooperante do estágio curricular, licenciou-se em EF e Desporto pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa, terminando em 2007. Com uma sólida e diversificada experiência profissional, trabalhou em diversos colégios na área de Lisboa e Vale do Tejo. Iniciou a sua carreira no CSJB como técnica desportiva de natação. Posteriormente, tornou-se técnica de voleibol, função que exerce até aos dias de hoje. Em 2013, começou a lecionar EF no CSJB, consolidando a sua trajetória como educadora. Atualmente, está a frequentar um mestrado na área de Supervisão Pedagógica.

2.7. Competências a Desenvolver

A realização deste estágio tem como objetivo primordial potenciar o nível de competência profissional e, acima de tudo, habilidades na gestão dos três principais domínios da área da EF (EF): o domínio psicomotor, o domínio cognitivo e o domínio sócio-afetivo, considerando o aluno e a sua interação com a comunidade escolar. O enfoque em qualquer um destes domínios é a aplicação das várias metodologias e estratégias adquiridas ao longo do percurso académico, assim como a capacidade de encontrar as melhores soluções para lidar com situações propostas ou emergentes.

Consoante o programa da disciplina de EF, as competências principais a serem alcançadas com a realização deste estágio incluem:

- Implementar estratégias de planeamento que impulsionem o sucesso dos alunos, ou seja através da avaliação inicial foi possível chegar aos alunos com mais dificuldades com critério;
- Fomentar o interesse pela AF e promover estilos de vida saudáveis, explicando aos alunos que a tendência de envelhecimento faz com que fiquemos menos ativos se não tivermos rotinas ativas;
- Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem que é possível também com meios digitais como filmagens;
- Aplicar e transformar os conhecimentos adquiridos, lidando com situações complexas para desenvolver soluções e resolver problemas que possam surgir.
- Facultar aos alunos as ferramentas e materiais necessários para que construam o seu próprio conhecimento, seguindo o conceito de descoberta guiada como foi feito com os GPU.

Resumidamente, consideramos que uma das principais funções do professor estagiário é ter uma intervenção ativa não só nas atividades de ensino, mas também nas atividades extracurriculares. Neste sentido, ser completo nesta profissão não se limita a conduzir boas aulas na disciplina, mas também

implica ser ativo na vida dos estudantes, intervindo de forma positiva na sua formação como cidadãos. A realização do estágio curricular prevê o acompanhamento de três turmas, sendo que uma delas terá de ser acompanhada como direção de turma, e o envolvimento numa modalidade de DE/Federado. Neste caso, foram acompanhadas uma turma de ensino básico (2º Ciclo), o 5ºD (direção de turma), uma do ensino básico (3º Ciclo), o 9.ºA e outra do ensino secundário, o 11ºB, cujo a professora cooperante é a professora Tânia Almeida. Relativamente ao DE, realizar-se-á o acompanhamento da modalidade de voleibol, também com a professora Tânia. O horário no colégio é o seguinte:

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:20-9:10	9.ºA	5.ºD		11.ºB	
9:15-10:05					5.ºD
10:25-11:15					
11:20-12:10			9.ºA		
12:20-13:10		11.ºB			
16:30-18:00	DE 9.ºAno			DE 9.ºAno	DE 9.ºAno

Quadro 1 - Horário de estágio

2.8. Caracterização das turmas

Relativamente à turma do 9.º ano, era composta por 30 alunos, sendo 18 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com uma média de idades de 15 anos. A carga horária semanal era de 2 aulas, uma com a duração de 45 minutos à segunda-feira e 90 minutos à quarta-feira. A turma tinha 4 alunos com Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem (MUSA), ao abrigo do Art.º 8º do Dec. Lei 54/2018 de 6 de julho, dislexia. De modo geral, os alunos eram bem sucedidos em termos de aproveitamento e comportamento. Em relação à turma do 11.º B, a turma era composta por 21 alunos, 8 alunos do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com uma média de idades de 17 anos. A carga semanal é semelhante à turma anterior com 45 minutos à terça-feira e 90 minutos à quinta-feira. Nesta turma apenas existiam 2 alunos com dislexia, que sendo uma incapacidade específica de aprendizagem, que se caracteriza por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura das palavras, não interferia na prática nem no empenho nas aulas de EF. Em geral, a turma é igualmente boa em aproveitamento, sempre com uma excelente atitude em aula e bom comportamento.

Em relação ao 5.ºD, era composta por 30 alunos, sendo 16 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com uma média de idades de 11 anos. A carga semanal era de 2 aulas, com duração de 90 minutos às terça-feira e 45 minutos à sexta-feira. Esta turma tinha cinco alunos com MUSA. Os cinco apresentavam também dislexia. De modo geral, os alunos desta turma foram assíduos e pontuais, com uma boa taxa de aproveitamento. Conforme discutido em reunião de Conselho de Turma, o comportamento global da turma é bom, a maioria dos alunos foram participativos e empenhados nas tarefas, respeitando as

regras de sala de aula e não evidenciando comportamentos fora da tarefa. O facto de serem alunos que, na sua maioria, estão no colégio desde os três anos, faz deles crianças e adolescentes já com uma vivência enorme de regras, condutas e rotinas estabelecidas pela instituição.

3. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem

3.1. Planeamento

O planeamento é uma peça-chave no ano letivo, pois permite estruturar e orientar todo o processo de ensino e aprendizagem. Este deve ser desenvolvido de forma lógica e coerente, alinhando-se com os objetivos estabelecidos pelo departamento de EF e as diretrizes do Programa Nacional de EF (PNEF), de modo a assegurar o cumprimento das Aprendizagens Essenciais (AEEF) e a contribuir para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Como refere David et al. (2019), as Aprendizagens Essenciais representam uma “ferramenta pedagógica fundamental para a orientação e concretização do Perfil dos Alunos”, incorporando conhecimentos estruturados, competências e atitudes que são obrigatórios e integradores de todo o currículo.

As Aprendizagens Essenciais para a EF (AEEF) incluem competências específicas para promover não só o desenvolvimento físico, mas também o bem-estar, a saúde, o relacionamento interpessoal e a consciência corporal (Direção-Geral da Educação, 2018). Este alinhamento curricular estabelece uma continuidade lógica que, segundo Darling-Hammond et al. (2005), “permite que o professor desenhe sequências pedagógicas coerentes, promovendo o desenvolvimento progressivo das competências esperadas ao longo dos anos escolares”. A articulação entre os conteúdos, competências e atitudes visa assegurar que os objetivos sejam claros e relevantes para a realidade e maturidade dos alunos.

Em termos gerais, o planeamento educativo destaca-se pela intencionalidade e organização, que contrasta com uma ação aleatória ou espontânea (Bossle, 2002). Para Marzano (2013), o planeamento eficaz exige a definição de metas amplas, objetivos específicos e competências mensuráveis, numa articulação curricular vertical e horizontal que garanta a consistência dos conteúdos e facilite a avaliação do progresso dos alunos. Este autor sugere que o currículo deve ser coordenado para que cada nível escolar complemente o anterior e prepare o próximo, proporcionando uma progressão coerente do desenvolvimento das aprendizagens.

No Colégio São João Baptista (CSJB), a planificação curricular segue um Guião Pedagógico de Unidade (GPU) composto por cinco etapas principais. Este modelo de etapas foi desenvolvido com o objetivo de assegurar um acompanhamento e avaliação contínuos das aprendizagens, alinhando as práticas com as orientações curriculares do departamento de EF. De acordo com Shavelson e Stern (1981), o planeamento deve ser um “processo dinâmico e adaptativo que permita aos professores fazer ajustes com base nos resultados de avaliação e nas necessidades específicas da turma”.

A primeira etapa, de Avaliação Inicial, que decorre de 11 de setembro a 27 de outubro, é crucial, pois permite ao professor aferir o ponto de partida dos alunos, orientando o planeamento de acordo com o nível e os objetivos necessários para cada turma. Esta fase também oferece a oportunidade de ajustes no plano de ensino para garantir a sua adequação e relevância (Frechtling & Sharp, 1997). As Etapas de Aprendizagem subsequentes visam promover uma progressão gradual: a Etapa de Aprendizagem 1 ocorre entre 30 de outubro e 15 de dezembro, seguida pela Etapa de Aprendizagem 2 de 3 de janeiro a 9 de fevereiro e a Etapa de Aprendizagem 3 de 19 de fevereiro a 22 de março. Estas etapas culminam na Etapa de Consolidação, que ocorre entre 8 de abril e 13 de junho, proporcionando um período de reforço e revisão final dos conteúdos e competências desenvolvidos ao longo do ano.

Em termos de distribuição espacial e temporal, durante o ano letivo, os professores do departamento utilizam seis espaços de ensino distintos (E1 a E6) em regime de rotação semanal, assegurando uma

variabilidade de contextos de prática que, segundo Kirk (2010), “promove o desenvolvimento integral das competências motoras e psicossociais dos alunos, ao expô-los a diferentes desafios e ambientes”. Esta organização espacial permite ainda uma melhor gestão dos recursos e a maximização das oportunidades de aprendizagem em EF, proporcionando um ambiente diversificado que contribui para o envolvimento e a motivação dos alunos.

A rotatividade semanal dos espaços de ensino ajuda a dinamizar as atividades e a evitar a monotonia, um aspeto valorizado por autores como Metzler (2011), que defende que a diversidade de ambientes e estratégias de ensino é fundamental para manter os alunos motivados e envolvidos nas práticas de EF. Na Figura 4, é apresentado o esquema de rotação e o horário de EF, que é aplicado de forma transversal a todas as turmas, desde o 1.º ciclo até ao ensino secundário, garantindo uma abordagem inclusiva e equilibrada ao longo do ano letivo.

3.2. Plano Anual

Segundo Johnson (2023), é essencial que os professores desenvolvam um plano anual abrangente que funcione como um roteiro para o ano escolar. Este plano ajuda a garantir que todas as normas educacionais sejam cobertas e que o ensino seja organizado de maneira eficiente, economizando tempo e energia dos professores. Além disso, um plano anual fornece uma visão geral clara do conteúdo que será abordado ao longo do ano, facilitando a comunicação com os pais sobre as habilidades e áreas que serão trabalhadas. Da mesma forma, o site William & Mary destaca que o planeamento eficaz é crucial para traduzir os objetivos curriculares em atividades de aprendizagem e avaliações adequadas, adaptadas às necessidades individuais dos alunos. Este tipo de planeamento não só apoia o sucesso dos alunos, mas também contribui para a satisfação e bem-estar dos professores, tornando o ensino mais prazeroso e organizado.

A estrutura curricular do plano anual assenta no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, um documento de planeamento elaborado pelos vários órgãos de administração, em conformidade com o projeto educativo e os métodos de organização de todos os recursos envolvidos na sua execução. Patrício (2013) destaca a importância do planeamento anual na organização das diversas unidades didáticas a serem abordadas ao longo do ano letivo. Este plano é, assim, um instrumento de organização e gestão das escolas, contextualizando as diferentes atividades a serem desenvolvidas, estabelecendo os objetivos pedagógicos e considerando o plano curricular e o projeto educativo específico da escola ou colégio em questão.

Em colaboração com a professora cooperante e o departamento, foram selecionadas as matérias a serem abordadas ao longo do ano letivo. Após essa seleção, procedeu-se à sua distribuição pelos espaços desportivos, garantindo uma ocupação racional e alinhada com os objetivos pretendidos para os alunos. Quanto à rotatividade, são necessárias alterações apenas quando as condições climáticas assim o exigem, ou seja, existe a necessidade de entrar num espaço coberto onde não esteja a decorrer nenhuma aula, ou recorre-se à sala de aula.

3.3. Unidades didáticas

Segundo Hansen e Vásquez (2022), o planeamento de unidades didáticas é essencial para criar experiências de aprendizagem coesas e abrangentes. Este tipo de planeamento não só organiza o ensino em torno de objetivos claros e avaliações adequadas, mas também motiva e inspira os alunos, suportando as suas habilidades de leitura, escrita, escuta e comunicação digital. O processo de planeamento deve começar com a definição de objetivos e avaliação, seguindo com a sequenciação das lições para alcançar esses objetivos. Na elaboração das UD, procurámos contemplar objetivos de vários domínios, visando o desenvolvimento integral do aluno. Além disso, houve uma preocupação constante com a promoção de regras disciplinares por meio de diversas modalidades, tendo em conta as características específicas de cada turma.

3.4. Guião Pedagógico de Unidade/Planos de aula

Tendo em conta, tudo o que foi abordado e discutido com a professora cooperante, é de salientar que o Guião Pedagógico de Unidade/Planos de aula em anexo, é sem dúvida um instrumento de extrema importância no planeamento curricular na disciplina de educação EF no CSJB. Os GPU são o instrumento de planeamento curricular definido pelo Colégio, a par do Projeto Educativo e do Plano Curricular. Disponibilizados aos alunos, são, ao mesmo tempo, um instrumento de autorregulação da sua aprendizagem. São constituídos pelos seguintes itens: nome da unidade; duração e datas; pré-requisitos (“o que tenho de saber ou de fazer antes de começar”); aprendizagens (“o que vou aprender”) – objetivos de aprendizagem; descrição das atividades; registo de classificações (aluno); áreas da dimensão académica; proposta de tarefas complementares; aplicabilidade das aprendizagens (objetivos de ação); perguntas de reflexão (professor); *insights* (alunos); autoavaliação (avaliação das próprias aprendizagens: “aprendi” / “preciso de reforçar a matéria” / “preciso de ajuda”); autorregulação (cumprimento de tarefas).

