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

Pedro Filipe da Costa Ramos

Relatório Final de Estágio

Relação entre a prática de Atividade Física, a satisfação com a imagem corporal e a presença de sintomas de *burnout* nos docentes num agrupamento e numa escola não agrupada do distrito de Setúbal

Orientadora: Professora Doutora Joana Serpa

Coorientador: Professor Doutor Nuno Martins

Orientadores cooperantes: Professor Amândio Frias

Professora Áurea Miguel

Professor Pedro Gonçalves

2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Almada, 2025

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

Pedro Filipe da Costa Ramos

Relatório Final de Estágio

Relação entre a prática de Atividade Física, a satisfação com a imagem corporal e a presença de sintomas de *burnout* nos docentes num agrupamento e numa escola não agrupada do distrito de Setúbal

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 Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Almada, 2025

Índice

Resumo 8

Abstract 9

1. Introdução 10

2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética 11

2.1 Objetivos da PES 11

2.2 Caracterização das Escolas / Caracterização dos espaços 12

2.3 Estrutura Organizacional das Instituições de Ensino 22

2.4 Caracterização Grupo de Educação Física 24

2.5 Caracterização das Turmas 25

2.6 Organização, Gestão e Participação no contexto de estágio 30

3. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem 31

3.1 Planeamento 31

3.2 Ensino 34

3.2.1 Observação e Análise em contexto de estágio 38

3.3 Avaliação 38

4. Área III – Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade 42

4.1 Direção de Turma 42

4.2 Reunião de Pais 44

4.3 Reuniões Intercalares 45

4.4 Conselho de Turma (Reuniões de Avaliação) 46

4.5 Reuniões de Grupo 48

4.6 Reuniões Diversas 49

4.7 Desporto Escolar 50

4.8 Atividades Extracurriculares 54

4.9 Atividades Final dos Períodos 56

5. Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida 58

5.1 Resumo 58

5.2 Abstract 59

5.3 Introdução 60

5.4 Materiais e Métodos 62

5.4.1 Amostra 62

5.4.2 Procedimentos e Instrumentos 62

5.4.3 Análise Estatística 64

5.5 Resultados 65

5.6 Discussão 66
5.7 Conclusão 68
5.8 Referências Bibliográficas Área IV 69
6. Reflexão Final 71
7. Referências Bibliográficas 72
Anexo 1 – Questionário 77

Índice Figuras

Figura 1 - Imagem satélite da Escola Secundária D. João II (Setúbal) 13
Figura 2 - Escola Secundária D. João II 14
Figura 3 - F1 Pavilhão Gimnodesportivo 14
Figura 4 - F2 Espaço Interior 15
Figura 5 - F2 Espaço Exterior 15
Figura 6 - F3 Espaço Exterior 15
Figura 7 - F4 Espaço Interior (sala D16) 16
Figura 8 - F4 Espaço Exterior 16
Figura 9 - F5 Espaço Exterior 16
Figura 10 - Caracterização das Instalações Desportivas (D. João II) 17
Figura 11 - Imagem satélite do Agrupamento de Escolas Luísa Todi 18
Figura 12 - EB 2/3 Luísa Todi 19
Figura 13 - Pavilhão Gimnodesportivo (C1 e C2) 19
Figura 14 - Espaço Exterior (C3) 20
Figura 15 - Espaço Interior (C3 - Galeria) 20
Figura 16 - Espaço Exterior (C4 - Espaço 1) 20
Figura 17 - Espaço Exterior (C4 - Exterior) 20
Figura 18 - Caracterização das Instalações Desportivas (EB 2/3 Luísa Todi) 21
Figura 19 - Organograma da Escola Secundária D. João II 22
Figura 20 - Organograma do Agrupamento de Escolas Luísa Todi 23
Figura 21 - Turma 6º1ª 26
Figura 22 - Turma 8º1ª 28
Figura 23 - Turma 11ºA 30
Figura 24 - Exemplo Planeamento Anual (EB 2/3 Luísa Todi) 32
Figura 25 - Exemplo Planeamento por Período (Escola Secundária D. João II) 33
Figura 26 - Exemplo de Plano de Aula 37
Figura 27 - Exemplo de jogo interativo (Kahoot) 37
Figura 28 - Grelha de Avaliação 3º Período (6º1ª e 8º1ª) 40
Figura 29 - Grelha de Avaliação 3º Período (11ºA) 41
Figura 30 - Mapa do Desporto Escolar (Escola Secundária D. João II) 51
Figura 31 - Mapa do Desporto Escolar (EB 2/3 Luísa Todi) 51
Figura 32 - Encontro Desporto Escolar - Ténis Mesa 52
Figura 33 - Encontro Desporto Escolar - Ginástica Acrobática 52
Figura 34 - Cartaz do Dia Europeu do Desporto Escolar 54
Figura 35 - Visita ao JumpYard 55
Figura 36 - Canoagem no Parque Urbano da Albarquel 55
Figura 37 - Plano Anual de Atividades (ambas as escolas) 56
Figura 38 - Exemplos de Atividades de Final de Período 57

Índice Tabelas

Tabela 1 – Dados característicos de toda a amostra e por sexo 65

Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

AELT – Agrupamento de Escolas Luísa Todi

ASE – Ação Social Escolar

DE – Desporto Escolar

DGE – Direção Geral da Educação

DT – Diretor(a) de Turma

EF – Educação Física

MA – Medidas Adicionais

MS – Medidas Seletivas

MU – Medidas Universais

NE – Necessidades Específicas

PES – Prática de Ensino Supervisionado

Agradecimentos

A realização deste relatório final de estágio marca o culminar de uma etapa muito significativa no meu percurso académico e profissional. Ao longo deste processo, tive a oportunidade de crescer enquanto futuro docente, mas também enquanto pessoa, graças ao apoio, orientação e contributo de várias pessoas e instituições, às quais expresso o meu mais sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço ao Instituto Piaget, em particular ao corpo docente do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pelo conhecimento transmitido, pela disponibilidade constante e pelo acompanhamento ao longo de todo o percurso formativo. A todos os professores, o meu reconhecimento pelo rigor, dedicação e incentivo ao desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e fundamentada.

Um agradecimento muito especial à minha orientadora de estágio, professora Doutora Joana Serpa, pelo apoio contínuo, pelas orientações pedagógicas e científicas, e pela confiança demonstrada desde o início. A sua experiência, profissionalismo e sentido crítico foram essenciais para o desenvolvimento do meu trabalho e para a consolidação das minhas competências enquanto docente em formação. Agradeço também ao meu coorientador, professor Nuno Martins, pela disponibilidade e ajuda no que diz respeito à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Gostaria também de manifestar o meu profundo agradecimento às escolas de acolhimento — Escola EB2/3 Luísa Todi e Escola Secundária D. João II, pelo acolhimento caloroso, pela abertura à integração e pela oportunidade de contactar com a realidade educativa em contexto escolar. Aos professores cooperantes, Amândio Frias, Áurea Miguel e Pedro Gonçalves agradeço a partilha de experiências, os conselhos valiosos, o apoio constante e a colaboração durante todo o estágio. A sua orientação prática foi determinante para a minha aprendizagem.

Aos alunos, o meu sincero obrigado pela forma como me receberam e me permitiram crescer enquanto professor. A sua energia, curiosidade e autenticidade foram fonte diária de motivação e aprendizagem.

Agradeço igualmente aos colegas de estágio, principalmente ao Daniel Cardoso, João Chalaça e Pedro Cancela, pelo companheirismo, pela partilha de experiências e pelas trocas de ideias que enriqueceram este percurso. O apoio mútuo foi fundamental para ultrapassarmos os desafios com resiliência e entusiasmo.

Por fim, não posso deixar de agradecer à minha família e amigos, pelo incentivo constante, pela compreensão nos momentos de maior exigência e pelo suporte incondicional ao longo de todo este processo. O vosso apoio foi essencial para que eu nunca perdesse o foco e a motivação.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste mestrado e para a realização deste relatório, o meu mais sincero agradecimento.

Resumo

O Relatório Final de Estágio enquadra-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado, pertencente ao 2.º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado no Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget, em Almada. O estágio pedagógico realizado constituiu uma etapa fundamental no percurso de formação, tanto a nível pessoal como profissional, permitindo desenvolver competências e consolidar conhecimentos essenciais para o exercício da docência em Educação Física, através das experiências vivenciadas no contexto escolar. Este estágio decorreu na Escola EB2/3 Luísa Todi e na Escola Secundária D. João II, situadas no distrito de Setúbal, durante o ano letivo de 2024/2025, tendo sido lecionada a disciplina de EF aos alunos dos 6.º, 8.º e 11.º anos de escolaridade. O presente relatório tem como principal objetivo apresentar uma descrição e reflexão crítica sobre as aprendizagens e atividades realizadas ao longo do estágio, tendo em conta as expetativas iniciais. A sua estrutura organiza-se em quatro áreas principais. A primeira, de carácter descritivo, aborda os objetivos do estágio, a caracterização das escolas e o processo desenvolvido ao longo do ano; a segunda centra-se nas práticas de ensino, nomeadamente no planeamento, na metodologia adotada e nos processos de avaliação utilizados; a terceira refere-se à nossa participação enquanto professores estagiários, com destaque para a interação com os alunos, os professores e toda a comunidade educativa; por fim, a quarta área foca-se numa investigação realizada no âmbito do estágio, que explora a relação entre o *burnout*, a atividade física e a imagem corporal em professores do ensino básico e secundário pertencentes às instituições onde realizei o estágio.

Palavras-chave: Educação Física, Prática de Ensino Supervisionado, Relatório Final.

Abstract

This Final Internship Report is part of the Supervised Teaching Practice Curricular Unit, part of the 2nd cycle of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education, offered at the Higher Institute of Intercultural and Transdisciplinary Studies of the Piaget Institute, in Almada. The pedagogical internship constituted a fundamental stage in the training path, both personally and professionally, allowing the development of skills and consolidation of knowledge essential for teaching Physical Education, through experiences gained in the school context. This internship took place at the Luísa Todi EB2/3 School and at the D. João II Secondary School, located in the Setúbal district, during the 2024/2025 academic year, with PE being taught to students in the 6th, 8th, and 11th grades. The main objective of this report is to present a description and critical reflection on the learning and activities carried out during the internship, taking into account initial expectations. Its structure is organized into four main areas. The first, descriptive in nature, addresses the internship objectives, the characteristics of the schools, and the process developed throughout the year; the second focuses on teaching practices, especially planning, the methodology adopted, and the evaluation processes used; the third refers to our participation as intern teachers, with an emphasis on interaction with students, teachers, and the entire educational community; finally, the fourth area focuses on research conducted during the internship, which explores the relationship between *burnout*, physical activity, and body image in elementary and high school teachers at the institutions where I completed the internship.

Keywords: Physical Education, Supervised Teaching Practice, Final Report.

1. Introdução

No decorrer da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado (PES) do 2.º ciclo do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget, em Almada, emerge a oportunidade de articular a preparação teórica com a experiência real de ensino, de modo a consolidar identidades profissionais, práticas pedagógicas conscientes e uma reflexão ética sistemática. Este relatório procura analisar a vivência desta experiência prática, organizando-a ao longo de quatro dimensões fundamentais: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem; a dimensão da participação na escola e relação com a comunidade; e a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Ao fazê-lo, apoiar-me-ei em evidências empíricas de estudos portugueses para fundamentar a reflexão e situar a prática no contexto educativo nacional.

Na dimensão profissional, social e ética, o professor assume não apenas competências técnicas, mas responsabilidades que transcendem a sala de aula, incluindo o respeito pelos valores de justiça, inclusão, equidade e a ética na sua conduta. Menezes (2000) analisou a dimensão ética da docência no estudo "Educação, ética e conduta dos professores", evidenciando como os docentes interpretam os princípios, normas e dilemas morais inerentes à sua prática profissional. Tal estudo permite ancorar teoricamente a importância de atos reflexivos, do reconhecimento de responsabilidades éticas perante os alunos (incluindo aqueles com necessidades específicas), e da conduta profissional enquanto componente indissociável de uma prática educativa de qualidade.

A dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem refere-se à forma como planeio, implemento, avalio e ajusto práticas pedagógicas de Educação Física (EF), com atenção às necessidades, motivações e ritmos dos alunos. Um trabalho significativo neste domínio é o de Branco (2013), onde se examina como a formação recíproca em escolas básicas da Península de Setúbal contribui para a qualidade do ensino, para a satisfação dos professores e para melhores práticas pedagógicas. Outro estudo recente de Tinoca, Santos, Piedade, Caetano et al. (2025), adverte que professores valorizam fortemente a formação contínua, as metodologias reflexivas e colaborativas como meios de renovação pedagógica e de ajuste das práticas às realidades dos alunos.

Quanto à dimensão de participação na escola e relação com a comunidade, esta implica o envolvimento do professor para além da sala de aula, quer pelas parcerias com familiares, meios locais e agentes diversos, quer pela sua participação nos processos democráticos internos da escola. Cortesão (2010) analisou as perceções de professores de EF acerca do seu grau de participação na vida escolar, incluindo das relações com colegas, direção escolar e comunidade educativa. Os resultados mostram que uma perceção positiva dessas relações favorece um maior envolvimento e sentido de pertença. De igual modo, de acordo com Santos, Matos e Ferreira (2012), verifica-se que os professores de EF consideram a sua identidade socioprofissional ligada ao reconhecimento externo e interno, ao envolvimento nas atividades escolares e à interação com a comunidade. Vejo a minha identidade profissional como a de um professor de Educação Física comprometido com o desenvolvimento integral dos alunos, aliando rigor científico, responsabilidade ética e sensibilidade pedagógica. Procuro criar ambientes de aprendizagem inclusivos, desafiantes e significativos, em que cada aluno se sinta valorizado e capaz de progredir ao seu ritmo. Entendo a docência como um processo contínuo de reflexão e melhoria, em que a formação ao longo da vida, a colaboração com colegas, comunidade educativa e a abertura à crítica são elementos centrais da minha prática profissional.

Por fim, a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida constitui um eixo imprescindível para que o professor se mantenha atualizado, crítico, inovador e capaz de responder aos desafios emergentes no contexto educativo. O estudo de Pires (2016), mostra que os docentes reconhecem que a profissão exige evolução constante e adaptabilidade, e que as suas perceções relativamente à necessidade de formação contínua variam conforme o momento da carreira. O referido estudo reforça que o desenvolvimento profissional não termina com a formação inicial, mas se estende por toda a carreira, implicando autoavaliação, participação em comunidades de prática e abertura para inovação.

Este relatório estrutura-se de modo a, primeiro, descrever o contexto institucional e o enquadramento da prática supervisionada; depois, evidenciar aspetos identificados em cada uma das dimensões acima assinaladas, ilustrando com episódios concretos vividos no estágio; seguir-se-á uma análise crítica dos desafios identificados, tanto pessoais como institucionais; e, por fim, apontar estratégias de melhoria e compromisso para o futuro exercício profissional em EF. O objetivo não é apenas documentar o que ocorreu, mas sobretudo promover uma reflexão fundamentada que permita alicerçar uma prática docente ética, socialmente comprometida, pedagogicamente eficaz e em contínua evolução.

2. Área I – Dimensão Profissional, Social e Ética

2.1 Objetivos da PES

A principal meta estabelecida para este estágio foi aprimorar as habilidades profissionais e, acima de tudo, saber administrar os três principais domínios, segundo as Aprendizagens Essenciais (AE) de EF, que são a Área das Atividades Físicas, a Área da Aptidão Física e a Área dos Conhecimentos.

O foco primordial foi dominar e aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação académica e aprender a encontrar as melhores soluções e ferramentas para gerir da melhor forma situações que surgissem ou que me fossem apresentadas.

Tendo por base as AE, enquanto professor estagiário, defini para a lecionação das minhas aulas:

• Ponderar e aplicar a execução de atividades físicas pré-definidas, através da teoria sobre os conhecimentos e fundamentos da prática desportiva;

• Elucidar de forma crítica e objetiva as ocorrências técnicas, organizacionais, participativas, entre outras;

• Saber aplicar de forma dinâmica as atividades letivas ao contexto social e escolar;

• Integrar todos os alunos nas modalidades, sejam quais forem as adaptações dos mesmos;

• Planificar as aulas para vários níveis e etapas, em cada ciclo e ano;

• Apostar na implementação ou desenvolvimento dos desportos escolares;

• Criar soluções para situações que possam surgir e incentivar a reflexão dos alunos;

• Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas dos alunos;

• Ter a capacidade de identificar, através da avaliação diagnóstica, as características de cada turma e utilizar métodos eficazes para o sucesso dos alunos;

• Gerir eficazmente os recursos existentes (espaço, tempo, docentes, materiais, etc);

• Promover a comunicação e interação com a Comunidade Educativa;

De acordo com as AE, as principais competências a alcançar com a concretização deste estágio são:

• Planear e concretizar atividades, tendo em conta os recursos disponíveis, de modo a melhorar a qualidade no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem;

• Aumentar o gosto pela atividade física e promover melhores hábitos de vida saudáveis;

• Promover estratégias de planeamento que estimulem o sucesso dos alunos;

• Aplicar e transformar as estratégias e conhecimentos adquiridos durante o percurso académico, lidando com questões complexas que permitam desenvolver soluções e resolver problemas que possam ocorrer no terreno;

• Fornecer aos alunos as ferramentas e materiais necessários para que cada um crie o seu próprio conhecimento, através da descoberta guiada.

Ao longo do período de estágio, propus-me a desenvolver e aperfeiçoar as minhas competências no planeamento e na condução de aulas, bem como na adaptação das atividades físicas às diferentes faixas etárias e aos distintos níveis de aptidão dos alunos. A fase de integração foi significativamente facilitada pela cooperação com os professores orientadores e com o restante corpo docente das escolas, o que me permitiu compreender de forma mais aprofundada a dinâmica do contexto escolar e ajustar a minha intervenção às exigências e especificidades institucionais.

Em todas as situações, mantive uma conduta pautada por elevados padrões de ética profissional, o que se refletiu na forma como me relacionei com os alunos, colegas e demais elementos da comunidade educativa. Assumi uma atitude baseada no respeito, na responsabilidade e na empatia, procurando sempre valorizar a individualidade de cada aluno e contribuir para um ambiente educativo inclusivo e motivador.

Esta experiência revelou-se fundamental para o meu crescimento enquanto futuro professor de EF permitindo-me consolidar não só conhecimentos técnicos, mas também uma prática pedagógica alicerçada em princípios éticos e educativos.

2.2 Caracterização das Escolas / Caracterização dos espaços

Nesta secção será apresentada a caracterização das escolas, com especial enfoque na descrição dos espaços físicos e dos recursos disponíveis. Pretende-se dar a conhecer o contexto educativo em que decorre a prática pedagógica, nomeadamente as infraestruturas existentes, os equipamentos disponíveis e outros elementos relevantes que possam influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Esta análise é essencial para compreender as condições reais em que se desenvolvem as atividades escolares e para enquadrar devidamente as propostas educativas.

Escola Secundária D. João II

De acordo com o Projeto Cultural da Escola 2021-2025, que se encontra no site oficial, a Escola Secundária D. João II é uma escola não agrupada, localizada na freguesia de S. Sebastião, uma das oito freguesias que compõem a cidade de Setúbal. Esta freguesia destaca-se por ser a mais populosa de Setúbal ocupando a sexta posição em termos de população em Portugal, com um total de 123.684 habitantes, sendo 65.113 mulheres e 58.571 homens, conforme os dados do Censos de 2021. Esta freguesia abriga mais de metade da população de Setúbal, aproximadamente 65.000 habitantes, segundo informações do Projeto Educativo de Escola no período de 2017 a 2021.

A Escola Secundária D. João II foi inaugurada em 1983, inicialmente recebendo o nome de Escola Secundária Nº 1, e depois passou a ser conhecida como Escola Secundária da Camarinha. Hoje, a escola honra D. João II e sua conexão com a cidade de Setúbal. Nos últimos anos letivos, o 'Dia da Escola' tem sido uma oportunidade para celebrar essa figura histórica, com a apresentação da sua biografia em palestras e debates educativos.

Desde a sua fundação, a Escola Secundária D. João II destaca-se por uma abordagem educativa diversificada, mantendo um forte laço cultural com a cidade em que está localizada. Isso inclui colaborações com entidades, instituições e associações da região. A escola investe continuamente em visitas de estudo e intercâmbios, tanto a nível nacional como internacional. Essas visitas têm como objetivo explorar locais expositivos, como museus, teatros e outras instituições.

No que diz respeito ao plano anual de atividades, têm apresentado uma grande variedade de atividades dinamizadas pelas diferentes áreas de ensino. Como forma de dar continuidade às tradições escolares, algumas optam pelas visitas ao cinema, teatro e exposições, bem como no avanço das atividades alusivas ao Desporto Escolar (DE), com as ciências e atividades didáticas, nomeadamente a época Natalícia e atividades designadas de “O dia da Escola” e “A minha escola é um museu”, entre outras.

Neste momento, a Escola Secundária D. João II tem 1382 alunos, sendo 660 do Básico e 722 do Secundário. Relativamente aos professores, conta com 121 docentes e 31 pessoal não docente.

Figura 1 - Imagem satélite da Escola Secundária D. João II (Setúbal)

Figura 2 - Escola Secundária D. João II

Caracterização dos Espaços

A escola é composta por 7 espaços destinados à realização das aulas de EF, sendo 4 exteriores e 3 interiores. O primeiro espaço designa-se F1, intitulado de Pavilhão Gimnodesportivo (pavilhão interior) (40m x 20m). É composto por três Campos de Basquetebol (20m x 11m), um campo de Basquetebol (26m x 14m – Linhas vermelhas), ou três Campos de Voleibol (linhas verdes) / um campo Voleibol (18m x 9m – linhas brancas) ou quatro campos de Badminton (13,40 x 6,10 – linhas pretas).

Figura 3 - F1 Pavilhão Gimnodesportivo

O segundo espaço (F2) é dividido entre dois locais: um espaço exterior, o qual contém um Campo de Andebol ou Futebol (32m x 20m – linhas amarelas), bancadas e pista de 3 corredores (velocidade de

40 metros). Se o espaço exterior não estiver funcional por situações alheias o espaço interior é cedido ao professor. Destina-se a condição física, dança, entre outros.

Figura 4 - F2 Espaço Interior

Figura 5 - F2 Espaço Exterior

O F3 corresponde a um espaço exterior, no qual está incluído um Campo de Futebol (42m x 20m - linhas verdes) ou um Campo de Andebol (42m x 20m - linhas amarelas), uma Caixa de Saltos (8,20m x 2,85 - Linha chamada Salto em Comprimento a 1m – linha chamada triplo a 5m e Pista de 4 corredores (60m – linhas brancas).

Figura 6 - F3 Espaço Exterior

O F4, tal como o F2 é dividido em dois espaços, um exterior e um interior. O espaço exterior contém dois Campos de Basquetebol (25m x 15m – Linhas vermelhas) ou um Campo de Andebol/Futebol (42m x 25m – linhas amarelas) ou dois Campos de Voleibol (18m x 9m – linhas amarelas). O espaço interior é destinado a aulas teóricas.

Figura 7 - F4 Espaço Interior (sala D16)

Figura 8 - F4 Espaço Exterior

O espaço F5 é no exterior, incluindo um Campo de Basquetebol (42m x 30m – Linhas brancas) ou um Campo Voleibol (18m x 9m – linhas amarelas).

Figura 9 - F5 Espaço Exterior

Do meu ponto de vista, a escola encontra-se bem equipada ao nível das infraestruturas, dos espaços e dos recursos materiais necessários (caracterizados na figura seguinte), o que facilitou o desenvolvimento das atividades planeadas e contribuiu para o alcance dos objetivos propostos. No entanto, importa referir que existem alguns constrangimentos, nomeadamente a sobreposição dos espaços F2 espaço exterior e F3 espaço exterior, que interfere com a utilização plena da pista de atletismo, condicionando a realização de determinadas atividades.

INSTALAÇÕES DESPORTIVAS
2024/2025

CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE LECIONAÇÃO
Tipo de Espaços- Dimensões e Marcações- Matérias prioritárias

F1 Interior	Pavilhão Gimnodesportivo (40m x20m) ➢ 3 Campos de Basquetebol (20m x 11m) / 1 campo Basquetebol (26m x14m - Linhas vermelhas) ou; ➢ 3 Campos de Voleibol (linhas verdes) / 1 campo Voleibol (18m x 9m - linhas brancas) ou; ➢ 4 Campos de Badminton (13,40 x 6,10 - linhas pretas).	➢ Voleibol ➢ Badminton ➢ Basquetebol ➢ Uni-hoquei ➢ Jogos lúdicos ➢ Ginástica ➢ Jogos lúdicos
F2 - Interior + Exterior	➢ **Sala de Dança - 100m2**	➢ FitEscola ➢ Dança ➢ Ténis Mesa ➢ Ginástica
	➢ 1 Campo de Andebol/ Futebol (32m x 20m - linhas amarelas); ➢ Bancadas; ➢ Pista 3 corredores (velocidade 40 metros);	➢ Futebol ➢ Andebol ➢ Atletismo ➢ Beisebol ➢ Jogos lúdicos
F3 -Exterior	➢ 1 Campo de Futebol (42m x 20m - linhas verdes) ou; ➢ 1 Campo de Andebol (42m x 20m - linhas amarelas). ➢ 1 Caixa de saltos (8,20mx2,85-Linha chamada S. Comprimento a 1m - linha chamada triplo a 5m. ➢ Pista 4 corredores (60m e 150m - linhas brancas)	
F4 - Exterior + Interior	➢ 2 Campos de Basquetebol (25m x15m - Linhas vermelhas) ou; ➢ 1 Campo de Andebol/Futebol (42m x 25m - linhas amarelas) ou; ➢ 2 Campos de Voleibol (18m x 9m - linhas amarelas); ➢ **Sala D16**	➢ Basquetebol ➢ Orientação ➢ Andebol ➢ Futebol ➢ Jogos lúdicos ➢ FitEscola ➢ Dança
F5- Exterior	➢ 1 Campo de Basquetebol (42mx30m - Linhas brancas) ou; ➢ 1 Campo Voleibol (18m x 9m - linhas amarelas); **Prioridade utilização do F2/Aulas compensação**	➢ Orientação ➢ Basquetebol ➢ Voleibol ➢ Jogos lúdicos

Ordem de Rotação dos Espaços: F1 - F3 - F2 - F4

Funciona 1 professor por cada espaço desportivo;
No caso de condições climatéricas desfavoráveis: caso a turma não tenha a sua sala livre, o **F2** tem a sala de dança e o **F4** tem a sala D16; O F3 ficará com o 1/3 do F1, acordando com o colega.
Caso o F1 esteja livre, quem está no F3 tem prioridade na ocupação;

Figura 10 - Caracterização das Instalações Desportivas (D. João II)

Agrupamento de Escolas Luísa Todi - Escola Básica 2/3 Luísa Todi

De acordo com o Projeto Educativo 2024-2027, que se encontra no site oficial, o Agrupamento de Escolas Luísa Todi (AELT) celebrou recentemente o 50º aniversário da EB Luísa Todi, consolidando a sua presença como um dos maiores agrupamentos do concelho de Setúbal. É composto por oito escolas que se distribuem por duas freguesias do concelho de Setúbal: freguesia de São Sebastião (Meio Urbano) e freguesia de Gâmbia, Pontes e Alto da Guerra (Meio Rural). A sua oferta pedagógica contempla o Pré-escolar e o Ensino Básico.

