

Relatório de Estágio Pedagógico
Agrupamento de Escolas Soares Basto
Hábitos alimentares dos Jovens Desportistas
(em atividades físicas curriculares e extracurriculares)

Versão Final Após Defesa

Cíntia de Jesus Almeida

Relatório para obtenção do Grau de Mestre em

Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário

(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof^a. Doutor^a Carla Cristina Vieira Lourenço

Covilhã, agosto de 2024

Declaração de Integridade

Eu, Cíntia de Jesus Almeida, que abaixo assino, estudante com número de inscrição M12770, do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Departamento de Ciências do Desporto, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridade da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referenciação de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 07/08/2024

Assinatura

(Cíntia de Jesus Almeida)

Agradecimentos

À minha orientadora científica, Professora Doutora Carla Lourenço, por toda a ajuda, colaboração e profissionalismo demonstrados ao longo destes cinco anos. Com certeza, uma das minhas principais referências.

Ao meu orientador cooperante, Professor Mestre Luís Luís, pela orientação exemplar pautada por um elevado e rigoroso nível científico, um interesse permanente e fecundo, uma visão crítica e oportuna, um empenho inexcedível e saudavelmente exigente, os quais contribuíram para enriquecer, com grande dedicação, todas as etapas subjacentes ao estágio realizado.

À Universidade da Beira Interior por me ter acolhido e proporcionado um percurso académico rico em aprendizagens e vivências que levo para a vida.

A todos os agentes educativos do Agrupamento de Escolas Soares Basto, com quem tive a sorte de me cruzar.

À minha família, pelo berço, reconforto e união em todas as horas. Tudo o que sou devo-lhes a eles.

À minha irmã, nutricionista Eduarda Almeida, pelos conselhos preciosos, pela elevada competência, total disponibilidade e encorajamento naqueles momentos cruciais desta difícil jornada, bem como pela leitura crítica e atenta das versões preliminares do trabalho, contribuindo para o seu aperfeiçoamento, estou também especialmente grata.

Resumo

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular do Estágio Pedagógico, inserido no 2º ciclo de estudos, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior. A prática de ensino supervisionada decorreu na Escola Básica e Secundária Soares Basto, no ano letivo 2023/2024. O seguinte Relatório de Estágio encontra-se dividido em dois capítulos e pretende descrever as aprendizagens e vivências ocorridas nesse período de tempo. O primeiro, “Intervenção Pedagógica”, discorre, detalhadamente, sobre a atuação na instituição de ensino, o desporto escolar, a assessoria à direção de turma, a participação na escola e integração na comunidade escolar. O segundo, “Investigação e Inovação Pedagógica”, diz respeito a um trabalho de investigação onde se procurou investigar e comparar os hábitos alimentares dos jovens desportistas e se, evidentemente, existe alguma diferença significativa em três grupos de investigação: alunos que praticam atividades físicas curriculares e alunos que, para além destas, praticam atividades físicas extracurriculares (federados e não federados). Neste sentido foram ajustados e aplicados dois questionários: *Mediterranean Diet Quality Index in Children and Adolescents* (índice KIDMED); desenvolvido por Majem, L. et al. (2004); *Food and Nutrition Literacy (E-LAN)*; desenvolvido por Aazam Doustmohammadian et al. (2017). O estudo contou com a participação de duzentos e cinquenta e dois alunos.

Palavras-chave

Estágio Pedagógico; Educação Física; Atividades Físicas Curriculares e Extracurriculares; Hábitos Alimentares.

Abstract

This document was prepared as part of the Pedagogical Internship curricular unit, part of the 2nd cycle of studies, with a view to obtaining a Master's degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education from the University of Beira Interior. The supervised teaching practice took place at the Soares Basto Primary and Secondary School in the 2023/2024 school year. The following Internship Report is divided into two chapters and aims to describe the learning and experiences that took place during this period. The first, "Pedagogical Intervention", goes into detail about my work in the educational institution, school sports, advising the class management, participation in the school and integration into the school community. The second, "Research and Pedagogical Innovation", focuses on the exposition of the developed research project, where, in this case, compare the eating habits of young sportsmen and women and whether there is any significant difference in three research groups: students who practice curricular physical activities and students who, in addition to these, practice extracurricular physical activities (federated and non-federated). To this end, two questionnaires were adjusted and applied: Mediterranean Diet Quality Index in Children and Adolescents (KIDMED index); developed by Majem, L. et al. (2004); Food and Nutrition Literacy (E-LAN); developed by Aazam Doustmohammadian et al. (2017). Two hundred and fifty-two students took part in the study.

Keywords

Pedagogical Internship; Physical Education; Curricular and Extracurricular Physical Activities; Eating Habits.

Índice

CAPÍTULO I – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	1
1. Introdução	1
2. Contextualização	2
2.1. Escola.....	2
2.2. Grupo de Educação Física	4
2.3. Professora Estagiária.....	5
3. Intervenção	7
3.1. Área I – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem	7
3.1.1. 2º Ciclo do Ensino Básico.....	7
3.1.1.1. Princípios Base.....	8
3.1.1.2. Planeamento.....	10
3.1.1.3. Ensino-Aprendizagem.....	11
3.1.1.4. Avaliação	13
3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Regular.....	14
3.1.2.1. Princípios Base	16
3.1.2.2. Planeamento	17
3.1.2.3. Ensino-Aprendizagem	20
3.1.2.4. Avaliação	23
3.2. Área II – Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	25
3.2.1. Desporto Escolar	25
3.2.2. Intervenção na Escola.....	27
3.2.3. Direção de Turma	30
3.2.4. Integração com o meio	31
3.3. Área III – Desenvolvimento Profissional.....	32
4. Reflexão Final	33
5. Referências.....	36

CAPÍTULO 2 - INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	40
1. Introdução	40
2. Metodologia	41
2.1. Participantes	41
2.2. Procedimentos.....	42
2.3. Análise e Tratamento dos Dados.....	42
3. Resultados	43
4. Discussão	48
5. Conclusão	55
6. Referências	56
Anexos	60

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Visão, Missão e Valores	3
Tabela 2 - Classificação Final do Desporto Escolar	27
Tabela 3 - Teste Qui-Quadrado em relação ao pequeno-almoço dos federados e não federados	44
Tabela 4 - Análise descritiva sobre consumo de sopa em função dos federados e não federados	45
Tabela 5 - Teste Qui-Quadrado em relação à constituição do prato dos federados e não federados ..	46
Tabela 6 - Análise descritiva em relação ao consumo de fruta dos federados e não federados	46
Tabela 7 - Teste U de Mann-Whitney em relação à quantidade de água ingerida por federados e não federados.....	47
Tabela 8 - Teste U de Mann-Whitney em relação à frequência de consumo de fast-food por federados e não federados	47
Tabela 9 - Teste U de Mann-Whitney em relação à ingestão de doces por federados e não federados	48
Tabela 10 - Análise descritiva do consumo de carne federados e não federados	143
Tabela 11 - Análise descritiva do consumo de peixe federados e não federados	144
Tabela 12 - Análise descritiva do consumo de leguminosas federados e não federados	145
Tabela 13 - Teste Qui-Quadrado em relação à influência modo de conceção	146
Tabela 14 - Análise descritiva do consumo de fritos federados e não federados.....	148
Tabela 15 - Teste Qui-Quadrado em relação á influência do círculo de amigos.....	152

Lista de Figuras

Figura 1 - Praticantes de exercício físico.....	139
Figura 2 - Federado e não federado	139
Figura 3 - Consumo do pequeno-almoço.....	139
Figura 4 - Consumo dos lanches.....	140
Figura 5 - Consumo dos lanches federados e não federados	140
Figura 6 - Bebida que acompanha refeições principais	141
Figura 7 - Bebida que acompanha refeições principais federados e não federados	141
Figura 8 - Consumo de sopa	141
Figura 9 - Constituição do prato	142
Figura 10 - Consumo de carne	142
Figura 11 - Consumo de peixe	144
Figura 12 - Consumo de leguminosas	145
Figura 13 - Modo de conceção federados e não federados.....	147
Figura 14 - Consumo de alimentos fritos	147
Figura 15 - Sobremesa.....	148
Figura 16 - Consumo de fruta	148
Figura 17 - Consumo de fruta federados e não federados.....	149
Figura 18 - Consumo de frutos oleaginosos.....	149
Figura 19 - Consumo de frutos oleaginosos federados e não federados	150
Figura 20 - Consumo de água	150
Figura 21 - Consumo fast-food.....	150
Figura 22 - Consumo de doces.....	151
Figura 23 - Influência do círculo social.....	151

Lista de Acrónimos

UBI – Universidade da Beira Interior

EF – Educação Física

NEEF – Núcleo de Estágio de Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

PAA – Plano Anual de Atividades

AESB – Agrupamento de Escolas Soares Basto

EBSSB – Escola Básica e Secundária Soares Basto

PA – Plano Anual

UD – Unidade Didática

PDA – Plano de Aula

AE – Aprendizagens Essenciais

PAT - Plano Anual da Turma

TPA – Tempo Potencial de Aprendizagem

PTT – Professor Titular da Turma

DE – Desporto Escolar

PEDE - Programa Estratégico do Desporto Escolar

EE – Encarregado de Educação

CT – Conselho de Turma

AI – Avaliação Inicial

AF – Avaliação Final

CAPÍTULO I – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. Introdução

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) estabelece que a formação inicial dos professores é responsabilidade das instituições de ensino superior, sendo que as universidades são encarregues de formar professores para o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. O Estágio Supervisionado é visto como um elemento essencial no desenvolvimento do professor, facilitando a construção de sua consciência política e social e integrando teoria e prática (Piconez et al., 2006).