3.4.1. Enquadramento do Guião Pedagógico de Unidade

Motivação dos alunos

Os alunos sentem-se motivados quando dão valor ao que aprendem e quando acreditam que serão capazes de aprender. Os GPU ajudam os alunos a reconhecerem o valor do que aprendem, pois, ao explicitarem a aplicabilidade das aprendizagens, levam-nos a atribuir-lhes um sentido. Por outro lado, os GPU promovem a expectativa de sucesso porque, apresentando de modo sequenciado os objetivos de aprendizagem e proporcionando a possibilidade de os alunos registarem as avaliações que vão alcançando, fazem com que os alunos compreendam de modo explícito que vão avançando no processo de aprendizagem. No mesmo sentido, deixar claros os objetivos de aprendizagem, permite aos alunos saber o que esperar da unidade e em que focar o esforço, aumentando o seu sentimento de autoeficácia.

Aprendizagem refrativa

Tomando como modelo os seis elementos-chave da aprendizagem refrativa proposta por Go & Atienza (2020), os GPU contribuem ativamente para o empoderamento do aluno (relação professor-aluno) e para a implicação e a excelência (relação aluno-mundo). Os GPU apoiam, dentro dos limites expectáveis, um mecanismo promotor da autonomia e da autorregulação da aprendizagem (empoderamento). A implicação do aluno nas matérias das disciplinas é desencadeada de maneira concreta através da formulação de perguntas de reflexão desafiantes. A excelência, entendida como «aquilo que os alunos fazem com o que aprenderam» é alcançada através da «aplicação a longo prazo no mundo real daquilo que cada um aprendeu» (aplicabilidade das aprendizagens), mas também através da definição de objetivos de ação no âmbito da disciplina que possam tornar evidente a aplicabilidade imediata das aprendizagens (por exemplo, nos momentos de avaliação).

Metacognição e autorregulação

O benefício da adoção de metodologias relacionadas com a metacognição e com a autorregulação da aprendizagem é elevado. Entendendo-as como metodologias que têm como objetivo ajudar os alunos a refletir sobre a sua própria aprendizagem de uma maneira mais explícita, através do ensino de «estratégias específicas para planificar, supervisionar e avaliar a sua aprendizagem», facilmente se identifica o contributo específico dos GPU para a supervisão e avaliação do processo de aprendizagem. Mesmo que os GPU, em rigor, não se destinem a ensinar aos alunos ferramentas para selecionarem a estratégia mais adequada para determinada aprendizagem, é inequívoco o seu contributo para que o aluno «assuma maior responsabilidade na aprendizagem e compreenda o que se lhe exige para obter bons resultados académicos».

3.4.2. Objetivos

- Promover a autonomia, a motivação, a autorregulação e a autoeficácia dos alunos;
- Possibilitar o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem em situação de ausência do aluno ou do professor;
- Garantir a articulação entre pares e o trabalho em equipa;
- Alinhar as tarefas de aprendizagem com a avaliação;
- Monitorizar o cumprimento das aprendizagens essenciais.

3.4.3. Pedagogia Inaciana

Enquanto instrumento de planeamento curricular, os GPU levam à formalização das cinco dimensões do Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI). De modo particular, conduzem à reflexão (perguntas de reflexão), à ação (a curto prazo e a longo prazo) e à avaliação do próprio processo de aprendizagem. No mesmo sentido, quando construídos com todos os itens previstos, os GPU concretizam o que tem sido entendido como uma atualização do PPI: a aprendizagem refrativa. Os GPU enquadram-se de modo particular numa das características da educação da Companhia de Jesus: «A educação da Companhia dá importância à atividade do aluno». Encontramos neste instrumento uma maneira de ajudar o aluno «a aprender por si mesmo, a assumir a responsabilidade da sua própria educação». De seguida, apresentam-se nas imagens 1, 2 e 3 um exemplo dos GPU/Planos de Aula das turmas que acompanhei no estágio e de forma a exemplificar o que foi dito anteriormente.

3.5. Ensino

A abordagem pedagógica dos professores é moldada por diversos fatores, incluindo os conhecimentos prévios adquiridos antes da formação inicial, influências familiares, convivência com colegas, experiências escolares e as condições diárias de trabalho (Tardif, 2002). Contudo, é a experiência acumulada ao longo dos anos que permite ao docente adaptar e aprimorar o seu método de ensino, ajustando-o às necessidades dos alunos e ao contexto específico de cada disciplina. No CSJB, o ensino é orientado para a aquisição de um conjunto de competências – conhecimentos, valores e atitudes – com o objetivo de promover um estilo de vida mais responsável e saudável. As técnicas pedagógicas utilizadas no CSJB, variam conforme a natureza das disciplinas, englobando estratégias como o ensino direto para a transmissão de conteúdos específicos, a aprendizagem baseada em projetos para fomentar a criatividade e o pensamento crítico, e o trabalho colaborativo para desenvolver competências sociais e promover a aprendizagem entre pares. Estas abordagens pedagógicas são cuidadosamente escolhidas para responder aos objetivos específicos de cada área disciplinar e adaptadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, com o intuito de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante.

Enquanto estagiário nesta instituição, comprometi-me a ser um membro ativo, colaborativo e reflexivo da comunidade educativa, aplicando técnicas como a observação, a autoavaliação e o feedback dos colegas para aprimorar constantemente as minhas práticas pedagógicas. Este envolvimento permitiu-me contribuir positivamente para o sucesso e o crescimento dos alunos, enquanto fortaleci a minha própria identidade profissional e contribuí para a missão educativa do colégio.



EDUCAÇÃO FÍSICA 5.º D

GUIÃO PEDAGÓGICO DE UNIDADE/PLANO DE AULA

ESPAÇO DE AULA E1 – Pavilhão (espaço da ginástica)

ETAPA DE APRENDIZAGEM 3

19 de fevereiro a 22 de março – Aula n.º 39

15/03/2024

Ginástica – Aprendizagens/objetivos específicos

Compor, realizar e analisar, as destrezas elementares de acrobacia, dos saltos, do solo e dos outros aparelhos, em esquemas individuais e ou de grupo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios.

Identificar os diferentes materiais da ginástica e quais as disciplinas pertencentes à ginástica.

- Salto de eixo no boque
- Salto em extensão no *minitrampoline*
- Salto engrupado no *minitrampoline*
- Carpa de pernas afastadas no *minitrampoline*

- Rolamento à frente engrupado
- Rolamento à retaguarda engrupado
- Apoio facial invertido
- Roda
- Posições de flexibilidade – Ponte
- Saltos, voltas e afundos

Dança – Aprendizagens/objetivos específicos

- Danças Latino-Americanas/ não progressivas: Mambo em line dance e em roda
- Danças Tradicionais Portuguesas: Regadinho e outras

- Saber:
 - Passos (realizar corretamente cada passo da coreografia)
 - Coreografia (saber a sequência de passos)
 - Tempos (realizar a coreografia nos tempos corretos da música)



Parte Inicial	Tempo	Material
• Corrida • Jogos (mata; 10 passes, etc.) • Mobilização articular	Entre 10' e 15'	Bolas
Parte Fundamental	Tempo	Material
• Ginástica: • A turma dividida por grupos e estações, trabalham vários elementos ginásticos preparados pelo professor, com o objetivo de realizarem no fim de cada período, uma sequência ginástica. • Dança: • A turma em line dance, treina o Mambo, de maneira a realizar os passos, tempos e coreografia corretamente.	Entre 30' e 70' depende do tempo da aula	Aparelhos de apoio; aparelhagem
Retorno à calma	Tempo	Material
• Alongamentos • Conversa final com os alunos.	5'	Nenhum

Imagem 1 - Guião Pedagógico de Unidade/Plano de aula 5.ºD



EDUCAÇÃO FÍSICA 9.ª

GUIÃO PEDAGÓGICO DE UNIDADE/PLANO DE AULA

ESPAÇO DE AULA E5 – Polidesportivo / Courts de ténis / Ringue

ETAPA DE APRENDIZAGEM 1

30 de outubro a 15 de dezembro – Aula nº 18

20/11/2023

Andebol – Aprendizagens/objetivos específicos

Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos jogos desportivos coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras não só como jogador, mas também como árbitro

- Fintas
- Mudanças de direcção
- Deslocamentos ofensivos
- Deslocamentos defensivos mediante a acção do adversário
- Em jogo 5X5:
 - Após recuperação pela sua equipa:
 - Desmarca-se oferecendo linhas de passe.
 - Transição defesa/ataque com sucesso.
 - Opta por passe ou drible conforme a situação de jogo.
 - Finaliza utilizando a técnica mais adequada.
 - Em situação de jogo organizado:
- Com bola
 - Ataca o espaço entre dois opositores ou fixa um adversário, para passar a bola a um companheiro liberto
- Sem bola
 - Ataca a defesa aproveitando sucessivamente o espaço entre duas defesas, após erro de marcação ou atitude (penetrações sucessivas)
- Defesa:
 - Assume uma atitude defensiva, procurando a recuperação da bola/ impedir a finalização
 - Retoma rapidamente o seu lugar numa defesa à zona

Futebol – Aprendizagens/objetivos específicos

Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos jogos desportivos coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações

- Intercepção
- Desarme
- Drible
- Marcação
- Finta
- Passa a um companheiro em desmarcação utilizando passes
- Devolve a bola ao companheiro que passou permitindo continuidade
- Pressiona o jogador em posse de bola
- Logo que perca a posse de bola, dificulta a ação ofensiva
- Aclara o espaço de penetração do jogador com bola
- Situação de jogo 5x5

Ténis – Aprendizagens/objetivos específicos

Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares dos jogos de raquetas, garantindo a iniciativa e ofensividade em participações “individuais” e “a pares”, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.

- Pega continental
- Gesto técnico de direita
- Gesto técnico de esquerda a duas mãos
- Serviço
- Diferencia o tipo de pega
- Mantém uma posição base
- Desloca-se e posiciona-se corretamente para devolver a bola

Atletismo – aprendizagens/objetivos específicos

Realizar e analisar, corridas e marcha, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz

- Realização de circuito para melhoria de força superior, média e inferior.
- Corrida de 15 minutos

PLANO DE AULA

Parte Inicial	Descrição	Tempo	Material
• Oração da manhã • Conversa com os alunos sobre a aula. • Corrida. (2 voltas ao trajeto habitual) • Jogo dos 10 passes (2 grupos de 15)	• Chegada dos alunos (colocam-se em círculo) • Abordagem sobre os conteúdos a lecionar • Aumento da frequência cardíaca e temperatura do corpo e treino de resistência. • Jogo dos 10 passes – (obrigatório contar os passes até atingir o objetivo de 10 passes)	15´	Uma bola de andebol e coletes.

Parte Fundamental	Descrição	Tempo	Material
• Andebol: • Situação de jogo 7x7 (Grupo de 15 alunos) • Ténis: • 1x1 (Grupo de 15 alunos)	A turma dividida em dois grupos: (metade no polidesportivo e outra nos courts de ténis) • 15 alunos - Jogo de andebol 7x7 (equipas mistas) • 1.ª parte sem drible e 2.ª parte com drible • Dois alunos frente a frente, procuram trabalhar a consistência jogando a bola para dentro da zona do serviço “quadrado” realizando os gestos técnicos de dir. e esq.	25´	Uma bola de Andebol, coletes, raquetas de ténis e bolas de ténis.

Retorno à calma	Descrição	Tempo	Material
• Conversa final com os alunos.	• Junto do professor.	2´	Nenhum



EDUCAÇÃO FÍSICA 11.ºB

GUIÃO PEDAGÓGICO DE UNIDADE/PLANO DE AULA

ESPAÇO DE AULA E6 – Campos de basquetebol exteriores / Campos pelados

ETAPA DE CONSOLIDAÇÃO E AVALIAÇÃO	
8 de abril a 4 de junho – Aula nº 54	14/05/2024
Basquetebol – Aprendizagens/objetivos específicos	
Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos jogos desportivos coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras não só como jogador, mas também como árbitro	
Em jogo 5x5: - Desmarca-se e finaliza rápido Com bola: - Passa rápido e desmarca-se - Dribla ou procura uma linha de passe que aproxime a bola do cesto. - Aclaramento - Transição defesa/ataque - Explora situações de 3x2 ou 2x1 - Assume atitude de tripla ameaça - Participa ativamente no ressaltos ofensivo Sem bola: - Enquadra-se tentando colocar-se entre a bola e o cesto.	
Futebol – Aprendizagens/objetivos específicos	
Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos jogos desportivos coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações	
- Penetração - Apoio - Desmarcação de apoio ou ruptura	
Com bola: - Cria situações de superioridade numérica ofensiva - Utiliza adequadamente as ações técnico-táticas individuais e coletivas de acordo com a situação de jogo Sem bola: - Atitude defensiva - Contenção - Apoio defensivo - Fecha linhas de passe - Ocupação de espaços livres	
Situação de jogo 5 x 5; 7 x 7	
Atletismo – Aprendizagens/objetivos específicos	
Sendo um dos grandes objetivos a promoção e educação de estilos de vida saudáveis, o aluno entende as ferramentas que o vão auxiliar na promoção de atitudes e capacidades necessárias para que tenha uma vida ativa e saudável.	
- Corrida de 15 minutos - Realização de circuito para melhoria de força superior, média e inferior.	