No presente serve uma população estudantil de 2246 crianças e jovens, distribuídos por 10 salas de Pré-escolar; 53 turmas de 1º CEB, 30 turmas de 2º CEB e 13 turmas de 3º CEB, possuindo um corpo docente de 200 professores / educadores, 102 funcionários não docentes e 4 técnicos especializados.

O AELT está ativamente presente nas redes sociais e faz uso das mais modernas plataformas digitais. Prioriza a Inclusão e a Inovação:

● Acompanha os alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, garantindo que dos atuais 36%, todos beneficiem das adaptações adequadas e das oportunidades que garantam a equidade, dentro dos recursos que lhe são disponibilizados.

● Procura manter-se uma comunidade multicultural, com 17,23% dos alunos cuja língua materna não é o português, oriundos de 22 nacionalidades diferentes.

● Adota as mais modernas e eficazes metodologias de ensino-aprendizagem, utilizando plataformas digitais e redes sociais para comunicar com a comunidade.

Figura 11 - Imagem satélite do Agrupamento de Escolas Luísa Todi

Figura 12 - EB 2/3 Luísa Todi

Caracterização dos Espaços

A escola é composta por 5 espaços destinados à realização das aulas de EF, sendo 3 exteriores e 2 interiores. O Pavilhão Gimnodesportivo (pavilhão interior) (36m x 18m), é composto por um campo de Andebol / Futsal (36m x 18m), três Campos de Basquetebol (18m x 10m), um campo de Voleibol (18m x 9m), três Campos de Badminton (13,40m x 6,10m). Este é dividido em dois espaços, o C1 que equivale a 1/3 do Pavilhão e o C2 que equivale a 2/3 do Pavilhão.

Figura 13 - Pavilhão Gimnodesportivo (C1 e C2)

O C3 corresponde a um espaço exterior, no qual está incluído um Campo de Futebol (35m x 16m) ou um Campo de Andebol (35m x 16m), uma Caixa de Saltos, duas Pistas de Velocidade de 50m, uma pista

de 4 corredores com aproximadamente 160m e uma rede de Voleibol sem campo ainda marcado com linhas. Caso chova, o professor que está neste espaço pode usufruir de um espaço interior (galeria), onde se pode realizar jogos de mesa/tabuleiro.

Figura 14 - Espaço Exterior (C3)

Figura 15 - Espaço Interior (C3 - Galeria)

O C4 é um espaço exterior e está dividido entre dois locais separados por uma rede, cada local tem um Campo de Andebol ou Futebol (20m x 10m) e um Campo de Basquetebol (20m x10m). Caso chova, o professor que estiver a lecionar neste espaço irá para uma sala ou para o auditório da escola.

Figura 16 - Espaço Exterior (C4 - Espaço 1)

Figura 17 - Espaço Exterior (C4 - Exterior)

Na minha opinião, a escola dispõe de boas condições ao nível das infraestruturas, dos espaços e dos recursos materiais disponíveis, o que permitiu a realização das atividades previstas e ajudou na concretização dos objetivos estabelecidos. Há que salientar que existe uma arrecadação com material adequado para cada um dos espaços utilizados, caracterizados na figura seguinte.

INSTALAÇÕES DESPORTIVAS

2024/2025

CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE LECIONAÇÃO

Tipo de Espaços- Dimensões e Marcações- Matérias prioritárias

C1 **+** **C2** **(Interior)**	• O Pavilhão Gimnodesportivo (pavilhão interior) (36m x 18m). • É composto por um campo de Andebol / Futsal (36m x 18m). • Três Campos de Basquetebol (18m x 10m). • Um campo de Voleibol (18m x 9m). • Três Campos de Badminton (13,40m x 6,10m). • O C1 que equivale a 1/3 do Pavilhão. • O C2 que equivale a 2/3 do Pavilhão.	• Ginástica • Jogos lúdicos • Dança • FitEscola • Voleibol • Badminton • Futsal • Basquetebol • Jogos lúdicos • FitEscola
C3 **(Exterior)** **+** **Galeria** **(Quando chove)** **(Interior)**	• Um Campo de Futebol (35m x 16m) ou um Campo de Andebol (35m x 16m). • Uma Caixa de Saltos. • Duas pistas de Velocidade de 50m. • Uma pista de 4 corredores com aproximadamente 160m. • Uma rede de Voleibol sem campo ainda marcado com linhas. • Caso chova, o professor que está neste espaço pode usufruir de um espaço interior (galeria), onde se pode realizar jogos de mesa/tabuleiro.	• Futebol • Andebol • Atletismo • Orientação • Jogos Pré-Desportivos
C4 **(Exterior)**	• O C4 está dividido entre dois locais separados por uma rede. • Cada local tem um Campo de Andebol ou Futebol (20m x 10m). • Um Campo de Basquetebol (20m x10m). • Caso chova, o professor que estiver a lecionar neste espaço irá para uma sala ou para o auditório da escola.	• Basquetebol • Andebol • Futebol • Orientação • Jogos Pré-Desportivos

Ordem de Rotação dos Espaços: C1 - C2 - C3 - C4

Funciona 1 professor por cada espaço desportivo.

No caso de condições climatéricas desfavoráveis:

- O C3 tem a Galeria e o C4 irá para uma sala ou para o auditório.
- Caso o C1 ou C2 esteja livre, quem está no C3 tem prioridade na ocupação do espaço.

Figura 18 - Caracterização das Instalações Desportivas (EB 2/3 Luísa Todi)

2.3 Estrutura Organizacional das Instituições de Ensino

As figuras abaixo apresentam a Estrutura Organizacional das Instituições de Ensino, evidenciando a disposição hierárquica e funcional dos diferentes órgãos e setores que compõem estas instituições. Esta estrutura visa assegurar uma gestão eficaz, promovendo a articulação entre os níveis de decisão estratégica, administrativa e pedagógica.

Escola Secundária D. João II

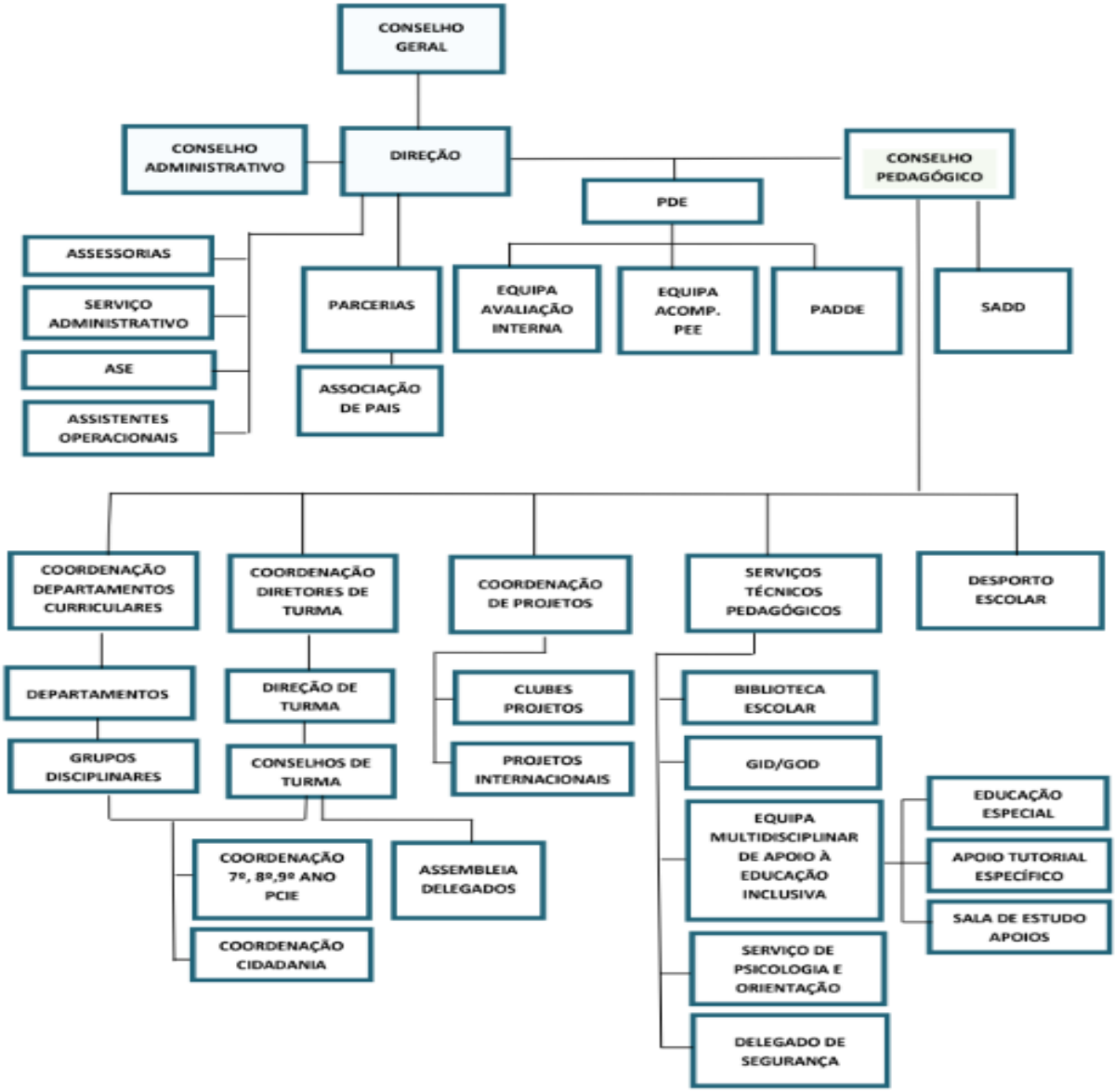


Figura 19 - Organograma da Escola Secundária D. João II

Agrupamento de Escolas Luísa Todi – Escola Básica 2/3 Luísa Todi

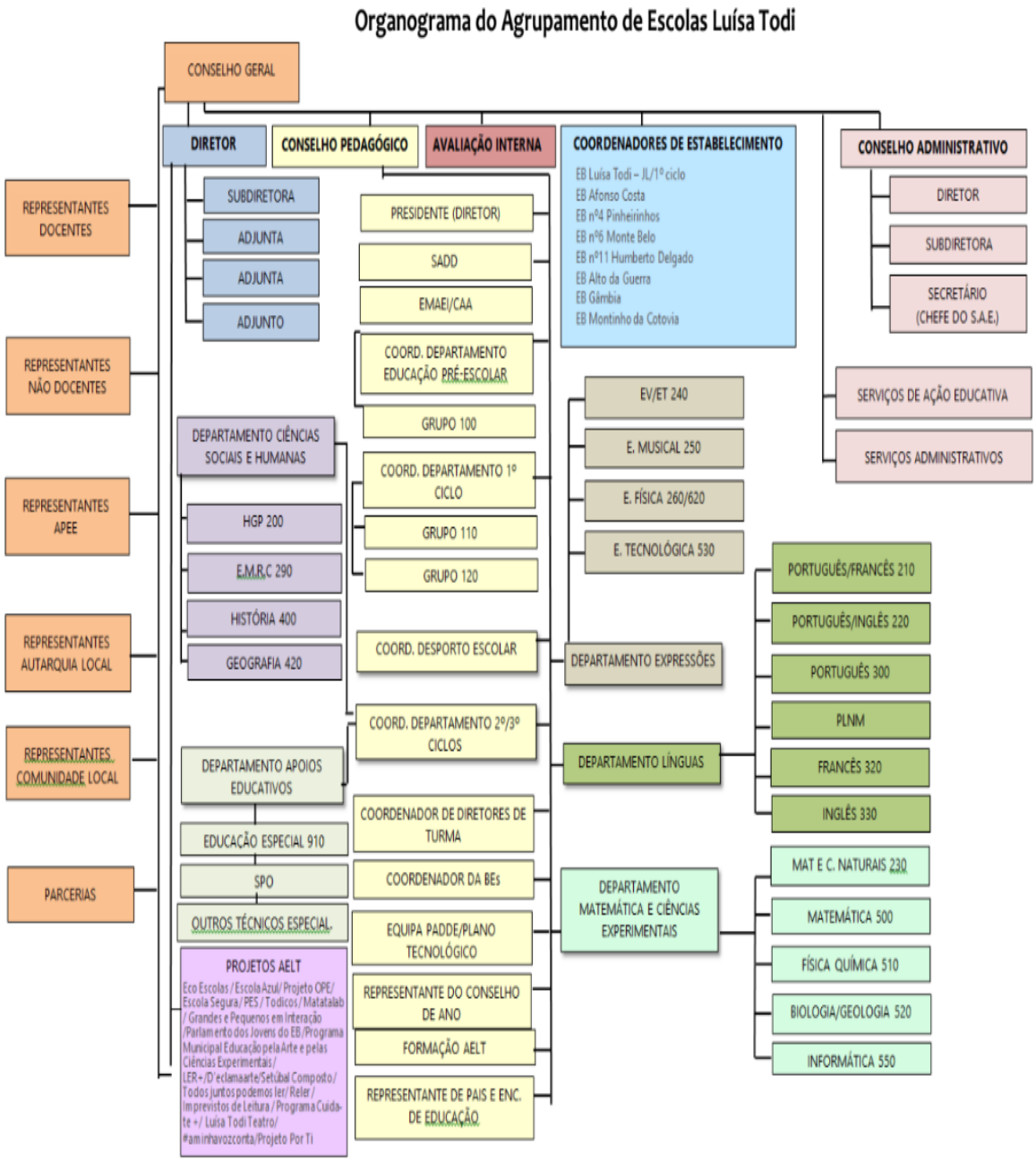


Figura 20 - Organograma do Agrupamento de Escolas Luísa Todi

2.4 Caracterização Grupo de Educação Física

Escola Secundária D. João II

O grupo de EF é composto por onze professores, seis do género feminino e cinco do género masculino. Todos do grupo de recrutamento 620, devido à escola ter só 3º ciclo e ensino secundário. Todos os docentes pertencem ao Quadro de Escola, à exceção de dois professores, que neste ano letivo foram colocados através do concurso de Mobilidade Interna, mas são Quadro de Agrupamento/Quadro de Escola noutras escolas do concelho de Setúbal. Os professores, além da titularidade de turma desempenham as seguintes funções:

- Coordenadora Projetos Escola, Elemento Nacional do DE.
- Delegada de Grupo, Diretora de Turma (DT), Responsável do Plano Formação Escola, Avaliadora Interna e Elemento da SADD (Seção avaliação desempenho docente), Elemento Conselho Pedagógico, Coordenadora ENES/ENEB (exames nacionais ensino secundário/básico) e Responsável Grupo Equipa no DE.
- DT, Responsável Grupo Equipa no DE.
- DT, Coordenadora dos DT do Ensino Básico, Elemento EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva), Elemento do Ensino Especial, Elemento do Conselho Pedagógico, Responsável Grupo Equipa no DE, Elemento SADD, Avaliadora Externa.
- DT, Coordenador DT Ensino Secundário, Elemento Conselho Pedagógico.
- Responsável Grupo Equipa no DE, Coordenadora do DE, Elemento do Conselho Pedagógico.
- Coordenadora de Departamento, Elemento do Conselho Pedagógico.
- DT, Responsável Grupo Equipa no DE, Subdelegado de Segurança, diretor de instalações.
- DT, Responsável Grupo Equipa no DE, Delegado de Segurança.

Agrupamento de Escolas Luísa Todi – Escola Básica 2/3 Luísa Todi

O grupo de EF é composto por dez professores, cinco do género feminino e cinco do género masculino. São sete professores do grupo de recrutamento 260 e três do grupo de recrutamento 620, devido à escola ter 2º e 3º ciclos do ensino básico. À exceção de um professor contratado, todos os docentes pertencem ao Quadro de Agrupamento/Quadro de Escola. Os professores, além da titularidade de turma desempenham as seguintes funções:

- DT, Delegado do Grupo de Educação Física e Responsável Grupo Equipa de Ténis de Mesa no DE.
- DT, Coordenador do DE e Gestor de Instalações. Responsável Grupo Equipa de Badminton e Futsal no DE.
- Responsável Grupo Equipa de Boccia no DE e Elemento da Equipa Secretariado de Exames, Elemento da Equipa Segurança.
- DT 2 turmas Responsável Grupo Equipa de Xadrez no DE e Coordenador da Equipa de Segurança.
- DT, Coordenadora do Centro Formação Desportiva do Grupo Equipa de Golfe e DE Comunidades.

- DT e Coordenador dos Manuais Digitais. Dinamizador do Centro Formação Desportiva de Golfe no DE.
- DT, Responsável Grupo Equipa de Atletismo e Basquetebol no DE e Elemento da equipa de Avaliação Interna.

2.5 Caracterização das Turmas

6º 1ª (EB 2/3 Luísa Todi)

Esta turma teve como Professor de EF e DT o Professor Pedro Gonçalves. É constituída por vinte e quatro alunos, doze raparigas e doze rapazes, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos. É composta por alunos, maioritariamente, de nacionalidade portuguesa, integrando oito alunos oriundos de outros países, nomeadamente, Cazaquistão, Rússia, Brasil, Ucrânia, Angola, Nepal, Bielorrússia e China. Sete alunos beneficiam de auxílios económicos: cinco, têm Ação Social Escolar (ASE) Escalão A e dois Escalão B. Doze alunos beneficiam de Medidas Universais (MU) e duas alunas têm Necessidades Específicas (NE), questionei quais, mas a resposta que obtive foi, como não condicionam a prática de atividade física não é necessário pormenorizar, beneficiando de Medidas Seletivas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MS). Dois dos alunos são repetentes, um nunca compareceu nas aulas, foi transferido a 14/10/2024 e o outro aluno foi transferido a 24/02/2025, ambos devido a mudança de residência.

Desde o início, tornou-se evidente que a turma apresentava uma grande diversidade de perfis, tanto ao nível comportamental como em termos de aptidão física e maturidade. O grupo mostrava-se, no geral, enérgico, curioso e com vontade de participar, mas também com necessidade de uma gestão clara e consistente das rotinas, normas e relações interpessoais. A fase inicial foi marcada por momentos de instabilidade emocional durante as atividades mais competitivas, com alguma resistência à aceitação das regras e decisões, o que exigiu uma atenção especial ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

Tentei promover o respeito mútuo, a cooperação e a valorização do esforço individual. Procurei criar um clima de confiança e segurança, onde todos os alunos se sentissem ouvidos, incluídos e capazes de progredir. O reforço positivo, a comunicação clara e a criação de espaços de reflexão sobre comportamentos e atitudes revelaram-se fundamentais para a melhoria gradual do clima relacional. Para promover o respeito mútuo, a cooperação e a valorização do esforço individual, procurei, em primeiro lugar, estabelecer com a turma regras de convivência claras e partilhadas, reforçando a importância de ouvir o outro e de respeitar as diferenças. Organizei atividades em pares e pequenos grupos, em que o sucesso dependia da colaboração, e procurei adaptar tarefas e níveis de dificuldade para que todos tivessem oportunidades de se desafiar e de experimentar sucesso. Ao longo das aulas, procurei dar feedback frequente e específico, valorizando o empenho, a persistência e a melhoria de cada aluno, bem como criar momentos de partilha em que pudessem expressar opiniões e sentimentos. Sempre que surgiam conflitos ou situações de desrespeito, intervim de forma calma e consistente, privilegiando o diálogo e a responsabilização, de modo a consolidar um clima de confiança, segurança e inclusão.

Com o decorrer das aulas, observei mudanças muito positivas, os alunos começaram a demonstrar maior responsabilidade na gestão do seu comportamento, maior respeito pelas regras estabelecidas e uma crescente capacidade de trabalhar em grupo de forma colaborativa. A aceitação das diferenças entre colegas, a escuta ativa e a entreajuda tornaram-se comportamentos mais frequentes no quotidiano das aulas.

Um dos principais desafios com esta turma prendeu-se com a gestão da heterogeneidade cultural, tanto em termos de capacidades motoras como de níveis de maturidade emocional. No domínio motor, observei experiências prévias de prática física, ritmos distintos de aprendizagem e estilos de movimento influenciados pelos contextos de origem. Do ponto de vista emocional, observei a forma como cada aluno lidou com o erro, a frustração, a competição e o conflito, bem como a sua capacidade de cooperar e de se relacionar com colegas. Esta realidade exigiu uma constante adaptação das tarefas e estratégias de ensino, garantindo que todos os alunos, independentemente do seu ponto de partida, tivessem oportunidades significativas de participação e progressão.

Outro desafio pessoal foi encontrar o equilíbrio entre afirmar a minha autoridade pedagógica e cultivar uma relação próxima com os alunos. Sendo ainda um professor em formação, esta dualidade obrigou-me a desenvolver maior consciência sobre a forma como comunico, estabeleço limites e promovo um clima de aula positivo.

Em termos globais, considero que o clima relacional e de aula evoluiu de forma muito satisfatória, sendo notória a construção de um ambiente mais harmonioso, inclusivo e motivador. Esta evolução não só contribuiu para o sucesso das aprendizagens na disciplina, como também reforçou o meu crescimento enquanto futuro professor.

Esta experiência reforçou a importância de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, assente na empatia, no rigor, e numa gestão eficaz da aula, como elementos essenciais para promover um clima de aprendizagem positivo e transformador.

Figura 21 - Turma 6º1ª

8º 1ª (EB 2/3 Luísa Todi)

Esta turma teve como Professor de EF o Professor Amândio Frias e DT a Professora Teresa Pereira. É composta por alunos, maioritariamente, de nacionalidade portuguesa, integrando seis alunos oriundos de outros países, nomeadamente, Roménia, Paquistão, Brasil e Ucrânia. Um aluno beneficia de auxílios económicos, ASE Escalão B. Dezassete alunos beneficiam de MU e três alunos têm NE, quatro beneficiam de MS e dois de Medidas Adicionais de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MA) questionei quais eram as problemáticas, mas a resposta que obtive foi, como não condicionam a prática de atividade física não é necessário pormenorizar. Uma aluna é repetente e outra aluna integrou a turma no final do 2º Período. É constituída por vinte e três alunos, doze raparigas e onze rapazes, com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos.

A experiência de lecionar com uma turma do 8.º ano, permitiu-me desenvolver uma intervenção continuada e reflexiva sobre as dinâmicas relacionais e o ambiente de aprendizagem no contexto da disciplina.

Desde o início, esta turma revelou características muito próprias, espírito competitivo e forte coesão entre grupos. No entanto, este dinamismo também trouxe consigo alguns desafios, sobretudo no que diz respeito à gestão da disciplina, à aceitação da autoridade do professor e à construção de um clima de aula propício à aprendizagem. Era visível, nos primeiros contactos, uma certa resistência à estruturação das tarefas, dificuldade em lidar com a frustração e comportamentos algo disruptivos em momentos de transição ou competição mais intensa.

Face a este contexto, tornou-se essencial adotar estratégias centradas no estabelecimento de rotinas claras, regras bem definidas e expectativas consistentes. A coerência na aplicação das normas, associada a uma comunicação próxima e assertiva, foi determinante para a progressiva melhoria do comportamento da turma e para o fortalecimento da minha posição enquanto professor estagiário.

Um dos pontos mais relevantes nesta experiência foi a constatação de que muitos dos comportamentos menos adequados estavam ligados a necessidades emocionais ou a dificuldades na gestão da autoimagem perante os colegas. Assim, procurei criar um ambiente seguro e respeitador, em que o erro fosse assumido como uma oportunidade de aprendizagem e não como motivo de julgamento. Valorizei o esforço, a participação e a evolução de cada aluno, reforçando positivamente as pequenas conquistas e evitando comparações negativas entre colegas. Ao longo das aulas, privilegiei uma comunicação clara e encorajadora, escutando os alunos e legitimando as suas dificuldades, para que todos se sentissem reconhecidos e incluídos, independentemente do seu nível de desempenho.

Ao longo das semanas, foi possível observar uma evolução clara no comportamento e na atitude da turma. Os alunos começaram a revelar maior autocontrolo, respeito mútuo e capacidade de escuta, sobretudo em contextos de trabalho em grupo. O envolvimento nas aulas aumentou, tal como a responsabilidade na organização dos materiais, no cumprimento dos papéis atribuídos nas tarefas e no respeito pelas regras do jogo. Passaram também a aceitar melhor a autoridade do professor e a demonstrar uma atitude mais cooperante.

Contudo, este percurso não foi linear nem isento de dificuldades. A gestão da heterogeneidade manteve-se como um dos principais desafios, sobretudo pela existência de diferentes níveis de aptidão física, maturidade e motivação. Foi necessário adaptar frequentemente as propostas metodológicas, diferenciando tarefas e ajustando expectativas, de forma a garantir a inclusão de todos e a manutenção de um clima relacional positivo. Além disso, a comunicação com alguns alunos mais resistentes exigiu um trabalho paciente de escuta, diálogo e construção gradual de confiança.

Em termos globais, considero que o clima de aula passou de um ambiente inicialmente marcado pela instabilidade e impulsividade para um espaço mais estruturado, cooperativo e pedagógico. Este progresso foi possível graças ao estabelecimento de uma relação de proximidade baseada no respeito, na empatia e na consistência da intervenção educativa.