De acordo com Santos (2005), o Estágio Pedagógico (EP) é um ambiente crucial para o desenvolvimento significativo na formação de professores, ajudando a moldar as competências profissionais dos futuros docentes. Casteleiro (2001) descreve o EP como um período de formação prática, onde o estagiário, sob supervisão dos seus formadores, prepara-se para exercer a profissão com competência. Esse estágio é visto como um período de preparação, formação ou aperfeiçoamento, proporcionando uma introdução prática à carreira docente e facilitando a aquisição de habilidades e a capacidade de avaliar as consequências das ações pedagógicas (Freire, 2001).

Carreiro da Costa et al. (1996) observam que os futuros professores de Educação Física começam a aprender sobre a profissão por meio das suas experiências como alunos, influenciados por anos de modelos de ensino, métodos teóricos, comportamentos padrão e teorias pedagógicas que moldaram as suas perceções sobre a prática e os objetivos da Educação Física. Dessa forma, a formação inicial constitui o currículo que acompanha a carreira do professor e atende às necessidades educacionais (Azevedo, Pereira e Sá, 2011). Durante a formação inicial, os professores devem desenvolver habilidades para analisar a sua prática, construir e testar hipóteses, e apresentar ideias e abordagens (Antunes & Menino, 2005).

No documento, primeiramente, será realizada uma breve contextualização da escola, do Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF) e da Professora Estagiária (PE). De ressaltar que a intervenção pedagógica no 2º e 3º Ciclos, mais concretamente no 6º e 8º anos de escolaridade, concretizou-se em conjunto com os restantes elementos do Núcleo de Estágio (NE), enquanto no ensino secundário, turma essa do 12º ano, foi da inteira responsabilidade da PE. Também será abordada a minha participação em vários momentos nomeadamente, desporto escolar, intervenção na escola, direção de turma e integração com o meio.

Por fim, irá ser realizada uma apresentação do projeto de investigação realizado durante o ano letivo, que teve como objetivo comparar os hábitos alimentares dos jovens desportistas.

2. Contextualização

2.1. Escola

Nascida em 2012, resultante da união do Agrupamento de Escolas Bento Carqueja e a Escola Secundária Soares Basto, a Escola Básica e Secundária Soares Basto foi o local onde se realizou o estágio pedagógico, no ano letivo de 2023/2024.

Esta escola, sendo um estabelecimento de ensino público, é direcionado para o ensino desde o 5º ao 12º ano. Com sede na cidade da Oliveira de Azeméis, o agrupamento é constituído por 10 estabelecimentos de ensino localizadas em vilas e freguesias ao redor da cidade, abrangendo a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) e o Ensino Secundário Regular e Profissional, atualmente com 2018 alunos inscritos. Assim, a oferta educativa traduz respostas integradas e desenvolve-se desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, contemplando as vertentes de prosseguimento de estudos e a formação qualificante. No agrupamento há uma vasta escolha opcional no que diz respeito ao ensino secundário, podendo-se optar pelo ensino regular ou ensino profissional. O ensino regular é composto pelos cursos Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Já o ensino profissional é um dos grandes destaques do agrupamento pela diversidade de opções: Técnico/a de Desporto; Técnico/a Administrativo; Técnico/a de Análise Laboratorial; Técnico/a de Eletrónica, Automação e Comando; Técnico/a de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico/a de Informática – Sistemas; Técnico/a de Multimédia; Técnico/a de Produção em Metalomecânica – Programação e Maquinação; Técnico/a de Redes Elétricas; Técnico/a de Restaurante – Bar; Técnico/a de Transformação de Polímeros – Processos de Produção (Moldes e Injeção); Técnico/a de Turismo;

O AESB é reconhecido como uma instituição de ensino de destaque na região, que disponibiliza diversas possibilidades de aprendizagem para estudantes do ensino básico e secundário. O seu compromisso central é criar um ambiente educacional de excelência, focado na promoção do crescimento pessoal, social e académico dos alunos.

Assim, este agrupamento visa promover e reforçar a cultura e qualidade pedagógica, designadamente:

- Sucesso Educativo através da participação de toda a comunidade educativa;
- Educação para a Cidadania e Desenvolvimento das crianças e dos jovens;
- Exigência, o Rigor e o Profissionalismo no desenvolvimento da vida escolar;
- Projetos e Atividades em articulação com as oportunidades do meio;
- Respostas Educativas através da articulação com instituições parceiras;
- Orientação e a Preparação para o desenvolvimento humano.

O Agrupamento de Escolas Soares Basto adota como lema a expressão "*Uma marca na tua vida*".

Tabela 1 - Visão, Missão e Valores

VISÃO	Estabelecida pela Bento Carqueja em 1928, esta preconiza que cada estudante se torne um entusiasta defensor dos benefícios de sua escola, colhendo os melhores frutos do ensino ministrado como base para sua felicidade.
MISSÃO	Proporcionar uma escola inclusiva e criativa, que promova a equidade com foco em sucesso e inovação. Para além disso, procura a promoção de valores para a formação integral do indivíduo, dotando-o de um espírito crítico e transformador.
VALORES	Liberdade, respeito e valorização da diferença, refletindo o compromisso da instituição com princípios que promovem um ambiente educacional enriquecedor e diversificado

No que diz respeito às instalações da escola sede, é de referir que a sua estrutura física é moderna e bem conservada, com acessibilidades a todos os alunos, proporcionando um ambiente propício para o ensino e a aprendizagem. Ela conta com várias salas de aula, instalações de eletricidade e eletrotónica, laboratórios de ciências, laboratórios de informática (hardware, software...), instalações de mecânica, laboratório de multimédia, estúdio audiovisual, instalações desportivas, uma biblioteca bem equipada, cantina, buffet e reprografia.

Para a prática de Educação Física esta escola tem ao dispor um Pavilhão Polidesportivo, um Polivalente, uma Sala de Atividades Expressivas e Gímnicas (sala de espelhos), Campos Polidesportivos Exteriores / Pista Multiusos e ainda o Pavilhão Municipal.

A estes locais estão destinadas modalidades específicas, não podendo utilizar em momento algum para a lecionação de modalidades que não sejam permitidas para aquele espaço.

A distribuição é a seguinte:

- **Pavilhão Principal:** Basquetebol, Andebol, Futebol, Futsal, Badminton, Voleibol, Patinagem e Râguebi (Atividades Gímnicas/Atividades Rítmicas Expressivas apenas quando não está disponível a sala a estas destinadas).
- **Espaço Polivalente:** Basquetebol, Badminton, Voleibol, Atividades Gímnicas; Atividades Rítmicas Expressivas e Atividades de Ginásio (apenas 1 turma).
- **Pavilhão Municipal:** Basquetebol, Voleibol, Futebol, Futsal, Andebol, Atividades Gímnicas e Atividades Rítmicas Expressivas (sala anexa).

- **Sala de Espelhos:** Atividades Gímnicas, Atividades de Ginásio e Atividades Rítmicas Expressivas (Permitido a prática da modalidade de Tênis de Mesa).
- **Polivalente:** Desportos Coletivos (exceto futebol), Atividades Gímnicas, Atividades Rítmicas Expressivas e Raquetes.

Para além disto, os docentes e alunos têm acesso a um conjunto de locais que contribuem para a organização e eficiência das atividades académicas, desportivas e administrativas, sendo estes: arrecadações de material desportivo, sala de aulas teóricas, gabinete de apoio ao trabalho dos docentes, gabinete de apoio ao trabalho dos assistentes operacionais; balneários masculinos (cinco vestiários, zona de banhos comum e zona anexa para deficientes) e balneários femininos (cinco vestiários, zona de banhos comum e zona anexa para deficientes), balneário masculino e feminino de apoio aos professores, posto de primeiros socorros e três espaços de arrumos.

Dada a presença de diferentes espaços e da ocorrência de várias aulas práticas em simultâneo, foi delineada, no início do ano letivo, em concordância com os diversos docentes da disciplina de Educação Física, uma linha lógica de rotação dos diferentes espaços disponíveis, que ocorre a cada meio/final do semestre (Anexo 1).

Deste modo, ao longo de todo o ano letivo, os vários docentes têm a oportunidade de passar por vários locais de prática, permitindo que haja uma diversificação de lecionação das matérias de ensino, enquadradas nas características de cada espaço.

Quanto ao material disponível para as aulas de EF, este é bastante abrangente, sendo em grande quantidade e diverso, existindo também para a prática de modalidades alternativas. (Anexo 2).

2.2. Grupo de Educação Física

O grupo disciplinar de Educação Física, do Agrupamento de Escolas Soares Basto, integra-se no Departamento de Expressões, que é constituído por seis grupos disciplinares, designadamente o grupo 240 (Educação Visual e Tecnológica), o grupo 250 (Educação Musical), o grupo 600 (Artes Visuais), o grupo 910 (Educação Especial), os grupos 260 e 620 (Educação Física) e o grupo referente à Intervenção Precoce. O grupo de Educação Física do ano letivo 2023/2024 é constituído por 21 professores, 3 pertencentes ao ensino básico (grupo 260) e 18 pertencentes ao ensino secundário (grupo 620). Estes últimos subdividem-se em professores do ensino regular e professores do ensino profissional. Deste modo, estão estipulados diversos cargos, com funções inerentes a cada um deles, nomeadamente um coordenador de departamento, um coordenador de grupo, um coordenador de desporto escolar, um orientador de estágio e seis professores responsáveis pelos grupos-equipa de desporto escolar.

O grupo de Educação Física segue as diretrizes do Projeto Educativo da escola e das Aprendizagens Essenciais da disciplina, tendo como principal responsabilidade organizar e planificar as aulas para as turmas da escola, para além de estabelecer os critérios de avaliação para a disciplina de Educação Física. No ambiente disciplinar, sempre houve uma atmosfera excelente e amigável entre os professores, contribuindo para o nosso desenvolvimento como professoras estagiárias. Apesar de nossa limitada experiência, sempre fomos encorajadas a expressar as nossas opiniões e ideias, o que nos fez sentir parte integrante da escola.