PLANO DE AULA

Parte Inicial	Tempo	Material
• Corrida. • Exercícios de mobilização articular. • Exercícios com bola de basquetebol. • Exercícios com bola de futebol. • Jogos.	Entre 10' e 15'	Bolas
Parte Fundamental	Tempo	Material
• Basquetebol: • Ações Táticas e técnicas - Divididos por grupos, os alunos realizam exercícios que os ajudem a alcançar os objetivos definidos nesta área. • Situação de jogo – 5 x 5 • Futebol: • Ações Táticas e técnicas - Divididos por grupos, os alunos realizam exercícios que os ajudem a alcançar os objetivos definidos nesta área.	Entre 30' e 70' dependendo do tempo da aula	Bolas de Basquetebol; Bolas de futebol e pinos
Retorno à calma	Tempo	Material
• Conversa final com os alunos.	5'	Nenhum

3.6. Avaliação

O processo de avaliação, conforme descrito por Correia e Freire (2007), acrescentam que a avaliação consiste na recolha sistemática de informações, com o intuito de formular juízos de valor que facilitem o processo de tomada de decisão. Esta definição é apoiada por Vieira (2019), abrange uma variedade de tarefas e definições, oferecendo aos alunos a oportunidade de demonstrarem os seus conhecimentos e habilidades num contexto que permite a contínua aprendizagem e crescimento. De acordo com Freitas et al. (2014), é essencial compreender os vários tipos de avaliação e as suas aplicações para refletir na prática pedagógica. A avaliação é dividida em três tipos: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica visa identificar as competências dos alunos numa fase inicial, permitindo a atribuição de um nível ou a inclusão do aluno num grupo de aprendizagem ajustado às suas capacidades. Já a avaliação formativa ocorre ao longo do tempo, aplicando-se em todos os momentos das aulas, fornecendo informações relevantes para a avaliação do aluno e para o professor verificar se os objetivos estão a ser alcançados. Por fim, na avaliação sumativa, a comparação entre os resultados iniciais e finais possibilita a regulação de todo o processo.

No que diz respeito à avaliação no CSJB, serão seguidas as diretrizes estabelecidas pela professora cooperante e pelo departamento de EF para cada matéria, incentivando todos os alunos a melhorar ao longo das aulas. Planeia-se a criação de grelhas de observação para todas as modalidades, definindo critérios de êxito para garantir que a avaliação seja justa e clara para todos os alunos. Quanto ao processo de avaliação, serão utilizadas técnicas alinhadas com as funções diagnósticas, prognósticas, formativas e sumativas de avaliação para cada uma das matérias a serem lecionadas.

Estando eu num processo de aprendizagem e desenvolvimento, este, é um momento valioso para absorver conhecimento prático, ganhar experiência e contribuir para a comunidade escolar de maneira positiva.

Como tal, enquanto estagiário:

- Estive atento à avaliação diagnóstica, auxiliando na identificação das competências dos alunos numa fase inicial, onde me envolvi na observação atenta das habilidades individuais e na colaboração, classificação ou inclusão dos alunos em grupos de aprendizagem ajustados às suas capacidades.
- Participei na avaliação formativa ao longo das aulas. Isso inclui estar envolvido nas atividades quotidianas de avaliação, fornecendo suporte aos alunos e esclarecendo dúvidas.
- Colaborei na avaliação sumativa, auxiliando na comparação entre os resultados iniciais e finais.
- Comuniquei de forma clara e acessível com os alunos sobre os critérios de avaliação e os objetivos a serem alcançados nas aulas e isso fez com que os alunos também estivessem mais predispostos aos desafios diários as aulas.
- Estive disponível para esclarecer dúvidas e oferecer orientação para que os alunos compreendessem as expectativas.

- Pratiquei a reflexão contínua sobre as práticas de avaliação com a orientadora cooperante.
- Considerei sempre o que estava a funcionar bem e o que podia ser melhorado para nas aulas seguintes poder melhorar as minhas intervenções.
- Estive disponível para receber feedback do professor cooperante e ajustar-me às suas abordagens com base nessas reflexões.
- Participei em reuniões de avaliação e planeamento que fez com que ficasse com uma maior compreensão das estratégias adotadas e permitir que contribua com insights e sugestões para a melhoria contínua do processo de avaliação.

4. Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade

No que diz respeito a esta área, o objetivo principal é estabelecer uma relação saudável com toda a comunidade educativa do colégio. Sem dúvida, para desfrutar de um estágio curricular repleto de boas experiências, é fundamental cultivar uma relação próxima com todos os professores, funcionários e alunos. Além disso, é de grande importância participar ativamente nas várias atividades escolares e integrar-se nas diferentes reuniões que envolvem toda a comunidade, tais como encontros com os pais, sessões de formação para os professores, reuniões de direção de turma, reuniões do departamento de EF, entre outras. Com isso, pretendo contribuir para a qualidade de vida na comunidade escolar.

4.1. Projeto educativo

A Constituição da República Portuguesa assegura a liberdade de aprender e ensinar, o que significa que cada escola possui a autonomia para desenvolver o seu próprio Projeto Educativo. Isso é ratificado pelo Decreto-Lei nº 43/89, o qual estabelece que: “A autonomia da escola é concretizada na elaboração de um projeto educativo próprio, construído de forma participativa, seguindo os princípios de responsabilização de todos os intervenientes na vida escolar e adaptado às características e recursos da comunidade onde está inserida”.

A proposta educativa do CSJB:

- O Colégio S. João de Brito é uma escola católica dirigida pela Companhia de Jesus.
- Rege-se pelo Ideário dos Colégios da Companhia de Jesus em Portugal.
- Reconhece-se identificado com os princípios educativos que dão prioridade à dignidade da pessoa humana em todas as suas dimensões. E reconhece no Evangelho a sua de fonte inspiração, como proclamação da Libertação em Jesus Cristo: reconciliação do Homem com Deus e com os outros. Sendo um Colégio da Companhia de Jesus reconhece como fonte essencial da sua inspiração a dinâmica dos Exercícios de Santo Inácio: disponibilidade para servir; capacidade de opção em ordem ao trabalho mais eficaz, mais necessário e mais urgente; atitude de discernimento orientada para a ação, numa constante auscultação da realidade e uma permanente revisão das próprias posições.

Missão e Visão do CSJB:

“COM EXCELÊNCIA, FORMAR HOMENS E MULHERES PARA OS OUTROS E COM OS OUTROS”

- Excelência: caracteriza a proposta educativa dos Colégios SJ no espírito de liderança inaciana, na gestão da qualidade e na conceção dos processos educativos.

Conseguimos a Excelência quando, para alcançar os nossos objetivos apostólicos, usamos métodos de maior eficiência, contribuímos para a criação de melhores e mais justas estruturas e mentalidades sociais, oferecemos soluções permanentes para os problemas do mundo, formamos líderes que podem agir como um fermento com efeito multiplicador ao transmitirem os valores do Evangelho dando permanência a estes valores na nossa sociedade. (P. Kolvenbach - 1989)

- Formar: como comunidade educativa, educamos em mútua interação, ao estilo de Jesus Cristo, segundo a visão inaciana, na busca dos valores do Reino.
- Homens e Mulheres: envolve o princípio da equidade, a presença no mundo de pessoas diferentes que se enriquecem na dinâmica da vida, como líderes na transformação de um mundo que se quer mais humano (e no serviço, especialmente para os mais necessitados).
- Para os outros: dinamiza e justifica a nossa missão corporativa.
- Com os outros: a nossa missão inclui o valor do trabalho comunitário, que implica o discernimento, o diálogo e a participação: Esta característica essencial do nosso modo de proceder pede uma atitude de prontidão para cooperar, escutar, aprender com os outros e partilhar a nossa herança espiritual e apostólica.

O Colégio S. João de Brito pretende facultar aos seus alunos uma formação integral, que proporcione o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades da pessoa humana.

A qualidade da formação, na procura da excelência educativa, constitui um objetivo transversal a todo o projeto educativo. A cultura do mais, o incentivo ao esforço na prossecução de metas cada vez mais exigentes, constituem atitudes que devem orientar todo o ato educativo.

A formação integral compromete educadores e alunos na atenção ao crescimento da personalidade nas suas diferentes dimensões:

- Dimensão pessoal e académica: desenvolvimento do carácter, na defesa da verdade e da transparência; uso equilibrado da liberdade, que ajude a desenvolver uma crescente autonomia, com sentido de responsabilidade e respeito pelo outro; procura da excelência académica, no esforço de fazer render as qualidades intelectuais e de trabalho recebidas de Deus.
- Dimensão Social: crescer como pessoa de e para os outros, numa atitude de amizade e serviço. Cultivar o sentido de solidariedade, em especial com os mais desfavorecidos; tornar-se cada vez mais sensível aos problemas e mudanças da sociedade atual.
- Dimensão religiosa: aprofundar o conhecimento e amor a Jesus Cristo, aprendendo a expressar a própria fé pelo testemunho de uma vida pessoal e comunitária segundo as orientações da Igreja.

O reconhecimento educativo do esforço dos alunos na prática de atitudes que traduzam os valores considerados essenciais para a vivência do Projeto Educativo, traduz-se, entre outras iniciativas, na existência do “Quadro de Honra”. Nele são distinguidos os alunos que educadores e colegas consideram que, ao longo do ano letivo, se destacaram pela forma como souberam transpor para a prática do dia-a-dia os ideais que lhes são transmitidos.

De destacar o *prémio “Educar para servir”*. É atribuído a alunos finalistas do 12º ano que melhor se identifiquem com o ideário do Colégio, premiando aqueles que ao longo dos anos de permanência no colégio, se destacaram pela forma como viveram os valores do Projeto Educativo do Colégio S. João de Brito, apresentando-se como modelos do aluno que queremos formar.

4.2. Direção de turma

O acompanhamento de uma direção de turma é outra das funções do estágio curricular. No meu caso foi o acompanhamento da turma do 5ºD.

No CSJB, a professora responsável que corresponde à figura do Diretor de turma nas escolas públicas, assume diversas funções específicas no que concerne à comunicação com os encarregados de educação, apenas e só quando o tema diz respeito a questões particulares. Quando se trata de questões relacionadas com uma determinada disciplina, essa informação é dada pelo próprio professor da disciplina com o conhecimento do professor responsável.

O papel de Diretor de turma revelou-se multifacetado e exigiu uma combinação de habilidades administrativas, comunicativas e interpessoais. A experiência de assistir às reuniões de pais proporcionou uma visão profunda sobre as responsabilidades e desafios deste cargo, permitindo um desenvolvimento profissional abrangente e uma compreensão mais clara das dinâmicas escolares. A aprendizagem sobre mediação, organização e comunicação foi fundamental, enquanto as surpresas e desafios encontrados no exercício deste cargo contribuíram para um crescimento pessoal e profissional contínuo. Em suma, ser diretor de turma foi construir uma ponte essencial entre o colégio, os pais e os alunos, promovendo um ambiente educativo harmonioso e eficaz.

4.3. Desporto Escolar

O DE é um conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação que são desenvolvidas como complemento curricular e como forma de ocupar os tempos livres, num regime de liberdade de participação e escolha, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei 95/91, de 26 de fevereiro. De acordo com o artigo 51º Lei de Bases do Sistema Educativo, o DE visa promover a saúde e a condição física, o entendimento do desporto como um fator de cultura, estimulando a cooperação, autonomia, solidariedade e criatividade, sendo que devem ser orientados por profissionais qualificados.

O DE distingue-se em quatro categorias, que são as atividades regulares internas e externas e as atividades pontuais internas e as externas.

De acordo com o Programa Estratégico do DE 2021-2025 da Direção-Geral da Educação, existem objetivos transversais para todos os envolvidos no DE, entre estes objetivos destacam-se:

- Aumentar e melhorar a qualidade da educação;
- Melhorar métodos de ensino-aprendizagem;
- Ensinar melhores e mais praticantes;
- Dar mais oportunidades de prática desportiva;
- Certificar a igualdade de oportunidades;

- Estimular o espírito desportivo, de equipa e o fair-play.

O estágio curricular, além da atribuição de três turmas de diferentes ciclos, remete-nos para a observação e acompanhamento no DE (DE), que neste caso foi o voleibol juntamente com a professora/treinadora responsável, que é a orientadora cooperante. De momento, a equipa conta com 36 alunas inscritas. Quanto às sessões de treino, estas decorreram às segundas-feiras, quintas-feiras e sextas-feiras das 16h30 às 18h00 no pavilhão do colégio.

A minha experiência no DE foi extremamente enriquecedora e proporcionou-me uma nova perspetiva sobre o papel do desporto na formação das alunas. Ao ajudar e conduzir as sessões de treino, percebi a importância da organização e do planeamento para garantir que cada treino fosse eficaz e motivador para elas. Participar ativamente nos treinos e nas reuniões permitiu-me compreender melhor as necessidades e os desafios enfrentados pelas atletas e como poderia apoiá-las da melhor forma possível.

Refletindo sobre esta experiência, aprendi que a motivação e o incentivo são fundamentais para o desenvolvimento das alunas, não só a nível desportivo, mas também pessoal. Vi como a prática regular de AF e Desportiva (AFD) contribui para o bem-estar físico e mental das alunas, ajudando-as a desenvolver competências como a disciplina, o respeito e o espírito de equipa.

Achei particularmente gratificante ver a evolução delas ao longo do ano. A sua dedicação e empenho nas sessões de treino refletiram-se em melhorias significativas na sua técnica e desempenho desportivo. Este progresso foi também visível nas competições, onde, apesar dos resultados variáveis, as alunas mostraram um grande espírito de camaradagem e fair play, valorizando a participação e a melhoria contínua acima de tudo.

Os resultados das atletas foram muito positivos. Além das vitórias e boas classificações em várias competições, o mais importante foi observar o crescimento pessoal e a confiança que ganharam ao longo do processo. Muitas alunas relataram sentir-se mais confiantes, disciplinadas e capazes de trabalhar em equipa, habilidades que certamente serão valiosas em todas as áreas das suas vidas.

Em resumo, a minha participação no DE foi uma experiência extremamente positiva, tanto para mim quanto para as alunas. Foi gratificante ver o seu desenvolvimento e a alcançarem os seus objetivos, e estou confiante de que as competências e os valores que adquiriram continuarão a beneficiá-las no futuro.