Esta experiência revelou-se fundamental para o meu crescimento enquanto professor, tendo-me permitido desenvolver competências essenciais ao nível da gestão da turma, da construção de um ambiente relacional saudável e da adaptação das estratégias de ensino às necessidades do grupo. Reforçou ainda a convicção de que o clima relacional é um pilar essencial para o sucesso educativo e para a formação integral dos alunos.

Figura 22 - Turma 8º1ª

11º A (Escola Secundária D. João II)

Esta turma teve como Professora de EF a Professora Áurea Miguel e DT a Professora Helena Raposo. É constituída por trinta e um alunos, sendo que uma aluna mudou de turma a 17/09/2024 e não tive qualquer contacto com a mesma. Um aluno, repetente, compareceu apenas numa aula, outro aluno foi transferido a 01/10/2024, não tendo também qualquer contacto comigo e existem alunos que estão inseridos na turma, mas frequentam apenas algumas disciplinas. Desta forma, o grupo resumiu-se a vinte e seis alunos, dezassete do género feminino e nove do género masculino, com idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos. É composta por alunos, maioritariamente, de nacionalidade portuguesa, integrando alunos oriundos de outros países, nomeadamente, Moldávia, México, Brasil e Ucrânia. Quatro alunos beneficiam de auxílios económicos, um tem ASE Escalão A e três Escalão B. Nenhum dos alunos beneficia de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão.

Ao longo do meu estágio foi um privilégio acompanhar e trabalhar com esta turma que se destacou, desde o início, por apresentar um comportamento exemplar e uma atitude respeitadora e colaborativa. Tratou-se de um grupo coeso, educado e fácil de gerir do ponto de vista disciplinar, o que contribuiu significativamente para a criação de um clima relacional muito positivo, tanto nas aulas como nos restantes momentos de contacto ao longo do período de estágio.

Enquanto professor estagiário, senti-me plenamente acolhido pela turma. Desde os primeiros contactos, os alunos mostraram-se disponíveis, simpáticos e respeitadores, o que facilitou bastante a minha integração e o desenvolvimento de uma relação pedagógica saudável. Em momento algum senti qualquer resistência à minha presença ou autoridade, tendo sido tratado com naturalidade e consideração, como parte integrante da dinâmica da turma e da disciplina.

Este acolhimento refletiu-se de forma particularmente evidente na aula observada, em que os alunos colaboraram de forma exemplar. Demonstraram empenho, boa disposição e total respeito pelas indicações dadas, contribuindo para que a aula decorresse com fluidez, ritmo e um ambiente de aprendizagem muito positivo. Foi uma demonstração clara de maturidade, sentido de responsabilidade e respeito pelo papel que ali estava a desempenhar enquanto professor em formação.

Do ponto de vista pedagógico, a turma revelou-se competente e com capacidades técnicas e motoras adequadas ao seu nível de ensino. Os alunos sabiam fazer o que lhes era pedido, compreendiam os exercícios e aplicavam as orientações de forma eficaz. No entanto, um dos principais desafios sentidos ao longo do estágio foi precisamente o nível de esforço e intensidade com que se envolviam nas aulas. Em várias situações, notei que, apesar de cumprirem as tarefas propostas e manterem uma atitude correta, faltava-lhes maior entrega, dinamismo e vontade de superar os seus próprios limites.

Este comportamento mais passivo não decorre de falta de capacidade, mas antes de uma certa zona de conforto em que os alunos pareciam estar instalados. Sabiam que conseguiam fazer os exercícios e, por isso, não se sentiam desafiados a fazer melhor. Esta postura, embora não problemática do ponto de vista disciplinar, limitava o seu progresso em termos de desenvolvimento físico e da adoção de hábitos de esforço e superação, que são, precisamente, pilares fundamentais da EF.

Ao longo do tempo, tentei introduzir pequenas estratégias para estimular maior envolvimento por parte dos alunos, incentivando a superação pessoal, o trabalho em equipa mais ativo e a valorização do esforço individual. Verifiquei pequenas melhorias, especialmente quando as aulas tinham componentes mais lúdicas, competitivas ou dinâmicas, o que sugere que a motivação da turma pode ser potenciada através de abordagens pedagógicas mais diferenciadas e desafiantes.

Em termos de relação interpessoal, o ambiente foi sempre muito positivo. Houve respeito mútuo, bom humor, partilha de experiências e uma atitude construtiva por parte dos alunos. Mesmo fora do espaço da aula, sempre que interagiram comigo, demonstraram educação, simpatia e disponibilidade, o que contribuiu para que a minha experiência enquanto estagiário fosse extremamente enriquecedora do ponto de vista humano e profissional.

Em suma, o balanço do clima relacional e de aula com esta turma do 11.º ano, na disciplina de EF, é claramente positivo. Trabalhei com um grupo maduro, sensato e cooperante, que me recebeu de braços abertos e contribuiu de forma muito positiva para a minha formação. O principal desafio residiu em estimular um maior nível de empenho e intensidade na realização das tarefas, mas acredito que, com estratégias adequadas, este grupo tem todas as condições para evoluir ainda mais, não só ao nível do desempenho físico, mas também no desenvolvimento de competências como a resiliência, o espírito competitivo saudável e o gosto pela superação pessoal.

Figura 23 - Turma 11ºA

2.6 Organização, Gestão e Participação no contexto de estágio

Durante o presente ano letivo, tive a oportunidade de aplicar, em contexto real, os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, desenvolvendo competências pedagógicas, organizacionais e éticas essenciais ao exercício da docência em EF. Esta experiência, acompanhada pela orientação dos professores, permitiu-me compreender melhor os desafios e responsabilidades da profissão, incentivando a reflexão crítica sobre as minhas práticas e decisões. No plano pedagógico, procurei construir um processo de ensino-aprendizagem inclusivo e dinâmico, centrado no desenvolvimento integral dos alunos, aplicando estratégias diferenciadas, como o ensino adaptado e a aprendizagem cooperativa, de modo a promover a motivação, a participação e o êxito de todos. Simultaneamente, valorizei a gestão do clima de sala, a criação de um ambiente seguro e a interação positiva com os alunos, considerando estes fatores determinantes para um processo educativo eficaz. Relativamente à dimensão organizacional, percebi a importância da planificação cuidadosa e da gestão eficiente do tempo, desenvolvendo a capacidade de estruturar as atividades e selecionar os materiais de forma a otimizar o ensino em cada momento. Já no campo ético, compreendi que o respeito pela diversidade, a integridade e o tratamento equitativo dos alunos são fundamentais para o estabelecimento de relações de confiança e para a promoção de um ambiente saudável e propício à aprendizagem e ao desenvolvimento social. Destaco ainda a comunicação como uma competência transversal de elevada relevância, uma vez que a clareza e a assertividade nas instruções e no feedback se revelaram essenciais não apenas para a compreensão dos conteúdos e regras, mas também para criar empatia, confiança e motivação nos alunos. Entre os pontos fortes da prática, sobressai a relação positiva construída com a comunidade escolar, a boa gestão do espaço físico durante as aulas e a capacidade de introduzir propostas inovadoras e criativas que tornaram o ensino mais dinâmico e atrativo.

Contudo, reconheço algumas áreas que necessitam de melhoria, como as transições entre atividades, que inicialmente causaram perdas de tempo e desorganização, bem como a necessidade de fornecer feedback mais consistente e construtivo. Além disso, identifiquei a importância de adequar a linguagem de forma a garantir uma comunicação clara e acessível a todos. Este percurso de estágio constituiu uma experiência enriquecedora, possibilitando o desenvolvimento de múltiplas competências e a reflexão crítica sobre a prática profissional, configurando-se como um passo essencial no meu crescimento enquanto futuro professor de EF.

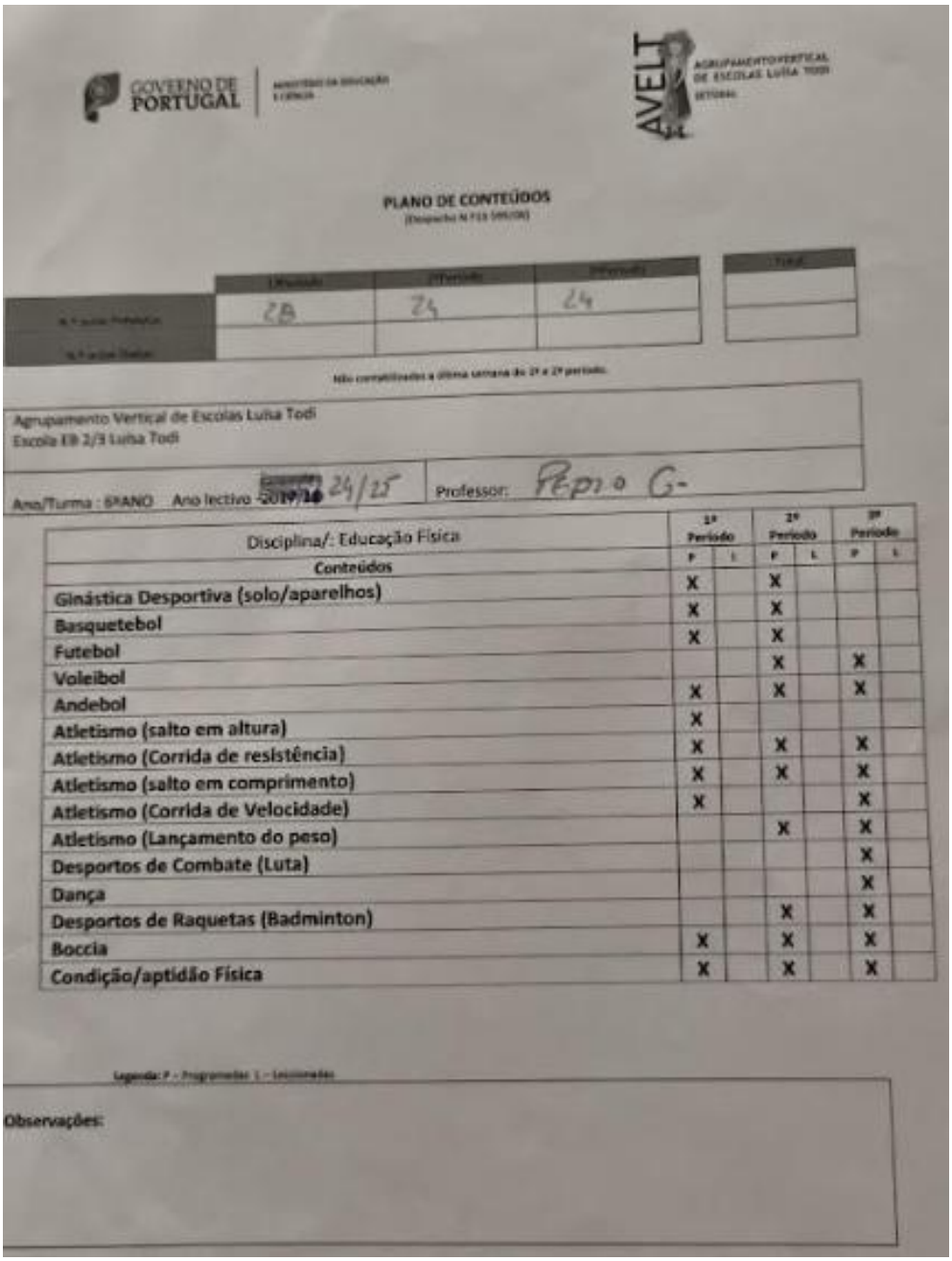
3. Área II – Dimensão Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem

3.1 Planeamento

O planeamento em EF é um instrumento crucial para garantir coerência, continuidade e melhor aproveitamento educativo, ao permitir ao professor organizar de forma antecipada os conteúdos, as metodologias e os recursos, assim como articular verticalmente os currículos entre ciclos de ensino. Pedro (2010), descreve como o planeamento plurianual favorece a articulação curricular vertical entre escolas e ciclos, promovendo maior continuidade nos objetivos de aprendizagem e promovendo práticas menos fragmentadas entre anos letivos Bento (2003), enfatiza que o planeamento não deve ser um mero formalismo, mas sim uma prática reflexiva que prepara o professor para antecipar desafios, organizar sistematicamente o processo de ensino e favorecer a formação ativa do aluno. Estas perspetivas sublinham que, quando bem elaborado, o planeamento contribui não só para uma maior eficácia pedagógica, mas também para uma melhoria da qualidade das aprendizagens, promovendo aulas mais significativas, estruturadas e adaptadas às necessidades dos estudantes.

Ao longo do estágio pedagógico, o planeamento foi concretizado de forma eficaz nas turmas onde desenvolvi a prática letiva. As unidades didáticas utilizadas nas aulas lecionadas, eram construídas por mim com base nos conteúdos definidos pelos professores cooperantes. As mesmas desempenham um papel crucial na organização e estruturação do processo de ensino-aprendizagem, ao permitir que o conteúdo seja segmentado em blocos temáticos coerentes e progressivos. Esta divisão facilita a planificação de atividades que promovem o desenvolvimento gradual das competências motoras, cognitivas e sociais dos alunos, garantindo uma abordagem sistemática e diversificada. Segundo Darido e Rangel (2005), as unidades didáticas "são fundamentais para organizar o currículo, possibilitando uma sequência lógica e adaptada aos diferentes ritmos e necessidades dos alunos" (p. 92). Além disso, a implementação de unidades didáticas permite ao professor avaliar o progresso dos alunos de forma contínua e ajustada, contribuindo para uma intervenção pedagógica mais eficaz e personalizada (Graça & Oliveira, 2010). Assim, as unidades didáticas constituem um instrumento essencial para garantir a qualidade e a coerência no ensino da EF.

A implementação das unidades didáticas decorreu de forma organizada e sequencial, respeitando a planificação previamente definida e os objetivos estabelecidos para cada período letivo. Apesar de terem surgido algumas situações pontuais que exigiram pequenos ajustes, como situações climatéricas, a gestão do tempo, alterações de espaço ou imprevistos, o cumprimento do planeamento não ficou comprometido. Os conteúdos foram lecionados na íntegra, tendo sido assegurada a progressão das aprendizagens nos diferentes domínios da disciplina. Através de uma abordagem pedagógica flexível, centrada nas necessidades dos alunos, foi possível garantir um percurso de ensino-aprendizagem coerente, significativo e alinhado com os princípios do currículo de EF.



GOVERNO DE PORTUGAL

AVELT

PLANO DE CONTEÚDOS

	1.Período	2.Período	3.Período	Total
	28	24	24	

Não contabilizadas a última semana do 1º e 2º período.

Agrupamento Vertical de Escolas Luísa Todi
Escola EB 2/3 Luísa Todi

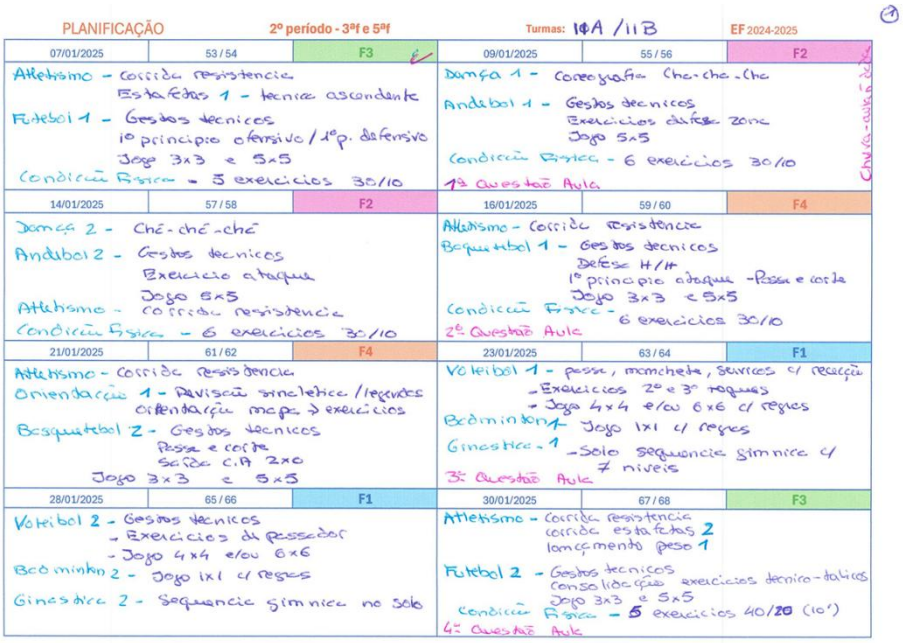
Ano/Turma : 6ºANO Ano lectivo 24/25 Professor: Pedro G.

Disciplina/: Educação Física	1º Período		2º Período		3º Período	
Conteúdos	P	L	P	L	P	L
Ginástica Desportiva (solo/aparelhos)	X		X			
Basquetebol	X		X			
Futebol	X		X			
Voleibol			X		X	
Andebol	X		X		X	
Atletismo (salto em altura)	X					
Atletismo (Corrida de resistência)	X		X		X	
Atletismo (salto em comprimento)	X		X		X	
Atletismo (Corrida de Velocidade)	X				X	
Atletismo (Lançamento do peso)			X		X	
Desportos de Combate (Luta)					X	
Dança					X	
Desportos de Raquetas (Badminton)			X		X	
Boccia	X		X		X	
Condição/aptidão Física	X		X		X	

Legenda: P - Programadas; L - Lecionadas

Observações:

Figura 24 - Exemplo Planeamento Anual (EB 2/3 Luísa Todi)



PLANIFICAÇÃO	2º período - 3ªf e 5ªf		Turmas: 10A / 11B		EF 2024-2025
07/01/2025	53 / 54	F3	09/01/2025	55 / 56	F2
Atletismo - Corrida resistencia Estafetas 1 - tecnica ascendente Futebol 1 - Gestos tecnicos 1º principio ofensivo / 1º p. defensivo Jogo 3x3 e 5x5 Condição Física - 5 exercicios 30/10			Dança 1 - Coreografia Cha-cha-cha Andebol 1 - Gestos tecnicos Exercicios defesa zona Jogo 5x5 Condição Física - 6 exercicios 30/10 1ª Questão Aula		
14/01/2025	57 / 58	F2	16/01/2025	59 / 60	F4
Dança 2 - Chá-chá-chá Andebol 2 - Gestos tecnicos Exercicio ataque Jogo 5x5 Atletismo - Corrida resistencia Condição Física - 6 exercicios 30/10			Atletismo - Corrida resistencia Basquetebol 1 - Gestos tecnicos Defesa H/H 1º principio ataque - Passe e corte Jogo 3x3 e 5x5 Condição Física - 6 exercicios 30/10 2ª Questão Aula		
21/01/2025	61 / 62	F4	23/01/2025	63 / 64	F1
Atletismo - Corrida resistencia Orientação 1 - Pavisão sinaletica / legendas Orientação mapas → exercicios Basquetebol 2 - Gestos tecnicos Passe e corte Saída C.A 2x0 Jogo 3x3 e 5x5			Voleibol 1 - passe, manchete, services c/ recepção - Exercicios 2º e 3º toques - Jogo 4x4 e/ou 6x6 c/ regras Badminton 1 - Jogo 1x1 c/ regras Ginastica - 1 - Solo sequencia gimnica c/ 7 niveis 3ª Questão Aula		
28/01/2025	65 / 66	F1	30/01/2025	67 / 68	F3
Voleibol 2 - Gestos tecnicos - Exercicios de passador - Jogo 4x4 e/ou 6x6 Badminton 2 - Jogo 1x1 c/ regras Ginastica 2 - Sequencia gimnica no solo			Atletismo - Corrida resistencia corrida estafetas 2 lançamento peso 1 Futebol 2 - Gestos tecnicos Consolidação exercicios tecnico-taticos Jogo 3x3 e 5x5 Condição Física - 5 exercicios 40/20 (10') 4ª Questão Aula		

Figura 25 - Exemplo Planeamento por Período (Escola Secundária D. João II)

Cumprir os planos de aula de forma rigorosa e coerente é fundamental para assegurar uma prática pedagógica organizada e alinhada com os objetivos educativos definidos, garantindo que os conteúdos são trabalhados de modo estruturado e progressivo. No entanto, é igualmente importante manter uma postura flexível, que permita ao professor adaptar-se às necessidades específicas dos alunos, às condições do momento e aos imprevistos que possam surgir durante a aula. Como refere Rink (2010), "o planeamento cuidadoso da aula deve coexistir com a capacidade do professor de ajustar estratégias e atividades em resposta à dinâmica real da turma, promovendo um ensino mais eficaz e significativo" (p. 152). Esta conjugação entre rigor e flexibilidade contribui para uma maior qualidade no ensino, favorecendo a aprendizagem e a motivação dos alunos (Darido & Rangel, 2005). Conjugar rigor com flexibilidade passa por manter expectativas claras e elevadas, mas ajustadas às características reais dos alunos. O rigor traduz-se em objetivos bem definidos, critérios de avaliação transparentes e coerência nas regras. A flexibilidade manifesta-se na adaptação de metodologias, ritmos de trabalho e formas de participação, permitindo diferentes caminhos para chegar às mesmas metas. Desta forma, preserva-se a exigência, enquanto se respeita a diversidade do grupo e se promove a inclusão.

Desta forma, ao longo do meu estágio pedagógico em EF, procurei garantir o cumprimento rigoroso e coerente dos planos de aula previamente definidos, sempre com uma abordagem pedagógica estruturada, mas simultaneamente flexível e adaptada às características de cada turma.

A planificação foi construída com base no programa da disciplina definido pela Direção Geral da Educação (DGE), integrando os objetivos curriculares essenciais, bem como as competências a desenvolver nos domínios psicomotor, cognitivo e sócio emocional.

Durante a prática letiva, apliquei os planos de forma sistemática, respeitando as etapas previstas para cada unidade didática, desde o diagnóstico inicial das turmas até à avaliação formativa e sumativa. As sessões foram organizadas com base em critérios de progressão pedagógica, contemplando momentos de experimentação, desenvolvimento técnico-tático, reflexão crítica e consolidação das aprendizagens. Os conteúdos abordaram um conjunto diversificado de modalidades e atividades físicas, que incluíram desportos coletivos, ginástica, atletismo, jogos pré-desportivos e desafios motores, entre outros.

Apesar de algumas condicionantes pontuais, como a indisponibilidade temporária de espaços ou materiais, condições climatéricas adversas ou outras limitações logísticas, os planos foram cumpridos na sua essência. Quando necessário, foram feitas adaptações pedagógicas, garantindo que os objetivos principais de cada unidade fossem sempre assegurados, sem comprometer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A criação de dinâmicas que promovam a inclusão, a cooperação, o respeito mútuo e a valorização do esforço individual e coletivo é fundamental para um ambiente educativo positivo e motivador.

Importa referir que a execução dos planos não se limitou à componente técnica das modalidades. O desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas que promovam a inclusão, a cooperação, o respeito mútuo e a valorização do esforço individual e coletivo é essencial para a construção de ambientes de aprendizagem democráticos e motivadores, onde todos os alunos se sintam valorizados e participantes ativos (Kirk, 2010). Estes princípios contribuem para o fortalecimento das relações interpessoais e para o sucesso educativo, favorecendo uma cultura escolar inclusiva e colaborativa.

Houve um investimento constante na criação de dinâmicas que promovessem a inclusão, a cooperação, o respeito mútuo e a valorização do esforço individual e coletivo. As atividades foram concebidas para responder às necessidades específicas de cada grupo, promovendo a participação ativa de todos os alunos, independentemente das suas capacidades, experiências anteriores ou nível de aptidão física.

A monitorização contínua do progresso dos alunos é fundamental para adaptar estratégias e metodologias, garantindo uma abordagem personalizada que responda às necessidades individuais e promova aprendizagens mais eficazes (Heritage, 2021). Esta prática permite ao professor ser flexível e reflexivo, ajustando o ensino de forma dinâmica para maximizar o desenvolvimento dos alunos.

A monitorização contínua do progresso dos alunos permitiu ajustar estratégias e metodologias sempre que necessário, assegurando uma abordagem diferenciada e centrada no aluno. A avaliação foi integrada de forma natural nas práticas letivas, permitindo recolher evidências sobre o desenvolvimento das competências previstas, tanto ao nível do desempenho motor como da atitude, responsabilidade, empenho e cooperação.

No final do estágio, posso afirmar que os planos de EF foram amplamente cumpridos e tiveram um impacto positivo na evolução dos alunos. A experiência permitiu-me perceber a importância de uma planificação cuidadosa, mas também da capacidade de adaptação e resposta a contextos diversos. Este equilíbrio entre o planeado e o vivido foi determinante para o sucesso da intervenção pedagógica e para o meu crescimento enquanto futuro profissional da área da EF.

3.2 Ensino

No âmbito do meu estágio em EF, a organização das aulas seguiu uma progressão estruturada, tendo em conta a minha evolução enquanto estagiário. Os modelos por etapas ou por blocos no ensino da EF revelam-se fundamentais para garantir uma progressão estruturada das aprendizagens, facilitando a articulação curricular e o desenvolvimento gradual das competências motoras e cognitivas dos alunos. Segundo Pedro (2010), o planeamento plurianual organizado em etapas permite uma melhor organização dos conteúdos, promovendo a continuidade e a coerência entre ciclos e anos letivos, o que é essencial para consolidar saberes e competências de forma progressiva e integrada. Esta abordagem também possibilita aos professores adaptarem os conteúdos às necessidades específicas dos seus alunos, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem (Costa, 2015). Além disso, o modelo por blocos contribui para uma gestão mais eficiente do tempo e dos recursos pedagógicos,

permitindo concentrar esforços em unidades temáticas que fomentam uma maior profundidade e especialização no domínio das capacidades físicas e técnicas (Bento, 2003). Assim, a utilização destes modelos pedagógicos promove não só uma maior qualidade do ensino, mas também uma maior motivação e participação dos alunos, ao proporcionar-lhes experiências de aprendizagem mais significativas e estruturadas.

Em ambas as escolas as aulas eram organizadas de forma mista (modelo por etapas ou modelo por blocos). No caso das matérias principais, os conteúdos eram diluídos e abordados ao longo de todo o ano (etapas), enquanto havia matérias que eram trabalhadas, apenas num dos períodos letivos (blocos). Entre os meses de setembro e outubro, iniciei com a fase de observação, o que me permitiu conhecer o contexto das turmas, a dinâmica dos alunos e as estratégias utilizadas pelos professores titulares. No mês de novembro na Escola Secundária D. João II e nos meses de novembro e dezembro na EB 2/3 Luísa Todi, passei à fase de coadjuvação, colaborando ativamente na condução das aulas e assumindo gradualmente mais responsabilidades. A partir de janeiro, iniciei a lecionação autónoma das aulas em ambas as escolas.