Quanto ao núcleo de estágio, composto por duas professoras estagiárias, ao longo do ano destacou-se a excelente relação, evidenciando um espírito de grupo notável na execução de atividades, cooperação, e uma constante troca de ideias e conhecimentos. Isso resultou numa melhoria e evolução conjunta de todos os envolvidos.

Quanto às reuniões, no início do ano letivo, em consonância com todos os elementos do grupo disciplinar, procedeu-se à realização de várias reuniões, tanto com o Grupo Disciplinar bem como com o Departamento de Expressões, da qual foram debatidos/abordados diversos assuntos como o funcionamento e organização do agrupamento e do departamento, bem como a reformulação/aprovação/sugestões referentes ao Regulamento Interno. Nesse seguimento, foram delineados os critérios de avaliação (anexo 3) da disciplina de EF, de modo a uniformizar os parâmetros de avaliação e a sua respetiva ponderação na totalidade do agrupamento e foi organizado o plano anual de atividades (PAA) a ser implementado nos vários estabelecimentos de ensino deste agrupamento (anexo 4). Este documento organizou e regulou as várias atividades a desenvolver no decorrer do presente ano letivo, distribuídas pelos dois semestres. Para além disso existiram várias reuniões com uma aluna incluída na turma do 12º ano do Curso Profissional Técnico de Desporto de forma a acompanhar e auxiliar a preparação de um Sarau Desportivo referente à Prova de Aptidão Profissional (da qual este foi realizado a 3 de maio de 2024). Destaca-se ainda a presença em todas as reuniões do Conselho Docente na turma 12ºB. Nestes encontros foi possível testemunhar o processo de análise e acompanhamento do progresso dos alunos, bem como avaliação dos alunos e estratégias adotadas para apoiar aqueles que enfrentam dificuldades académicas ou comportamentais.

2.3. Professora Estagiária

Desde os primeiros passos no universo escolar, a paixão pelo desporto e, especialmente, pela dança, acompanhou, de forma contínua, todo o meu percurso. A minha trajetória nessa área começou no pré-escolar, cresceu e floresceu ao longo do ensino básico e secundário, até se tornar uma parte inseparável do meu percurso académico e profissional. Assim, enquanto aluna, sempre

vivenciei o desporto como algo obrigatório e essencial, experienciando nesta área sentimentos positivos, de grande motivação e interesse pessoal.

Após concluir o ensino básico, participando nas aulas de Educação Física, Desporto Escolar e, como Atividade Física Extracurricular, a Dança, embarquei no Curso Profissional Técnico de Desporto no ensino secundário, mergulhando ainda mais fundo na compreensão da teoria e da prática, aliadas inseparáveis, proporcionando-me uma base sólida para prosseguir os estudos na área que sempre me fascinou. Finalizando o ensino secundário com um estágio profissional na área do Futebol, segui para Licenciatura em Ciências do Desporto, concluindo o 3º ano do 1º ciclo de estudos com um estágio pedagógico em Natação. Durante este processo de licenciatura, dei um passo corajoso em direção aos meus sonhos ao abrir a escola de dança "Soul", reflexiva da essência profunda que a dança tem na minha vida e na forma como a encaro como veículo de expressão, crescimento e transformação. Com esta experiência, percebi a enorme satisfação de alguém que ensina e ajuda a formar indivíduos e cidadãos consciente e ativos, servindo assim como canalizador poderoso para ingressar no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Assumir o papel de professor de Educação Física é abraçar uma responsabilidade única e valiosa. Esta área, embora muitas vezes subestimada por alguns membros da comunidade educativa, trata-se de uma área multifacetada, de grande transversalidade e abrangência, na qual desempenha um papel crucial na formação integral do aluno, na promoção de estilos de vida saudáveis e na quebra dos padrões sedentários que caracterizam a sociedade contemporânea. Essencialmente, o professor de Educação Física, serve como um modelo de comportamento saudável, inspirando os alunos a adotarem um estilo de vida ativo, trabalhando também questões sociais, emocionais e cognitivas, fomentando não apenas desafios físicos, mas também para a vida em sociedade. Acresce que esta disciplina vai muito além do currículo formal, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida.

A minha experiência como professora estagiária confrontou-me diretamente com essa realidade, tornando-se evidente a relevância e o impacto positivo que esta disciplina pode ter na formação dos alunos. Este *insight*, naturalmente, impulsionou a minha decisão de candidatar-me e debruçar-me no ensino, sendo que esta escolha, não apenas me ofereceu a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos teóricos, mas também permitiu que eu vivenciasse, em contexto real de trabalho, os desafios e recompensas que acompanham a profissão de um professor de Educação Física. Assim, esta jornada académica representa um aprofundamento do saber e uma consolidação da minha dedicação em moldar, de forma positiva, a vida e os hábitos dos meus futuros alunos.

Afinal, ser professor de Educação Física é ser um agente de transformação, guiando os alunos, não apenas na sala de aula, mas também no caminho para uma vida mais ativa, saudável e socialmente consciente.

De acordo com o Regulamento de Estágio Pedagógico (2023/2024) do 2.º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior (UBI), artigo 2.º, os principais objetivos para um professor estagiário passam por:

- ✓ Desenvolver e aprofundar conhecimentos científicos da área da docência;
- ✓ Desenvolver competências no domínio das metodologias e estratégias relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem;
- ✓ Desenvolver a capacidade de adquirir novos conhecimentos e de reflexão acerca da organização e o funcionamento da disciplina de Educação Física, da Escola e do Sistema Educativo;
- ✓ A integração progressiva e orientada do estagiário na comunidade escolar como docente e ativo nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino.

3. Intervenção

No que concerne ao processo de intervenção, durante o ano letivo, a PE ficou responsável por uma turma do ensino secundário regular (12º ano), bem como acompanhou, lecionou e observou as turmas referentes ao tutor (10º ano e 12º ano regular) e à colega estagiária (11º ano regular). Para além disso, teve-se um papel ativo no desporto escolar referente às modalidades de dança. Numa fase posterior, passou-se à realização de observações e intervenção pedagógica a turmas referentes ao 2º e 3º ciclos, nomeadamente, turmas do 6º ano e 8º ano, respetivamente.

3.1. Área I – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem

3.1.1. 2º Ciclo do Ensino Básico

Considerando que o tutor só leciona a ensino secundário, foi necessário recorrer a turmas do 2º ciclo pertencentes a outros docentes. Desta forma, teve-se a oportunidade de acompanhar as técnicas de ensino de outros profissionais, bem como considerar as particularidades de cada ciclo de estudos, mais concretamente, a uma turma do 6º ano de escolaridade.

Sucedem-se assim duas etapas principais: a observação dessa mesma turma e, posteriormente, a concretização prática no mesmo contexto. Durante este processo conseguiu-se proceder a uma comparação e ter perceção das principais diferenças a lecionar no ensino básico e ensino secundário.

A escolha da turma foi realizada de acordo com a compatibilidade de horários, ficando definida a observação às segundas-feiras, no bloco das 08:20 às 09:50. Tendo como professor titular Samuel Muchata, a turma é constituída por 21 alunos, 6 do género masculino e 15 do género feminino. A turma do 6º ano em questão apresenta, no seu geral, um bom nível de desempenho, destacando-se pela sua dinâmica fluida e envolvimento notável nas atividades propostas. Os discentes revelaram uma predisposição particularmente forte para a prática desportiva, evidenciada pelo seu elevado grau de participação e empenho nas várias tarefas e exercícios apresentados em aula. Essa autonomia reflete, não apenas a compreensão dos objetivos das atividades, mas também a maturidade para aplicar instruções e melhorar o seu desempenho de forma independente.

Para além das habilidades físicas, é importante ressaltar o elevado gosto pela disciplina e pelo processo de aprendizagem manifestado por todos os alunos. Essa atitude positiva cria um ambiente propício ao ensino e à evolução constante, refletindo não apenas nos resultados individuais, mas também no desenvolvimento coletivo da turma.

Quanto ao comportamento, segundo o docente, estes, no ano passado, tinham alguns comportamentos inadequados, sendo recorrente episódios de má conduta, no entanto, atualmente, é evidente que existiu uma mudança geral, sendo raros os alunos que necessitam de alguma repreensão nesse sentido. Destaca-se a capacidade do docente para moldar os alunos de forma a manter a aula controlada e eficientemente positiva.

O docente, no final de cada aula, reforçou alguns aspetos a considerar durante o planeamento e abordagem e intervenção pedagógica, mencionando várias técnicas de conduta e estratégias cuidadosas de organização, garantindo uma progressão lógica e coerente.

No que toca à minha intervenção com esta turma, considera-se relevante mencionar a minha jornada neste ano de escolaridade. Iniciar estas aulas foi uma aventura cheia de energia, descobertas e adaptações. Ao contrário das aulas mais estruturadas e focadas do ensino secundário, este período exigiu uma abordagem mais dinâmica e criativa, adaptada às necessidades e entusiasmo da turma. Procurou-se a diferenciação, incluindo-se formas jogadas criativas para manter o interesse de todos. As atividades eram preparadas para estimular a aprendizagem das ações básicas de cada modalidade, como despertar um desenvolvimento pessoal, inculcando valores como a cooperação e o *fairplay*. Contrariamente ao ensino secundário, foi necessário um reajuste na organização, com menos tempos de espera/transmissão, pois levava facilmente à distração e desinteresse.

3.1.1.1. Princípios Base

Numa abordagem geral, a Educação Física tem um papel fundamental no desenvolvimento integral do aluno, possibilitando o seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, além de

estimular a prática de um estilo de vida saudável, a socialização, o espírito de equipa e a prática desportiva (Ferraz et al., 2020).