4.4. Oferta Educativa

O CSJB é uma instituição que não se destaca apenas pelo seu excelente projeto educativo, mas também pela forma como aposta na oferta complementar, existindo desta forma diversos tipos de atividades e projetos, são eles:

4.5. Atividades de Desenvolvimento Pessoal e Religioso

4.5.1. Pastoral

A Pastoral pretende ser cada vez mais o coração do nosso Colégio: um coração que quer e deseja ajudar cada um – alunos, educadores e pais – a compassar a sua vida com a respiração de Deus em nós. Através das mais diversas atividades, procuramos cuidar do coração do cada um, ajudando-o a fazer a descoberta espiritual da presença discreta de Deus na sua realidade – em si, nos outros, na natureza e no mundo. A Pastoral quer, assim, ajudar cada um a ser “girafa”: a ter um coração grande, capaz de se compadecer misericordiosamente pelo outro e de se inclinar no seu serviço; a ter um olhar largo, descentrado de si próprio e dos seus problemas, capaz de ver a vida como Deus a vê, com esperança e alegria.

Atividades:

- Manhã/tarde/dia de reflexão de turma
- Missas de turma
- Catequese
- Preparação para a Primeira Comunhão, Profissão de Fé e Crisma
- Grupos de Vida Cristã (CVX)
- CAFÉ (Curso de Aprofundamento da Fé)
- Encontros de Educadores

Destinatários: Alunos do Jardim de Infância ao 12.º ano.

4.5.2. Formação Humana

Elaborado pela Oficina de Inovação Pedagógica de Formação Humana do Colégio de S. João de Brito (OIPFH-CSJB), o Programa de Formação Humana incorpora o modelo teórico das **Forças Humanas do Caráter** desenvolvido por Christopher Peterson e Martin Seligman (*Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*. 2004). Este modelo, decorrente de um trabalho de investigação realizado no âmbito da Psicologia Positiva, procurou definir as características e ações do ser humano que favorecem não apenas uma melhor saúde mental, mas sobretudo uma vida em sociedade orientada para «a solidariedade, para o florescimento humano e para a paz». Baseando-se num projeto de investigação (*Telos Taxonomy Project*, 2000), conduzido em diversos países dos diferentes continentes, o modelo propõe uma taxonomia constituída por vinte e quatro “forças humanas do caráter”, que foram agrupadas em seis virtudes fundamentais: a Sabedoria, a Coragem, o Amor/Humanidade, a Justiça, a Temperança e a Transcendência.

O Programa de Formação Humana organiza-se por ciclos de ensino – Jardim de Infância, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e Ensino Secundário –, prevendo atividades a realizar em aula e fora dela, orientadas pelo Professor Responsável de Turma, para o desenvolvimento de particulares forças do caráter, em cada ano. Com efeito, a estruturação do programa tem em vista a articulação horizontal e vertical dos objetivos a atingir, das atividades e projetos a implementar, a adequação aos alunos nas suas diversas condições etárias e psicológicas e a promoção de um crescimento integral, que proporcione o desenvolvimento equilibrado das suas potencialidades humanas, com a construção de um projeto de

vida inspirado no modelo de Cristo. Embora com enfoque especial no modelo das Forças Humanas do Caráter, o programa de Formação Humana tem nas suas raízes: A ancoragem no Ideário dos Colégios da Companhia de Jesus em Portugal e no Projeto Educativo do Colégio; A focalização na visão e na missão para os colégios definida no Plano Apostólico da Província Portuguesa da Companhia de Jesus (2016/2022); A inclusão do modelo da excelência humana – 4 C (tornar os alunos pessoas competentes, conscientes, compassivas e comprometidas).

Para além disso, seguindo as diretrizes ministeriais relativamente à nova componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, as atividades previstas para o ensino básico permitem ainda trabalhar os seguintes temas fundamentais:

- Direitos Humanos;
- Igualdade de Género;
- Interculturalidade;
- Desenvolvimento Sustentável;
- Educação Ambiental;
- Saúde;
- Sexualidade;
- Media;
- Instituições e participação democrática;
- Literacia financeira e educação para o consumo;
- Segurança rodoviária.

Os objetivos deste Programa – num colégio que é uma obra apostólica da Companhia de Jesus - não se esgotam na disciplina de Formação Humana, sendo transversais à lecionação de todas as disciplinas, às atividades da Pastoral, do Serviço Social e do Serviço de Psicopedagogia, à Educação na Interioridade, à Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), às atividades extracurriculares e a todo o processo de modelagem dos educadores. Não obstante, a disciplina de Formação Humana constitui um contexto privilegiado para que, de forma estruturada, se desenvolva um trabalho que contribua para a formação integral dos alunos.

Destinatários: Alunos do 1.º ao 12.º ano.

4.5.3. Educação na Interioridade

Parar e estar em silêncio, contrariando a hiperatividade e a hiperestimulação em que vivemos, é cultivar a interioridade, abrir portas dentro de cada um, viver a partir de dentro para uma melhor relação com e para o outro. Para desenvolver esta dimensão nos alunos, a Oficina de Inovação Pedagógica “Educação para a Interioridade” está a implementar um projeto que pretende desenvolver as três dimensões da pessoa humana (pessoal, social e espiritual), respondendo a três questões:

“Quem sou?”, “Como me relaciono?”, “Qual o sentido da vida?”. Já foram realizadas atividades com alunos de alguns anos, que serão este ano alargadas a todos, por forma a conseguir embeber o quotidiano dos jovens e o nosso modo de proceder diário de momentos que nos abram à nossa interioridade.

Destinatários: Alunos do pré-escolar ao 12.º ano.

4.5.4. Projeto Ser +

O colégio, tendo como lema Educar para Servir, procura formar os seus alunos para serem homens e mulheres para os outros e com os outros. Com o intuito de ajudar a concretizar este objetivo surgiu o projeto SER +, procurando desenvolver atividades sociais com os alunos e comunidade educativa, incentivando-os a descobrirem e envolverem-se com realidades sociais diversas.

O Projeto procura alcançar os seguintes objetivos: Desenvolver atividades que fomentem a igualdade e a partilha, através de um trabalho conjunto; Colaborar na resolução das necessidades de determinadas instituições; Criar oportunidades de maior conhecimento e interação com as instituições apoiadas; Incentivar a reflexão sobre as diferentes realidades sociais e Fomentar o compromisso pessoal com a sociedade na busca de uma participação ativa.

Destinatários: alunos dos 3 aos 18 anos e comunidade educativa.

4.5.5. Programa de Orientação Vocacional (9.º Ano de escolaridade)

Conjunto estruturado de atividades, que decorrem em grupos de 10 a 15 alunos, orientadas por uma psicóloga e com o objetivo de ajudar os jovens a definir o seu projeto de vida. Alguns dos temas abordados são: características de personalidade, interesses, valores, aptidões, história de vida, profissões, etc... A metodologia destas sessões é primordialmente ativa e pretende promover a autogestão, a responsabilidade pessoal, a compreensão das necessidades pessoais, a partilha de histórias e entrevistas em profundidade, o debate e discussão de ideias, a autorreflexão sobre as características pessoais identificadas e o seu relacionamento com diferentes profissões e a forma de continuar a estudar após o 9.º ano.

Destinatários: alunos do 9.º ano

4.6. Atividades de Acompanhamento Escolar

4.6.1 Prolongamento

Designa-se por Prolongamento o tempo que os alunos do Jardim de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino

Básico permanecem no Colégio entre as 17h00 e as 18h30. No Jardim de Infância as crianças ficam acompanhadas por educadores não docentes no espaço de recreio ou em espaço interior, próprio para o efeito, conforme a época do ano letivo e as condições climatéricas. As atividades propostas são, na maioria das vezes, de caráter livre e lúdico. No 1.º Ciclo os alunos ficam acompanhados por educadores docentes e não docentes no espaço de recreio ou em espaço interior (sala de aula ou espaço próprio para o efeito) de acordo com eventuais tarefas escolares que tenham de realizar, e também de acordo com as condições climatéricas. No espaço de recreio as atividades propostas são, na maioria das ocasiões, de caráter livre e lúdico.

Destinatários: Alunos da Infantil e do 1.º CEB.

4.6.2. Sala de Estudo

A Sala de Estudo é um espaço de trabalho, cujo principal objetivo é proporcionar aos alunos o desenvolvimento de hábitos de trabalho autónomo. Os alunos realizam os seus trabalhos de casa, preparam as aulas e consolidam o estudo das diferentes disciplinas, com a supervisão de um professor. Este espaço destina-se a todos os alunos do 2.º ciclo e funciona após o horário letivo, entre as 16h30 e as 18h, à 2.ª feira, 3.ª feira, 5.ª feira e 6.ª feira, numa sala de aula ou sala de estudo.

Destinatários: alunos do 2.º CEB.

4.6.3. Aulas de Pedagogia Diferenciada

As aulas de pedagogia diferenciada de português e de matemática são momentos em que os professores alteram os instrumentos e as estratégias, de forma tendencialmente individualizada, de modo a adaptá-los às particularidades dos alunos que frequentam essas aulas.

Destinatários: alunos do 2.º CEB e do 3.º CEB sob proposta do Conselho de Turma.

4.7. Atividades de Enriquecimento Curricular

4.7.1. Atividades Circum-Escolares (ACE)

Procuram potenciar aprendizagens e fomentar valores que complementem as vivências curriculares. Destinam-se aos alunos do 1.º e 2.º CEB e têm inscrição e frequência obrigatórias. Desenvolvem-se dentro do horário curricular e têm uma carga horária de 2 tempos semanais. Tendo em consideração a transversalidade das atividades físico-motoras e expressivas propostas, pretende-se que os alunos vivenciem um leque alargado de experiências que possibilitem:

- A compreensão de regras e limites;
- Desenvolver a noção de grupo e o sentimento de pertença;
- Melhorar a imagem corporal, a autoestima, a segurança e a motivação;
- Desenvolver a autonomia e a maturidade;
- Treinar a atenção e a concentração;
- Controlar as emoções e a agressividade;
- Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal;
- Melhorar a capacidade de liderança e de resolução de problemas;
- Adquirir hábitos de vida ativa e saudável.

Atividades:

- *1.º Ciclo:* atletismo, artes plásticas, ballet, ciência divertida, costura criativa, expressão dramática, ginástica desportiva e trampolins, jogos desportivos coletivos (3.º e 4.º anos), jogos pré-desportivos (1.º e 2.º anos), judo, natação, órgão de tubos (3.º e 4.º anos), patinagem, piano, ténis, ténis de mesa, *The Inventors* (3.º e 4.º anos), viola e xadrez.
- *2.º Ciclo:* atletismo, andebol, artes plásticas, ballet, basquetebol, costura criativa, dança, futebol, ginástica desportiva e trampolins, horticultura, floricultura e jardinagem, judo, natação, órgão de tubos, patinagem, piano, teatro, ténis, ténis de mesa, *The Inventors*, viola, voleibol e xadrez.

Destinatários: Alunos do 1.º ao 6.º ano.

4.7.2. Atividades Extracurriculares (AEC)

São parte fundamental do Projeto Educativo do Colégio de S. João de Brito, concorrendo para a formação integral dos alunos.

Atividades:

Jardim de Infância: ballet, expressão dramática, ginástica, judo, miniténis, natação.

1.º, 2.º, 3.º CEB e Secundário: costura criativa, grupo de teatro inaciano – GTI, judo, natação, órgão de tubos, piano, ténis, viola, xadrez.

Centro de Línguas Estrangeiras: Espanhol, Francês, Inglês e Mandarim.

4.7.2.1. Desporto

O Colégio coloca à disposição dos seus alunos, após o horário curricular, espaços de prática desportiva para os diversos escalões etários, nas modalidades de: andebol, ginástica, futebol de 7, futebol de 11,

natação, ténis e voleibol.

O único objetivo da prática desportiva colegial é contribuir para a formação integral dos alunos, no sentido de estes adquirirem e viverem um estilo de vida humana e cristã.

Têm inscrição e frequência facultativas e desenvolvem-se fora do horário curricular.

Atividades: andebol, ginástica, futebol (de 7 e de 11), natação, ténis, voleibol.

Destinatários: alunos do 1.º ao 12.º ano.

4.7.2.2. Junior Achievement - A EMPRESA

É o programa da Junior Achievement que tornou esta organização mundialmente reconhecida. Trata-se de um projeto de empreendedorismo onde os alunos terão de desenvolver uma ideia de negócio através da criação de uma *startup* onde cada aluno desempenha uma determinada função. O projeto corresponde a um ano letivo e visa desenvolver competências fundamentais para a vida académica e profissional, nomeadamente competências ao nível comunicacional, organizacional, do planeamento, do trabalho em equipa, das relações interpessoais e da criatividade. O projeto visa inspirar e preparar os jovens para alcançar o sucesso numa economia global através de três pilares fundamentais: educação para o empreendedorismo, literacia financeira e competências para a empregabilidade.

“Every young person should have a practical entrepreneurial experience before leaving compulsory education.” – European Commission

Destinatários: alunos do 12.º ano de escolaridade.