Cada aula era cuidadosamente planeada com base nas AE, definidas para o respetivo ano de escolaridade, garantindo coerência curricular e adequação aos objetivos de ensino.

- **6º1ª**
  6_educacao_fisica.pdf
- **8º1ª**
  educacao_fisica_3c_8a_ff.pdf
- **11º A**
  11_educacao_fisica.pdf

As aulas de EF estruturam-se classicamente em três fases: o aquecimento, a parte fundamental e o retorno à calma. Cada uma dessas fases desempenha funções distintas e está bem fundamentada na literatura nacional de referência, sendo frequentemente referidas em trabalhos académicos portugueses.

O aquecimento constitui a fase inicial da aula e tem como objetivo preparar física e psicologicamente os alunos para a atividade a realizar, reduzindo o risco de lesão e otimizando o rendimento subsequente. Segundo Moreira (2014), apoiando-se no trabalho de Rodrigues (1994), "a parte inicial ou preparatória da aula é composta geralmente por um período de aquecimento direcionado para a modalidade que se vai lecionar, sendo sempre dirigido e orientado pelo professor, considerando-se essencial para o início de qualquer sessão em Educação Física".

A parte fundamental da aula corresponde ao momento central, onde se desenvolvem os principais conteúdos programáticos e são trabalhadas as aprendizagens pretendidas. Brandão (2021) refere que "a parte fundamental da sessão deve estabelecer uma relação direta com o tema central a desenvolver, dividindo-se tantas vezes quanto os objetivos operacionais definidos, sendo este o momento privilegiado para a aplicação prática dos conhecimentos e para o aperfeiçoamento das competências motoras e técnicas".

Quanto ao retorno à calma, trata-se da fase final da aula e tem como finalidade promover a recuperação progressiva do organismo após o esforço, frequentemente através de exercícios de alongamento ou relaxamento. Rama (2022) discute que "a inclusão de exercícios de alongamento muscular no retorno à calma é defendida por muitos professores de Educação Física, sendo vista como

oportunidade de promover a flexibilidade e facilitar a recuperação corporal dos alunos após o esforço intenso".

Assim sendo, estruturava os planos de aula em três momentos principais de acordo com os conteúdos e objetivos estabelecidos, parte inicial (com mais ênfase no aquecimento articular), parte fundamental (exercícios específicos) e retorno à calma (alongamentos e balanço da aula com os alunos). Esta organização permitia uma gestão eficaz do tempo e assegurava que os alunos estivessem preparados física e mentalmente para os diferentes desafios da aula. No início das aulas fazia sempre o registo de presença dos alunos.

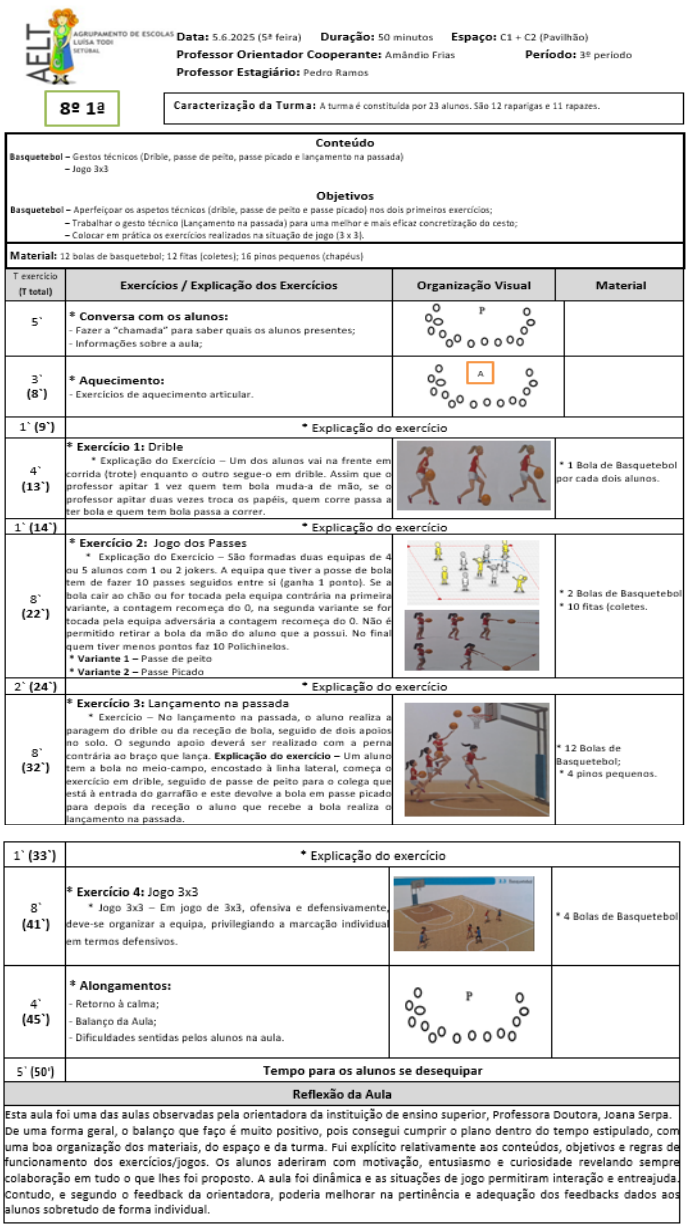
As metodologias ativas assumem um papel fundamental na EF contemporânea, uma vez que promovem aprendizagens mais significativas e duradouras ao colocarem os alunos no centro do processo educativo. Estas metodologias privilegiam a autonomia, o pensamento crítico, a cooperação e a resolução de problemas, permitindo que os estudantes participem ativamente na construção do conhecimento, em vez de se limitarem à execução passiva de tarefas. Kirk (2010) salienta que a implementação de modelos pedagógicos ativos, como o *Sport Education Model* ou o *Teaching Games for Understanding (TGfU)*, contribui para o desenvolvimento integrado de competências motoras, cognitivas e sociais, enquanto aumenta a motivação e o envolvimento dos alunos nas aulas. Casey e Goodyear (2015) corroboram esta visão, destacando que práticas centradas na participação ativa tornam a aprendizagem mais contextualizada, relevante e eficaz. No contexto escolar, estas metodologias não só potencializam o desempenho físico, mas também promovem valores essenciais como a responsabilidade, a empatia e o trabalho colaborativo, aspetos indispensáveis à formação global dos jovens. Por conseguinte, a adoção de metodologias ativas em Educação Física revela-se crucial para responder aos desafios educacionais do século XXI, assegurando uma aprendizagem inclusiva, crítica e participativa.

As metodologias ativas, como a descoberta guiada, o ensino por tarefas e os jogos modificados, contribuíram significativamente para o envolvimento dos alunos e para a consolidação das aprendizagens.

Quando as condições climatéricas eram adversas e incompatíveis com o que estava programado eram adotadas estratégias previamente planeadas. Na Escola D. João II íamos para uma sala de aula abordar teoricamente temas inerentes à disciplina, e na EB2/3 Luísa Todi íamos para a galeria realizar jogos de tabuleiro, como por exemplo xadrez, ou para salas de aula explorar o jogo interativo, o Kahoot e também conversar sobre temas da disciplina, nomeadamente, boa alimentação e prática regular de exercício físico, como forma de adoção de uma vida saudável e equilibrada, reforçando mais exaustivamente o que íamos falando nas aulas.

Após cada aula, realizava sempre uma reflexão crítica, identificando o que correu bem, o que poderia ser melhorado e que ajustamentos seriam necessários para aulas futuras. Este processo de autoavaliação revelou-se fundamental para o meu desenvolvimento profissional e para a melhoria contínua da prática letiva.

Dei particular destaque às situações de jogo (desportos coletivos), com o objetivo de tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e motivadoras, promovendo o envolvimento ativo dos alunos e o desenvolvimento de competências em contexto prático. Procurei ainda criar momentos de escuta e participação, dando espaço aos alunos para expressarem as suas opiniões e interesses, valorizando a sua voz no processo de ensino-aprendizagem. Esta abordagem permitiu-me construir aulas significativas e envolventes, centradas nos alunos, respeitando as suas necessidades e potenciando o seu progresso na disciplina.



AELT — Agrupamento de Escolas Luísa Todi, Setúbal

Data: 5.6.2025 (5ª feira) **Duração:** 50 minutos **Espaço:** C1 + C2 (Pavilhão)
Professor Orientador Cooperante: Amândio Frias **Período:** 3º período
Professor Estagiário: Pedro Ramos

8º 1ª

Caracterização da Turma: A turma é constituída por 23 alunos. São 12 raparigas e 11 rapazes.

Conteúdo

Basquetebol – Gestos técnicos (Drible, passe de peito, passe picado e lançamento na passada)
– Jogo 3x3

Objetivos

Basquetebol – Aperfeiçoar os aspetos técnicos (drible, passe de peito e passe picado) nos dois primeiros exercícios;
– Trabalhar o gesto técnico (Lançamento na passada) para uma melhor e mais eficaz concretização do cesto;
– Colocar em prática os exercícios realizados na situação de jogo (3 x 3).

Material: 12 bolas de basquetebol; 12 fitas (coletes); 16 pinos pequenos (chapéus)

T exercício (T total)	Exercícios / Explicação dos Exercícios	Organização Visual	Material
5`	*** Conversa com os alunos:** - Fazer a "chamada" para saber quais os alunos presentes; - Informações sobre a aula;	P	
3` (8`)	*** Aquecimento:** - Exercícios de aquecimento articular.	A	
1` (9`)	* Explicação do exercício		
4` (13`)	*** Exercício 1:** Drible * Explicação do Exercício – Um dos alunos vai na frente em corrida (trote) enquanto o outro segue-o em drible. Assim que o professor apitar 1 vez quem tem bola muda-a de mão, se o professor apitar duas vezes troca os papéis, quem corre passa a ter bola e quem tem bola passa a correr.		* 1 Bola de Basquetebol por cada dois alunos.
1` (14`)	* Explicação do exercício		
8` (22`)	*** Exercício 2:** Jogo dos Passes * Explicação do Exercício – São formadas duas equipas de 4 ou 5 alunos com 1 ou 2 jokers. A equipa que tiver a posse de bola tem de fazer 10 passes seguidos entre si (ganha 1 ponto). Se a bola cair ao chão ou for tocada pela equipa contrária na primeira variante, a contagem recomeça do 0, na segunda variante se for tocada pela equipa adversária a contagem recomeça do 0. Não é permitido retirar a bola da mão do aluno que a possui. No final quem tiver menos pontos faz 10 Polichinelos. *** Variante 1 –** Passe de peito *** Variante 2 –** Passe Picado		* 2 Bolas de Basquetebol * 10 fitas (coletes.
2` (24`)	* Explicação do exercício		
8` (32`)	*** Exercício 3:** Lançamento na passada * Exercício – No lançamento na passada, o aluno realiza a paragem do drible ou da receção de bola, seguido de dois apoios no solo. O segundo apoio deverá ser realizado com a perna contrária ao braço que lança. **Explicação do exercício –** Um aluno tem a bola no meio-campo, encostado à linha lateral, começa o exercício em drible, seguido de passe de peito para o colega que está à entrada do garrafão e este devolve a bola em passe picado para depois da receção o aluno que recebe a bola realiza o lançamento na passada.		* 12 Bolas de Basquetebol; * 4 pinos pequenos.
1` (33`)	* Explicação do exercício		
8` (41`)	*** Exercício 4:** Jogo 3x3 * Jogo 3x3 – Em jogo de 3x3, ofensiva e defensivamente, deve-se organizar a equipa, privilegiando a marcação individual em termos defensivos.		* 4 Bolas de Basquetebol
4` (45`)	*** Alongamentos:** - Retorno à calma; - Balanço da Aula; - Dificuldades sentidas pelos alunos na aula.	P	
5` (50')	**Tempo para os alunos se desequipar**		

Reflexão da Aula

Esta aula foi uma das aulas observadas pela orientadora da instituição de ensino superior, Professora Doutora, Joana Serpa. De uma forma geral, o balanço que faço é muito positivo, pois consegui cumprir o plano dentro do tempo estipulado, com uma boa organização dos materiais, do espaço e da turma. Fui explícito relativamente aos conteúdos, objetivos e regras de funcionamento dos exercícios/jogos. Os alunos aderiram com motivação, entusiasmo e curiosidade revelando sempre colaboração em tudo o que lhes foi proposto. A aula foi dinâmica e as situações de jogo permitiram interação e entreajuda. Contudo, e segundo o feedback da orientadora, poderia melhorar na pertinência e adequação dos feedbacks dados aos alunos sobretudo de forma individual.

Figura 26 - Exemplo de Plano de Aula

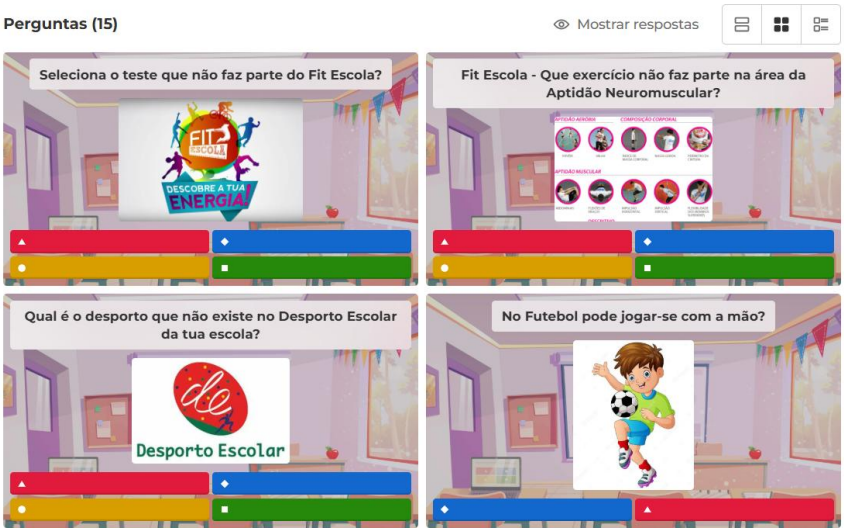


Figura 27 - Exemplo de jogo interativo (Kahoot)

3.2.1 Observação e Análise em contexto de estágio

Ao longo do ano letivo fui também observando aulas do meu colega estagiário, uma aula por turma e por período. Optei também por observar por período e por escola um professor colocado, preenchendo as respetivas fichas de observação das aulas.

A observação de aulas lecionadas por colegas estagiários e orientadores cooperantes assume um papel central na formação inicial de professores, sendo amplamente reconhecida como uma prática formativa essencial. Esta atividade permite ao estagiário não apenas assistir a diferentes estilos de ensino, mas também desenvolver uma postura reflexiva sobre a prática pedagógica. De acordo com Martins (2011), a observação no estágio pedagógico deve ser entendida como uma estratégia que promove a construção da autonomia profissional do futuro docente, favorecendo a sua capacidade crítica e a consciência sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, a observação funciona como uma ponte entre a teoria e a prática. Ao assistir a aulas de colegas ou orientadores, o estagiário tem a oportunidade de identificar estratégias didáticas, formas de gestão de turma, abordagens disciplinares e modos de interação com os alunos, analisando-os à luz dos conhecimentos adquiridos durante a formação teórica. Mouraz e Ferreira (2020) destacam que a observação entre pares proporciona momentos de reflexão colaborativa que potenciam a melhoria das práticas pedagógicas, permitindo ao estagiário desenvolver competências profissionais num ambiente de aprendizagem partilhada.

Além disso, a observação de práticas docentes favorece o desenvolvimento de uma identidade profissional mais sólida. Segundo Santos, Silva e Bedin (2020), a observação crítica e sistemática das ações docentes contribui para que os futuros professores se posicionem perante a profissão, compreendendo os desafios e as exigências do exercício docente de forma mais consciente e realista. Este processo torna-se ainda mais eficaz quando acompanhado de momentos de feedback, nos quais o estagiário pode dialogar com os colegas ou orientadores sobre os aspetos observados, promovendo uma aprendizagem significativa e situada.

Outro aspeto relevante é que a observação também permite ao estagiário tomar consciência das suas próprias crenças e conceções pedagógicas. Como referem Diniz (2020) e Brandão (2021), a prática da observação estimula o estagiário a refletir sobre o que valoriza no ato de ensinar e a projetar a sua futura atuação docente com base em modelos reais e contextualizados, o que contribui diretamente para o desenvolvimento da sua competência pedagógica.

Em suma, a observação das aulas lecionadas por colegas estagiários e orientadores cooperantes constitui uma ferramenta indispensável no percurso formativo dos futuros professores. Para além de proporcionar experiências de aprendizagem indireta, esta prática fomenta a reflexão crítica, o diálogo pedagógico e o desenvolvimento da identidade profissional docente, elementos essenciais para a formação de professores conscientes, autónomos e competentes.

3.3 Avaliação

A avaliação assumiu, ao longo do estágio pedagógico, um papel central no processo de ensino-aprendizagem, funcionando como instrumento essencial para monitorizar a evolução dos alunos, ajustar práticas pedagógicas e promover uma aprendizagem significativa e inclusiva. Neste sentido, a avaliação foi pensada e implementada de forma contínua, sistemática e multifacetada, englobando três momentos fundamentais: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

No início do processo, deveria ser realizada uma avaliação diagnóstica, cujo principal objetivo seria conhecer o ponto de partida dos alunos, identificar as suas caraterísticas, potencialidades e dificuldades, bem como recolher dados relevantes sobre os seus hábitos de prática desportiva, níveis de aptidão física, competências técnicas e atitudes face à disciplina.

A avaliação diagnóstica em EF é essencial para orientar práticas pedagógicas eficazes, permitindo ao professor identificar as necessidades, capacidades e dificuldades dos alunos desde o início do processo educativo. Segundo Gouveia et al. (2017), a avaliação diagnóstica possibilita uma compreensão aprofundada do nível de desenvolvimento motor e cognitivo dos estudantes, facilitando a adaptação dos conteúdos e metodologias de ensino às características específicas de cada turma. Além disso, a utilização de ferramentas como o FITescola® em Portugal tem demonstrado ser eficaz na monitorização da aptidão física dos alunos, fornecendo dados que auxiliam na personalização do ensino e no acompanhamento do progresso individual ao longo do tempo (desportoescolar.dge.mec.pt). Dessa forma, a implementação sistemática da avaliação diagnóstica em EF contribui para um ensino mais inclusivo, ajustado às necessidades reais dos alunos, promovendo o desenvolvimento integral e a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

Esta avaliação não foi realizada, pois os professores das respetivas turmas acompanhavam os alunos desde o ano letivo anterior, não sentindo necessidade de fazer avaliação diagnóstica. No entanto, eu considero que deveria ser sempre realizada, apesar de conhecimentos prévios sobre os alunos. Sempre que necessário, adequava-se os objetivos, os conteúdos e as estratégias pedagógicas às necessidades reais de cada turma e de cada aluno, permitindo uma intervenção mais eficaz e ajustada à diversidade do grupo.

Ao longo das unidades didáticas, a avaliação formativa foi integrada nas práticas letivas de forma contínua, através da observação direta, da realização de tarefas práticas, do diálogo com os alunos e da autorreflexão. Penso que seria pertinente a aplicação de instrumentos variados, como grelhas de registo, fichas de acompanhamento e de progressão dos alunos, mas os professores não utilizavam estes recursos. Acompanhei a evolução dos alunos em tempo real, valorizando o processo em detrimento do produto final e promovendo uma aprendizagem orientada para a melhoria contínua.

A avaliação formativa em EF desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos professores monitorizar o progresso dos alunos, identificar dificuldades e adaptar as estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais. De acordo com Gonçalves e Lima (2018), a implementação da avaliação formativa no ensino da Educação Física contribui para uma prática pedagógica mais eficaz, promovendo o desenvolvimento de competências motoras e cognitivas dos alunos. Além disso, a avaliação formativa facilita a personalização do ensino, permitindo que os professores ajustem as atividades e os objetivos de aprendizagem conforme o ritmo e as necessidades dos estudantes. Araújo e Diniz (2017) destacam que, apesar do reconhecimento do impacto positivo da avaliação formativa na melhoria da aprendizagem, ainda há uma escassez de estudos com validade ecológica nesse âmbito. Portanto, é essencial que os profissionais de EF integrem práticas de avaliação formativa em suas aulas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptado às necessidades de cada aluno.

O feedback formativo foi fundamental para que os alunos tomassem consciência do seu desempenho, identificassem as suas dificuldades e fossem capazes de se autorregular, desenvolvendo a autonomia e a responsabilidade.

Foi realizada a avaliação sumativa com uma grelha de registo por período, com base em critérios previamente definidos e comunicados aos alunos, respeitando os domínios de avaliação previstos no currículo da disciplina.

A avaliação sumativa em EF desempenha um papel fundamental na quantificação e certificação do progresso dos alunos ao longo de um período letivo. De acordo com Gonçalves e Lima (2018), a avaliação sumativa é essencial para a atribuição de classificações finais, fornecendo uma medida objetiva do desempenho dos estudantes. Embora a avaliação formativa seja amplamente reconhecida por sua contribuição contínua ao processo de aprendizagem, a avaliação sumativa oferece uma visão consolidada das competências adquiridas pelos alunos, permitindo comparações entre diferentes turmas e escolas. Além disso, a avaliação sumativa pode servir como um instrumento de responsabilização para os educadores, evidenciando a eficácia das estratégias pedagógicas implementadas. No entanto, é importante que a avaliação sumativa seja utilizada de forma equilibrada e complementar à avaliação formativa, garantindo que os alunos recebam feedback contínuo e oportunidades de melhoria ao longo do processo educativo.

Esta avaliação teve como objetivo sintetizar a informação recolhida ao longo do processo, traduzindo-a numa classificação que refletisse o nível de desempenho global de cada aluno. Foram considerados não apenas os resultados nas tarefas práticas, mas também o empenho, a assiduidade, a cooperação com os colegas, a compreensão dos conteúdos e a capacidade de aplicar os conhecimentos em diferentes contextos.

As estratégias utilizadas ao longo do processo de avaliação centraram-se na diferenciação pedagógica, na valorização do progresso individual e na criação de um ambiente de aprendizagem seguro, motivador e participativo.

A diversidade de abordagens permitiu responder às diferentes formas de aprender, promovendo uma avaliação mais justa, equitativa e centrada no aluno.

De uma forma geral, foi possível observar uma evolução positiva dos alunos, não só ao nível das competências físicas e técnicas, mas também nas atitudes em contexto de aula, na capacidade de trabalhar em grupo, no respeito pelas regras e na valorização da atividade física como parte integrante de um estilo de vida saudável. Esta progressão deveu-se à conjugação entre uma planificação adequada, estratégias pedagógicas diferenciadas e uma avaliação contínua e formativa, que se assumiu como parte integrante da aprendizagem.

A avaliação nas turmas de estágio revelou-se um processo dinâmico, orientador e essencial para a construção de percursos de sucesso. Contribuiu não só para o desenvolvimento das competências dos alunos, como também para a minha própria evolução enquanto professor estagiário, permitindo-me refletir sobre as práticas adotadas e aprimorar a minha intervenção pedagógica.

As figuras que se seguem apresentam exemplos das grelhas de avaliação utilizadas, pelos professores cooperantes, nas turmas onde realizei o meu estágio.

Psicomotor 50%				Cognitivo 20%			Atitudes e valores 30%												
ACTIVIDADES FÍSICAS 50%				Conh 20%		Total	Empenho 5%		Responsabilidade 10%		Respeito pelas normas 10%		Autonomia e Iniciativa 5%		Total	Nota parcial 2º P		Nota 1ºP	Nota 2ºP
Níveis obtidos Matérias	Matérias 40%	Apt. Física 10%	Total	Questões %	Total			Total %	Assid/ Pontual /Materia	Total %		Total %		Total					

Figura 28 - Grelha de Avaliação 3º Período (6º1ª e 8º1ª)

2024/2025										
10%	70%									
C.F.	Voleibol	Andebol	Basquet	Futebol	Badminton	ORIENTAÇÃO	ARE	Atletismo	ginastica	TOTAL
18,5	E+	E-	E	E	A-	A+	A	E+	A	18,3
	2,7	0	2,7	0	3,0	3,3	3,3	0	3,3	
17,5	I+	I+	E-	I+	E	A+	A	A-	A-	17,3
	2,0	0	2,7	0	2,7	3,3	3,3	0	3,3	
19,5	E-	I+	E-	I+	E-	A+	A+	A-	A-	18,0
	2,7	0	2,7	0	2,7	3,3	3,3	3,3	0	
14,5	I	I+	I	I+	E	I	A	I	E+	14,7
	0,0	2	0	2	2,7	2	3,3	0	2,7	
17	E	E+	A	E	E	E+	A	E	A-	17,7
	0	0	3,3	2,7	2,7	2,7	3,3	0	3	
20	A-	A	A	A	A	A+	A-	A+	A-	19,8
	3,3	3,3	0,0	0,0	3,3	3,3	3,3	3,3	0	
18	E-	I+	E	E	E	A+	A	A	A-	18,0
	0	0	2,7	2,7	2,7	3,3	3,3	3,3	0	
13	I	I	I+	I	I+	I	A-	I	E	13,7
	0,0	0	2	2	2	2	3,0	0	2,7	
17,5	E+	E-	E	E	E	A+	A+	A	A-	18,0
	0	0	2,7	2,7	2,7	3,3	3,3	3,3	0	
17,5	E-	E	E	E-	E	I	A-	E-	E	15,8
	0	0	2,7	2,7	2,7	2	3,0	0	2,7	
17,5	I	I+	E-	I	E	A	A	E	E+	16,8
	0,0	0	2,7	2	2,7	3,3	3,3	0	2,8	
20	A-	A-	A	A	A	A	A	A+	A-	19,8
	0,0	0,0	3,3	3,3	3,3	3,3	3,3	3,3	0,0	

10%	2,5%	2,5%	2,5%	2,5%	10%					
CONHECIMENTOS	Assiduidade	pontualidade	responsabilidade	empenho	TOTAL	3ºp	FINAL	auto-avaliação	1ºp	2ºp
19,3	5	5	5	5	20	18,6	19,0	19	18,0	18
19,7	5	5	5	5	20	17,8	18,0	18,5	18,0	18
18,6	5	5	5	5	20	18,4	19,0	17	18,0	18
19,2	5	5	5	5	20	15,7	16,0	15	15,0	15
19,0	5	5	5	5	20	18,0	18,0	16	18,0	18
15,5	5	5	5	5	20	19,4	20,0	19	20,0	19
19,7	5	5	5	5	20	18,4	19,0	16,5	18,0	18
11,6	5	5	5	5	20	14,1	14,0	13	14,0	14
19,4	5	5	5	5	20	18,3	18,0	18	18,0	18
11,2	5	5	5	5	20	15,9	16,0	11,5	16,0	16
13,7	5	5	5	5	20	16,9	17,0	17	17,0	17
16,8	5	5	5	5	20	19,5	20,0	19,24	19,0	19

Figura 29 - Grelha de Avaliação 3º Período (11ºA)

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

4.1 Direção de Turma

O DT é uma figura central nas escolas e desempenha um papel fundamental na vida escolar dos alunos. Marques (2001) defende que o diretor de turma desempenha um papel central na articulação entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa, coordenando as atividades pedagógicas, promovendo a integração dos alunos e mediando a relação entre professores, alunos e encarregados de educação. Trata-se de um professor que, além das suas funções letivas, assume a responsabilidade de acompanhar, orientar e coordenar o percurso escolar de uma turma ao longo do ano letivo. As suas funções são variadas e abrangem várias dimensões do funcionamento da escola, desde a vertente pedagógica até à vertente administrativa, passando ainda pela comunicação entre todos os intervenientes da comunidade educativa.