Neste sentido, segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que funda os princípios base da organização, dita que os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir, por ano de escolaridade e ciclo de ensino, comprovados por despacho do membro do governo responsável pela área da educação.

Assim, as medidas adotadas privilegiaram: o aumento da autonomia das escolas/agrupamentos na gestão e aplicação do currículo por ano ou ciclo; uma maior flexibilidade na seleção das ofertas formativas, sendo que, neste sentido, é permitido aos agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas implementar projetos próprios, potencializando os seus recursos materiais e humanos; atualização da estrutura do currículo, sobretudo através da diminuição da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, por meio de uma melhoria da avaliação e da observação oportuna e atempada de dificuldades.

O Decreto-Lei nº 139/2012 foi revogado pelo artigo 37º do Decreto-Lei nº 55/2018, que está atualmente em vigor e foi criado para abordar os desafios contemporâneos decorrentes da rápida globalização e avanço tecnológico. Este novo decreto estabelece o currículo para os ensinos básico e secundário, definindo os princípios orientadores para sua conceção, implementação e avaliação das aprendizagens. Além disso, enfatiza a autonomia das escolas para desenvolver um currículo adaptado às características específicas e necessidades dos alunos.

Neste domínio, para efeitos do Decreto-Lei nº55/2018, as Aprendizagens Essenciais (AE) representam um conjunto unificado de saberes que se considera fundamental adquirir. Estes são reconhecidos como conteúdos disciplinares estruturados, essenciais e imprescindíveis. Incluem capacidades e atitudes que todos os estudantes devem obrigatoriamente desenvolver em cada área ou disciplina, tendo como referência o ano de escolaridade ou de formação. As Aprendizagens Essenciais de Educação Física, organizadas do 1.º ano ao 12.º ano de escolaridade, possuem como principais referências os Programas de Educação Física e outros documentos curriculares concebidos. No 2.º Ciclo o objetivo é dar continuidade ao conhecimento adquirido no 1.º Ciclo, considerando as três áreas de extensão da Educação Física – Atividades Físicas, Conhecimentos e Aptidão Física.

Encontra-se estipulado, para o 6.º ano de escolaridade, a operacionalização das aprendizagens essenciais em 4 matérias de ensino, sendo elas uma modalidade coletiva (Basquetebol, Andebol, Futebol ou Voleibol), uma subárea da Ginástica (solo, aparelhos ou rítmica)

e duas modalidades a selecionar pelo professor da disciplina, de entre as seguintes: Atletismo, Raquetes, Patinagem, Outra. Para além disto, devem ser garantidas aos alunos as áreas da aptidão física, nomeadamente aptidão muscular e aptidão aeróbia, e a dos conhecimentos previstos para este ciclo de ensino, a qual relaciona a identificação das diversas capacidades físicas com as adaptações do organismo durante a prática da Atividade Física (DGE, 2017).

3.1.1.2. Planeamento

Na área da Educação, o termo "planear" está relacionado a um processo de organização direcionado a um objetivo final, que leva em consideração os currículos escolares, baseando-se no crescimento e na adaptação às circunstâncias atuais do ambiente de aprendizagem (Inácio, 2015). Esse procedimento possibilita uma avaliação prévia do contexto escolar, a previsão de elementos não esperados e a melhoria da eficiência pedagógica (Catunda e Marques, 2017).

Com o intuito de promover o processo de ensino eficiente, Bento (2003) refere que o planeamento deve refletir-se em três níveis distintos, interligados entre si, partindo de uma dimensão global para uma dimensão mais específica, designadamente o Plano Anual (PA), a Unidade Didática (UD) e o Plano de Aula (PDA), respetivamente.

Numa abordagem específica, o PA representa uma visão abrangente do que se espera ocorrer durante todo o ano letivo. A elaboração do PA responde à necessidade de estabelecer, de forma coerente, as metas a serem alcançadas na disciplina ao longo do ano (Costa, 2017). Este planeamento envolve a seleção e a distribuição dos conteúdos de ensino, considerando o número de aulas previstas. A escolha dos conteúdos programáticos a serem abordados, conforme os documentos das AE para cada ano de escolaridade, é feita pelo professor com base nas opções apresentadas nesses documentos, levando em conta os espaços e materiais disponíveis, bem como a possível rotatividade dos espaços, de modo a adequar os conteúdos de ensino aos locais que favoreçam sua implementação.

Em relação à UD, Costa (2017) descreve-a como uma seleção de conteúdos e competências distribuídos de maneira lógica. Esse documento representa uma projeção dos conteúdos a serem adquiridos dentro de um período previamente estabelecido, permitindo que os alunos assimilem progressivamente os conhecimentos planeados para essa matéria. Esse processo envolve uma ordem lógica de transmissão, aprendizagem e prática, focando na aquisição completa e integral de todos os fundamentos ensinados. Embora a UD seja executada conforme planeado, a sua flexibilidade permite adaptações em resposta a possíveis mudanças, motivadas por fatores internos e externos à turma.

No que diz respeito ao PDA, Nesari (2014) argumenta que este promove a qualidade da educação, direcionando os alunos para o sucesso escolar. A planificação antecipada da componente

letiva possibilita prever o espaço e os materiais disponíveis, organizar e gerir a aula, definir os exercícios a serem aplicados e os *feedbacks* a serem fornecidos em cada tarefa. O contexto de aula é o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor, onde o resultado da aprendizagem dos alunos depende da organização, intervenção e qualidade do ensino (Bento, 1987, citado por Duarte, 2012).

Considerando que a intervenção pedagógica no 6º ano de escolaridade estava limitada a algumas aulas, foi necessário focar exclusivamente na elaboração e implementação de um PDA, sem a possibilidade de constituir um PA ou uma UD para a matéria em questão. Antes da intervenção, o professor titular forneceu informações essenciais sobre os conteúdos a serem abordados na aula seguinte, bem como sobre o espaço e o material disponível para a prática.

Diante dessas circunstâncias, o PDA elaborado foi baseado na análise prévia realizada, resultante das observações feitas e das informações coletadas, permitindo direcionar o planeamento de acordo com o número de alunos e o nível geral de competência na matéria em questão. No entanto, uma dificuldade significativa foi a seleção de exercícios adequados para a turma, considerando os diferentes níveis de habilidade dos alunos. Para mitigar esse desafio, foram associadas duas variantes a cada tarefa, possibilitando ajustar a complexidade do exercício principal de acordo com o nível individual de cada aluno e as dificuldades ou facilidades percebidas.

Essa abordagem aumentou a flexibilidade do planeamento e permitiu adequá-lo às necessidades específicas da turma, demonstrando um esforço para garantir uma intervenção pedagógica eficaz e inclusiva.

3.1.1.3. Ensino-Aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem envolve a transferência de conhecimentos do professor para o aluno, no qual o docente estabelece objetivos de aprendizagem, desenvolve recursos pedagógicos e implementa estratégias de ensino-aprendizagem (Munna e Kalam, 2021). No caso específico do 6º ano de escolaridade, houve uma preocupação em adaptar as estratégias pedagógicas para promover um processo eficiente de ensino e aprendizagem. Isso envolveu a instrução e demonstração das tarefas, a gestão e organização da aula, cumprimento de normas, envolvimento ativo dos alunos nas tarefas estipuladas, a disciplina e o clima positivo. Procurou-se assim valorizar o tempo potencial de aprendizagem (TPA), proporcionando tarefas desafiantes, mas exequíveis, automatizando rotinas e incentivando o empenho dos discentes através de *feedbacks*. O TPA é um princípio que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em Educação Física (Piéron, 1999; Catunda & Marques, 2017). A aprendizagem só é eficaz quando os alunos têm tempo para praticar, pois, segundo Quina (2009), são esses alunos que mais progridem. Nesse contexto, foi possível observar uma preocupação especial por parte do professor titular de turma do 6º ano em

valorizar o TPA, proporcionando tarefas desafiantes, mas realizáveis, estabelecendo rotinas automatizadas e incentivando o empenho dos alunos por meio de *feedbacks* (NASPE, 2009; Quina, 2009).

Mesquita (2005), de uma forma mais completa, define *feedback* como um comportamento de reação do treinador/professor à prestação motora do atleta, assumindo diferentes formas de manifestação - auditivo, visual, tátil, quinestésico e misto. O mesmo autor afirma que, após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno ou atleta, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação. Ou seja, receber um *feedback* perante a tarefa que executou. Na literatura anteriormente mencionada encontram-se referidos dois tipos de *feedback* – intrínseco e extrínseco. O primeiro refere-se ao *feedback* que o aluno faz da sua própria tarefa. Ou seja, intrinsecamente o aluno tenta perceber o que fez de errado e o que fazer para melhorar, realiza um autodiagnóstico e faz a sua própria prescrição. Por outro lado, o *feedback* extrínseco resulta da observação do professor. Este é que diagnostica o erro, faz a prescrição de correção e analisa novamente para verificar se causou efeito. Durante o período de observação percebeu-se que, para transmitir informações de forma eficaz, foram feitas escolhas visando otimizar o tempo de aula, utilizando um discurso breve e coerente, além de vocabulário simples associado a terminologias comuns, para facilitar a compreensão imediata dos alunos. Além disso, a passagem de informação era associada à demonstração das ações requeridas, acompanhada com o ciclo de *feedback*, visando exemplificar as tarefas, a implementar mecanismos que facilitassem a aquisição das habilidades requeridas e facilitar a compreensão dos alunos. Para garantir a atenção dos alunos era solicitado que estes se sentassem para evitar distrações, afastados do material de aula, enquanto as tarefas eram explicadas, bem como feitas questões sobre a modalidade, garantindo assim a atenção e foco adequados.