5. Área IV – Dimensão do Desenvolvimento Profissional ao Longo da vida

Relação entre o nível de AF, a satisfação com a imagem corporal e a presença de sintomas de burnout, nos docentes de um colégio privado na região da grande Lisboa

Ricardo Chung [1], Joana Serpa [1, 2]

[1] Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Instituto Piaget, Portugal

[2] Insight - Piaget Research Center for Ecological Human Development, Instituto Piaget de Almada

RESUMO

Enquadramento: Este estudo refere-se à avaliação de sintomas de *burnout* nos professores de um colégio da grande Lisboa e se existe alguma relação com o nível de AF e a satisfação com a imagem corporal. Estudos anteriores indicam que o burnout é uma síndrome comum na profissão docente, enquanto a AF pode influenciar a perceção da imagem corporal e o bem-estar geral. **Objetivo:** Avaliar a relação entre o nível de AF, a satisfação com a imagem corporal e os sintomas de burnout em professores de um colégio privado na região da grande Lisboa. **Métodos:** Foi aplicado um questionário aos professores, utilizando três instrumentos: o Questionário Internacional de AF (QIAF), a Escala de Imagem Corporal e o Maslach Burnout Inventory (MBI), para medir os níveis de AF, a satisfação com a imagem corporal e os sintomas de burnout, respetivamente. **Resultados:** Na análise de dados, embora não de tenha verificado uma relação estatisticamente significativa entre os níveis de AF e os sintomas de burnout, uma parte significativa dos professores está insatisfeita com a sua imagem corporal, principalmente no que refere ao excesso de peso. No que concerne às diferentes sub-escalas do *burnout*, a maioria dos professores apresenta níveis baixos de exaustão e despersonalização, e níveis moderados de realização pessoal. **Conclusão:** O estudo contribuiu para uma melhor compreensão do perfil de saúde física e mental dos professores deste colégio, sublinhando a importância de intervenções que possam promover o bem-estar físico e mental dos docentes, e fornecendo *insights* valiosos para a criação de ambientes de trabalho mais saudáveis.

Palavras-chave: burnout, AF, imagem corporal, professores, bem-estar.

Relationship between the level of physical activity, satisfaction with body image and the presence of burnout symptoms in teachers of a private school in the greater Lisbon region

ABSTRACT

Background: This study refers to the assessment of burnout symptoms in teachers of a school in greater Lisbon and whether there is any relationship with the level of physical activity and satisfaction with body image. Previous studies indicate that burnout is a common syndrome in the teaching profession, while physical activity can influence body image perception and overall well-being. **Objective:** To evaluate the relationship between the level of physical activity, satisfaction with body image and burnout symptoms in teachers of a private school in the greater Lisbon region. **Methods:** A questionnaire was applied to teachers, using three instruments: the International Physical Activity Questionnaire (QIAF), the Body Image Scale and the Maslach Burnout Inventory (MBI), to measure physical activity levels, satisfaction with body image and burnout symptoms, respectively. **Results:** In the data analysis, although there was no statistically significant relationship between physical activity levels and burnout symptoms, a significant part of the teachers are dissatisfied with their body image, especially with regard to excess weight. Regarding the different subscales of burnout, most teachers have low levels of exhaustion and depersonalization, and moderate levels of personal achievement. **Conclusion:** The study contributed to a better understanding of the physical and mental health profile of teachers at this college, underlining the importance of interventions that can promote the physical and mental well-being of teachers, and providing valuable insights for creating healthier work environments.

Keywords: burnout, physical activity, body image, teachers, well-being.

INTRODUÇÃO

O *burnout* é caracterizado por uma sensação de esgotamento, cinismo ou sentimentos negativos relacionados com o trabalho, e uma redução na eficácia profissional (Lima et al., 2018). Uma definição amplamente aceita e cientificamente fundamentada foi proposta por Christina Maslach em 1976, descrevendo-a como "uma resposta prolongada a stressores interpessoais crônicos no trabalho que se manifesta em três dimensões interdependentes: exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal" (Silva et al., 2018). No entanto, outros autores, como (Perniciotti et al., 2020), abordam o *burnout* como um fenómeno bidimensional, considerando apenas a exaustão emocional e a despersonalização. Assim, verifica-se a falta de consenso na literatura quanto ao que caracterizaria o *burnout*, resultando numa atual dificuldade em estabelecer critérios diagnósticos padronizados (Perniciotti et al., 2020). Entre as diversas áreas de pesquisa neste campo, o fenómeno do *burnout* emergiu como um tema de destaque no que diz respeito aos professores, ou seja, concluiu-se que a síndrome de *burnout* é uma condição clínica comum entre os docentes e muitos são os fatores de risco, sendo estes sinais essenciais de que é preciso agir para não sucumbir, corroborando com a redução do desgaste na profissão docente, melhorias gerais da saúde e qualidade de vida do grupo, bem como com a qualidade do ensino. (De Sousa et al., 2023). Neste sentido, nos últimos anos, tem havido um crescente interesse nas interações complexas entre o *burnout* a aptidão física e imagem corporal, particularmente no contexto do ambiente de trabalho. Numa sociedade cada vez mais preocupada com a saúde e o bem-estar, a compreensão destas relações tornou-se crucial não apenas para o avanço científico, mas também para a promoção de ambientes laborais mais saudáveis e produtivos.

A AF exerce uma influência notável na percepção da imagem corporal, manifestando-se de diversas formas. Estudos indicam que a prática regular de AF está associada a uma maior satisfação com a imagem corporal, independentemente da idade e do género. Em contrapartida, aqueles que são sedentários tendem a apresentar menor satisfação com a sua imagem corporal quando comparados com os indivíduos ativos (Fermino et al., 2010). Estudos têm demonstrado também que a prática de AF regular e contínua traz benefícios que se manifestam sob todo o organismo, envolvendo tanto os aspetos físicos, como também, a saúde mental dos indivíduos, garantindo um estilo de vida mais saudável (Cooney et al., 2013).

Adicionalmente, a prática de AF pode contribuir para uma melhoria da autoestima e para uma maior aceitação do próprio corpo. Indivíduos que começam a praticar AF tendem a desenvolver uma percepção mais positiva do seu corpo. No entanto, é importante ter em consideração que o impacto da AF na percepção da imagem corporal pode variar consoante o sexo e o tipo de AF praticada. A imagem corporal, definida como a percepção subjetiva que um indivíduo tem da sua própria aparência física, tem sido objeto de investigação extensiva, especialmente no que diz respeito aos padrões de imagem corporal associados a diferentes níveis de aptidão física e à sua relação com a autoestima e o bem-estar psicológico. A insatisfação com a imagem corporal é a discrepância entre a imagem do corpo atual (percecionada) e a sua imagem corporal ideal (desejada) (Vieira et al., 2005). A pressão social exercida sobre os indivíduos para atingirem um padrão de beleza ideal quase impossível de concretizar é uma das principais razões para o aumento da insatisfação com a imagem corporal e a consequente frustração. A sociedade contemporânea impõe padrões estéticos muitas vezes irreais e inatingíveis, o que pode levar as pessoas a desenvolverem uma percepção negativa do próprio corpo. Uma forte razão

para aumentar a insatisfação da imagem corporal, e consequente frustração, é a elevada pressão social exercida no indivíduo para que atinja um padrão de beleza ideal quase impossível de concretizar (Martins & Petroski, 2015).

Essa pressão social pode ser intensificada pelos mídia, pela publicidade e pelas redes sociais, que frequentemente promovem imagens idealizadas de corpos e padrões de beleza inalcançáveis. Como resultado, os indivíduos podem sentir-se inadequados em relação a esses padrões e experimentar insatisfação com a própria imagem corporal. É importante reconhecer e combater essas pressões sociais, promovendo a aceitação da diversidade de corpos e incentivando uma percepção mais realista e positiva da imagem corporal. A educação sobre autoaceitação, autoestima e valorização da individualidade pode desempenhar um papel fundamental na promoção de uma relação saudável e equilibrada com o corpo. Uma forte razão para aumentar a insatisfação da imagem corporal, e consequente frustração, é a elevada pressão social exercida no indivíduo para que atinja um padrão de beleza ideal quase impossível de concretizar (Martins & Petroski, 2015).

A escolha destas variáveis baseia-se na crescente relevância de compreender os fatores que influenciam a saúde e o bem-estar dos docentes. No contexto atual, os professores enfrentam uma série de desafios, que vão desde a sobrecarga de trabalho até à pressão por resultados profissionais e às constantes exigências emocionais dos alunos. Perante este cenário complexo, é crucial compreender de que forma fatores como a AF, a percepção da imagem corporal e os sintomas de *burnout* se relacionam e influenciam a saúde e o bem-estar destes profissionais. A investigação destas variáveis não só contribuirá para o avanço do conhecimento científico sobre a saúde mental e física dos professores, mas também fornecerá *insights* valiosos para o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam ambientes de trabalho mais saudáveis e sustentáveis nas instituições educacionais. Ao compreender melhor os fatores que contribuem para o *burnout* e explorar estratégias para promover a saúde e o bem-estar dos professores. Este trabalho procura oferecer contribuições significativas para a melhoria das condições de trabalho e qualidade de vida destes profissionais tão essenciais para a sociedade.

Nos últimos anos, tornou-se evidente que a profissão docente é uma das mais desafiadoras e stressantes, exigindo não só competência profissional, mas também a habilidade de gerir dinâmicas de sala de aula complexas, necessidades emocionais dos alunos e expectativas crescentes de pais e instituições educativas. A pertinência deste tema advém não apenas da prevalência de condições como o *burnout* entre os professores, mas também do impacto significativo que o bem-estar dos professores tem na qualidade da educação. Professores que experienciam elevados níveis de stress e esgotamento são menos capazes de criar ambientes de aprendizagem eficazes e positivos, o que pode afetar diretamente o desempenho e desenvolvimento dos alunos. Assim, compreender e abordar os fatores que contribuem para o stress e o *burnout* dos professores é fundamental para promover a excelência educativa e a sustentabilidade da profissão docente (De Sousa et al., 2023).

Adicionalmente, a discussão acerca da exigência da profissão docente e o seu impacto no bem-estar dos professores torna-se relevante face à evolução das sociedades e da educação. Na era atual, caracterizada pela rápida mudança tecnológica, globalização e complexidade social, os professores são desafiados não apenas a transmitir conhecimento, mas também a preparar os alunos para serem cidadãos globais competentes e adaptáveis. Esta expansão do papel dos professores adiciona uma camada extra de exigência à sua profissão, tornando ainda mais premente a atenção ao seu bem-estar e desenvolvimento profissional. Reconhecer e abordar as exigências únicas enfrentadas pelos

professores é um passo essencial na criação de um sistema educacional que suporte tanto os educadores quanto os educandos na realização do seu potencial máximo (Lima et al., 2018).

Desta forma e pela importância desta simbiose, o objetivo da presente investigação é avaliar se há presença de sintomas de *burnout* nos professores no colégio e se existe alguma relação com o nível de AF e a satisfação com a imagem corporal.

MATERIAIS E MÉTODOS

Amostra

A amostra deste estudo, foram 72 docentes com uma média de idades de 48.1 anos $\pm$ 9.09 e desses docentes, 14 são professores e 58 são professoras.

No que diz respeito aos anos de serviço a Figura 3, mostra a distribuição percentual dos professores do colégio em função dos seus anos de serviço. Pode-se observar que o corpo docente é bastante diversificado em termos de experiência, com muitos professores concentrados entre os 15 e os 20 anos de serviço, e uma menor quantidade de professores com mais de 35 anos de serviço.

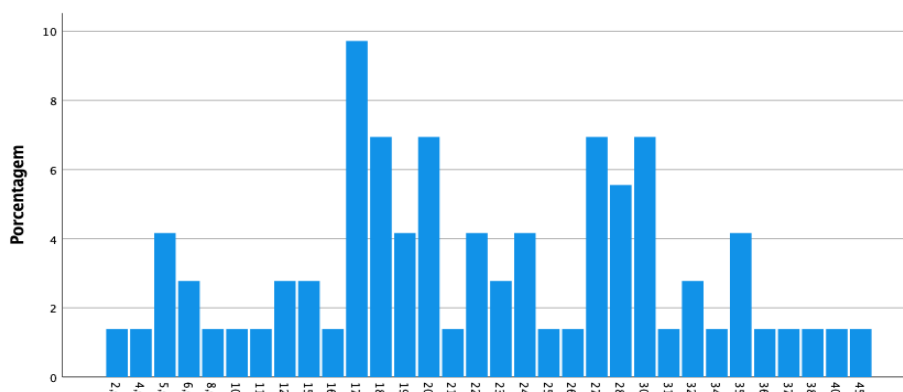
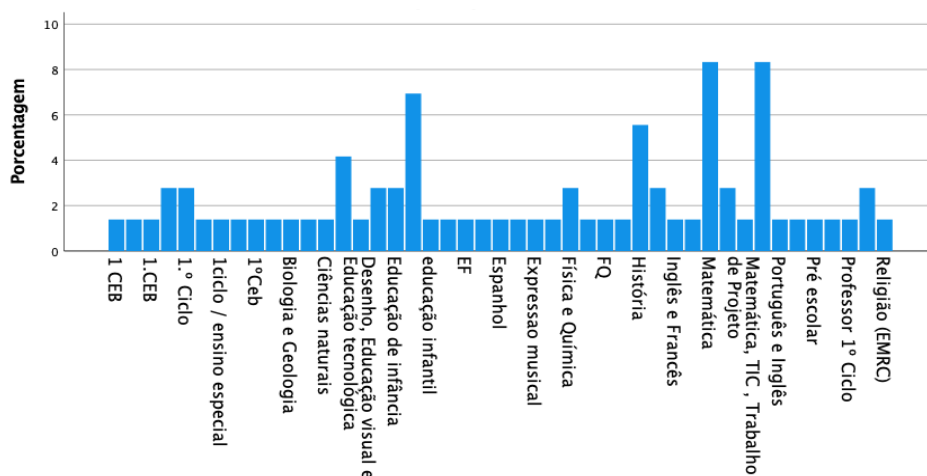
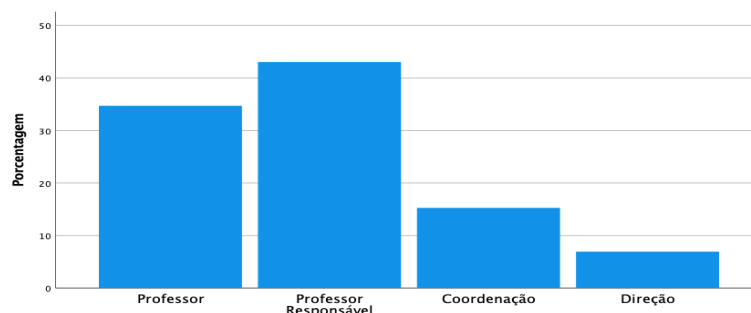


Figura 3 - Anos de serviço

Na Figura 4 é possível observar que a maior concentração de professores está em disciplinas como a Matemática, Educação Infantil e línguas (Português, Inglês, Francês), enquanto as outras disciplinas apresentam uma distribuição mais equilibrada ou com menos docentes.