Uma das principais funções do DT é o acompanhamento dos alunos, tanto a nível académico como comportamental e pessoal. Cabe-lhe estar atento ao aproveitamento escolar dos alunos da sua turma, bem como à sua assiduidade, pontualidade e integração no grupo. De acordo com Marques (2001), "O diretor de turma deve assumir uma liderança pedagógica que promova a participação ativa dos alunos e o trabalho colaborativo entre os professores, criando condições para um clima de confiança e respeito mútuo." Quando surgem dificuldades de aprendizagem, comportamentos inadequados ou sinais de desmotivação, o DT deve agir prontamente, procurando compreender as causas e encontrar, em articulação com os restantes professores e, se necessário, com os serviços especializados da escola, estratégias de apoio e recuperação.

De acordo com Marques (2001), a manutenção de uma comunicação regular e eficaz entre a escola e os encarregados de educação constitui um elemento determinante para o sucesso do processo educativo, uma vez que favorece um acompanhamento mais sistemático do percurso escolar do aluno e possibilita uma intervenção articulada perante eventuais dificuldades. O DT serve de elo entre a escola e as famílias, promovendo uma relação de proximidade e cooperação. É responsável por manter os pais ou encarregados de educação informados sobre o progresso escolar dos seus educandos, convocando reuniões formais, prestando esclarecimentos sempre que necessário e promovendo o envolvimento das famílias no processo educativo.

Além disso, o DT tem também a responsabilidade de coordenar o trabalho da equipa docente da sua turma. Preside às reuniões do conselho de turma, onde se discutem questões relacionadas com o desempenho global da turma, as estratégias pedagógicas a adotar, a aplicação de medidas de apoio e as decisões de avaliação. É seu dever promover o diálogo e a cooperação entre os professores, garantindo uma abordagem coesa e integrada em relação ao percurso dos alunos.

Do ponto de vista administrativo, o DT deve manter os registos atualizados sobre os alunos, como a assiduidade, as classificações e os comportamentos. Estas informações são fundamentais para a tomada de decisões pedagógicas e disciplinares e devem ser comunicadas, sempre que necessário, à direção da escola ou aos serviços competentes. O DT é, por isso, um ponto de articulação entre os vários órgãos e estruturas da escola.

Em contextos de indisciplina ou conflito, o DT assume igualmente um papel de mediador, tendo que, "intervir precocemente na resolução dos conflitos, adotando estratégias que promovam o diálogo e a compreensão entre os intervenientes, prevenindo o agravamento das situações" (Marques, 2001). Deve escutar os envolvidos, promover o diálogo e, sempre que possível, encontrar soluções

pedagógicas que contribuam para a resolução dos problemas, sem descurar a aplicação das regras de convivência definidas no regulamento interno da escola. Nesses casos, pode também colaborar com os serviços de psicologia e orientação, com os técnicos de ação social ou com a direção da escola, dependendo da gravidade da situação.

Por fim, no caso dos alunos mais velhos, nomeadamente no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, o DT tem ainda um papel importante na orientação escolar e vocacional. Acompanha o processo de escolha de opções curriculares, presta informações sobre as diferentes vias de ensino e ajuda os alunos a refletir sobre os seus interesses, competências e objetivos futuros. Este acompanhamento é crucial para que os alunos façam escolhas informadas e ajustadas ao seu perfil e às suas aspirações.

O DT é uma figura de referência para os alunos, um ponto de contacto fundamental para as famílias e um coordenador do trabalho docente no seio da turma. A sua ação exige sensibilidade, organização, capacidade de liderança, empatia e um profundo compromisso com o sucesso e o bem-estar dos alunos. O desempenho eficaz deste cargo contribui significativamente para a criação de um ambiente escolar mais harmonioso, coeso e orientado para a aprendizagem.

Durante o meu estágio, tive a oportunidade de acompanhar de perto o trabalho desenvolvido em duas direções de turma, o que me permitiu adquirir um conhecimento mais aprofundado e realista sobre esta função tão importante no contexto escolar. Até então, tinha uma ideia teórica das responsabilidades associadas à direção de turma, mas foi através da observação direta e da participação ativa em algumas tarefas que compreendi verdadeiramente a complexidade e o impacto deste papel.

Uma das primeiras aprendizagens que retirei foi que o DT é muito mais do que um professor com funções adicionais. É uma figura de referência para os alunos, um elo entre a escola e as famílias e um coordenador do trabalho pedagógico desenvolvido pelos diferentes docentes da turma. Tive oportunidade de assistir a reuniões com encarregados de educação, onde percebi a importância da comunicação clara, empática e objetiva. Nessas ocasiões, o DT não só transmite informações relevantes sobre o desempenho e comportamento dos alunos, como também escuta preocupações, esclarece dúvidas e promove a cooperação entre a família e a escola.

Participei também em reuniões de conselho de turma, o que me permitiu observar como o DT articula o trabalho entre os professores, assegura o cumprimento dos objetivos pedagógicos e ajuda a definir estratégias de apoio para alunos com dificuldades. Este trabalho de coordenação revelou-se essencial para garantir uma abordagem educativa coerente, justa e centrada nas necessidades de cada aluno.

Outro aspeto que me marcou foi a dimensão mais humana e social desta função. O DT está muitas vezes na linha da frente na identificação de situações problemáticas, sejam elas de ordem disciplinar, emocional ou familiar. Assisti a momentos em que foi necessário intervir junto de alunos em situação de risco, e percebi como a sensibilidade, a escuta ativa e o conhecimento da realidade dos alunos são fundamentais para um acompanhamento eficaz.

Aprendi ainda que o DT desempenha várias tarefas administrativas, muitas vezes invisíveis, mas essenciais para o bom funcionamento da escola: registo de faltas, elaboração de relatórios, preenchimento de fichas de avaliação, entre outras. Esta dimensão mais burocrática, embora exigente, é indispensável para que a escola possa funcionar de forma organizada e transparente.

O estágio permitiu-me perceber que a direção de turma é uma função exigente, mas também extremamente gratificante. Requer organização, empatia, firmeza, capacidade de comunicação e uma

grande dedicação. Através desta experiência, ganhei uma nova valorização por este papel e sinto-me mais preparado para, no futuro, poder assumir essa responsabilidade com a consciência do seu impacto na vida dos alunos e no funcionamento da escola.

Acompanhei as horas que os professores têm reservadas no horário para tratar de assuntos relacionados com a direção de turma, tal como colocado no mapa de horas, Escola Secundária D. João II às terças das 13h às 14h30 (Professora Áurea Miguel) e na EB 2/3 Luísa Todi às segundas das 9h às 11h (Professor Pedro Gonçalves). Verifiquei que os DT do 6.º e 11.º anos desempenham diversas funções essenciais no acompanhamento dos alunos. Aprendi a utilizar a plataforma GIAE para registar sumários, marcar e justificar faltas, bem como monitorizar semanalmente o mapa de faltas da turma. Percebi que existe uma comunicação regular com os encarregados de educação através do e-mail institucional e que os diretores de turma vão atualizando os contactos e convocando para reuniões sempre que necessário. Em situações de faltas disciplinares ou repreensões, os DT contactam os pais e, quando aplicável, elaboram relatórios. Este papel exige também o conhecimento e aplicação do Regulamento Interno da escola e do Regulamento do Aluno, garantindo uma atuação justa e informada. Esta experiência permitiu-me desenvolver competências de organização, comunicação e mediação no contexto educativo.

4.2 Reunião de Pais

As reuniões de pais/encarregados de educação, são momentos essenciais de contacto direto entre a escola e as famílias, promovendo uma comunicação regular, transparente e construtiva sobre o percurso escolar dos alunos. Estas reuniões realizam-se normalmente uma por período letivo, uma no primeiro período (geralmente entre outubro e dezembro), outra no segundo período (geralmente no mês de Janeiro) e outra no terceiro período (geralmente entre abril e maio). No entanto, podem ocorrer outras reuniões extraordinárias sempre que se justifique, por iniciativa do DT, da direção da escola ou a pedido dos próprios encarregados de educação.

A reunião é, habitualmente, conduzida pelo DT, que é o professor responsável por acompanhar de forma mais próxima a evolução da turma em termos académicos, comportamentais e relacionais. O objetivo principal destas reuniões é partilhar informação relevante com os encarregados de educação sobre o desempenho geral dos alunos, sensibilizar para a importância do envolvimento parental na vida escolar e esclarecer dúvidas ou preocupações que possam existir.

Estive presente nas reuniões de pais em que os meus orientadores eram DT, tal como colocado no mapa de horas, Escola Secundária D. João II no dia 31 de Janeiro de 2025 e no dia 23 de Maio de 2025, ambas às 14h30 (Professora Áurea Miguel) e na EB 2/3 Luísa Todi no dia 2 de Outubro de 2024, no dia 15 de Janeiro de 2025 e no dia 30 de Abril de 2025, todas às 18h (Professor Pedro Gonçalves).

Ao estar presente nestas reuniões percebi que a sua preparação exige um conjunto de procedimentos organizados, dos quais o DT é responsável.

Em primeiro lugar, deve ser elaborada e enviada com antecedência a convocatória da reunião aos encarregados de educação, através do e-mail institucional. Esta convocatória deve incluir a data, hora e local da reunião, bem como a ordem de trabalhos, onde constam, entre outros, os seguintes assuntos a tratar: apresentação do DT, análise do comportamento e desempenho geral da turma, informações relativas a provas de avaliação e exames, normas do regulamento interno e procedimentos administrativos.

Durante a reunião, é essencial disponibilizar e recolher alguns documentos importantes. Um deles é o termo de responsabilidade de autorização para a saída dos alunos da escola, em situações específicas. Deve ainda ser entregue a folha de proteção de dados, onde os encarregados de educação autorizam ou não o tratamento e divulgação de dados dos seus educandos, de acordo com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados.

Outro documento fundamental é a folha de presenças, que deve ser assinada por todos os encarregados de educação presentes, servindo de registo oficial da sua participação. Simultaneamente, o DT deve confirmar e, se necessário, atualizar os contactos dos encarregados de educação, garantindo que a comunicação futura é eficaz e fidedigna.

Durante estas reuniões, procede-se também à nomeação do representante dos pais e respetivo suplente, os quais serão os porta-vozes do grupo de encarregados de educação em reuniões ou outras situações que seja necessária representação formal.

No final de cada período, é responsabilidade do DT entregar aos pais ou encarregados de educação as fichas individuais de avaliação. Estas devem ser lidas, assinadas e devolvidas ao DT, funcionando como comprovativo do conhecimento dos resultados escolares por parte da família.

Por fim, cabe ao DT prestar informações gerais relevantes para o percurso escolar dos alunos, nomeadamente sobre o calendário escolar, regras de funcionamento da escola, datas de provas ModA, provas finais ou exames nacionais, bem como outras informações consideradas pertinentes para o sucesso educativo dos alunos.

Nas reuniões, é ainda dado espaço para os encarregados de educação colocarem questões, exporem preocupações ou sugerirem melhorias. Este diálogo aberto é fundamental para criar uma relação de confiança entre a escola e a família, promovendo o sucesso educativo e o bem-estar dos alunos.

As reuniões de pais são momentos privilegiados de articulação entre a escola e as famílias, permitindo uma abordagem mais próxima, personalizada e eficaz na construção de percursos escolares de sucesso e na promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

4.3 Reuniões Intercalares

As reuniões intercalares são realizadas com os professores da turma, o delegado e subdelegado dos alunos e o representante dos encarregados de educação são momentos formais de articulação e reflexão, que decorrem geralmente a meio de cada período letivo. Estas reuniões, que integram todos os professores que lecionam na turma, têm como principal objetivo avaliar o percurso global dos alunos até ao momento, identificar situações que merecem atenção específica e promover a cooperação entre os diversos intervenientes no processo educativo. A sua natureza é essencialmente formativa e preventiva, permitindo ajustar estratégias e reforçar medidas de apoio antes da reunião de avaliação final do período.

Estas reuniões são coordenadas pelo DT, que assume a responsabilidade de organizar os assuntos a tratar, apresentar todos os elementos convocados para a reunião, orientar a discussão e registar os principais pontos abordados. Iniciam-se, habitualmente, com uma apresentação geral do desempenho da turma em termos académicos, comportamento, assiduidade e envolvimento nas atividades escolares. Cada professor presente pode partilhar a sua perspetiva relativamente à evolução dos alunos nas suas disciplinas, identificando casos de aproveitamento satisfatório, mas também situações de dificuldade, desmotivação, desorganização ou comportamento inadequado.

A presença do delegado e subdelegado dos alunos é uma oportunidade para os próprios estudantes, através dos seus representantes, expressarem a sua visão sobre o funcionamento da turma, o ambiente em sala de aula, a relação com os professores, os métodos de ensino e eventuais dificuldades sentidas pelo grupo. Este momento dá voz aos alunos e promove uma cultura de participação e corresponsabilização no seu próprio processo educativo. Naturalmente, estas intervenções devem ser feitas com respeito, sentido crítico construtivo e sempre com o objetivo de melhorar o ambiente de aprendizagem.

Por sua vez, o representante dos encarregados de educação partilha o ponto de vista das famílias, transmitindo eventuais preocupações, sugestões ou aspetos relevantes que tenham sido comunicados pelos pais e que possam influenciar o desempenho ou o bem-estar dos alunos. A presença deste elemento reforça a importância da cooperação entre a escola e a família, assegurando que a perspetiva dos encarregados de educação é tida em conta no processo de acompanhamento da turma.

Durante a reunião, para além da análise do aproveitamento e do comportamento da turma, são também abordadas questões práticas como a realização de atividades extracurriculares, visitas de estudo, participação em projetos, bem como o cumprimento das regras da escola e o envolvimento geral da turma na vida escolar. Quando são identificados alunos em risco de insucesso ou exclusão, é debatida a possibilidade de aplicar medidas de apoio pedagógico e educativo, com o contributo de todos os presentes, à exceção dos representantes dos alunos e do representante dos encarregados de educação. No final da reunião, é elaborada uma ata, onde ficam registadas todas as observações, propostas e decisões tomadas.

As reuniões intercalares com os professores, o delegado, o subdelegado e o representante dos encarregados de educação são momentos fundamentais de partilha, cooperação e diagnóstico, que contribuem para uma intervenção pedagógica mais eficaz, participada e centrada nas reais necessidades da turma. Este modelo de reunião reforça a importância da relação, escola, alunos e famílias, na construção de um percurso escolar mais equilibrado e bem-sucedido.

Estive presente nas reuniões intercalares, tal como colocado no mapa de horas, na Escola Secundária D. João II no dia 8 de Novembro de 2024 às 14h30 e no dia 7 de Março de 2025 às 8h30. Na EB 2/3 Luísa Todi não se costuma realizar estas reuniões, a não ser que surja alguma situação pertinente para resolver.

Considero que as reuniões intercalares foram momentos significativos de aprendizagem, pois permitiram-me compreender a importância do balanço que é feito a meio de cada período, especialmente no que se refere ao acompanhamento pedagógico e comportamental dos alunos. Nestas reuniões, observei a forma como os professores analisam o desempenho dos alunos, identificam dificuldades e propõem estratégias de apoio. Aprendi também a importância do trabalho colaborativo entre docentes e do papel do DT na coordenação das intervenções. Foi uma oportunidade para desenvolver a escuta ativa, o sentido crítico e a participação responsável no processo educativo, ganhando uma perspetiva mais alargada sobre a dinâmica escolar.

4.4 Conselho de Turma (Reuniões de Avaliação)

As reuniões de conselho de turma/reuniões de avaliação, são momentos formais, sigilosos e obrigatórios no funcionamento das escolas, realizados no final de cada período letivo. Estas reuniões têm como principal objetivo analisar de forma global e individual o percurso escolar de cada aluno da turma, com vista à atribuição de classificações, à tomada de decisões pedagógicas e à definição de

estratégias de apoio educativo. Constituem um momento de reflexão e responsabilização coletiva, reunindo todos os professores da turma sob a coordenação do DT, podendo ainda estar presentes outros elementos como técnicos especializados ou representantes da direção, quando necessário.

Durante estas reuniões, cada docente apresenta a avaliação dos alunos na sua disciplina, tendo em conta os critérios previamente definidos pelo departamento curricular e aprovados em conselho pedagógico. Esta avaliação não se resume apenas às classificações numéricas ou qualitativas, mas inclui também a análise da participação, do empenho, da evolução ao longo do período, do comportamento, da assiduidade e da atitude geral dos alunos face à aprendizagem. O objetivo não é apenas descrever resultados, mas compreender o percurso de cada aluno de forma integrada, para que as decisões tomadas sejam justas, fundamentadas e pedagógicas.

Uma parte significativa da reunião é dedicada à análise dos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, insucesso ou comportamento problemático. Nestes casos, o conselho de turma discute possíveis causas, avalia o impacto das estratégias implementadas anteriormente e propõe novas medidas de apoio, como a continuidade ou reformulação de planos de apoio pedagógico, encaminhamentos para apoio especializado, reuniões com encarregados de educação ou a aplicação de medidas disciplinares, sempre em conformidade com o Regulamento Interno da escola e a legislação em vigor.

Nas reuniões de final de ano, além da avaliação do último período, o conselho de turma delibera sobre a decisão de transição ou retenção dos alunos, com base na legislação. Estas decisões são sempre fundamentadas e registadas na ata da reunião, devendo respeitar os princípios da equidade, inclusão e sucesso educativo.

Em termos de documentação, os professores, normalmente, devem entregar previamente ao DT os seguintes elementos: grelhas de avaliação por disciplina, relatórios de alunos com medidas de apoio, registos de assiduidade e comportamento, bem como eventuais relatórios técnicos de apoio (por exemplo, de educação especial ou psicologia). Durante a reunião, é elaborada uma ata onde se registam todas as deliberações, observações relevantes, medidas propostas e resultados de avaliação final. Este documento é assinado por todos os presentes e arquivado nos registos oficiais da escola.

Para além da avaliação individual, os conselhos de turma podem também incluir uma reflexão sobre o funcionamento da turma como grupo, o ambiente de sala de aula, a participação em atividades escolares, a convivência entre os alunos, e o cumprimento das regras institucionais. Esta reflexão contribui para uma abordagem mais humanizada e global da educação, respeitando o princípio de que o sucesso escolar não depende apenas das notas, mas também do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Estive presente em todas as reuniões de conselho de turma, no 6º1ª nos dias 19 de Dezembro de 2024 às 8h, 9 de Abril de 2025 às 8h e no dia 16 de Junho de 2025 às 13h, no 8º1ª nos dias 18 de Dezembro de 2024, 7 de Abril de 2025 e 16 de Junho de 2025, todas às 8h, e no 11º A nos dias 19 de Dezembro de 2024 às 10h10, 8 de Abril de 2025 às 14h30 e 19 de Junho de 2025 às 11h50, tal como colocado no mapa de horas.

Ao participar nestas reuniões, percebi que são momentos onde se analisa o percurso escolar dos alunos, considerando não só os resultados académicos, mas também o comportamento, a assiduidade e as necessidades de apoio. Estas reuniões promovem a colaboração entre docentes na identificação de casos de sucesso, dificuldades e na definição de medidas de intervenção.

Aprendi a utilizar a plataforma Aurora**,** exclusiva do AELT, essencial na organização e consulta dos dados dos alunos e de atividades e projetos das turmas.

Familiarizei-me também com os procedimentos formais associados a estas reuniões tais como elaboração da ata pelo secretário, assinatura da folha de presenças e das pautas por todos os professores, impressão dos registos de avaliação para os encarregados de educação assinarem e devolverem aos DT e impressão da ata para aprovação pela Direção**.**

Esta experiência permitiu-me compreender melhor o funcionamento interno do processo de avaliação e a importância do rigor e da organização no trabalho docente.

As reuniões de conselho de turma/avaliação são momentos essenciais e obrigatórios no processo educativo, onde se analisa e decide sobre o percurso escolar de cada aluno com base num trabalho colaborativo e refletido entre os professores. Através destas reuniões, a escola cumpre a sua missão de acompanhar de forma rigorosa, equitativa e inclusiva o desenvolvimento dos seus alunos, garantindo que todas as decisões têm em conta o seu progresso, bem-estar e sucesso futuro.

4.5 Reuniões de Grupo

As reuniões de grupo, são momentos formais de trabalho colaborativo que reúnem os professores de um mesmo grupo de recrutamento ou área disciplinar, neste caso, de EF. Têm como principal objetivo garantir a articulação pedagógica, a uniformização de critérios, o planeamento conjunto de atividades, a atualização do inventário do material disponível e a partilha de boas práticas entre docentes que lecionam a mesma disciplina, contribuindo assim para uma maior coerência e eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Estas reuniões são habitualmente coordenadas por um professor responsável, o coordenador de grupo disciplinar**,** nomeado pela direção da escola ou designado entre os membros do grupo que fornece as informações e documentação necessária, tal como a calendarização semanal dos espaços e o mapa de rotação dos mesmos. O coordenador tem a função de dinamizar o trabalho coletivo, preparar a ordem de trabalhos, orientar a discussão, redigir e assinar as atas e representar o grupo sempre que necessário, nomeadamente em reuniões de departamentos curriculares ou no conselho pedagógico.

Durante as reuniões de grupo, são abordados diversos assuntos essenciais à prática pedagógica. Um dos pontos mais frequentes é a definição e a revisão dos critérios de avaliação da disciplina, que devem ser consensualizados entre todos os docentes e respeitar as orientações do Ministério da Educação e do Projeto Educativo da Escola.

- **Escola Secundária D.João II**
  https://drive.google.com/file/d/1-bFmx9ejKBncysFCUNBzxfbxF5nxmeX_/view?pli=1)
- **Agrupamento de Escolas Luísa Todi**
  https://drive.google.com/file/d/1QPm4au8ZAV6rzqXGeXTDOI_Xl2NhQWc-/view

As reuniões de grupo servem para monitorizar o progresso dos alunos, identificar dificuldades comuns e refletir sobre metodologias de ensino mais eficazes. Os professores partilham experiências, estratégias, promovendo uma melhoria contínua da sua prática. Em alguns casos, discutem-se também situações de alunos com necessidades específicas, com vista à sua inclusão e sucesso, em articulação com o conselho de turma ou os serviços especializados da escola.

Nestas reuniões, especialmente na primeira, é habitual fazer-se o planeamento e organização de atividades de final de período (Interturmas) e extracurriculares, que valorizam o currículo e reforçam o envolvimento dos alunos na disciplina. Estas atividades são frequentemente articuladas com outros grupos ou departamentos, promovendo a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo.

Todas as reuniões de grupo são registadas em atas, que incluem a data, a lista de presentes, os assuntos discutidos e as decisões tomadas. Estas atas são assinadas pelos participantes e arquivadas, sendo documentos oficiais que comprovam o trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar ao longo do ano.

Estive presente somente numa reunião, na Escola Secundária D. João II, no dia 14 de Março de 2025 às 14h30, onde se tratou essencialmente das atividades de final de 2º período, como se organizava, que professores ficavam responsáveis por cada modalidade e que professores ajudavam a que a atividade corresse dentro da normalidade. Na EB 2/3 Luísa Todi não fui convocado para nenhuma reunião de grupo.

As reuniões de grupo são espaços privilegiados de colaboração profissional entre docentes da mesma área, essenciais para garantir a qualidade, a coerência e a eficácia do ensino. Ao promoverem a partilha de saberes e experiências, bem como a articulação pedagógica e a reflexão conjunta, estas reuniões contribuem significativamente para o sucesso educativo dos alunos e para o desenvolvimento profissional dos professores.

4.6 Reuniões Diversas

Durante o meu estágio, tive a oportunidade de participar em diferentes reuniões que me permitiram compreender melhor a organização e funcionamento da escola. Além das referidas anteriormente, também estive presente em reuniões com os Coordenadores de DT, Escola Secundária D. João II no dia 30 de Maio de 2025 às 15h com o professor Luís Monteiro e na EB 2/3 Luísa Todi no dia 27 de Novembro de 2024 às 18h com a professora Claúdia Fernandes.

As reuniões com os Coordenadores de DT reúnem todos os DT da escola e têm como principal objetivo assegurar a articulação entre os diferentes DT, uniformizar procedimentos e partilhar orientações importantes relacionadas com a função de direção de turma. São discutidos assuntos como o acompanhamento dos alunos, a comunicação com os encarregados de educação, a articulação com os serviços de apoio da escola, o registo de faltas e ocorrências, bem como o planeamento de atividades formativas ou preventivas a desenvolver com as turmas. Estas reuniões são também momentos de partilha de boas práticas e de reflexão conjunta sobre desafios comuns no acompanhamento das turmas.