É fundamental ressaltar a importância das observações e reflexões feitas durante o período de ensino, pois esse processo incentivou uma postura questionadora e analítica em relação ao trabalho realizado. O desenvolvimento do pensamento crítico contribui significativamente para a melhoria da prática docente e é considerado uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento pessoal e profissional. Com base nesta observação, para a aula lecionada, foi requerido todos os fundamentos observados e que se achou relevante para a lecionação. Assim considera-se que a aula ministrada cumpriu integralmente os padrões exigidos.

Finalmente, ao comparar esta turma com a turma de 8º ano, notaram-se algumas diferenças imediatas, como a disponibilidade dos alunos para a prática desportiva, a participação voluntária na distribuição, arrumação do material e a cooperação nas diversas tarefas. Em geral, os alunos do 6º ano mostraram um alto grau de envolvimento, participação e persistência nos exercícios aplicados.

3.1.1.4. Avaliação

De acordo com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, a avaliação é considerada uma parte essencial do sistema educativo, impactando diretamente tanto a aprendizagem quanto o ensino, com o objetivo de melhorar ambos. Portanto, a avaliação é vista como um processo contínuo de intervenção pedagógica, baseado nas aprendizagens e no desempenho dos alunos.

Durante o estágio na instituição de ensino AESB, não estive envolvida nos processos de avaliação da turma mencionada anteriormente, já que o professor Samuel foi o responsável por conduzir essas avaliações.

Segundo Costa (2017) os processos de avaliação são pautados como funções primordiais a desempenhar pelo docente, constituídos por três momentos formais, mais especificamente o inicial (diagnóstico), o intermédio (formativo) e o final (sumativo).

Em termos específicos, a avaliação diagnóstica é realizada no início de cada UD para examinar o conhecimento prévio e as habilidades de cada aluno na matéria em questão, assim como o nível geral da turma (Costa, 2017). Com a coleta e análise dos dados obtidos, torna-se possível planejar e direcionar o processo de ensino e aprendizagem para essa turma de forma mais eficaz. Em relação à avaliação diagnóstica, como referido em cima, não se teve a oportunidade de observar e auxiliar, mas de acordo com o professor responsável, esta foi realizada na primeira aula de cada UD, o que permitiu avaliar genericamente a turma em questão, perceber o nível no qual se enquadravam os vários discentes e identificar as principais dificuldades e facilidades observadas na matéria de ensino. Em conformidade, é de realçar a preocupação que houve por parte do professor titular da turma, no final de cada aula, em evidenciar os alunos que apresentavam maiores dificuldades nas habilidades já lecionadas e possíveis contratempos na implementação de habilidades seguintes, com um maior grau de complexidade.

A avaliação formativa, por sua vez, apoia o processo de aprendizagem ao fornecer *feedback* aos alunos, identificando as áreas de melhoria com o objetivo de aprimorar o seu desempenho futuro. Durante a intervenção pedagógica, foi necessário fazer ajustes na tarefa principal, o que implicou indiretamente a realização de uma avaliação formativa focada no sucesso dos alunos na tarefa em questão. Esse método mostrou-se como uma abordagem reguladora do processo de ensino e aprendizagem, caracterizada por ações contínuas e sistemáticas de observação e análise do desempenho dos estudantes. Como resultado, surgiu a necessidade de implementar estratégias que promovessem o progresso dos alunos, identificando erros cometidos e, conseqüentemente, introduzindo mecanismos que facilitassem a aquisição das habilidades necessárias. Todo esse processo foi simplificado pela estruturação do PDA, com exercícios principais acompanhados de variantes com diferentes níveis de complexidade. Em alguns casos, também foi necessária a prática

isolada, fora do contexto do exercício principal, para que os critérios de sucesso fossem assimilados e alcançados.

Por fim, a avaliação sumativa representa uma apreciação global do desempenho individual de cada aluno, realizada através da observação direta das suas competências ao final de cada UD (Ferraz, et al., 2020). Neste sentido, a avaliação final foi da inteira responsabilidade do professor Samuel Muchata, em concordância com os critérios de avaliação previamente definidos e com o documento orientador das AE referente ao 6º ano de escolaridade.

3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Regular

No que se refere ao 3º ciclo de ensino, tive oportunidade de acompanhar uma turma do 8º ano de escolaridade, bem como ficar de total responsabilidade por uma turma do 12º ano do ensino secundário regular.

Tal como aconteceu com a turma do 6º ano, na turma do 8º ano sucederam-se duas etapas principais: a observação e, posteriormente, a concretização prática no mesmo contexto. A escolha da turma foi realizada de acordo com a compatibilidade de horários, ficando definida a observação às quartas-feiras, no bloco das 08:20 às 09:50, durante o 1º semestre. Tendo como professora titular Rosário Gestosa, a turma é constituída por 23 alunos, 15 do género masculino e 8 do género feminino.

Durante o período observado, notou-se uma menor inclinação dos alunos para as atividades físicas, além de diversos casos com dificuldades práticas significativas. A turma apresenta um perfil heterogéneo no que concerne à aptidão e ao interesse pelas aulas de Educação Física. Existem vários alunos com mais facilidade na prática, bem como maior vontade para a concretização das tarefas, contrariamente a um número considerável de alunos que demonstrou uma menor predisposição para participar ativamente nas aulas. Essa atitude pode estar relacionada a fatores diversos, incluindo falta de confiança, interesse limitado em atividades físicas ou mesmo dificuldades em habilidades motoras básicas.

Para superar estes desafios e aumentar a predisposição dos alunos para as aulas de Educação Física, a professora procurou a diversificação das atividades, introduzindo uma maior variedade de atividades que possam cativar o interesse de todos os alunos, incluindo desportos alternativos e jogos lúdicos, apoio individualizado de forma a implementar estratégias de ensino diferenciadas para alunos com dificuldades práticas, incluindo tutoria entre pares e suporte individual, fomentar a autoconfiança, através do reforço positivo e do estabelecimento de metas realistas e alcançáveis e a promoção da saúde e bem-estar, integrando discussões e atividades que realcem a importância da atividade física para a saúde e bem-estar geral. Lecionar a esta turma, caracteristicamente mais

pacata e com uma aparente menor predisposição para a prática desportiva, apresentou um conjunto único de desafios e oportunidades de aprendizagem. Este contexto exigiu de mim uma abordagem cuidadosamente ajustada. Assim, percebeu-se que tarefas que envolviam competição eram as mais apreciadas, sendo o caminho mais evidente a seguir, conseguindo-se, no final de cada aula, evoluir e fazer os alunos a apreciar as aulas de Educação Física.

No que se refere à turma na qual tive a total responsabilidade, esta foi uma turma de 12º ano, do ensino regular, referente ao curso de Ciências e Tecnologias. O horário estipulado era às terças-feiras e quintas-feiras, dois blocos de 45 minutos em cada dia, das 10:05 às 11:35. Com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, esta era constituída por 21 alunos, 13 do género feminino e 8 do género masculino.

O processo mencionado, envolveu o planeamento do ano letivo (realização das unidades didáticas), a preparação e execução do planeamento (realização dos planos de aula e lecionação dos mesmos, registo de presenças da turma, a explicação dos conteúdos da aula, a explicação dos exercícios, a alteração ou adaptação do plano, o registo dos sumários e a realização de uma reflexão da aula). Para além disso houve a frequente observação e análise das aulas dadas pela colega estagiária e pelo tutor, a participação no desporto escolar, o acompanhamento da direção de turma e por fim, o acompanhamento, preparação e realização das mais diversas atividades realizadas para todo o contexto escolar.

É com grande satisfação que relato o desempenho notavelmente positivo desta turma em vários aspetos relacionados à disciplina. Desde o início do ano letivo, a turma demonstrou um nível de maturidade e seriedade impressionante em relação às aulas de Educação Física. Os alunos mostraram-se extremamente envolvidos e interessados nas diversas atividades propostas, evidenciando um compromisso com a aprendizagem e a melhoria contínua. Um dos aspetos mais positivos foi a habilidade dos alunos em trabalhar em equipa. Durante atividades em grupo, demonstraram uma notável capacidade de comunicação, colaboração e respeito mútuo, contribuindo para um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo. Esta habilidade de trabalhar coletivamente é uma competência valiosa, que certamente os beneficiará em diversas áreas da vida. Para além disso, o desempenho físico dos alunos foi excepcional. Apesar de existirem alunos com alguma dificuldade, muitos mostraram habilidades motoras avançadas e uma compreensão aprofundada das técnicas envolvidas nas diferentes modalidades desportivas praticadas. Foi notório o esforço e a dedicação para melhorar, não só no aspeto físico, mas também na compreensão teórica dos princípios da Educação Física.

A turma também se destacou na capacidade de autoavaliação e na recetividade ao *feedback*. Os alunos demonstraram maturidade ao receber críticas construtivas, utilizando-as para melhorar o

seu desempenho. Essa postura reflete uma abertura para a aprendizagem contínua e um desejo genuíno de aprimoramento pessoal.

3.1.2.1. Princípios Base

A reformulação do Currículo do Ensino Básico e Secundário surgiu da necessidade de criar um referencial curricular que inclui o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória e as Aprendizagens Essenciais.

Este documento orientador procura garantir a uniformidade na planificação, execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem em diferentes instituições de ensino, com o objetivo de promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (AE, 2018).

O Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, com o Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, serve como um marco para a estruturação do sistema de ensino e ajuda a contribuir para as medidas adotadas pelos agentes e atores educacionais. O objetivo é ajudar a implementar o ensino na prática, ajudar na organização e gestão do currículo e na escolha de métodos e estratégias.

As AE dirigem o ensino-aprendizagem, desde o planeamento à avaliação, com o objetivo de promover e desenvolver as competências listadas no perfil dos alunos até a conclusão da educação obrigatória (AE, 2018).