Na Figura 5, apresentada de seguida, e conforme referido anteriormente, os docentes inquiridos assumem diversas funções no colégio, tais como apenas Professor da disciplina, Professor responsável (equivalente ao diretor de turma na escola pública), Coordenação e Direção



Instrumentos e procedimentos

Os docentes tiveram acesso a um questionário, elaborado no *Google Forms*, que consistia numa bateria de testes destinada a avaliar três variáveis dependentes: o nível de AF, a imagem corporal e os indicadores de *burnout*. Para aferir o nível de AF, foi considerado o Questionário Internacional de AF (IPAQ). No presente estudo, procurou-se conhecer o nível de AF que os professores têm como parte do seu quotidiano. Este questionário inclui questões sobre a AF realizada habitualmente para se deslocarem no dia-a-dia, no trabalho, nas atividades domésticas e atividades que efetuam no seu tempo livre para lazer, exercício ou desporto. As questões referem-se à AF realizada numa semana normal, e não em dias excecionais, como por exemplo, no dia em que fizeram uma mudança de casa. A satisfação com a imagem corporal foi avaliada através da Figure Rating Scale, desenvolvida por

Stunkard, Sorenson e Schulsinger em 1983. Esta escala mede a percepção que a pessoa tem do seu corpo em três dimensões: a imagem corporal real (ICReal), que reflete o tamanho do corpo tal como é atualmente percebido; a imagem corporal ideal (ICIdeal), que representa o tamanho que a pessoa gostaria de ter; e ainda o tamanho considerado “normal” para indivíduos do mesmo e do sexo oposto. Para avaliar estas percepções, os professores escolhem as silhuetas que consideram mais representativas para cada um destes aspetos. O (MBI) *Malash Burnout Inventory*, é o instrumento de autoavaliação, construído por Maslach e Jackson em 1981. A versão atual é formada por 22 itens sob a forma de Likert (sob a forma de afirmações), a cada um destes itens são atribuídos graus de intensidade que vão desde: 1 (nunca), 2 (algumas vezes por ano), 3 (uma vez por mês), 4 (algumas vezes por mês), 5 (uma vez por semana), 6 (algumas vezes por semanas) e 7 (todos os dias). O preenchimento deste questionário leva em média 10 a 15 minutos. É composto por 3 sub-escalas: a “exaustão emocional”, a “despersonalização” e a “realização pessoal”. Estas sub-escalas avaliam prováveis manifestações de *burnout* e, embora digam respeito a extensões diferentes, estão relacionadas ao *burnout*, onde a “realização pessoal” está opostamente correlacionada com a síndrome.

- A “exaustão emocional” é composta por 9 questões (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, e 20), que traduzem sentimentos de se estar emocionalmente exausto e esgotado com o trabalho;
- A “despersonalização”, formada por 5 itens (5, 10, 11, 15 e 22) que descrevem respostas impessoais;
- E por último, a “realização pessoal”, que é constituída por 8 questões (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 e 21), que descrevem sentimentos ao nível da capacidade e sucessos alcançados no trabalho com pessoas; esta última está inversamente correlacionada com a síndrome.

O *burnout* é conceptualizado como variável contínua, variando entre níveis classificados de baixo, médio e alto, baseando-se na norma americana. Consideram-se pontuações baixas as que indicam valores abaixo dos 34, e a fiabilidade da escala ronda os 0,9. Um nível baixo de burnout reproduz-se em scores baixos nas sub-escalas de “exaustão emocional” e “despersonalização” e scores elevados na “realização pessoal”.

No caso de “exaustão emocional”, é considerado um nível de *burnout* elevado quando existem valores acima dos 27 pontos, entre 19-26 é indicador de níveis médios e abaixo de 19 corresponde a níveis de burnout baixos. Quanto à “despersonalização”, as pontuações superiores a 10 são níveis altos, de 6-9 médios e inferior a 6 indica um nível baixo. Por último, a “realização pessoal” funciona opostamente às anteriores, isto é, níveis maiores ou iguais a 40 é baixo, entre 34-39 é médio e menor ou igual a 33 é um nível alto de *burnout*.

Por conseguinte, o somatório total das questões que contribuem para a composição de cada fator leva à obtenção dos seguintes valores mínimos e máximos:

- Exaustão emocional (9-63), Despersonalização (5-35) e Realização Pessoal (8-56).

A leitura dos resultados do estudo estatístico das sub-escalas é realizada em comparação com os valores revelados no manual norte-americano de Maslach e Jackson (1986), pelo facto de não existirem estudos aferidos à população portuguesa.

Na sua versão final por:

- Nove questões na sub-escala de “exaustão emocional”, onde são descritos os sentimentos de esgotamento emocional e exaustão com o trabalho;
- Cinco questões na sub-escala da “despersonalização” que nomeiam respostas impessoais,

insensibilidade para com os utentes dos serviços, onde a ligação de ajuda está visível.

- Oito questões, que traduzem sentimentos ao nível da capacidade e sucesso alcançados, no trabalho com pessoas.

No final, o inventário ficou com 22 questões, havendo a possibilidade de se associar um quarto factor, respeitante ao “envolvimento”, composto por três itens.

O coeficiente alfa de Cronbach permitiu avaliar a estabilidade interna do M.B.I., demonstrando no total das 25 questões um valor de 0,90, na sub-escala “exaustão emocional” 0,79, para a sub-escala “despersonalização” 0,77 e por fim para a sub-escala “realização pessoal” 0,71 (Maslach & Jackson, 1986).

A solidez temporal da referida escala foi avaliada através de uma correlação teste-reteste no intervalo de duas a quatro semanas, alcançando-se fatores de exatidão de 0,60 para a sub-escala “despersonalização”, de 0,80 para a de “realização pessoal” e por último de 0,82 para a de “exaustão emocional”, embora estes fatores diversifiquem de baixo até razoavelmente alto, todos são indicativos de nível de significância de $p < 0,001$.

No que diz respeito aos procedimentos, foi solicitada uma autorização à Direção do colégio para que fosse possível a aplicação do questionário a todos os professores. Essa autorização foi aceite e a partir desse momento, o procedimento adotado, passou pelo pedido a todos os professores do colégio através de um email, que respondessem a um único questionário com o título “Relação entre o nível de AF, a satisfação com a imagem corporal e a presença de sintomas de *burnout*, nos docentes do CSJB.”, em formato digital (Google Forms).

Análise estatística

Para a análise estatística deste trabalho, considerou-se inicialmente uma de natureza descritiva, para a caracterização da amostra em causa, com a apresentação dos valores mínimos, máximos e médios bem como o respetivo desvio padrão, para cada uma das variáveis independentes. No que diz respeito à análise estatística de natureza inferencial, considerou-se os testes de Kolmogorov-Smirnov para verificar a normalidade e a homogeneidade da amostra, verificando-se que a mesma não seguia uma distribuição normal. Assim, considerou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney para amostras independentes, sendo amostra dividida em dois grupos distintos: o dos indivíduos mais ativos e o dos menos ativos, sendo que para esta divisão considerou-se o valor da mediana da variável METs total (Nível de AF – resultados do IPAQ), que reflete o nível de AF dos sujeitos. Para testar a associação entre as variáveis em análise, considerou-se os testes de correlação de Person e Spearman. A análise de dados foi realizada através do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 29.0, com nível alfa de significância de 5%.

RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta os valores descritivos da amostra. Os resultados obtidos, indicam que a maioria dos professores da amostra são do género feminino e a maior percentagem, encontra-se na fase de diversificação, questionamento ou de serenidade, ou seja, segundo Huberman (2000), esta é a fase do desenvolvimento profissional no processo de formação contínuo, em que o professor experimenta

novas práticas e diversifica métodos de ensino, tornando-se mais crítico (valor médio de tempo de serviço 21,9). Considerando estes resultados, também foi possível verificar que a grande percentagem dos que responderam, pertencem ao 2.º, 3.º ciclo e Sec. e são professores responsáveis no colégio.

Variáveis	Média (DP)	Frequência (%)
Idade	48,1 (9,09)	
Anos de serviço	21,9 (9,41)	
Género:		
masc.		14 (19,4)
fem.		58 (80,6)
Fases:		
1 - 3		1 (1,4)
4 - 6		6 (8,3)
7 - 25		38 (52,8)
26 - 35		22 (30,6)
36 - 40		5 (6,9)
Categoria Discente:		
Jardim de infância		4 (5,6)
1.º ciclo		13 (18,1)
2.º, 3.º ciclo e Sec.		55 (76,4)
Cargos:		
Professor (sem cargo)		25 (34,7)
Prof. Responsável		31 (43,1)
Coordenação		11 (15,3)
Direção		5 (6,9)

Tabela 1 - Caracterização da amostra (N=72)

A Tabela 2 apresenta a análise descritiva do nível de AF e comportamento sedentário dos professores. Os resultados obtidos em relação a esta variável indicam que existe uma variabilidade significativa nas atividades físicas vigorosas e moderadas, bem como na caminhada, sugerindo diversos hábitos de vida entre os professores. No comportamento sedentário, os valores durante a semana e o fim de semana sugerem um estilo de vida relativamente sedentário, com alguns professores a passar uma quantidade considerável de tempo sentados, como demonstra pelo desvio padrão alto (180,8 e 209, 3).

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Vig_METS	68	0	11520	851,17	2102,59
Moderada_METS	71	0	36000	1578,31	4486,01
Caminhada_METS	69	0	14553	796,06	2010,80
METS_TOTAL	65	0	56313	3087,33	7343,47
sentado_semana_tempo	71	0	720	238,73	180,815
sentado_fimde semana_tempo	72	0	960	246,62	209,395

Tabela 2 - Análise descritiva do nível de AF e comportamento sedentário

Na análise descritiva da satisfação com a imagem corporal. Estes resultados revelam que uma parte significativa está insatisfeita com o excesso de peso (63,9%), enquanto apenas uma pequena percentagem está insatisfeita com a magreza (11,1%). Além disso, 25% dos professores estão satisfeitos com a sua imagem corporal.

Na Tabela 4 apresentam-se os valores relativos à variável do *Burnout*, ou seja, nas suas três componentes - verifica-se que, nas duas primeiras (Exaustão e Despersonalização) os valores são considerados baixos, conforme classificação definida para este questionário, e a Realização apresenta um valor considerado médio, na escala de classificação.

Variáveis	Total
Exaustão professores	18,00 (9,35)
Despersonalização professores	2,86 (3,14)
Realização professores	33,75 (7,20)

Tabela 3 - Análise descritiva do burnout

Foi feita a análise da associação entre as variáveis: nível de AF (AF vigorosa, AF moderada, caminhada, tempo que passa sentado durante a semana e durante o fim de semana, satisfação com a imagem corporal e categorias de *burnout* (exaustão, despersonalização e realização), e verificou-se não existir associação estatisticamente significativa entre nenhuma das referidas variáveis.

Considerando os resultados apresentados na Tabela 5, verifica-se que não existem diferenças em relação as médias nas componentes do Burnout entre os grupos mais ativos e menos ativos.

Variáveis	Mais ativos	Menos ativos	Total	Mann Whitney	P
Exaustão professores	18,53 (10,65)	17,51 (8,71)	18,00 (9,35)	1078,00	0,773
Despersonalização professores	3,40 (3,37)	2,30 (2,50)	2,86 (3,14)	1144,30	0,237
Realização professores	33,59 (7,71)	34,39 (7,26)	33,75 (7,20)	1032,00	0,753

Tabela 4 - Análise da diferença no burnout de acordo com o nível de AF

DISCUSSÃO

Ao abordar estes pontos, a discussão oferece uma compreensão clara de como os resultados do estudo podem ser aplicados na prática profissional, as suas potencialidades e limitações, e a sua utilidade prática. A identificação das limitações do estudo também fornece direções importantes para futuras pesquisas, garantindo um entendimento contínuo e aprofundado dos fatores que influenciam o desenvolvimento profissional e o bem-estar dos professores.