Nas reuniões com os Orientadores Cooperantes das turmas em que estive envolvido, professores titulares das turmas em que estagiei, estivemos em dois momentos cruciais, em primeiro, antes de começarmos as aulas para planear e definirmos qual seria a melhor forma de integração nas turmas, realizadas na Escola Secundária D. João II nos dias 12 de Setembro de 2024 às 9h30 e no dia 18 de Setembro às 12h30, e na EB 2/3 Luísa Todi no dia 12 de Setembro de 2024 às 12h30. Posteriormente após as aulas terminarem para realizarmos um balanço do meu percurso de estágio, que ocorreu na Escola Secundária D. João II nos dias 25 de Junho de 2025 às 14h e no dia 18 de Julho às 11h, e na EB 2/3 Luísa Todi no dia 17 de Julho de 2025 às 11h. Houve espaço para discutir de forma mais específica o desempenho dos alunos nas aulas de EF, a evolução, o comportamento, o empenho e eventuais dificuldades. Estas reuniões são fundamentais para alinhar estratégias pedagógicas, trocar impressões

sobre a realidade das turmas e garantir um trabalho coeso e orientado para o sucesso dos alunos reforçando os aspetos positivos e o que poderia ser melhorado na lecionação das aulas de EF.

A participação nestas reuniões foi extremamente importante para o meu crescimento enquanto futuro docente, permitindo-me compreender a importância do trabalho colaborativo e da comunicação entre professores na construção de um ambiente escolar mais organizado e eficaz.

4.7 Desporto Escolar

Ao longo do meu estágio em EF, tal como foi antecipadamente combinado com a professora Doutora Joana Serpa, tive a oportunidade de assistir e acompanhar diversas modalidades no âmbito do DE**,** em dois contextos escolares distintos. Esta experiência revelou-se extremamente produtiva e enriquecedora**,** pois permitiu-me conhecer melhor o funcionamento deste projeto educativo complementar, bem como a organização e especificidades de diferentes modalidades.

O DE tem como objetivo promover a prática desportiva regular, para além das aulas curriculares, sendo aberto a todos os alunos que queiram participar. Funciona através de grupos/equipas**,** orientados por professores da disciplina, que treinam regularmente na escola e participam em encontros locais, regionais ou nacionais**,** dependendo da fase da competição e do escalão etário.

Durante o estágio, pude observar e conhecer de perto a dinâmica de várias modalidades, nomeadamente:

- Futsal, voleibol, basquetebol e badminton**,** que se destacaram pelo seu carácter competitivo e coletivo, exigindo um trabalho técnico-tático bem estruturado e uma forte componente de trabalho em equipa.
- Taekwondo, tiro com arco, ginástica acrobática e atletismo, modalidades com grande exigência individual, onde a disciplina, concentração e aperfeiçoamento técnico se revelam fundamentais.
- Ténis de mesa, xadrez e golfe, que destacam a precisão, estratégia e autocontrolo, promovendo o desenvolvimento cognitivo e motor de forma integrada.
- Boccia, modalidade inclusiva e adaptada, permitiu-me perceber a importância da igualdade de oportunidades no desporto e o valor da educação física adaptada.

Cada modalidade tem o seu modelo de funcionamento próprio, mas todas seguem uma lógica comum: treinos regulares na escola, sob orientação do professor responsável, preparação para competições e desenvolvimento de valores como o respeito, a cooperação, a superação pessoal e o fair play. Os treinos são organizados de forma sistemática, com objetivos definidos, e procuram equilibrar o desenvolvimento técnico com o prazer pela prática desportiva.

Tal como assinalado no Mapa de Registo de horas, acompanhei e observei os alunos da EB2/3 Luísa Todi num encontro de praticantes de ténis de mesa, que se realizou na EB2/3 Hermenegildo Capelo, no dia 22 de fevereiro de 2025. No dia 28 de março de 2025 observei e fiz o registo fotográfico dos alunos da Escola secundária D. João II num encontro de acrobática, na respetiva escola.

Esta diversidade de contextos permitiu-me observar diferentes estilos de treino, metodologias de ensino e estratégias de motivação dos alunos**,** o que contribuiu de forma significativa para o meu crescimento enquanto futuro professor. Aprendi a importância do DE como complemento à disciplina

de EF, na promoção de estilos de vida ativos, no combate ao abandono desportivo precoce e no desenvolvimento de competências sociais e pessoais nos alunos.

Esta experiência foi fundamental para compreender o valor do DE como espaço de aprendizagem, convivência e desenvolvimento integral dos jovens.

MAPA DO DESPORTO ESCOLAR E OCUPAÇÃO D16

	SEGUNDA				TERÇA				QUARTA				QUINTA				SEXTA				SAB
	F1	F3	F2	D16	F1	F3	F2	D16	F1	F3	F2	D16	F1	F3	F2	D16	F1	F3	F2	D16	F1
8.25 - 9.10																					
9.10 - 9.55																					VFC
10.10 - 10.55								EE caef												EE caef	
10.55 - 11.40																					
11.50 - 12.35																					
12.35 - 13.20																					
13.35- 1420												GA					Fut.				
14.20 - 15.05								boccia				GA			GA						
15.20- 16.05								boccia				boccia									
16.05 - 16.50																					
17.00 - 17.45																					
17.45 - 18.30																					
18.30-19.15	V		TA		Bq		TA	TK	V	Fut.			Bq			TK					
19.15-20.00	V		TA		Bq		TA	TK	V				Bq			TK	GA				
20.00-21:00																	GA				

CARLOS COSTA - F	FUTSAL FEM / MASC.	AUREA MIGUEL - GA	GINÁSTICA ACROBÁTICA	FRANCILIA NETO - B	BOCCIA
MIGUEL DINIS - TK	TAIKOWDOW	TIAGO SILVA - V	VOLEIBOL FEM / MASC.	EE - OCUPAÇÃO D16	ED. ESPECIAL
Mª JOÃO GOMES - TA	TIRO COM ARCO	JOANA LOPES - Bq	BASQUETEBOL FEM / MASC.		

Figura 30 - Mapa do Desporto Escolar (Escola Secundária D. João II)

HORÁRIO DESPORTO ESCOLAR

ANO LETIVO 2024/2025

MODALIDADES		Escalão	Género	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Atletismo		Vários	Misto			13:55/14:45		16:05/16:55
Badminton		Vários	Misto	11:05/11:55 12:00/12:50	13:00/13:50	11:05/11:55 13:00/13:50	8:00/8:50	
Basquetebol		Infantis B	Misto			13:00/13:50 17:00/17:50		
Basquetebol		Iniciados	Masculino	11:05/11:55 12:00/12:50		11:05/11:55 13:00/13:50		
Boccia		Vários	Misto			13:00/13:50		13:00/13:50
Futsal		Infantis B	Feminino			15:05/16:55		
DEComunidade		Infantis A	Infantis A		11:05/11:55	11:05/11:55	10:05/10:55	
Golfe		Vários	Misto	13:00/13:50	13:00/13:50			
Ténis de Mesa		Vários	Misto			13:00/13:50		13:00/13:50
Xadrez		Vários	Misto	11:05/11:55		11:05/11:55		

Figura 31 - Mapa do Desporto Escolar (EB 2/3 Luísa Todi)

Figura 32 - Encontro Desporto Escolar - Ténis Mesa

Figura 33 - Encontro Desporto Escolar - Ginástica Acrobática

A participação no Dia Europeu do DE, na Escola Secundária D. João II, a 27 de setembro de 2024, revelou-se uma experiência particularmente enriquecedora e significativa no âmbito do meu estágio e da minha formação enquanto futuro professor de EF. Este evento, para além de promover a atividade física entre os alunos, constitui uma oportunidade única para vivenciar práticas pedagógicas diversificadas, inclusivas e alinhadas com os valores fundamentais da EF.

Durante este dia, tive a oportunidade de observar atividades como o Boccia e o Polybat**,** os Jogos Tradicionais**,** o Atelier de Basquetebol**,** e o conjunto Taekwondo + Tiro com Arco**.** Cada uma destas práticas trouxe diferentes aprendizagens e reflexões, não só para os alunos, mas também para mim enquanto estagiário.

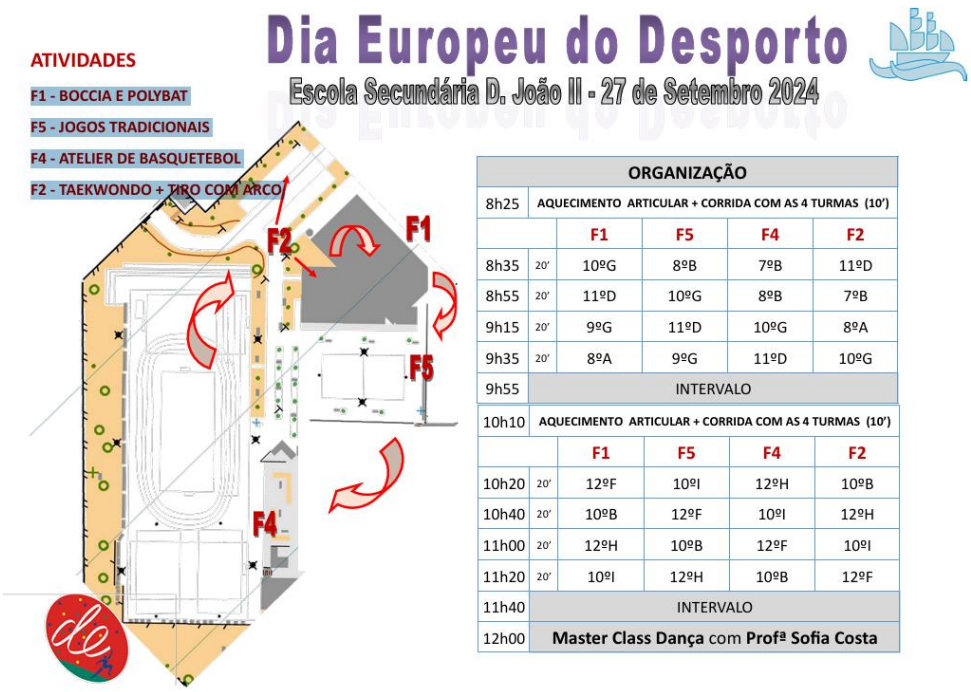
O Boccia e o Polybat destacaram-se pela sua vertente inclusiva. Estas modalidades adaptadas permitiram-me perceber, na prática, a importância de criar ambientes de ensino acessíveis a todos os alunos, valorizando a diferença e promovendo a igualdade de oportunidades no contexto da atividade física. Esta perspetiva é fundamental para um professor de EF que pretende contribuir para uma escola mais equitativa e inclusiva.

Os Jogos Tradicionais permitiram explorar a ligação entre a cultura, a identidade e o movimento, trazendo à prática pedagógica uma dimensão lúdica e social que muitas vezes é desvalorizada. Através destes jogos, compreendi melhor como o desporto pode ser um meio para reforçar laços entre os alunos, promover o respeito pelas tradições e estimular a cooperação.

O Atelier de Basquetebol proporcionou um espaço de aprendizagem técnica e tática, onde os alunos puderam experimentar, explorar e desenvolver as suas competências. Para mim, foi uma oportunidade para refletir sobre estratégias de ensino que favoreçam a progressão individual e coletiva, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

Por sua vez, o Taekwondo e o Tiro com Arco trouxeram desafios diferentes, nomeadamente no que diz respeito à concentração, ao controlo corporal e à disciplina mental. Estas modalidades contribuíram para alargar a minha visão sobre os conteúdos possíveis de serem trabalhados nas aulas de EF, demonstrando que a diversidade de experiências pode ser um fator motivacional e formativo para os alunos.

Em suma, a participação no Dia Europeu do DE foi extremamente relevante para o meu crescimento profissional. Permitiu-me contactar com uma grande variedade de práticas pedagógicas, aprofundar a minha compreensão sobre a inclusão, a diversidade e o papel social do desporto, e reforçou a minha convicção de que o professor de EF deve ser um agente ativo na promoção da saúde, do bem-estar e da cidadania. Esta experiência contribuiu, sem dúvida, para a construção de uma prática docente mais consciente, abrangente e humanista.



ORGANIZAÇÃO					
8h25	AQUECIMENTO ARTICULAR + CORRIDA COM AS 4 TURMAS (10')				
		F1	F5	F4	F2
8h35	20'	10ºG	8ºB	7ºB	11ºD
8h55	20'	11ºD	10ºG	8ºB	7ºB
9h15	20'	9ºG	11ºD	10ºG	8ºA
9h35	20'	8ºA	9ºG	11ºD	10ºG
9h55	INTERVALO				
10h10	AQUECIMENTO ARTICULAR + CORRIDA COM AS 4 TURMAS (10')				
		F1	F5	F4	F2
10h20	20'	12ºF	10ºI	12ºH	10ºB
10h40	20'	10ºB	12ºF	10ºI	12ºH
11h00	20'	12ºH	10ºB	12ºF	10ºI
11h20	20'	10ºI	12ºH	10ºB	12ºF
11h40	INTERVALO				
12h00	**Master Class Dança** com **Profª Sofia Costa**				

Figura 34 - Cartaz do Dia Europeu do Desporto Escolar

4.8 Atividades Extracurriculares

Tive a oportunidade de acompanhar as atividades extracurriculares realizadas fora do contexto escolar, nomeadamente duas sessões de Canoagem no Parque Urbano de Albarquel e uma visita ao JumpYard em Lisboa. Estas experiências foram particularmente importantes, permitindo-me alargar horizontes relativamente à disciplina de EF e às possibilidades de intervenção pedagógica fora do espaço tradicional da escola.

A canoagem, realizada em contexto natural, proporcionou uma experiência educativa, onde os alunos puderam contactar diretamente com o meio aquático, desenvolver competências motoras específicas, bem como sensibilizar-se para a importância da relação com a natureza e a preservação ambiental. Esta atividade permitiu reforçar o valor da EF enquanto promotora de estilos de vida ativos, em contacto com o ar livre, e com impacto positivo na saúde física e mental dos alunos. Para mim, enquanto estagiário, foi uma oportunidade de observar o comportamento dos alunos num ambiente diferente, compreender melhor as exigências logísticas e de segurança associadas à organização de atividades ao ar livre, e reconhecer o potencial pedagógico do desporto na natureza.

Por outro lado, a visita ao JumpYard, um parque de trampolins e obstáculos localizado em Lisboa, proporcionou uma abordagem mais lúdica e urbana à atividade física. Esta experiência revelou-se altamente motivadora para os alunos, promovendo a agilidade, o equilíbrio, a força e a resistência, num ambiente de grande dinamismo e entusiasmo. Esta atividade fez-me refletir sobre a importância de diversificar os contextos de prática motora, aproveitando recursos existentes fora da escola para estimular o gosto pela atividade física, principalmente junto dos alunos que, por vezes, demonstram menor interesse pelas modalidades tradicionais.

Participar neste tipo de atividades permitiu-me ainda desenvolver competências importantes relacionadas com a supervisão de grupos em contexto externo e a adaptação da comunicação a diferentes espaços e realidades.

As atividades extracurriculares realizadas fora do espaço escolar têm uma enorme pertinência na formação de um professor de EF. Proporcionam aprendizagens que vão além do currículo formal, contribuem para a formação integral dos alunos, e fortalecem a ligação entre a escola e a sociedade. Para mim, enquanto estagiário, foram momentos de grande valorização pessoal e profissional, que reforçaram a importância de um ensino ativo, diversificado e centrado no bem-estar e desenvolvimento global dos alunos.

Figura 35 - Visita ao JumpYard

Figura 36 - Canoagem no Parque Urbano da Albarquel

4.9 Atividades Final dos Períodos

Durante o meu estágio pedagógico em EF, desempenhei um papel ativo na organização, dinamização e acompanhamento de diversas atividades no final dos períodos, previstas no Plano Anual de Atividades (Torneios Interturmas), promovidas pelo grupo disciplinar. Estas atividades foram realizadas exclusivamente entre alunos do mesmo ciclo de ensino, respeitando a estrutura organizacional e pedagógica da escola, e contribuíram significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, bem como para a minha formação enquanto futuro professor.

Estive diretamente envolvido na preparação e execução de torneios de futebol, basquetebol, andebol, voleibol, badminton e ténis de mesa, organizados por ciclos (2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário), garantindo sempre a promoção de valores como o respeito, o espírito de equipa e o fair play. Estas competições tiveram um carácter inclusivo e formativo, sendo simultaneamente momentos de aprendizagem e de socialização dos alunos.

Participei também na organização das provas de atletismo e no corta-mato escolar, que proporcionaram aos alunos a oportunidade de desenvolverem as suas capacidades físicas em contexto competitivo, respeitando as normas e objetivos pedagógicos definidos para cada faixa etária e ciclo.

Uma vertente particularmente enriquecedora da minha experiência foi a participação nas atividades de desporto adaptado, onde pude colaborar na organização de ações de sensibilização e prática das modalidades de Boccia**,** goalball e voleibol sentado. Estas atividades promoveram a inclusão e a empatia, reforçando a importância da igualdade de oportunidades no contexto escolar e desportivo.

Estive envolvido na iniciativa Multi Street, um projeto que teve como objetivo apresentar aos alunos diferentes modalidades em ambiente informal e ao ar livre, valorizando a diversidade motora e incentivando a participação de todos, sempre dentro dos limites do respetivo ciclo de ensino.

A participação nestas atividades extracurriculares permitiu-me desenvolver competências ao nível da planificação, gestão de eventos desportivos, comunicação e trabalho em equipa, sendo uma componente essencial do meu percurso enquanto professor estagiário e um contributo importante para o enriquecimento do ambiente escolar.

ATIVIDADES D. JOÃO II

1º Período:

27 de Setembro – Dia Europeu do Desporto Escolar.

11 de Dezembro – Corta-Mato, Interturmas sem limites - Desporto Adaptado: Boccia, Goalball, Voleibol sentado e Mega Sprint

12 de Dezembro – Multi Street e Basquetebol 3x3 (Ensino Básico).

13 de Dezembro – Futebol Feminino.

16 de Dezembro – Badminton (7º e 8º ano / 9º e Secundário).

17 de Dezembro – Basquetebol 3x3 (Ensino Secundário).

2º Período:

1 Abril – Futsal Masculino (11º e 12º anos) e Futsal Feminino (Ensino Secundário).

2 Abril – Andebol 5x5 (Ensino Básico) e Andebol 7x7 (Ensino Secundário).

3 Abril – Voleibol 4x4 (Ensino Básico) e Voleibol 6x6 (Ensino Secundário).

3º Período:

9 Junho – Futebol (10º anos).

11 Junho – Andebol 4Kids (7º e 8º anos).

12 Junho – Futebol (7º anos).

ATIVIDADES LUÍSA TODI

1º Período:

25 de Setembro - Dia Nacional do Desporto Escolar.

11 de Dezembro - Torneio Futebol (interturmas), para 2º e 3º ciclos.

12 de Dezembro - Torneio de Basquetebol (interturmas 3x3), para o 3º ciclo e 6ºano.

13 de Dezembro - Encontro de Atletismo (corrida de velocidade - 40 metros, salto em comprimento e salto em altura), para o 2º e 3º ciclos e lançamento do peso, apenas para o 3º ciclo. (Foi adiado devido ao mau tempo e passou para 6 de Janeiro)

16 de Dezembro - Corta-mato escolar para os alunos de 4ºano do 1º ciclo, 2º e 3º ciclos.

17 de Dezembro - Torneio de Xadrez para o 2º e 3º ciclos e Finais de Futebol.

2º Período:

31 de Março - Torneio de Andebol (torneio interturmas), para os 2º e 3º ciclos.

1 Abril - Torneio de Voleibol (torneio interturmas) 2º ciclo 2x2 e 3º ciclo 4x4.

2 Abril - Torneio de Badminton, para os 2º e 3º ciclos.

3 Abril - Torneio de Ténis de Mesa, para os 2º e 3º ciclos e "Gincana de Bicicletas".

4 Abril – Finais do Torneio de Andebol

Figura 37 - Plano Anual de Atividades (ambas as escolas)

Figura 38 - Exemplos de Atividades de Final de Período

5. Área IV – Dimensão Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida

Relação entre a prática de Atividade Física, a satisfação com a imagem corporal e a presença de sintomas de *burnout* nos docentes num agrupamento e numa escola não agrupada do distrito de Setúbal

Pedro Ramos [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

5.1 Resumo

Enquadramento: Investigações prévias têm vindo a demonstrar que o *burnout* é uma síndrome frequente na profissão docente, sendo que a prática de atividade física pode influenciar positivamente a perceção da imagem corporal e o bem-estar geral. **Objetivo:** Analisar a relação entre a prática de atividade física, a satisfação com a imagem corporal e as dimensões de *burnout* em docentes. **Métodos:** Foi aplicado um questionário aos docentes, recorrendo a três instrumentos: o Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ) – versão curta, a Escala de Imagem Corporal e o *Maslach Burnout Inventory*, com o intuito de avaliar, respetivamente, a prática de atividade física, o grau de satisfação com a imagem corporal e os sintomas de *burnout*. **Resultados:** Não se verificaram diferenças significativas entre homens e mulheres na exaustão emocional, despersonalização ou realização pessoal. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na imagem corporal, com as mulheres a apresentarem valores superiores aos dos homens ($U = 837{,}0$, $p = 0{,}035$). A prática de Atividade Física vigorosa associou-se igualmente a níveis mais elevados desta variável ($U = 1113{,}0$, $p = 0{,}005$). Foram ainda observadas diferenças significativas na imagem corporal ($U = 781{,}0$, $p = 0{,}037$) e na realização pessoal ($U = 781{,}5$, $p = 0{,}046$), com valores mais elevados entre os participantes que praticam Atividade Física moderada. Adicionalmente, registaram-se diferenças significativas entre os grupos ($H = 16{,}273$, $p < 0{,}001$), indicando que o ritmo habitual de caminhada está relacionado com diferentes níveis de satisfação com a imagem corporal. **Conclusão:** Os resultados reforçam a importância da prática regular de atividade física, em especial de intensidade moderada a vigorosa, como um elemento associado ao bem-estar docente e à satisfação com a imagem corporal. Este estudo permitiu aprofundar o conhecimento sobre a Atividade Física e sintomas de *burnout* nos professores, destacando a importância de implementar estratégias que promovam o bem-estar físico e psicológico dos docentes, oferecendo contributos relevantes para a criação de ambientes de trabalho mais saudáveis e equilibrados.

Palavras-chave: atividade física, imagem corporal, *burnout,* professores.

5.2 Abstract

Background: Previous research has shown that burnout is a common syndrome among teachers, and that engagement in physical activity can positively influence body image perception and overall well-being. **Objective:** To analyze the relationship between physical activity, satisfaction with body image, and the dimensions of burnout among teachers. **Methods:** A questionnaire was administered to teachers using three instruments: the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) – short version, the Body Image Scale, and the Maslach Burnout Inventory, aiming to assess physical activity levels, satisfaction with body image, and symptoms of burnout, respectively. **Results:** No significant differences were found between men and women in emotional exhaustion, depersonalization, or personal accomplishment. Statistically significant differences were identified in body image, with women presenting higher scores than men ($U = 837.0$, $p = 0.035$). Engagement in vigorous physical activity was also associated with higher levels of this variable ($U = 1113.0$, $p = 0.005$). Significant differences were further observed in body image ($U = 781.0$, $p = 0.037$) and personal accomplishment ($U = 781.5$, $p = 0.046$), with higher scores among participants engaged in moderate physical activity. Additionally, significant differences were found between groups ($H = 16.273$, $p < 0.001$), indicating that the usual walking pace is related to different levels of body image satisfaction. **Conclusion:** The findings reinforce the importance of regular physical activity, particularly of moderate to vigorous intensity, as a factor associated with teachers' well-being and body image satisfaction. This study contributes to a deeper understanding of the relationship between physical activity and burnout symptoms among teachers, highlighting the need to implement strategies that promote teachers' physical and psychological well-being, offering relevant insights for the development of healthier and more balanced work environments.

Keywords: physical activity, body image, *burnout,* teachers.

5.3 Introdução

A profissão docente exige, diariamente, um elevado investimento a nível emocional, mental e físico, tornando os professores particularmente suscetíveis ao desenvolvimento de estados de exaustão e desgaste. Este cenário é frequentemente agravado pelas crescentes exigências pedagógicas, administrativas e relacionais que caracterizam o contexto escolar moderno. O contacto constante com os alunos, a necessidade de responder a múltiplas tarefas simultaneamente, e a ausência de reconhecimento adequado, contribuem para o aumento do stress e da pressão profissional. Neste enquadramento, torna-se relevante refletir sobre o fenómeno do *burnout,* que tem vindo a ser amplamente estudado no seio das profissões, como o ensino, devido à sua prevalência e impacto.

Segundo Maslach, Jackson e Leiter (2018), o *burnout* é uma síndrome de natureza psicossocial composta por três dimensões principais: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal. A exaustão emocional manifesta-se numa sensação persistente de cansaço, perda de energia e dificuldades em lidar com as exigências do trabalho. A despersonalização traduz-se num distanciamento afetivo e numa atitude cínica em relação aos alunos, colegas e tarefas profissionais. Por fim, a baixa realização pessoal refere-se a uma perceção negativa sobre o próprio desempenho e a uma diminuição do sentido de eficácia no contexto laboral. Estes fatores, em conjunto, têm consequências significativas para o bem-estar psicológico dos docentes, afetando o seu desempenho, motivação e até a sua permanência na profissão (Leiter & Maslach, 2009; Esteve, 1999). Desta forma, tem-se tornado cada vez mais importante identificar fatores que possam mitigar os efeitos do *burnout* e promover o equilíbrio emocional dos professores. Entre estes fatores, destacam-se a atividade física e a satisfação com a imagem corporal, duas variáveis com impacto reconhecido na saúde mental e emocional.

A atividade física é entendida como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulta num gasto energético superior ao nível de repouso (Caspersen, Powell & Christenson, 1985). Esta definição inclui não só o exercício físico planeado e estruturado, mas também as atividades do quotidiano, como caminhar, subir escadas, fazer tarefas domésticas ou participar em atividades recreativas. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2020), a atividade física pode ser descrita com base em diferentes dimensões, tais como a frequência (número de vezes que a atividade é realizada), a duração (tempo dedicado por sessão), a intensidade (nível de esforço envolvido: ligeiro, moderado ou vigoroso) e o tipo (aeróbia, anaeróbia ou combinada).