Na disciplina de EF, no que concerne às AE referentes ao Ensino Básico, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, mais concretamente direcionadas para o 8º ano de escolaridade, é expectável a aquisição de competências numa matéria de ensino coletiva (Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol), uma subárea da Ginástica (solo, aparelhos ou rítmica) e quatro matérias de ensino a selecionar pelo professor da disciplina, de entre as seguintes: Atletismo, Raquetes, Patinagem, Outra. Por sua vez, no que remete à área dos conhecimentos, os alunos do 8º ano de escolaridade devem ser capazes de relacionar a aptidão física com a saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras. Em junção, devem conseguir identificar e interpretar os valores olímpicos e paralímpicos, compreendendo a sua importância para a construção de uma sociedade moderna e inclusiva.

Na disciplina de Educação Física, no que concerne às Aprendizagens Essenciais referentes ao Ensino Secundário, validadas pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, mais especificamente orientadas para o 12º ano de escolaridade, visam garantir um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias a uma cidadania responsável, ativa e saudável, associadas ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade *Obrigatória* (AE, 2018).

Incidindo naquelas que são as AE associadas ao 12^o ano de escolaridade, prevê-se a implementação de duas matérias de ensino coletivas (Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol), uma subárea da Ginástica ou Atletismo e duas matérias de ensino a selecionar pelo professor da disciplina, entre as seguintes: Raquetes, Patinagem, Outra.

Quanto à área dos conhecimentos, os alunos do 12^o ano de escolaridade devem conseguir conhecer os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas, de modo a garantir a realização de atividade física em segurança, nomeadamente: Dopagem e risco de vida e/ou saúde; Doenças e lesões; Condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino.

3.1.2.2. Planeamento

Bento (2003) considera o planeamento como um trabalho fundamental que não deve ser negligenciado pelos professores. Segundo o autor, a qualidade do processo de ensino depende diretamente da atenção e qualidade dedicadas à sua conceção e planeamento. Professores que realizam planeamentos adequados estabelecem objetivos mais claros, caracterizam melhor o contexto educativo e mantêm elevados hábitos de planeamento e instrução (Januário, 2017). Um planeamento é considerado eficaz e coerente quando apresenta um alto nível de conformidade com a sua aplicabilidade prática (Derri et al. 2014). Assim, é exequível afirmar que este parâmetro desempenha um papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo o planeamento macro, meso e micro, mais concretamente a planificação geral (PG), a planificação anual (PA), a unidade didática (UD) e o plano de aula (PDA), respetivamente.

Em termos práticos, a PG (anexo 5) dita o que aluno deve ser capaz de adquirir em cada área/domínio, bem como estratégias de ensino orientadas para o perfil dos alunos (condições de aprendizagem). O PA (anexo 6) constitui uma proposta de trabalho da componente curricular para o ano letivo em vigor, específica para cada turma. Grosso modo, trata-se de uma conceção organizada por semestres, concretizada pelo docente, a qual distribui as diferentes UD, expressas no documento orientador das AE, pelo número de aulas do calendário escolar do presente ano letivo em curso.

É de considerar que a turma do 8^o ano liderada pela professora Rosário Gestosa teve o mesmo seguimento que a turma do 6^o ano, considerando que esta estava limitada a algumas aulas, o que foi necessário focar exclusivamente na elaboração e implementação de um PDA. Assim todo o processo para o 6^o ano foi repetido para a turma do 8^o ano.

Para descrever a estrutura tripartida utilizada pela docente titular nos PDA que foram os documentos que se teve acesso durante a observação, pode-se detalhar cada parte. Assim, a parte inicial estava reservada para 5 minutos com o intuito de haver explicação do funcionamento da aula

bem como comunicação do objetivo e questionamento sobre a aspetos lecionados da modalidade. Posteriormente o aquecimento e a parte fundamental rondava os 60 minutos, com o intuito de descrever e esquematizar as tarefas principais da aula que atendem aos objetivos didáticos. As atividades principais da aula são detalhadas e, quando possível, apresentadas de forma esquemática, o que inclui atividades focadas nos objetivos da aula, com, se necessário, modificações ou adaptações para diferentes níveis de habilidade. Para a parte final era reservado um tempo de 5 minutos com o objetivo de realizar exercícios de alongamento e retorno à calma, balanço final sobre o decorrer da aula, questionamento sobre a modalidade e arrumação de material. Esta estrutura adotada garante uma abordagem organizada e eficiente para o desenvolvimento das aulas, promovendo um ambiente seguro e propício para a aprendizagem dos alunos.

Quanto ao ensino secundário, o ponto de partida deu-se através da primeira reunião concretizada no AESB, à *priori* do ano letivo, com o orientador cooperante, o Professor Luís António Martins Luís, onde foram abordados tópicos como o horário semanal, as características e particularidades de cada turma, os espaços existentes para a disciplina de EF, associados a uma rotação previamente estabelecida, e os materiais disponíveis para o efeito. Assim, existiu uma votação por parte de cada turma para efetuar a escolha das matérias de ensino a serem lecionadas, averiguando as características de cada espaço, os materiais existentes na escola e o número de blocos em cada semestre.

Neste parâmetro, deu-se uma atenção redobrada à consolidação das matérias de ensino estipuladas para o ano de escolaridade em questão, associadas aos espaços disponíveis, bem como ao material à disposição nesta instituição de ensino. Para facilitar este procedimento, recorreu-se a tabelas de rotação dos diferentes espaços e do inventário do material, disponibilizados pelo professor Francisco, consoante as características de cada um deles, foram distribuídas as UD eleitas, no caso: 1º Semestre (Voleibol, Badminton e Atividades Rítmicas Expressivas) e 2º Semestre (Andebol, Basquetebol e Atletismo). É ainda de salientar, o cuidado atempado no estabelecimento dos espaços destinados às aulas práticas, mas também a atribuição dos tempos letivos para a avaliação diagnóstica e sumativa de cada matéria de ensino, os testes de avaliação sumativa e a avaliação da aptidão física em cada semestre.

No AESB o planeamento estrutura-se através do modelo por “blocos”. Este modelo, segundo Gonçalves (2013) caracteriza-se pela possibilidade de lecionar um conjunto de aulas seguidas sobre a mesma modalidade, isto é, permite ao professor maiores possibilidades de ajustamento das aulas às condições climáticas, conteúdos concentrados e determinados pelas rotações da turma pelos espaços, objetivos definidos por blocos de matérias a alcançar no final de cada bloco de matéria,

aprendizagens motoras focadas para a modalidade e unidades didáticas com duração pré-definida e com tempo semelhante para todas as modalidades.

Neste sentido, após a realização do Plano Anual da Turma (PAT) seguiu-se para a elaboração do planejamento didático que tiveram em conta o Modelo de Estrutura do Conhecimento de Vickers (1990), que se divide em três fases: Fase de Análise, Fase de Decisão e Fase de Aplicação. No desenvolvimento de cada unidade de ensino, além de analisar a modalidade e as condições de aprendizagem, foi necessário considerar a duração da UD, os conteúdos e competências a adquirir, objetivos, métodos e estratégias de ensino, e ainda, os momentos e instrumentos de avaliação (Leite, 2010).

Assim, é possível verificar que o desenvolvimento das UD ocorre após a elaboração do planejamento anual, visando um processo de ensino e aprendizagem organizado para os diversos alunos.

A elaboração de uma UD (exemplar no anexo 7) para cada matéria a ser ensinada permitiu a coleta de informações sobre os aspectos históricos, técnicos e táticos de cada modalidade, além dos materiais e espaços disponíveis na instituição. Um dos módulos deste documento aborda a extensão e sequência dos conteúdos programáticos, permitindo a seleção e identificação dos tópicos a serem ensinados, distribuídos pelo número de aulas disponíveis. A UD também está aberta a alterações conforme a evolução dos alunos e possíveis mudanças no planejamento devido a fatores externos.

A concretização do PDA é crucial para criar um ambiente de aprendizagem eficaz (Sahin-Taskin, 2017). Este documento é guiado por objetivos gerais e específicos da matéria, alinhados com a projeção da UD para a aula. A relação entre a UD e o PDA proporciona uma orientação coerente e progressiva para o ensino dos conteúdos programáticos. Assim, eram descritas e sistematizadas as situações de aprendizagem, os critérios de êxito, o tempo de tarefa e objetivos comportamentais para cada uma, além dos objetivos gerais da aula, número de alunos e material necessário para a aplicação do plano. Todos os PDAs foram elaborados previamente e enviados com 48 horas de antecedência ao professor orientador (exemplar no anexo 8).

É importante destacar a liberdade concedida pelo professor Luis Luis na implementação dos PDAs, permitindo a gestão completa da prática pedagógica ao longo do ano letivo. Esse processo envolveu a criação e implementação dos PDAs, a gestão do processo de ensino-aprendizagem e a prática de diversas metodologias de ensino.

Por fim, deve-se considerar a importância da reflexão após a aula, uma ação realizada após a aplicação do PDA, com o objetivo de introspectar sobre o desenvolvimento da aula e possíveis melhorias, incluindo a organização, os exercícios e variantes aplicados, a distribuição dos alunos e a gestão do tempo de aula para cada tarefa.

3.1.2.3. Ensino-Aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem envolve uma interação comportamental entre dois agentes principais: o professor e o aluno. O objetivo central é que o professor transmita os seus conhecimentos de forma objetiva, visando o desenvolvimento das competências dos alunos. Essa interação caracteriza-se pela seleção, preparação, organização e sistematização didática dos conteúdos programáticos, facilitando a aprendizagem dos alunos. Segundo Cruz (2021), o processo de ensino e aprendizagem é um sistema de comunicação intencional dentro de um contexto institucional, onde são criadas estratégias para promover a aprendizagem. Assim, o professor é essencial para a coerência entre ensino e aprendizagem.