Ao analisarmos os dados da Tabela 1, é possível observar que a amostra é predominantemente feminina e com uma média de idades de 21,9. É composta por professores que se encontram maioritariamente nas fases intermédias do seu desenvolvimento profissional. A maioria destes professores leciona ciclos de ensino mais avançados da educação (2.º, 3.º ciclo e Secundário) e uma porção considerável ocupa cargos de responsabilidade como coordenação e direção. Estes aspetos podem refletir uma amostra de professores que estão envolvidos no contínuo aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas e na diversificação dos métodos de ensino, o que é crucial para a qualidade da educação oferecida. Como destaca Darling-Hammond et al. (2017), a formação contínua dos professores melhora as suas competências pedagógicas, promovendo práticas de ensino mais eficazes que, por sua vez, aumentam o desempenho dos alunos. Assim, o compromisso dos docentes com o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica é essencial para alcançar uma educação de qualidade. A literatura sugere que professores nas fases intermédias e avançadas (como a fase de serenidade mencionada) tendem a experimentar e diversificar métodos de ensino, refletindo um maior nível de crítica e aperfeiçoamento contínuo das suas práticas (Huberman, 2000). Este envolvimento é crucial para o desenvolvimento profissional, pois professores mais experientes estão geralmente mais envolvidos em cargos de responsabilidade, como coordenação e direção, o que aumenta a sua influência no ambiente educacional e na qualidade do ensino. O compromisso com o aperfeiçoamento contínuo é amplamente reconhecido como um aspeto essencial no desenvolvimento profissional dos professores. Estudos têm demonstrado que a colaboração entre colegas é um fator crítico para a melhoria das práticas pedagógicas e o sucesso escolar dos alunos. Goddard e Tschannen-Moran (2007) investigaram essa colaboração e descobriram que a colaboração efetiva entre professores contribui significativamente para o seu desenvolvimento profissional, promovendo a inovação no ensino e a melhoria dos resultados educacionais.

Na Tabela 2, os dados mostram que há uma grande variabilidade nos níveis de AF entre os professores. Alguns são muito ativos, enquanto outros são bastante inativos. Por outro lado, o comportamento sedentário é preocupante, com muitos professores a passarem uma quantidade significativa de tempo

sentados tanto durante a semana como nos fins de semana. Muitos professores utilizam os fins de semana para corrigir testes, trabalhos e preparar as aulas da semana seguinte, atividades que geralmente requerem a posição sentada. Após uma semana de trabalho intensa, os professores podem sentir-se cansados e optar por descansar mais, o que pode resultar em longos períodos sentados. Além disso, atividades como ver televisão, ler, usar o computador ou navegar na internet são comuns durante o fim de semana e contribuem para o tempo sentado. Segundo Fountaine et al., (2014), as exigências do trabalho acadêmico, incluindo a preparação de aulas e correção de trabalhos, contribuem significativamente para longos períodos de sedentarismo entre os docentes. Estes aspetos podem refletir uma amostra de professores que estão envolvidos no contínuo aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas e na diversificação dos métodos de ensino, o que é crucial para a qualidade da educação oferecida. Como observa Hargreaves (1994), as rotinas diárias dos professores são fundamentais para a construção de uma prática pedagógica eficaz e consistente, o que contribui diretamente para a criação de ambientes de aprendizagem de alta qualidade. No que diz respeito à análise da Imagem Corporal (Tabela 3), a amostra revelou uma satisfação significativa dos professores com a sua imagem corporal, principalmente em relação ao excesso de peso (63,9%). Esta elevada taxa de insatisfação com o excesso de peso pode refletir normas culturais e sociais que valorizam corpos magros, o que é frequentemente reforçado pela mídia e pelos padrões de beleza predominantes (Grogan, 2016; Tiggemann, 2012). A cultura ocidental, em particular, tende a associar magreza com saúde, sucesso e atratividade, o que pode gerar uma pressão intensa sobre os indivíduos para alcançarem e manterem um corpo magro (Cash & Smolak, 2011). Por outro lado, a menor insatisfação com a magreza (11,1%) pode indicar que, embora algumas pessoas também se preocupem com serem muito magras, essa questão é menos prevalente ou menos estigmatizada (Rodgers et al., 2015). O facto de 25% dos professores estarem satisfeitos com sua imagem corporal sugere que há um grupo que consegue manter uma visão positiva e equilibrada de si mesmo, possivelmente devido a uma aceitação pessoal ou a uma menor influência das pressões culturais (Swami, 2015). No entanto, a predominância de insatisfação com o excesso de peso destaca a necessidade de abordar as questões culturais e sociais que contribuem para esses sentimentos, promovendo uma visão mais inclusiva e saudável da imagem corporal (Puhl & Heuer, 2010).

No que diz respeito à Tabela 4, esta apresenta os valores relativos às três dimensões do *burnout* nos professores. Esta análise revela que a exaustão se refere a uma sensação de sobrecarga emocional e física, onde os profissionais sentem que não podem mais dar de si mesmos no trabalho. A exaustão emocional é frequentemente considerada a essência do *burnout*. Maslach e Jackson (1981) destacam que a exaustão emocional é a dimensão mais evidente do *burnout*, sendo um indicativo chave do esgotamento. A média de exaustão entre os professores é de 18,00 com um desvio padrão de 9,35. Este valor é considerado baixo, indicando que os professores não se sentem sobrecarregados emocionalmente a um nível extremo. A despersonalização envolve uma atitude negativa, insensível ou excessivamente distante em relação aos beneficiários do trabalho. No contexto dos professores, isso pode significar tratar os alunos de maneira impessoal ou desumanizada. Conforme descrito por Maslach e Jackson (1981), a despersonalização é uma resposta cínica e distanciada em relação aos alunos, servindo como uma tentativa de autoproteção contra a exaustão emocional. A média de despersonalização é de 2,86 com um desvio padrão de 3,14. Este valor também é classificado como baixo, sugerindo que os professores não apresentam altos níveis de cinismo ou distanciamento em relação aos alunos. A realização profissional refere-se aos sentimentos de competência e sucesso no

trabalho com pessoas. Altos níveis de realização profissional estão associados a uma percepção positiva da própria eficácia e uma satisfação geral com o trabalho. Maslach e Leiter (1997) sugerem que a baixa realização profissional reflete a falta de produtividade e eficácia no trabalho, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do *burnout*. A média de realização profissional é de 33,75 com um desvio padrão de 7,20. Este valor é considerado médio, indicando uma percepção moderada de sucesso e eficácia no trabalho. A literatura apoia a ideia de que um ambiente de trabalho que oferece recursos como piscina, ginásio e retiros espirituais como suporte psicológico pode reduzir os níveis de *burnout*. Bakker e Demerouti (2007) afirmam que recursos no trabalho, como suporte organizacional, oportunidades de desenvolvimento e um ambiente de trabalho saudável, podem reduzir o stress e aumentar a motivação. Além disso, Schaufeli e Bakker (2004) indicam que a disponibilidade de recursos no trabalho está positivamente relacionada com o bem-estar dos funcionários e negativamente com o *burnout*. Portanto, é plausível que as comodidades e atividades oferecidas pelo colégio contribuam para os baixos níveis de exaustão e despersonalização, bem como para o nível médio de realização profissional observados entre os professores.

A análise realizada na Tabela 5 sobre a associação entre nível de AF e os componentes do *burnout* em professores revelou que não há uma relação estatisticamente significativa entre essas variáveis. Estes resultados são apoiados por estudos na literatura científica. Um estudo publicado na *Sport Sciences for Health* não encontrou diferenças significativas nos níveis de burnout entre professores que atendem ou não às recomendações de AF da OMS. Da mesma forma, uma revisão sistemática mostrou resultados inconsistentes sobre o impacto da AF na redução dos sintomas de *burnout*. Portanto, a conclusão de que a AF não interfere significativamente nos indicadores de *burnout* é corroborada por evidências científicas.

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi investigar a relação entre o nível de AF, a satisfação com a imagem corporal e a presença de sintomas de burnout entre os professores do Colégio. Após a análise dos dados apresentados nas Tabelas 1 a 5, pode-se afirmar que o objetivo foi alcançado com sucesso. O estudo permitiu compreender melhor os perfis de AF, as percepções de imagem corporal e os níveis de *burnout* dos professores, fornecendo informações valiosas para intervenções futuras. Em suma, este estudo contribui para o entendimento das interações entre AF, imagem corporal e *burnout* em professores, e destaca a importância de abordar essas questões de maneira integrada e contínua para promover o bem-estar e a eficácia profissional no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS IV

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- De Souza, J. A., & De Matos, A. P. (2015). Burnout syndrome and shift work: prevalence and associated factors among nurses in a public hospital. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(3), 543-550.
- Fermino, R. C., Rech, C. R., Hino, A. A. F., Rodriguez Añez, C. R., & Reis, R. S. (2010). AF e fatores associados em adolescentes do ensino médio de Curitiba, Brasil. *Revista de Saúde Pública*, 44(6), 986–995.
- Flores, P., Forte, P. M., Ferreira, L., Soares, C., Moreira, C., & Alves, E. (2020). Influência da AF na Percepção da Imagem Corporal. *Motricidade*, 16(3), 265-273.
- Fountainne, C., Piacentini, M., & Liguori, G. (2014). Occupational Sitting and Physical Activity Among University Employees. *International Journal of Exercise Science*, 7(4), 295-301.
- Perniciotti, A., et al. (2020). Burnout syndrome in nursing professionals in a teaching hospital. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(1), e20180410.
- Cash, T. F., & Smolak, L. (2011). *Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention*. Guilford Press.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *The Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Grogan, S. (2016). *Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women and Children*. Routledge.
- Hansen, A. L., & Vásquez, A. (2022). *Teaching literature-based instructional units: From planning to assessment*. Routledge.
- Hansen, A. L., & Vásquez, A. (2022). *Teaching literature-based instructional units: From planning to assessment*. Routledge.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Teachers College Press.
- Puhl, R. M., & Heuer, C. A. (2010). Obesity stigma: Important considerations for public health. *American Journal of Public Health*, 100(6), 1019-1028.
- Rodgers, R. F., McLean, S. A., & Paxton, S. J. (2015). Longitudinal relationships among internalization of the media ideal, peer social comparison, and body dissatisfaction: Implications for the tripartite influence model. *Developmental Psychology*, 51(5), 706.
- Sousa, Jéssica Natália M. et al. O exercício físico como estratégia de coping frente à síndrome de burnout: uma revisão sistemática. *Revista ESPACIOS*, vol. 41, n. 22, 2020.
- Swami, V. (2015). Cultural Influences on Body Size Ideals. *European Psychologist*, 20(1), 44-51.
- Tiggemann, M. (2012). Sociocultural perspectives on human appearance and body image. In T. F. Cash (Ed.), *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance* (pp. 758-765). Academic Press.

REFLEXÃO FINAL

De modo a concluir, o estágio pedagógico supervisionado foi, sem dúvida, uma das etapas mais importantes na minha formação como futuro professor de Educação Física. Esta experiência permitiu-me aprofundar conhecimentos teóricos sobre as modalidades e os métodos de ensino, ao mesmo tempo possibilitou vivenciar a prática pedagógica num contexto real. Ao longo do estágio, enfrentei desafios que se revelaram fundamentais para o meu crescimento, tanto pessoal quanto profissional. Enfrentar estes obstáculos ajudou-me a desenvolver competências essenciais e a consolidar os meus objetivos.

Enquanto estagiário, aprendi que situações inesperadas e de stress, fazem parte da realidade escolar e que, com o tempo, tornei-me mais flexível e confiante ao enfrentá-las. O apoio da professora cooperante foi sempre exemplar e construtivo. Com a sua experiência, tranquilidade e segurança, ajudou-me a lidar com os desafios do estágio de forma mais serena.

Melhorei as minhas capacidades de comunicação e relacionamento interpessoal, tanto com os alunos como com a comunidade educativa. Um dos aspetos que mais me marcou foi o sentimento de ter estabelecido relações de confiança e respeito não só com as minhas turmas, mas também com outras turmas. Este estágio foi um grande contributo para o aumento da minha autoconfiança em termos pedagógicos, e sinto-me agora preparado para assumir turmas e enfrentar os próximos desafios. Refletir sobre as minhas práticas, avaliando os pontos positivos e aqueles que posso melhorar, ajudaram-me a desenvolver uma visão mais clara da minha identidade profissional.

A nível pessoal, reconheço que sou bastante perfeccionista. Procuro sempre ser um exemplo para os meus alunos e incentivar o melhor que eles têm para oferecer, antes de focar nos aspetos a melhorar. Foi enriquecedor trabalhar com outros professores de Educação Física que possuem competências em diferentes áreas desportivas, pois contribuíram de forma significativa para o meu crescimento.

Sinto que este estágio me transformou. Aprendi a superar-me, e tornei-me mais resiliente, disciplinado e focado. Este crescimento resultou de um processo intenso de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. A comunidade educativa do colégio foi fundamental, ajudando a manter a minha motivação, mesmo nos momentos mais desafiantes.

Por fim, destaco que este estágio foi o culminar do meu profissionalismo como professor de Educação Física e representa tudo o que pretendo alcançar ao longo da minha carreira. Esta experiência permitiu-me traçar objetivos a curto e longo prazo, que agora sinto preparado para concretizar. Sinto-me grato e feliz por ter escolhido realizar este estágio num colégio de prestígio, onde cada interação reforçou o meu propósito enquanto educador.

Concluo, reconhecendo que a aprendizagem é contínua ao longo da vida e que o respeito, a partilha de saberes e a colaboração são fundamentais para uma educação completa. Cada criança merece o nosso respeito, e, enquanto professores, temos a responsabilidade de contribuir para que se tornem adultos que fazem a diferença.