Diversos estudos demonstram os benefícios significativos da atividade física para a saúde física e mental. A nível fisiológico, contribui para o fortalecimento do sistema cardiovascular, para o controlo do peso corporal e para a prevenção de doenças crónicas como a diabetes tipo 2 e as doenças cardíacas (Warburton, Nicol & Bredin, 2006). No plano psicológico, tem sido associada à redução dos níveis de stress, ansiedade e sintomas depressivos, bem como à melhoria da autoestima, da disposição emocional e da qualidade de vida (Biddle, Mutrie & Gorely, 2015). Em particular, no contexto da docência, a prática regular de exercício físico pode constituir uma estratégia eficaz de gestão do stress e de prevenção do *burnout*, promovendo o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional (Madigan & Kim, 2021).

Paralelamente, a imagem corporal é outra variável de relevo na compreensão do bem-estar psicológico. Trata-se de uma construção psicológica que engloba a perceção, os pensamentos, os sentimentos e os comportamentos que um indivíduo tem relativamente ao seu corpo (Cash & Pruzinsky, 2002). Esta perceção é influenciada por fatores individuais, como a autoestima e a personalidade, mas também por fatores socioculturais, como os padrões de beleza veiculados pelos

meios de comunicação (Grogan, 2016). Segundo Thompson et al. (1999), a imagem corporal pode ser desdobrada em várias dimensões: perceção corporal (avaliação subjetiva da forma e tamanho do corpo), satisfação corporal (grau de contentamento com a aparência física), afetos corporais (emoções associadas ao corpo) e comportamentos relacionados com a imagem corporal (como evitar espelhos ou adotar dietas restritivas).

A investigação mostra que a insatisfação corporal está associada a sintomas de ansiedade, depressão e baixa autoestima, podendo ainda desencadear comportamentos de risco, como dietas extremas ou exercício físico compulsivo (Neumark-Sztainer et al., 2006). Inversamente, uma imagem corporal positiva contribui para uma maior autoaceitação, bem-estar psicológico e estilos de vida saudáveis (Tylka & Wood-Barcalow, 2015). No contexto docente, uma perceção corporal positiva pode influenciar diretamente a autoestima profissional e a capacidade de lidar com os desafios da profissão. Docentes com maior satisfação corporal tendem a revelar uma atitude mais confiante, melhor capacidade de relacionamento interpessoal e menor propensão ao *burnout* (Swami et al., 2010). A atividade física, ao promover transformações corporais positivas e aumentar a perceção de controlo pessoal, pode também contribuir para melhorar a imagem corporal, funcionando como uma ponte entre saúde física e saúde mental (Fox, 2000).

Assim, torna-se essencial compreender de que forma estas três variáveis, atividade física, imagem corporal e *burnout*, se inter-relacionam no quotidiano dos professores. Investigações recentes indicam que a promoção de estilos de vida ativos pode ter um efeito direto e indireto na prevenção do *burnout*, ao contribuir para uma melhor perceção corporal e maior sensação de autoeficácia (Silva et al., 2023). Esta abordagem integrada, que considera simultaneamente os aspetos físicos e emocionais do bem-estar docente, pode ser determinante para o desenvolvimento de programas de intervenção eficazes nas escolas. Deste modo, o estudo destas variáveis permite não apenas aprofundar o conhecimento científico sobre a saúde mental dos docentes, mas também fornecer orientações práticas para a implementação de estratégias promotoras de bem-estar nas instituições de ensino. Tais estratégias devem ser multidimensionais, envolvendo formação contínua, apoio psicológico e incentivo à prática regular de atividade física, com vista à construção de ambientes escolares mais saudáveis, equilibrados e sustentáveis.

Em síntese, o presente trabalho tem como principal objetivo analisar a relação entre o burnout, a atividade física e a imagem corporal no contexto da docência, procurando compreender de que forma estas variáveis se influenciam mutuamente no bem-estar psicológico dos professores. Pretende-se, especificamente, identificar os níveis de burnout na população docente, caracterizar os hábitos de atividade física e avaliar a perceção da imagem corporal, bem como averiguar o papel da atividade física e da satisfação corporal enquanto potenciais fatores protetores face ao desgaste profissional. Ao aprofundar estas relações, ambiciona-se contribuir para o desenvolvimento de estratégias preventivas e interventivas que promovam a saúde mental, o equilíbrio emocional e a qualidade de vida dos docentes, reforçando a importância de abordagens integradas e sustentáveis no contexto educativo.

5.4 Materiais e Métodos

5.4.1 Amostra

A amostra deste estudo é constituída por docentes de um agrupamento de escolas e de uma escola não agrupada do distrito de Setúbal. Foram considerados os seguintes dados sociodemográficos: a idade, o sexo, os anos de serviço, o grupo de recrutamento e outros cargos que os docentes estejam a exercer. No universo de 321 docentes (200 do agrupamento e 121 da escola não agrupada), foram obtidas 116 respostas, 70 num total de 200 possíveis e 46 num total de 121 possíveis. As idades dos professores inquiridos estão compreendidas entre os 22 e os 68 anos, sendo 91 das respostas dadas por docentes do género feminino e 25 do género masculino. O tempo na profissão varia entre os 0 e os 45 anos de serviço. O questionário foi respondido por professores de 25 grupos de recrutamento, que além da docência exercem outros cargos nas escolas.

5.4.2 Procedimentos e Instrumentos

Procedimentos

A execução deste estudo exigiu, numa primeira fase, a aprovação de ambas as Direções. Para tal, foi redigida uma carta, que foi posteriormente assinada com o consentimento de ambos os diretores. Conforme referido anteriormente, a recolha de dados foi conduzida através de um questionário online, administrado na plataforma *Google Forms*, cujo link foi partilhado por todos os docentes, através das respetivas Direções. Este questionário esteve disponível entre Fevereiro e Maio de 2025. No entanto, em Abril, uma vez que o número de respostas pretendidas não tinha sido alcançado (100), solicitou-se novamente junto das direções que fosse reforçado o pedido de colaboração de preenchimento do questionário. A última resposta foi obtida no dia 7 de Maio. Esta investigação recebeu aprovação da Comissão de Ética do Instituto Piaget (Código de aprovação: P02-S09-27042022), e o protocolo de estudo seguiu o estipulado pelas *guidelines* da Declaração de Helsínquia (2014).

Instrumentos

No que diz respeito aos Instrumentos utilizados para a recolha da informação, consideraram-se os seguintes questionários, compilados apenas num (Anexo I), aplicado de forma virtual através de um inquérito Google Forms: Questionário Internacional de Atividade Física ou International Physical Activity Questionnaire, "IPAQ – versão curta, validada para a população portuguesa por Pais-Ribeiro et al., 2005"; Imagem Corporal: Figure Rating Scale, desenvolvida por Stunkard, Sorenson e Schulsinger em 1983 e Maslach Burnout Inventory: o instrumento de autoavaliação, construído por Maslach e Jackson em 1981.

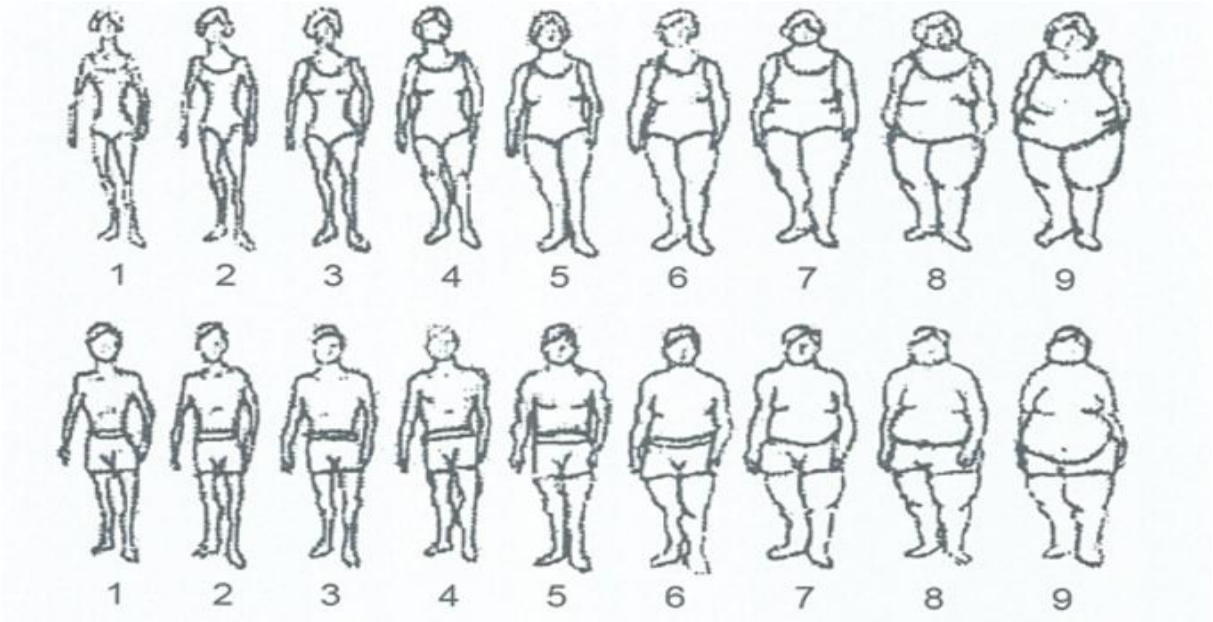
Questionário Internacional de Atividade Física

O Questionário Internacional de Atividade Física, (*International Physical Activity Questionnaire*), desenvolvido por um grupo de investigadores coordenados pela Organização Mundial de Saúde, é um instrumento padronizado a nível internacional, desenvolvido com o objetivo de avaliar os níveis de atividade física da população adulta, especificamente entre os quinze e os sessenta e nove anos de idade. Existe a versão original Internacional de Craig et al. (2003) e a versão portuguesa de Pais et al. (2005). Este questionário tem como principal finalidade medir o tempo despendido em atividades físicas de diferentes intensidades (ligeiras, moderadas e vigorosas), bem como o tempo passado em comportamento sedentário, como estar sentado. A versão curta, utilizada no presente estudo,

composta por sete perguntas, é frequentemente utilizada em estudos populacionais de larga escala ou em inquéritos telefónicos. Esta versão foca-se na atividade realizada durante os últimos sete dias, avaliando três categorias principais de atividade física: atividades vigorosas, atividades moderadas e caminhada, bem como o tempo total passado sentado num dia típico. Na presente investigação, este questionário foi utilizado de modo a categorizar os professores de acordo com a prática e frequência de atividade física diária/semanal.

Questionário Imagem Corporal

O questionário sobre a Imagem Corporal: Figure Rating Scale, desenvolvido por Stunkard, Sorensen e Schulsinger em 1983**,** é um instrumento amplamente utilizado para avaliar a perceção da imagem corporal de uma pessoa, isto é, a forma como o indivíduo vê e interpreta o seu próprio corpo. Este instrumento é particularmente útil em contextos clínicos e de investigação, nomeadamente nas áreas da psicologia, nutrição, saúde pública e educação física, sendo uma ferramenta simples, mas eficaz, para identificar discrepâncias entre a imagem corporal percebida e a imagem corporal idealizada. A Figure Rating Scale consiste num conjunto de nove silhuetas desenhadas, que representam corpos humanos de ambos os sexos, variando progressivamente do muito magro ao muito obeso. Estas figuras não apresentam traços faciais ou outros elementos que possam distrair o participante, focando-se exclusivamente na forma e volume corporal.



Existem versões distintas para homens e mulheres, respeitando as diferenças típicas de morfologia corporal entre os sexos. A aplicação da escala é feita de forma bastante direta: o participante é convidado a observar as nove silhuetas e a escolher duas delas. A primeira representa a figura que melhor corresponde à forma como ele se vê atualmente (imagem corporal percebida), e a segunda representa a figura que gostaria de ter (imagem corporal ideal). A diferença entre estas duas escolhas permite avaliar o grau de (in)satisfação corporal do indivíduo. Uma diferença nula (ou seja, a mesma figura escolhida para o corpo atual e o corpo ideal) indica, em teoria, satisfação com a imagem corporal, enquanto diferenças maiores sugerem algum nível de insatisfação. Este instrumento tem sido amplamente validado em diversos contextos culturais e faixas etárias, sendo frequentemente utilizado em estudos sobre autoestima, transtornos alimentares, obesidade, práticas de exercício físico e pressão social relacionada com padrões de beleza. A sua simplicidade, acessibilidade e aplicabilidade transversal tornam-no numa ferramenta muito útil para investigadores e profissionais de saúde.

Importa salientar, no entanto, que embora a Figure Rating Scale ofereça uma estimativa visual da perceção corporal, não mede diretamente o índice de massa corporal nem outros parâmetros objetivos. Por isso, é frequentemente usada em conjunto com outros instrumentos, como questionários de atitudes em relação ao corpo ou medições antropométricas, para uma avaliação mais completa. O inquérito Imagem Corporal: Figure Rating Scale é uma ferramenta visual, simples e eficaz, que permite avaliar a perceção e satisfação corporal de forma padronizada, contribuindo para o estudo e compreensão das questões relacionadas com a imagem corporal e o bem-estar psicológico.

Questionário MBI – Maslach Burnout Inventory

O *Malash Burnout Inventory* é um instrumento psicométrico desenvolvido por Christina Maslach e Susan E. Jackson em 1981, com o objetivo de avaliar a síndrome de *burnout* em profissionais que lidam diretamente com outras pessoas, como médicos, enfermeiros, professores e assistentes sociais. Este questionário tornou-se uma das ferramentas mais utilizadas mundialmente para medir o desgaste emocional e profissional relacionado ao trabalho. É composto por 22 itens distribuídos por três dimensões principais: Exaustão Emocional (EE)**,** Despersonalização (DP) e Realização Pessoal (RP). A Exaustão Emocional avalia sentimentos de sobrecarga emocional e esgotamento devido ao trabalho. A Despersonalização mede atitudes impessoais e negativas em relação aos destinatários dos serviços prestados. A Realização Pessoal reflete a sensação de competência e realização no trabalho. Cada item é avaliado numa escala de 0 a 6, representando a frequência com que o indivíduo experimenta cada sensação, variando de "nunca" a "todos os dias". O Malash Burnout Inventory é autoaplicável e pode ser utilizado em diversos contextos profissionais. A interpretação dos resultados considera que a Exaustão Emocional e a Despersonalização indicam níveis elevados de *burnout* quando apresentam pontuações altas, enquanto a Realização Pessoal sugere níveis elevados de *burnout* quando apresenta pontuações baixas. Desde a sua criação, este questionário passou por diversas versões adaptadas a diferentes contextos profissionais, como o MBI-Human Services Survey (MBI-HSS) para profissionais de saúde, o MBI-Educators Survey (MBI-ES) para educadores e o MBI-General Survey (MBI-GS) para trabalhadores em geral. Além disso, o instrumento foi traduzido e validado em vários idiomas, incluindo o português, permitindo sua aplicação em diferentes culturas e contextos. O questionário é amplamente utilizado em estudos científicos, avaliações de saúde pública e projetos comunitários, sendo reconhecido pela sua utilidade e fiabilidade na recolha de dados sobre a atividade física. A sua aplicação sistemática tem contribuído para um melhor entendimento dos níveis de atividade física em diferentes populações, ajudando a identificar grupos de risco e a orientar estratégias de intervenção com vista à promoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis.

5.4.3 Análise Estatística

A análise de dados foi realizada utilizando o software IBM SPSS Statistics, versão 29.0 (IBM Corp., Armonk, NY). Os dados descritivos da amostra são apresentados através dos valores médios e respetivos desvios padrão para as variáveis contínuas, e de frequências e percentagens para as variáveis categóricas. A normalidade dos dados foi verificada através do teste de Shapiro–Wilk, não tendo este pressuposto sido confirmado, pelo que se optou pela utilização de testes não paramétricos nas análises subsequentes. Para comparar as variáveis contínuas entre dois grupos independentes, definidos com base na prática ou não de atividade física vigorosa, moderada ou de caminhada, foi utilizado o teste de Mann–Whitney U. Para as variáveis com mais de dois grupos, como o ritmo habitual de caminhada (leve, moderado, vigoroso), aplicou-se o teste de Kruskal–Wallis. Os resultados significativos foram reportados considerando um nível de significância de $p < 0,05$.

5.5 Resultados

Para a organização dos dados relativos à Atividade Física, as variáveis "Atividade Física vigorosa", "Atividade Física moderada" e "caminhada" foram recodificadas em apenas duas categorias: 0**,** correspondente à ausência de prática (nunca realiza a atividade), e 1, referente à prática em um ou mais dias por semana. Quanto à perceção do ritmo da atividade física, os participantes foram agrupados em três categorias distintas, de acordo com a intensidade referida: leve/lento**,** moderado e vigoroso. Esta categorização permitiu uma análise mais clara e objetiva da frequência e intensidade da atividade física reportada pelos participantes.

Os dados característicos de toda a amostra e por sexo pode ser observado na seguinte tabela:

Tabela 1 – Dados característicos de toda a amostra e por sexo

Variável	Total (n=116)	Mulheres (n=91)	Homens (n=25)
Idade (anos)	53,0 ± 8,8	52,3 ± 8,8	55,3 ± 8,6
Anos de serviço	27,1 ± 11,1	26,4 ± 11,1	29,6 ± 10,9
Atividade física vigorosa (≥1 dia/semana)	44 (37,9%)	32 (35,2%)	12 (48,0%)
Atividade física moderada (≥1 dia/semana)	93 (80,2%)	75 (82,4%)	18 (72,0%)
Caminhada (≥1 dia/semana)	91 (78,4%)	70 (76,9%)	21 (84,0%)
Ritmo habitual de caminhada			
Leve	28 (24,1%)	22 (24.2%)	6 (24,0%)
Moderado	77 (66,4%)	62 (68.1%)	15 (60,0%)
Vigoroso	11 (9,5%)	7 (7.7%)	4 (16,0%)
Imagem corporal	1,0 ± 1,0	1,1 ± 0,9	0,7 ± 1,1
Exaustão emocional	20,5 ± 10,4	20,7 ± 9,9	20,0 ± 12,5
Despersonalização	7,8 ± 3,2	7,8 ± 3,3	8,0 ± 3,0
Realização pessoal	31,9 ± 5,3	31,9 ± 5,3	31,7 ± 5,3

Para comparar homens e mulheres em relação às variáveis contínuas, foi aplicado o teste Mann–Whitney U devido à não-normalidade dos dados. Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os sexos na idade (U = 868,5, p = 0,071), nos anos de serviço (U = 959,5, p = 0,231), na exaustão emocional (U = 1061,0, p = 0,607), na despersonalização (U = 1085,5, p = 0,725) ou na realização pessoal (U = 1120,5, p = 0,909). No entanto, foi encontrada uma diferença estatisticamente

significativa na imagem corporal, com as mulheres a apresentarem valores mais elevados do que os homens (U = 837,0, p = 0,035).

Para explorar as diferenças entre participantes que praticam diferentes tipos de atividade física e aqueles que não praticam, foram aplicados testes Mann–Whitney U às variáveis contínuas. Relativamente à Atividade Física vigorosa, não se observaram diferenças significativas em idade (U = 1527,5, p = 0,748), anos de serviço (U = 1554,0, p = 0,864), exaustão emocional (U = 1441,0, p = 0,415), despersonalização (U = 1444,5, p = 0,424) ou realização pessoal (U = 1259,5, p = 0,064). Contudo, a imagem corporal apresentou uma diferença significativa (U = 1113,0, p = 0,005), sendo mais elevada entre os participantes que praticam Atividade Física vigorosa. Relativamente à Atividade Física moderada, não se observaram diferenças em idade (U = 962,5, p = 0,458), anos de serviço (U = 1030,5, p = 0,787) ou despersonalização (U = 952,5, p = 0,415), mas foram encontradas diferenças significativas na imagem corporal (U = 781,0, p = 0,037) e na realização pessoal (U = 781,5, p = 0,046), com valores mais elevados entre os que praticam Atividade Física moderada. Por fim, em relação à caminhada, não se observaram diferenças significativas em nenhuma das variáveis estudadas (idade, anos de serviço, imagem corporal, exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal; p > 0,05).

Para avaliar possíveis diferenças entre os participantes com base no ritmo habitual de caminhada (leve, moderado e vigoroso), foram aplicados testes Kruskal–Wallis às variáveis contínuas. Não se observaram diferenças significativas na idade (H = 1,108, p = 0,575) ou anos de serviço (H = 0,541, p = 0,763). A variável imagem corporal apresentou diferenças significativas entre os grupos (H = 16,273, p < 0,001), indicando que o ritmo habitual de caminhada está associado a níveis diferentes de satisfação com a imagem corporal. Não se encontraram diferenças significativas para a exaustão emocional (H = 0,510, p = 0,775), despersonalização (H = 2,116, p = 0,347) ou realização pessoal (H = 3,557, p = 0,169).

5.6 Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre a prática de atividade física, a satisfação com a imagem corporal e as dimensões de *burnout* em docentes. Os resultados deste estudo evidenciaram diferenças entre a prática de atividade física e a perceção da imagem corporal. Os docentes que praticam atividade física moderada e vigorosa apresentaram valores mais elevados na imagem corporal. No entanto, não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do *burnout*. Estes resultados poderão ajudar a compreender a relação entre comportamentos de saúde e bem-estar psicológico em profissionais da educação, um grupo frequentemente exposto a elevados níveis de exigência e desgaste profissional.

No que diz respeito às diferenças por sexo, verificou-se que as mulheres apresentaram valores significativamente mais elevados na variável satisfação com a imagem corporal em comparação com os homens. Obtivemos valores mais longe de 0 nas mulheres, o que significa uma maior insatisfação com a imagem corporal. Considerando que foi um valor positivo, estas sentem que poderiam ter uma figura mais delgada do que a que julgam aparentar na realidade. Este resultado poderá refletir uma maior preocupação das mulheres com a aparência física e a autoperceção corporal, fenómeno amplamente descrito na literatura (Cash & Smolak, 2011; Tiggemann, 2020). As mulheres tendem a apresentar maior sensibilidade a fatores relacionados com a imagem corporal, sendo esta influenciada por normas socioculturais e pelo envolvimento em práticas de autocuidado (Fernandes et al., 2018). Apesar disso, não se observaram diferenças entre sexos nas dimensões do *burnout*, sugerindo que o desgaste profissional afeta homens e mulheres de forma semelhante no contexto docente, o que está em consonância com (Carlotto & Câmara, 2019).

A análise relativa à atividade física revelou que a prática de atividade física vigorosa se relaciona a níveis mais elevados de satisfação com a imagem corporal. Este resultado corrobora evidências de que o envolvimento em atividade física de maior intensidade tende a promover melhorias na perceção corporal, autoeficácia e autoestima (Hausenblas & Fallon, 2006; Martins et al., 2022). De igual modo, os docentes que praticam atividade física moderada apresentam satisfação tanto com a imagem corporal como com a realização pessoal, dimensão do *burnout* relacionada com o sentimento de competência e de eficácia no trabalho. A literatura tem sustentado que a atividade física regular, mesmo de intensidade moderada, contribui para a regulação emocional, o aumento da energia e a perceção de produtividade no trabalho (Pedersen & Saltin, 2015; Salanova et al., 2020). Assim, estes resultados reforçam o papel da atividade física enquanto fator protetor do bem-estar docente e promotor de uma perceção da imagem corporal mais positiva.

Por outro lado, a prática de caminhada, embora tenha sido a forma mais prevalente de atividade física entre os participantes, não apresentou diferenças significativas em nenhuma das variáveis avaliadas.

No que se refere ao *burnout*, nenhuma das dimensões, exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal, apresentou diferenças estatisticamente significativas em função do sexo, da prática de atividade física ou do ritmo de caminhada. Estes resultados sugerem que o *burnout* pode ser influenciado por fatores mais complexos e multifatoriais, como o clima organizacional, a sobrecarga de trabalho, o apoio social e as condições institucionais (Maslach & Leiter, 2016; Carlotto, 2017). Apesar da literatura apontar efeitos benéficos da atividade física sobre o stress ocupacional e sintomas de exaustão (Gerber et al., 2013), o nosso estudo não relevou evidências diretas dessa relação, possivelmente devido a limitações amostrais, ao desenho transversal e à variabilidade individual na perceção de desgaste profissional. A ausência de diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do *burnout,* sugere que este fenómeno poderá ser influenciado por um conjunto de fatores mais complexos e multifatoriais, para além da prática de atividade física. Elementos como o clima organizacional, a carga horária, o apoio institucional e as condições de trabalho podem desempenhar um papel determinante no bem-estar emocional dos professores, tal como apontado por diversos estudos na área da saúde ocupacional docente. Por outro lado, os dados obtidos indicam que a prática regular de atividade física, sobretudo de intensidade moderada a vigorosa, se associa a uma perceção mais positiva da imagem corporal.

Este resultado está em consonância com a literatura científica, que tem vindo a demonstrar que a atividade física contribui positivamente para a satisfação com a imagem corporal e para a promoção da saúde mental, nomeadamente em contextos profissionais exigentes como o ensino. Verifica-se que as pessoas fisicamente ativas ou que praticam desporto tendem a apresentar níveis mais elevados de satisfação com a sua imagem corporal quando comparadas com indivíduos sedentários (Santos, J. F., Senra, C., & Ferreira, J. P. 2007). Assim, a imagem corporal revela-se uma variável sensível à prática de atividade física, ao contrário do *burnout*, cuja mitigação poderá exigir intervenções mais amplas, que integrem não só estratégias individuais, mas também mudanças ao nível organizacional.

De uma forma geral, os resultados reforçam a importância da prática regular de atividade física, em especial de intensidade moderada a vigorosa, como um elemento associado ao bem-estar docente e à satisfação com a imagem corporal. Contudo, a ausência de diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do *burnout* alerta para a necessidade de estratégias complementares de promoção da saúde ocupacional dos professores, que incluam, para além da prática de exercício, intervenções organizacionais e psicossociais.

O presente estudo apresenta limitações que importa considerar na interpretação dos resultados obtidos. A utilização do Questionário Internacional de Atividade Física como instrumento de avaliação poderá ter condicionado a precisão das respostas, uma vez que se baseou no autorregisto dos inquiridos e não permitiu o cálculo rigoroso do tempo total de atividade física (em minutos por dia ou por semana). Tal limitação poderá ter contribuído para a ausência de diferenças estatisticamente significativas em algumas das variáveis analisadas, possivelmente em virtude de erros de recordação ou de perceção relativamente à intensidade e frequência da atividade física praticada. A amostra não foi mais alargada, possivelmente, devido à pouca disponibilidade e vontade dos docentes para responder a questionários.