No contexto do processo de ensino-aprendizagem no 3º Ciclo, o Professor Titular da Turma (PTT) destacou a presença de comportamentos inadequados dos alunos durante as aulas. Esses comportamentos geralmente ocorriam "fora da tarefa", isto é, os alunos não demonstravam interesse nas atividades propostas pela professora e, após as instruções, modificavam as tarefas, não seguiam as orientações, conversavam, brincavam, entre outros.

A professora de Educação Física deve procurar promover o interesse e a motivação dos alunos, criando um ambiente positivo que facilite a aprendizagem (Quina, 2009). Nesse sentido, a professora Rosário adotou várias estratégias de comunicação, como compreender as motivações dos alunos, conversar sobre assuntos não escolares, demonstrar interesse pessoal, tratar todos pelo nome, expressar satisfação com comportamentos apropriados, e elogiar e encorajar a participação dos alunos. Além disso, houve um grande esforço para definir e fazer cumprir as regras da aula desde o início do ano letivo.

A docente responsável procurou maximizar o tempo de prática dos alunos, reduzindo o tempo dedicado à instrução, tornando a transmissão de informações breve, clara e eficaz. Esta também preparava as tarefas com antecedência para diminuir o tempo de transição e dividia a turma em pequenos grupos de trabalho, o que reduzia o tempo de espera e mantinha os alunos envolvidos. As variantes das tarefas eram planeadas e adaptadas para diferentes níveis de complexidade, tornando os exercícios mais desafiadores ou acessíveis conforme as necessidades dos alunos, com o objetivo de mantê-los motivados.

No que toca ao ensino secundário destaca-se logo de início a minha preocupação com a adequação dos exercícios conforme o nível geral da turma, visando estimular a evolução dos alunos e evitar o desinteresse e a falta de motivação pela matéria lecionada. Assim, para favorecer o progresso, optei por utilizar exercícios que representam um desafio ligeiramente superior às capacidades atuais dos estudantes, a fim de servirem como um estímulo e uma oportunidade para se superarem constantemente. No entanto, foi evidente a necessidade de cautela, uma vez que a

realização de tarefas muito difíceis em relação ao nível dos alunos pode aumentar o risco de erros e, conseqüentemente, gerar emoções negativas em relação à disciplina, como frustração e desânimo.

Com base nesses princípios, no início de cada aula, procurei comunicar claramente os objetivos e metas a serem alcançados, situando os alunos nas aprendizagens planejadas na Unidade Didática (UD) e conectando-as aos conhecimentos previamente adquiridos. Este procedimento incluiu a incorporação de conteúdos abordados em aulas e anos letivos anteriores. Para garantir a compreensão da mensagem transmitida, utilizei principalmente o questionamento, reforçando assim aspectos que poderiam gerar dúvidas ou incertezas entre os alunos. Durante a parte principal da aula, a transmissão de informações exigiu uma cuidadosa seleção e síntese, focando em três questões centrais: a identificação da habilidade ou tarefa, o objetivo a ser alcançado e os critérios de sucesso associados. Esta abordagem reduziu o tempo de instrução sem comprometer os pontos principais e aumentou o tempo disponível para a aprendizagem dos alunos. Além disso, a diminuição do tempo de instrução extensiva e da informação desnecessária ajudou a reduzir comportamentos inadequados.

Durante a prática pedagógica, a exemplificação serviu como uma ferramenta essencial para facilitar a compreensão e execução das tarefas, combinando a explicação verbal com o apoio visual. Além disso, a demonstração, juntamente com a comunicação verbal, permitiu que os alunos entendessem rapidamente as instruções, especialmente em atividades mais complexas. Isso evitou longas explicações orais que poderiam causar perda de atenção e desvio do foco principal da tarefa. Em situações onde se procurava uma exemplificação mais detalhada das habilidades técnicas, era fundamental que a imagem mental gerada fosse o mais precisa possível. Portanto, na maioria das vezes, escolhia um aluno com maior habilidade para demonstrar perante a turma. Simultaneamente, destacavam-se brevemente os critérios de êxito e os principais erros relacionados à habilidade em questão.

Com base nessa ideia, a abordagem adotada pode ser dividida em três níveis: turma, grupo ou aluno. A intervenção é determinada pela abrangência dos erros identificados, seja num contexto generalizado (turma) ou específico (aluno). Assim, quando ocorre um erro comum à maioria dos alunos, é justificável interromper a atividade de toda a turma para uma correção coletiva, funcionando como um alerta sobre os equívocos observados.

Quando as falhas são detetadas num grupo específico de alunos, a pausa do exercício é breve e direcionada apenas a esse grupo. Isso serve para lembrá-los dos objetivos e esclarecer dúvidas que possam estar a comprometer o sucesso da tarefa. Essa estratégia permite que os outros alunos continuem em prática enquanto o grupo em questão é rapidamente corrigido para alcançar os objetivos.

Por último, o *feedback* individual requer uma intervenção personalizada, sem interferir no tempo de aprendizagem dos demais alunos. Dessa forma, é possível corrigir os erros específicos e aproximar aquele aluno do nível da turma, tanto no entendimento quanto na execução das habilidades necessárias. Esse trabalho deve ser feito, preferencialmente, de forma isolada, valorizando a prática individual. Após a assimilação dos conceitos, o aluno pode praticar em conjunto com os colegas.

A apresentação de *feedbacks* corretivos deve ser realizada de maneira precisa para que os alunos possam responder positivamente às correções, melhorando assim o seu desempenho. Catunda e Marques (2017) destacam que o conteúdo, a frequência e a relevância do *feedback* são aspectos fundamentais que o professor deve considerar para uma aplicação eficaz.

Uma das dificuldades enfrentadas foi a utilização de *feedbacks* vagos, como "isso" ou "boa", que não geram impacto na melhoria do desempenho dos alunos. Segundo Catunda e Marques (2017), um bom *feedback* deve ser específico, fornecendo informações claras sobre o que está correto ou incorreto nas ações dos alunos. Para além disso, numa fase inicial, o ciclo de *feedback* não era concluído pois, após a verificação do erro e, por consequência a sua correção, não se voltava a verificar se a intervenção tinha tido o impacto suposto e se o aluno continuava a executar corretamente de acordo com a informação fornecida.

Para além disso, *feedbacks* motivacionais têm um grande impacto no processo de ensino-aprendizagem, aumentando a disposição dos alunos para adquirir novos conhecimentos, a sua participação e empenho nas tarefas, bem como sua autoconfiança e convicção na execução dos exercícios.

Em relação à organização e gestão da aula, houve uma preocupação em formar grupos ou pares de trabalho heterogêneos ou homogêneos, de acordo com os objetivos traçados, para minimizar os tempos de transição e espera para a execução das tarefas. Catunda e Marques (2017) afirmam que grupos heterogêneos, associados a um clima motivacional voltado para a maestria, devem ser valorizados, pois promovem a aprendizagem e incentivam valores como respeito pela diferença, inclusão e cooperação. No entanto, também é importante que o professor organize grupos homogêneos quando necessário, como no trabalho por nível. Esses grupos permitem que os alunos realizem tarefas com colegas do mesmo nível, maximizando as oportunidades de protagonismo e desenvolvimento de aprendizagens específicas.

No que diz respeito à gestão do tempo de aula, é essencial reduzir os períodos de espera e formar filas pequenas ou inexistentes, aumentando o tempo potencial de aprendizagem dos alunos. A planificação deve considerar o tempo dedicado a cada tarefa e a transição eficiente entre os exercícios.

Por fim, o processo de ensino-aprendizagem não se limita ao desenvolvimento de habilidades técnico-táticas, mas também inclui uma dimensão psicossocial para uma formação integral do indivíduo. Houve um esforço para destacar, nas aulas de Educação Física, a importância da responsabilidade, autonomia, cooperação e ajuda mútua. Os alunos foram incentivados a transportar e manusear os materiais, com a seleção frequentemente partindo de iniciativa própria. Quando isso não ocorria, os alunos menos cooperativos eram escolhidos para incentivar a participação. Sempre houve uma orientação sobre o transporte adequado e os cuidados no manuseio dos materiais, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo cuidado e armazenamento dos equipamentos utilizados.

No que diz respeito à gestão de conflitos e indisciplina, embora tenham sido raros, destaca-se a sensibilidade para agir oportunamente. É importante notar que nem todas as condutas desviantes foram repreendidas verbalmente, a fim de não interromper a atividade dos outros alunos. Frequentemente, o contato visual, a aproximação ao aluno, ou o questionamento sobre a tarefa foram suficientes para administrar os comportamentos inadequados. Por fim, as reflexões realizadas durante a semana foram essenciais para a melhoria da prática pedagógica e o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. As análises realizadas ajudaram a identificar os desafios enfrentados durante a leção, a adaptar estratégias para atender às necessidades dos alunos, e a desenvolver uma abordagem reflexiva ao ensino, considerando os resultados e o impacto de suas ações na aprendizagem da turma. No anexo 9 está representado um exemplo de uma reflexão sobre uma aula observada da professora Rosário Gestosa.

3.1.2.4. Avaliação

Avaliar, em Educação, consiste em recolher e interpretar informações em função de determinados critérios para tomar decisões com impacto na organização e condução do processo de ensino-aprendizagem (Quina, 2009). No que concerne ao desenvolvimento de uma metodologia avaliativa, é possível destacar um conjunto de decisões prévias, focadas nas ações a desenvolver ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Nobre (2015) realça as seguintes funções pedagógicas inerentes a cada processo de avaliação:

- Seleção ou orientação da evolução futura do aluno - Avaliação Diagnóstica;
- Regulação dos processos de aprendizagem - Avaliação Formativa;
- Certificação ou validação de competências - Avaliação Sumativa.