REFERÊNCIAS

- Bossle, F. (2002). *Planejamento de ensino na EF- Uma contribuição ao coletivo docente*.
- Clarkson, E., & Davenport, M. (2024). *The benefits of unit planning*. Atlas. Recuperado de <https://www.onatlas.com>.
- David, M., et al. (2019). *Aprendizagens Essenciais: EF – Ensino Básico e Secundário*. Ministério da Educação
- Darling-Hammond, L., et al. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais da EF*. Ministério da Educação. EduCaixa. (2024). *Metacognición y Autorregulación*. Recuperado de <https://educaixa.org/es/-/metacognicion-y-autorregulacion>
- Freitas S, Costa M, & Miranda F. (2014). *Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica*.
- Frechtling, J., & Sharp, L. (1997). *User-friendly handbook for mixed method evaluations*. National Science Foundation.
- Go & Atienza, (2020). *Aprender por Refracción – Una guía docente para la pedagogía ignaciana del siglo XXI*. Madrid: Ediciones Mensajero.
- Johnson, K. (2023). *The importance of yearly planning*. Teaching Mini People. Recuperado de <https://www.teachingminipeople.com/post/the-importance-of-yearly-planning>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Marzano, R. J. (2013). Articulating and coordinating the curriculum. In *Curriculum development: Aims, goals, and objectives*. Recuperado de OER Pressbooks: <https://oer.pressbooks.pub/curriculumessentials/chapter/designing-and-assessing-aims-goals-objectives-ago/>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education*. Routledge.
- Ministério da Educação (Portugal). Direção-Geral da Educação. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: DGE, 2017. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.
- Portugal. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Portugal. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo Aprendemos? – Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Madrid: Graó.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). *Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior*. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*.
- Vieira, A.; Lobato, J. F. P.; Correa, E. S.; Torres Junior, R. A. de A.; Cezar, I. M., 2005. Nelore cows productivity on *Brachiaria decumbens* Stapf pasture on the Cerrado region of Central Brazil. *Rev.*

Bras. Zoot.,: 34 (4): 1357-1365

William & Mary. (2022). *The importance of lesson planning for student success*. Recuperado de <https://counseling.education.wm.edu/blog/the-importance-of-lesson-planning-for-student-success>

ANEXOS

Questionário

Caro Professor,

Espero que se encontre bem.

Gostaria de expressar o meu sincero agradecimento, pelo tempo que irá dedicar ao preenchimento deste questionário e à participação neste estudo.

Com a sua colaboração, posso dar continuidade ao meu de Mestrado em Ensino de EF no Ensino Básico e Secundário, com o estudo científico que pretende averiguar a eventual relação entre o nível de AF, a satisfação com a imagem corporal e a presença de sintomas de burnout, nos docentes do CSJB.

Quero salientar, que todas as informações fornecidas neste questionário, serão tratadas de forma anónima e confidencial e a sua privacidade será respeitada em todos os momentos. Não será feita qualquer associação entre os dados pessoais e as respostas fornecidas, assegurando assim a sua total segurança. Mais informo que os resultados deste estudo têm a exclusiva finalidade de serem analisados no âmbito deste trabalho que agora exponho.

Caso tenham alguma questão relacionada com este assunto, estarei à vossa inteira disposição para esclarecer (rjbchung@gmail.com), bem como a minha orientadora institucional Joana Serpa (joana.serpa@ipiaget.pt).

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!

Garantia de Anonimato e da Proteção de Dados

Declara-se para os devidos efeitos que no âmbito do estudo Relação entre o nível de AF, satisfação com a Imagem Corporal e índice de Burnout, em professores do ensino básico e secundário, promovido pela Unidade de Investigação KinesioLab – Unidade de Investigação em Movimento Humano do Instituto Piaget – ISEIT/Almada, a informação fornecida ou quaisquer dados recolhidos ao longo deste estudo serão usados apenas para fins de investigação científica, estando salvaguardada a confidencialidade das informações recolhidas.

Os responsáveis pelo tratamento dos dados serão a investigadora Joana Serpa e o aluno Ricardo Chung, e a base de dados será devidamente codificada e anonimizada. Os dados recolhidos serão devidamente arquivados em acesso restrito. Os elementos responsáveis pelo tratamento dos dados têm acesso aos dados durante o período de vigência do estudo (previsivelmente até ao final do ano 2024), sendo este o período de conservação dos dados. Não se prevê a destruição dos dados anonimizados recolhidos, para que possam ser transmitidos à comunidade científica em eventos públicos, congressos científicos e outras publicações, dando cumprimento às diretrizes da transparência científica.

Idade: ____ anos **Género:** F ____ M ____ **Anos de serviço:** ____ anos

Disciplina que leciona: _____

Outros cargos (Ex: Professor responsável, Coordenador, Diretor, etc.) _____

QUESTIONÁRIO INTERNACIONAL DE AF (QIAF)

No presente estudo procuramos conhecer os tipos de AF que as pessoas fazem, como parte do seu quotidiano. Este questionário inclui questões sobre a AF que realiza habitualmente para se deslocar de um lado para o outro, no trabalho, nas atividades domésticas, na jardinagem e nas atividades que efetua no seu tempo livre para lazer, exercício ou desporto. As questões referem-se à **AF que realiza numa semana normal, e não em dias excecionais**, como por exemplo, no dia em que fez a mudança da casa. Por favor, responda a todas as questões mesmo que não se considere uma pessoa ativa.

Ao responder às seguintes questões, pense nos últimos 7 dias e considere o seguinte:

AF **VIGOROSA** refere-se a atividades que requerem muito esforço físico e a respiração fica muito mais intensa que o normal;

AF **MODERADA** refere-se a atividades que requerem esforço físico moderado e a respiração fica um pouco mais intensa que o normal;

Ao responder às questões considere apenas as atividades físicas que realiza durante **pelo menos 10 minutos contínuos**.

1. Nos **últimos 7 dias**, quantos **dias** realizou AF **VIGOROSA** tal como levantar e/ou transportar objetos pesados, cavar, realizar ginástica aeróbia, correr, nadar, jogar futebol ou andar de bicicleta a uma velocidade acelerada?
___ **DIAS POR SEMANA** ___ **NÃO REALIZEI ACTIVIDADE FÍSICA VIGOROSA** (*Passa para a questão 3*)

2. Quanto tempo, no total, despendeu num desses dias, a realizar AF **VIGOROSA**?
___ **HORAS POR DIA** ___ **MINUTOS POR DIA** ___ **NÃO SEI/NÃO TENHO A CERTEZA**

3. Durante os últimos 7 dias, quantos dias fez atividade **MODERADA**, como transportar objetos leves, andar de bicicleta a uma velocidade moderada, realizar atividades domésticas (ex: esfregar, aspirar), cuidar do jardim, fazer trabalhos de carpintaria, jogar ténis de mesa? (*Por favor, não inclua o andar/caminhar*)
___ **DIAS POR SEMANA** ___ **NÃO REALIZEI ACTIVIDADE FÍSICA MODERADA** (*Passa para a questão 5*)

4. Quanto tempo, no total, despendeu num desses dias, a realizar AF moderada?
___ **HORAS POR DIA** ___ **MINUTOS POR DIA** ___ **NÃO SEI/NÃO TENHO A CERTEZA**

Pense no tempo que gastou a CAMINHAR nos últimos 7 dias. Inclua o caminhar para o trabalho e para casa, caminhar no deslocamento de um lado para o outro e qualquer outra caminhada que possa ter realizado apenas como recreação, desporto, exercício ou lazer.

5. Durante **os últimos 7 dias**, quantos dias andou/caminhou durante pelo menos 10 minutos contínuos? ___
___ **DIAS POR SEMANA** ___ **NÃO CAMINHEI** (*Passa para a questão 8*)

6. Quanto **tempo**, no total, despendeu num desses dias a andar/caminhar?
___ **HORAS POR DIA** ___ **MINUTOS POR DIA** ___ **NÃO SEI/NÃO TENHO A CERTEZA**

7. A que ritmo costuma caminhar?
___ **VIGOROSO**, que toma a sua respiração muito mais intensa do que o normal;
___ **MODERADO**, que toma a sua respiração um pouco mais intensa que o normal;
___ **LENTO**, que não causa qualquer alteração na sua respiração.

As últimas questões referem-se ao tempo que está **sentado diariamente** no trabalho, em casa, no percurso para o trabalho e durante os tempos livres. Inclui tempo sentado no trabalho, em casa, enquanto realiza trabalhos escolares e durante o tempo de lazer. Estas questões incluem, por exemplo, o tempo em que está sentado à mesa ou à secretária, a visitar amigos, a ler ou sentado/deitado a ver televisão.

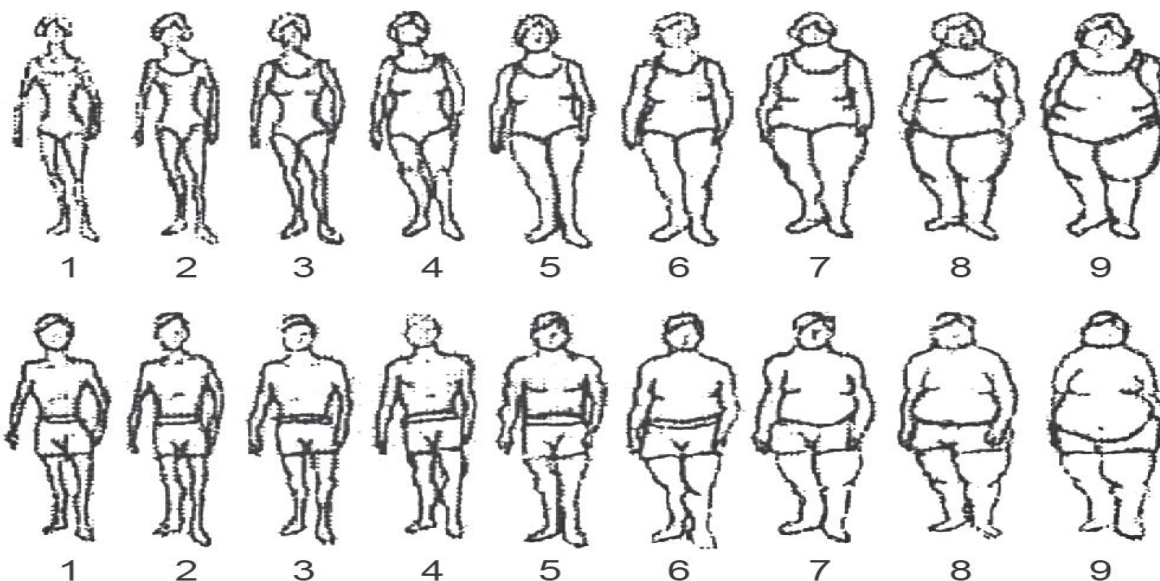
___ **HORAS POR DIA** ___ **MINUTOS POR DIA**

9. Quanto **tempo**, no total, passou sentado(a) durante **um dos dias de fim-de-semana** (sábado ou domingo)?
___ **HORAS POR DIA** ___ **MINUTOS POR DIA**

IMAGEM CORPORAL

Das 18 imagens apresentadas, escolha a figura que mais se adequa a cada uma das quatro afirmações, e escreva o número correspondente em frente a cada frase:

- 1) Escolha uma figura que represente um **homem** de tamanho **normal** ____
- 2) Escolha uma figura que represente uma **mulher** de tamanho **normal** ____
- 3) Escolha uma figura que represente **o seu próprio tamanho** ____
- 4) Escolha uma figura que represente um tamanho que, na verdade, **gostaria de ter** ____



MBI – Malash Burnout Inventory

Encontrará de seguida 22 afirmações acerca de sentimentos associados ao trabalho. Por favor, leia cada afirmação cuidadosamente e decida se alguma vez se sentiu assim relativamente ao seu trabalho.

Se nunca se sentiu assim, assinale “0” (zero). Se já se sentiu assim, indique quantas vezes isso lhe acontece colocando um círculo à volta do número (de 1 a 6) que descreve melhor a frequência com que se sente assim.

Com que frequência: 0: Nunca; 1: Algumas vezes por ano ou menos; 2: Uma vez por mês; 3: Algumas vezes por mês; 4: Uma vez por semana; 5: Algumas vezes por semana; 6: Todos os dias

Faça um círculo em torno do número que melhor se adequa à sua situação:

Afirmações		Com que frequência:
1	Sinto-me vazio emocionalmente, por causa do meu trabalho.	0 1 2 3 4 5 6
2	No fim do dia de trabalho, sinto-me exausto.	0 1 2 3 4 5 6
3	Sinto-me fatigado quando acordo de manhã e tenho que enfrentar mais um dia de trabalho.	0 1 2 3 4 5 6
4	Consigo compreender facilmente como os meus alunos se sentem acerca das coisas.	0 1 2 3 4 5 6
5	Sinto que trato alguns alunos, como se fossem objetos impessoais.	0 1 2 3 4 5 6

6	Trabalhar com pessoas o dia todo é, de facto, um esforço para mim.	0 1 2 3 4 5 6
7	Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos.	0 1 2 3 4 5 6
8	Sinto-me esgotado devido ao meu trabalho.	0 1 2 3 4 5 6
9	Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas com o meu trabalho.	0 1 2 3 4 5 6
10	Tornei-me mais insensível em relação às pessoas, desde que comecei este trabalho.	0 1 2 3 4 5 6
11	Preocupo-me que este trabalho me esteja a “endurecer” emocionalmente.	0 1 2 3 4 5 6
12	Sinto-me muito enérgico.	0 1 2 3 4 5 6
13	Sinto-me muito frustrado com o meu trabalho.	0 1 2 3 4 5 6
14	Sinto que estou a trabalhar demasiado no meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6
15	De facto, não me interessa o que acontece a alguns alunos.	0 1 2 3 4 5 6
16	Trabalhar diretamente com pessoas coloca-me sob demasiada tensão.	0 1 2 3 4 5 6
17	Consigo facilmente criar uma atmosfera relaxada com os meus utentes.	0 1 2 3 4 5 6
18	Sinto-me entusiasmado depois de trabalhar de perto com os meus utentes.	0 1 2 3 4 5 6
19	Consegui realizar muitas coisas importantes nesta profissão.	0 1 2 3 4 5 6
20	Sinto que estou no meu limite (“fim de linha”).	0 1 2 3 4 5 6
21	No meu trabalho, lido com os problemas emocionais com muita calma.	0 1 2 3 4 5 6
22	Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas	0 1 2 3 4 5 6