Para estudos futuros, recomenda-se a utilização de métodos de avaliação mais objetivos, como acelerómetros ou outros dispositivos eletrónicos de monitorização, que possibilitam a recolha de dados mais fiáveis e detalhados acerca da duração, intensidade e frequência da atividade física. Sugere-se igualmente a inclusão de amostras mais amplas e heterogéneas, bem como a análise de um maior número de variáveis, de modo a aprofundar a compreensão das relações entre a atividade física, a imagem corporal e o *burnout,* contribuindo assim para uma maior robustez e generalização dos resultados. Seria igualmente pertinente realizar uma comparação com estudos desenvolvidos em outras áreas profissionais, de modo a verificar se os resultados obtidos apresentam coincidências, semelhanças ou divergências significativas.

5.7 Conclusão

Em síntese, os resultados obtidos permitem concluir que a prática regular de atividade física, sobretudo de intensidade moderada a vigorosa, pode contribuir para uma perceção mais positiva da imagem corporal entre docentes, evidenciando o potencial do exercício físico enquanto promotor de bem-estar psicológico e de valorização pessoal. Embora não tenham sido observadas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do *burnout*, é plausível considerar que a atividade física contribua indiretamente para o equilíbrio emocional e a satisfação profissional, ao favorecer estilos de vida mais saudáveis e resilientes. Estes resultados sustentam a pertinência de programas de promoção da atividade física direcionados para professores, integrados em estratégias mais amplas de prevenção do stress e de melhoria das condições laborais.

5.8 Referências Bibliográficas Área IV

- Biddle, S. J. H., Mutrie, N., & Gorely, T. (2015). Psychology of Physical Activity: Determinants, Well-Being and Interventions (3rd ed.). Routledge.
- Biddle, S. J. H., Mutrie, N., & Gorely, T. (2015). Psychology of Physical Activity: Determinants, Well-Being and Interventions. Routledge.
- Carlotto, M. S. (2017). Síndrome de burnout: O esgotamento físico e mental do trabalhador. Casa do Psicólogo.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2019). Preditores da síndrome de burnout em professores. Psicologia: Reflexão e Crítica, 32(1), 1–10. https://doi.org/10.1186/s41155-019-0134-9
- Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (2002). Body Image: A Handbook of Theory, Research, and Clinical Practice. New York: Guilford Press.
- Cash, T. F., & Smolak, L. (Eds.). (2011). Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention. Guilford Press.
- Cash, T. F., & Smolak, L. (Eds.). (2011). Body image: A handbook of science, practice, and prevention (2nd ed.). Guilford Press.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. Public Health Reports, 100(2), 126–131.
- Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., Pratt, M., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J. F., & Oja, P. (2003). *International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. Medicine & Science in Sports & Exercise, 35*(8), 1381–1395. https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000078924.61453.FB
- Esteve, J. M. (1999). O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores. Porto: Rés Editora.
- Fernandes, H. M., Vasconcelos-Raposo, J., & Pereira, E. (2018). Imagem corporal e exercício físico: Diferenças de género e níveis de prática. Motricidade, 14(2-3), 28–36. https://doi.org/10.6063/motricidade.14138
- Fox, K. R. (2000). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. In S. J. H. Biddle, K. R. Fox, & S. H. Boutcher (Eds.), Physical Activity and Psychological Well-being (pp. 88–117). London: Routledge.
- Gerber, M., Brand, S., Elliot, C., Holsboer-Trachsler, E., & Pühse, U. (2013). Aerobic exercise training and burnout: A pilot study with male participants suffering from burnout. BMC Research Notes, 6(78), 1–8. https://doi.org/10.1186/1756-0500-6-78
- Grogan, S. (2016). Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women and Children (3rd ed.). Routledge.
- Hausenblas, H. A., & Fallon, E. A. (2006). Exercise and body image: A meta-analysis. Psychology and Health, 21(1), 33–47. https://doi.org/10.1080/14768320500105270
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Banishing Burnout: Six Strategies for Improving Your Relationship with Work. San Francisco: Jossey-Bass.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. International Journal of Educational Research, 105, 101714.
- Martins, J., Marques, A., Sarmento, H., & Carreiro da Costa, F. (2022). Physical activity and well-being: The role of self-perception and exercise motives. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(14), 8715. https://doi.org/10.3390/ijerph19148715

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behaviour, 2(2), 99–113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout at Work: A Psychological Perspective. New York: Psychology Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout: A multidimensional perspective. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), The handbook of stress and health: A guide to research and practice (pp. 123–141). Wiley-Blackwell.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2018). Maslach Burnout Inventory Manual (4.ª ed.). Mind Garden.
- Neumark-Sztainer, D., Paxton, S. J., Hannan, P. J., Haines, J., & Story, M. (2006). Does body satisfaction matter? Five-year longitudinal associations between body satisfaction and health behaviors in adolescent females and males. Journal of Adolescent Health, 39(2), 244–251.
- Pais-Ribeiro, J. L., & colaboradores. (2005). *Validação transcultural da versão portuguesa do questionário internacional de atividade física (IPAQ) — versão curta. Revista Portuguesa de Saúde Pública, 23*(2), 19–26.
- Pedersen, B. K., & Saltin, B. (2015). Exercise as medicine – Evidence for prescribing exercise as therapy in 26 different chronic diseases. Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 25(S3), 1–72. https://doi.org/10.1111/sms.12581
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2020). "Yes, I can, I feel good, and I just do it!" On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. Applied Psychology: An International Review, 69(3), 670–707. https://doi.org/10.1111/apps.12185
- Santos, J. F., Senra, C., & Ferreira, J. P. (2007). Auto-percepções, auto-estima, ansiedade físico-social e imagem corporal – estudo comparativo entre instrutores de fitness e praticantes de actividade física. *Motricidade, 3*(2), 1–12. https://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/670
- Silva, M. J., Ferreira, A. S., & Gomes, A. R. (2023). Burnout e fatores de proteção no ensino: O papel da atividade física e da imagem corporal positiva. Revista Portuguesa de Educação, 36(2), 121-138. https://doi.org/10.21814/rpe.3794
- Swami, V., Mada, R., Tovée, M. J., & Furnham, A. (2010). An investigation of the impact of television viewing on self-esteem and body image in adolescent girls. European Eating Disorders Review, 18(2), 136–143.
- Thompson, J. K., Heinberg, L. J., Altabe, M., & Tantleff-Dunn, S. (1999). Exacting Beauty: Theory, Assessment, and Treatment of Body Image Disturbance. Washington, DC: American Psychological Association.
- Tiggemann, M. (2020). Body image across the adult life span: Stability and change. Body Image, 33, 171–178. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.02.008
- Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. L. (2015). The Body Appreciation Scale-2: Item refinement and psychometric evaluation. Body Image, 12, 53–67.
- Warburton, D. E. R., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. D. (2006). Health benefits of physical activity: The evidence. Canadian Medical Association Journal, 174(6), 801–809.
- World Health Organization (WHO). (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: WHO.

6. Reflexão Final

O estágio pedagógico supervisionado representa uma etapa fundamental na nossa formação enquanto futuros professores de EF. Esta experiência proporciona não só o aprofundamento de conhecimentos teóricos sobre as modalidades e métodos de ensino, como também a vivência prática do contexto escolar real. Ao longo do estágio, deparamo-nos com vários desafios e dificuldades, os quais, embora exigentes, são essenciais para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. É precisamente ao enfrentá-los que conseguimos evoluir e alcançar os nossos objetivos.

No início deste percurso, senti alguma apreensão e insegurança relativamente à preparação e execução das aulas, bem como na forma de interagir com os alunos e com toda a comunidade educativa. No entanto, com o tempo, aprendi que faz parte da realidade do ensino e que é necessário desenvolver flexibilidade para os saber gerir. A presença dos professores cooperantes, foi determinante neste processo, pois transmitiram sempre serenidade e confiança, ajudando-me a ultrapassar os momentos mais exigentes.

Durante o estágio, desenvolvi competências essenciais para a profissão docente. Melhorei significativamente a minha comunicação e o relacionamento interpessoal, tanto com os alunos como com os restantes elementos da comunidade escolar. Um dos aspetos mais marcantes desta experiência foi ter conseguido estabelecer relações de confiança e respeito não só com as minhas turmas, mas também com outras turmas que tive oportunidade de acompanhar.

Este estágio foi crucial para reforçar a minha confiança enquanto futuro professor. Sinto-me agora mais preparado para assumir as minhas próprias turmas e para lidar com os desafios do dia a dia escolar. Aprendi também a importância de refletir criticamente sobre a minha prática pedagógica, identificando o que correu bem e o que pode ser melhorado. Esta reflexão permite-me construir uma visão mais clara e consciente da minha identidade profissional.

A nível pessoal, reconheço que sou bastante perfecionista. Procuro sempre ser um exemplo positivo para os meus alunos e tenho como objetivo principal valorizar os seus pontos fortes antes de apontar aspetos menos positivos. Foi muito enriquecedor poder conviver de perto com vários professores de EF, todos com experiências e especializações distintas, que contribuíram significativamente para o meu crescimento ao longo deste percurso.

Sinto que, com este estágio, me tornei mais resiliente, focado e capaz de superar desafios. Desenvolvi competências de liderança, disciplina e responsabilidade, fruto de um crescimento pessoal profundo.

Este estágio simboliza a consolidação do meu profissionalismo enquanto professor de EF e representa aquilo que ambiciono alcançar ao longo da minha carreira. Através desta experiência, consegui delinear objetivos, tanto a curto como a longo prazo, que pretendo concretizar na minha vida profissional.

Compreendi que o processo de aprendizagem é contínuo e que a partilha de conhecimentos, experiências e o respeito pelo outro são pilares fundamentais de uma educação verdadeiramente completa. Todas as crianças merecem ser respeitadas e valorizadas, pois são elas que representarão o futuro. Cabe-nos, enquanto adultos, plantar nelas as sementes certas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e transformadora.

7. Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Luísa Todi. (2025). *O Agrupamento*. AELT. https://avelt.org/agrupamento
- Araújo, A. M., & Inglés, C. J. (2008). Stress nos docentes portugueses: relação com o exercício físico, o burnout, a saúde, a autoeficácia geral segundo o género. Universidade Miguel Hernández.
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2017). A avaliação formativa em Educação Física: Breve síntese sobre a investigação realizada nos últimos 25 anos. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 39, 1–10. https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/272
- Bento, J. Ó. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte. ISBN 9789722412988.
- Biddle, S. J. H., Mutrie, N., & Gorely, T. (2015). Psychology of Physical Activity: Determinants, Well-Being and Interventions (3rd ed.). Routledge.
- Biddle, S. J. H., Mutrie, N., & Gorely, T. (2015). Psychology of Physical Activity: Determinants, Well-Being and Interventions. Routledge.
- Biddle, S. J. H., Mutrie, N., & Gorely, T. (2019). Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions (4th ed.). Routledge.
- Biddle, S. J. H., Mutrie, N., & Gorely, T. (2021). Psychology of Physical Activity: Determinants, Well-Being and Interventions (4.ª ed.). Routledge.
- Branco, J. M. M. (2013). *Desenvolvimento profissional contínuo para professores de educação física: Estudo do impacto de um modelo de formação recíproca em contexto escolar* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10400.5/5793
- Brandão, M. T. (2021). *Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário: Relatório final*. Universidade de Évora. http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/29217/1/Mestrado-Ensino_de_Educacao_Fisica_nos_Ensinos_Basico_e_Secundario-Mafalda_Teixeira_Brandao.pdf
- Carlotto, M. S. (2017). Síndrome de burnout: O esgotamento físico e mental do trabalhador. Casa do Psicólogo.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2019). Preditores da síndrome de burnout em professores. Psicologia: Reflexão e Crítica, 32(1), 1–10. https://doi.org/10.1186/s41155-019-0134-9
- Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (2002). Body Image: A Handbook of Theory, Research, and Clinical Practice. New York: Guilford Press.
- Cash, T. F., & Smolak, L. (Eds.). (2011). Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention. Guilford Press.
- Cash, T. F., & Smolak, L. (Eds.). (2011). Body image: A handbook of science, practice, and prevention (2nd ed.). Guilford Press.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. Public Health Reports, 100(2), 126–131.
- Cooper, P. J., Taylor, M. J., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (1987). The development and validation of the Body Shape Questionnaire. International Journal of Eating Disorders, 6(4), 485–494.

- Cortesão, L. (2010). *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de Educação Física e a comunidade educativa* [Relatório de estágio, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral. https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/23397
- Costa, M. J. (2015). *O trabalho coletivo do Departamento de Educação Física e a gestão da ecologia das aulas: a integração da agenda social dos alunos nas decisões de planeamento e ação dos professores* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10400.5/11566
- Costa, R. M., Alves, S. M., & Nunes, A. P. (2021). Relação entre intensidade da atividade física e satisfação com a imagem corporal em adultos. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, 26, 1–9. https://doi.org/10.12820/rbafs.26e0179
- Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., Pratt, M., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J. F., & Oja, P. (2003). *International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. Medicine & Science in Sports & Exercise, 35*(8), 1381–1395. https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000078924.61453.FB
- Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. (2005). *Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica*. São Paulo: Cortez.
- Diniz, Y. B. (2020). A importância da observação na formação de professores: Um olhar sobre o estágio supervisionado. *Horizontes – Revista de Educação, 18*(1), 45–58. https://doi.org/10.30612/hre.v18i1.10859
- Direção-Geral da Educação. (2021). FITescola®: Plataforma de avaliação da aptidão física e atividade física dos alunos. https://www.desportoescolar.dge.mec.pt/fit-escola
- Escola Secundária D. João II. (2025). **Entrada**. D. João II. https://djoaoii.com/
- Esteve, J. M. (1999). O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores. Porto: Rés Editora.
- Fernandes, H. M., Vasconcelos-Raposo, J., & Pereira, E. (2018). Imagem corporal e exercício físico: Diferenças de género e níveis de prática. Motricidade, 14(2-3), 28–36. https://doi.org/10.6063/motricidade.14138
- Ferreira, C., Pinto-Gouveia, J., & Duarte, C. (2019). Body image and burnout: The protective role of self-compassion in teachers. Journal of Contextual Behavioral Science, 14, 13–20.
- Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. Public Health Nutrition, 2(3a), 411–418. https://doi.org/10.1017/S1368980099000567
- Fox, K. R. (2000). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. In S. J. H. Biddle, K. R. Fox, & S. H. Boutcher (Eds.), Physical Activity and Psychological Well-being (pp. 88–117). London: Routledge.
- Gerber, M., Brand, S., Elliot, C., Holsboer-Trachsler, E., & Pühse, U. (2013). Aerobic exercise training and burnout: A pilot study with male participants suffering from burnout. BMC Research Notes, 6(78), 1–8. https://doi.org/10.1186/1756-0500-6-78
- Gerber, M., Lindwall, M., Lindegard, A., Börjesson, M., & Jonsdottir, I. H. (2022). Physical activity moderates the relationship between stress and burnout: Cross-sectional and longitudinal evidence. European Journal of Sport Science, 22(4), 543-552. https://doi.org/10.1080/17461391.2021.1905913
- Gonçalves, F. M., & Lima, R. F. (2018). A implementação da avaliação formativa e sumativa no ensino da Educação Física. *Revista Profissão Docente*, 18(38), 117–127. https://doi.org/10.31496/rpd.v18i38.1174

- Gouveia, É., Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., & Oliveira, R. (2017). A avaliação diagnóstica em Educação Física: Uma abordagem prática a nível macro. *Revista de Educação Física*, 28(1), 45-58. https://hdl.handle.net/10400.13/1707
- Graça, A., & Oliveira, J. (2010 1994?). *O ensino dos jogos desportivos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Grogan, S. (2016). Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women and Children (3rd ed.). Routledge.
- Hausenblas, H. A., & Fallon, E. A. (2006). Exercise and body image: A meta-analysis. Psychology and Health, 21(1), 33–47. https://doi.org/10.1080/14768320500105270
- Heritage, M. (2021). *Formative assessment: Making it happen in the classroom* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Banishing Burnout: Six Strategies for Improving Your Relationship with Work. San Francisco: Jossey-Bass.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. International Journal of Educational Research, 105, 101714.
- Marques, R. (2001). *A Direcção de Turma*. Lisboa: Edições Asa.
- Martins, A. I. M. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física* [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/2953
- Martins, J., Marques, A., Sarmento, H., & Carreiro da Costa, F. (2022). Physical activity and well-being: The role of self-perception and exercise motives. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(14), 8715. https://doi.org/10.3390/ijerph19148715
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behaviour, 2(2), 99–113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). Maslach Burnout Inventory Manual (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout at Work: A Psychological Perspective. New York: Psychology Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout: A multidimensional perspective. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), The handbook of stress and health: A guide to research and practice (pp. 123–141). Wiley-Blackwell.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2018). Maslach Burnout Inventory Manual (4.ª ed.). Mind Garden.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. Annual Review of Psychology, 52, 397–422.
- Menezes, I. (2000). *Educação, ética e conduta dos professores: Contributo para a caracterização da dimensão ética da profissão docente: Estudo exploratório* [Relatório de investigação, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/35843
- Moreira, J. (2014). Práticas pedagógicas do professor de Educação Física: Entre a reprodução e a produção de sentidos. Universidade de Coimbra. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/46393/1/Praticas%20pedagogicas%20do%20Professor%20de%20Educacao%20Fisica.pdf

- Mouraz, A., & Ferreira, I. (2020). Contributions of multidisciplinary peer observation to lecturers' reflective practices. *Journal of International Students, 10*(2), 432–449. https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.1369
- Neumark-Sztainer, D., Paxton, S. J., Hannan, P. J., Haines, J., & Story, M. (2006). Does body satisfaction matter? Five-year longitudinal associations between body satisfaction and health behaviors in adolescent females and males. Journal of Adolescent Health, 39(2), 244–251.
- Pais-Ribeiro, J. L., & colaboradores. (2005). *Validação transcultural da versão portuguesa do questionário internacional de atividade física (IPAQ) — versão curta. Revista Portuguesa de Saúde Pública, 23*(2), 19–26.
- Pedersen, B. K., & Saltin, B. (2015). Exercise as medicine – Evidence for prescribing exercise as therapy in 26 different chronic diseases. Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 25(S3), 1–72. https://doi.org/10.1111/sms.12581
- Pedro, D. A. C. (2010). *O planeamento plurianual em Educação Física: estudo multicaso em escolas de Lisboa* [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona]. Repositório Institucional da Universidade Lusófona. https://recil.ulusofona.pt/items/5e7d9310-787e-4fff-b0e8-b217362f9b63
- Pires, R. M. F. (2016). *Desenvolvimento profissional docente num contexto de aprendizagem ao longo da vida: Perceções em diferentes períodos da carreira* [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório RUN. https://run.unl.pt/handle/10362/19359
- Raich, R. M. (2000). Imagen corporal: Conocer y valorar el propio cuerpo. Barcelona: Martínez Roca.
- Rama, L. (2022). ENSINO 1 – Estratégias para promover o sucesso escolar na Educação Física. Universidade de Coimbra. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/100946/4/TEACHING%201%20-%20e-book%20A4_.pdf
- Rodrigues, F., Teixeira, D. S., Neiva, H. P., Cid, L., & Monteiro, D. (2021). The bright and dark sides of motivation as predictors of physical activity, exercise, and sport engagement. Sustainability, 13(1), 234. https://doi.org/10.3390/su13010234
- Sabiston, C. M., Pila, E., Vani, M., & Thogersen-Ntoumani, C. (2020). Body image, physical activity, and well-being: A longitudinal investigation of university students. Body Image, 34, 192–199. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.07.005
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2020). "Yes, I can, I feel good, and I just do it!" On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. Applied Psychology: An International Review, 69(3), 670–707. https://doi.org/10.1111/apps.12185
- Santos de Souza, A., Santos de Souza da Silva, R., & Bedin, L. (2020). A observação como ferramenta para o desenvolvimento da prática reflexiva em formação inicial docente. *Revista Interdisciplinar de Formação Superior, 4*(1), 100–115. https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11250
- Santos, J. F., Senra, C., & Ferreira, J. P. (2007). Auto-percepções, auto-estima, ansiedade físico-social e imagem corporal – estudo comparativo entre instrutores de fitness e praticantes de actividade física. *Motricidade, 3*(2), 1–12. https://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/670
- Santos, J., Matos, A., & Ferreira, J. P. (2012). Identidade socioprofissional, participação e relação entre os professores de Educação Física e a comunidade educativa. *Estudo Geral – Universidade de Coimbra*. https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/22446

- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst & C. L. Cooper (Eds.), The Handbook of Work and Health Psychology (pp. 383–425). Chichester: Wiley.
- Silva, M. J., Ferreira, A. S., & Gomes, A. R. (2023). Burnout e fatores de proteção no ensino: O papel da atividade física e da imagem corporal positiva. Revista Portuguesa de Educação, 36(2), 121-138. https://doi.org/10.21814/rpe.3794
- Swami, V., Mada, R., Tovée, M. J., & Furnham, A. (2010). An investigation of the impact of television viewing on self-esteem and body image in adolescent girls. European Eating Disorders Review, 18(2), 136–143.
- Thompson, J. K., Heinberg, L. J., Altabe, M., & Tantleff-Dunn, S. (1999). Exacting Beauty: Theory, Assessment, and Treatment of Body Image Disturbance. Washington, DC: American Psychological Association.
- Tiggemann, M. (2020). Body image across the adult life span: Stability and change. Body Image, 33, 171–178. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.02.008
- Tinoca, L., Santos, L., Piedade, J., & Caetano, A. P. (2025). Desenvolvimento profissional docente em comunidades de aprendizagem: Caminhos para uma educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 61, 125–144. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/10516
- Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. L. (2015). The Body Appreciation Scale-2: Item refinement and psychometric evaluation. Body Image, 12, 53–67.
- Warburton, D. E. R., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. D. (2006). Health benefits of physical activity: The evidence. Canadian Medical Association Journal, 174(6), 801–809.
- World Health Organization (WHO). (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: WHO.

Anexo 1 – Questionário

Campus Universitário de Almada
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares
Decreto-Lei número 210/96 de 18 de novembro

Caro/a professor/a

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

Com a sua colaboração, posso dar continuidade ao estudo científico em questão, que pretende averiguar a eventual **relação entre o nível de Atividade Física, a satisfação com a imagem corporal e a presença de sintomas de burnout**, nos Docentes.

Posso assegurar, 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. Informo também, 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 (pfcramos@gmail.com), bem como a minha orientadora institucional Joana Serpa (joana.serpa@ipiaget.pt).

Garantia de Anonimato e da Proteção de Dados

Declara-se para os devidos efeitos que no âmbito do estudo da Relação entre o nível de Atividade Física, 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 de dados serão a investigadora Joana Serpa e o aluno Pedro Ramos, onde a base de dados será devidamente codificada e anonimizada. Os dados recolhidos serão devidamente arquivados em acesso restrito. Os elementos responsáveis pelo tratamento de dados têm acesso aos mesmos, durante o período de vigência do estudo (previsivelmente até ao final do ano 2025), 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.

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!

Pedro Filipe Costa Ramos

Idade: ___ anos **Género:** F__ M __ **Anos de serviço:** ___ anos

Instituição: AVELT ____ ESDJI ____

Grupo de Recrutamento: _____

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

INSTITUTO PIAGET
Campus Universitário de Almada
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares
Decreto-Lei número 210/96 de 18 de novembro

QUESTIONÁRIO INTERNACIONAL DE ATIVIDADE FÍSICA (QIAF)

No presente estudo procuramos conhecer os tipos de atividade física que as pessoas fazem, como parte do seu quotidiano. Este questionário inclui questões sobre a atividade física 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 **atividade física 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:

*Atividade Física **VIGOROSA** refere-se a atividades que requerem muito esforço físico e a respiração fica muito mais intensa que o normal;*
*Atividade Física **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 atividade física **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** (*Passe para a questão 3)*

2. Quanto tempo, no total, despendeu num desses dias, a realizar atividade física **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** (*Passe para a questão 5)*

4. Quanto tempo, no total, despendeu num desses dias, a realizar atividade física 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** (*Passe 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.

8. Quanto **tempo**, no total, passou sentado(a) durante **um dos dias de semana** (2ªf a 6ªf)?

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

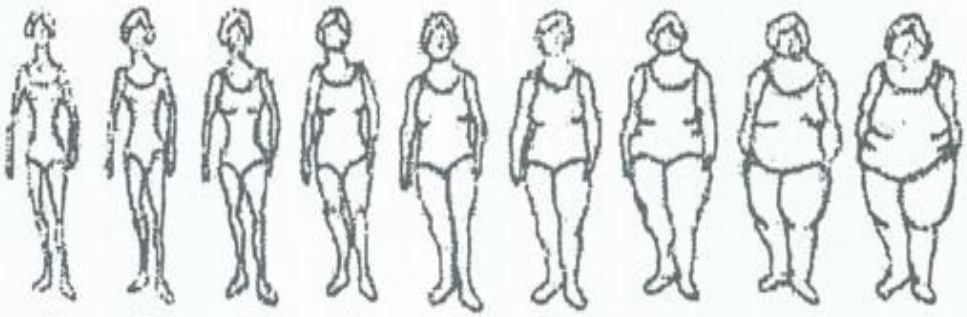
9. Quanto **tempo**, no total, passou sentado(a) durante **um dos dias de fim-de-semana** (sábado ou domingo)?

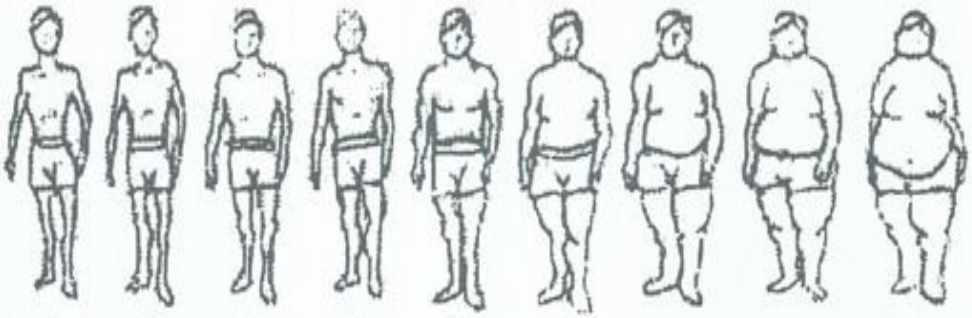
___ HORAS POR DIA **___ MINUTOS POR DIA**

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 ás 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