Especificamente, a avaliação diagnóstica tem como principal objetivo identificar as dificuldades e limitações dos alunos em relação às aprendizagens previstas e determinar se um aluno possui as bases e conhecimentos necessários para assimilar novos conteúdos, de acordo com o grau de complexidade esperado (Nobre, 2015). Essa avaliação pode ocorrer em qualquer momento do ano

letivo, desde que seja no início de novas UD's. Assim, no início de cada UD, foi realizada uma avaliação inicial dos alunos, focada em um número limitado de ações técnico-táticas, para facilitar a observação e posterior avaliação dos alunos.

Esse processo permitiu uma análise individual de cada aluno e uma consideração conjunta da turma, classificando-os em três níveis: introdutório, elementar ou avançado. Este momento de avaliação orientou todo o planejamento, extensão e sequência dos conteúdos programáticos a serem abordados nas aulas previstas.

A avaliação formativa, por sua vez, ajusta a regulação da aprendizagem, orientando as opções curriculares, metodológicas e pedagógicas e integrando-se no processo de ensino e aprendizagem. Também regula as aprendizagens dos alunos de acordo com suas necessidades formativas reais (Araújo, 2015). Durante as aulas das diferentes matérias, a avaliação formativa esteve sempre presente, garantindo que os processos de formação se adequassem às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais observadas.

A avaliação sumativa é entendida como um balanço final, realizado ao término dos segmentos de aprendizagem da UD vigente. Este tipo de avaliação ocorre no final de um ciclo de aprendizagem com o objetivo de formular um juízo de valor global sobre a aquisição de conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos (Quina, 2009). Esse processo determinou o nível alcançado por cada aluno ao final do ciclo de aprendizagem. Espera-se que, após a conclusão da UD, todos os alunos tenham adquirido plenamente os conhecimentos e habilidades transmitidos, obtendo a melhor classificação possível.

Dada a subjetividade desse tópico, é importante considerar a dificuldade em avaliar os alunos durante os momentos de avaliação formal, a fim de atribuir uma ponderação final sobre as habilidades e competências adquiridas, bem como quantificar o empenho, interesse e envolvimento demonstrado nas diversas tarefas executadas.

Considerando os três momentos de avaliação mencionados (diagnóstica, formativa e sumativa), foi utilizada uma grelha de avaliação com uma escala de 1 a 5, aplicada sempre no início e no final de cada UD, sem alterações significativas a reportar.

Após a avaliação de cada parâmetro, de acordo com a tabela apresentada, os valores obtidos foram registrados em tabelas de Excel. Isso foi feito para garantir a preservação dos resultados, realizar análises individuais e coletivas da turma e organizar os dados, facilitando a atribuição de classificações em cada semestre.

Em relação à avaliação da aptidão física dos alunos, está em vigor "O Programa dos Alunos Ativos - FITescola", proposto pelo Ministério da Educação. Este programa inclui uma bateria de testes selecionados para educar e estimular os estudantes a alcançar uma melhor qualidade de vida.

Os dados coletados de cada aluno são comparados com valores de referência tabulados (estes alterados pelo Grupo de Educação Física para facilitar os alunos na melhoria de notas neste parâmetro), classificados em zonas de parâmetro saudável.

Na turma atribuída (12^oB), este procedimento foi realizado no início de cada semestre, com o objetivo principal de monitorar o progresso ou regressão de cada aluno ao longo do tempo. Isso permitiu avaliar a evolução de cada aluno em cada semestre, assim como comparar os valores iniciais com os finais, proporcionando uma visão abrangente da evolução ou regressão, tanto individualmente quanto das turmas.

Especificamente na dimensão cognitiva, foi implementado um teste de avaliação em cada semestre, com ênfase nas matérias lecionadas e nos conhecimentos desenvolvidos nas aulas teóricas. Esse método permitiu avaliar os alunos na sua capacidade intelectual relacionada à Educação Física e fazer um juízo sobre a eficácia da transmissão e reforço da informação durante as aulas. Na dimensão da oralidade, por grupo, os alunos tinham de apresentar, no mínimo, um exercício prático por semestre, sendo avaliado adequação do exercício aos conteúdos propostos, informação acerca do exercício e utilização correta da terminologia, estrutura do exercício, clareza, objetividade e criatividade (anexo 10).

3.2. Área II – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

3.2.1. Desporto Escolar

O Desporto Escolar é uma atividade de complemento curricular, estando definido no Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, na sua atual redação, como o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo, desenvolvendo as suas atividades nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e nas escolas do ensino secundário.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), salienta o papel do Desporto Escolar na promoção da saúde e condição física, na aquisição de hábitos e condutas motoras e no entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.

Como complemento das atividades curriculares dos ensinos básico e secundário, os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas devem organizar e realizar ações que contribuam para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos. Deste modo, os estabelecimentos de ensino devem promover a educação cultural e de educação artística, de Educação Física e de

desporto escolar, de educação para a cidadania, de inserção e de participação na vida comunitária, visando especialmente a utilização criativa e formativa dos tempos livres (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, o Desporto Escolar é conceituado como a união das atividades lúdico-desportivas e de formação, considerado como um suplemento ao currículo escolar e uma ocupação de tempos livres. É amplamente reconhecido que a participação no Desporto Escolar ocorre mediante a liberdade e a escolha dos alunos, inseridas nas atividades planeadas pela escola e coordenadas dentro do sistema educacional.

No contexto do Programa Estratégico do Desporto Escolar (PEDE) 2021-2025, é promovida a prática desportiva e a competição como meios de impulsionar o sucesso académico e um estilo de vida saudável. O PEDE valoriza os princípios de igualdade de oportunidades e diversidade, reconhecendo-os como elementos fundamentais para o desenvolvimento das competências, atitudes e valores delineados no Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Conforme as orientações do PEDE, a missão do Desporto Escolar é garantir uma oferta diversificada de atividades desportivas, envolvendo a comunidade escolar e local em todos os agrupamentos de escolas e escolas independentes. A missão associada ao PEDE visa colaborar de forma coordenada nos seis eixos centrais e complementares do projeto: 1. +Desporto/+atividade física; 2. Formação de alunos e professores; 3. Cidadania, inclusão e ética; 4. Gestão e decisão na escola; 5. Desporto verde e sustentável; 6. Envolvimento das vertentes do Desporto e atividade física nas comunidades.

Nesta linha, o AESB oferece uma ampla gama de opções no âmbito do Desporto Escolar, com dez alternativas distribuídas pelas modalidades natação (nível 1, 2 e 3), xadrez, patinagem, ténis de mesa, atletismo, futsal (infantis b e iniciados masculino), boccia, sobre rosas, btt e atividades rítmicas expressivas.

Conjuntamente com o professor titular e com a colega do grupo de estágio foi possível colaborar, durante todo o ano letivo, com o Grupo-Equipa de Desporto Escolar de Atividades Rítmicas Expressivas, grupo de 15 atletas, entre alunos de ambos os sexos e de idades diversas. As aulas decorreram todas as segundas-feiras das 15:10 às 15:55 e quartas-feiras das 15:05 às 16:35 na Sala de Espelhos ou no Polivalente.

O agrupamento possui boas instalações, estando estas preparadas e apresentadas com as medidas requeridas para a marcação oficial do espaço de coreografia. Assim, durante as aulas, foi valorizada a exercitação do espaço próprio e espaço geral (procurando as diversas trajetórias), trabalho nas diferentes direções (frente/atrás; diagonal...), planos (sagital; frontal; horizontal; diagonal), níveis (baixo; médio; alto) e sentidos (fora; dentro; direita; esquerda), movimentos lentos

e rápidos, locomotores e combinados, trabalho a pares frente a frente e lado a lado, entre outros aspetos. Após esta fase de conhecimento a aula estava reservada para introdução de novos passos de forma a compor uma coreografia de acordo com os parâmetros de avaliação.

Assim, foram realizadas competições entre as várias escolas da região e como estas decorreram noutras escolas, a gestão focou-se essencialmente na deslocação e na alimentação dos atletas, bem como no acompanhamento dos alunos à marcação de espaço. Esta situação ocorreu em duas saídas tendo em conta que uma delas foi anulada e assim não decorreu a fase distrital. É de destacar que a segunda prova (esta com uma classificação) conseguimos alcançar o 1º lugar no nível “*Challenge Dance* Desporto Escolar”.

Este nível é classificado em três patamares: ouro, prata e bronze. Todos os grupos terão a sua classificação definida nestes três patamares, com a atribuição de diploma por grupo:

- A classificação atribuída por cada juiz é o somatório da nota artística + nota técnica = nota final, efetuadas as respetivas deduções do juiz árbitro = nota final total;
- A classificação final é obtida pelo somatório dos juizes, dividida pelo número dos mesmos.

Tabela 2 - Classificação Final do Desporto Escolar

Ouro	20 a 17 Pontos
Prata	16 a 13 Pontos
Bronze	12 ou menos Pontos

3.2.2. Intervenção na Escola

No decorrer do ano letivo, houve uma preocupação constante em garantir um envolvimento adequado com a comunidade escolar e promover várias atividades, em colaboração com a colega estagiária e com o Grupo Disciplinar de Educação Física. Com efeito, um dos principais objetivos passou por criar, organizar e gerir a atividade “Tradição em Movimento”. Realizada a 28 de maio, a atividade foi destinada aos alunos do 4º ano de escolaridade do AESB. Este evento teve como objetivo principal proporcionar aos alunos uma experiência lúdica, promovendo não apenas a diversão, mas também o resgate e a valorização dos jogos que fazem parte da nossa rica herança cultural, visando o desenvolvimento físico, social e cultural dos participantes. É essencial reforçar a necessidade de serem criadas condições para implementação das mais diversas atividades físicas, criando oportunidades aos alunos de reencontrar a felicidade nas brincadeiras de infância, que nos dias de hoje vai se perdendo esse efeito com a evolução tecnológica (anexo 11).

Para além disto, foram concretizadas várias atividades para a comunidade escolar, em que as minhas funções passaram por auxiliar e controlar a atividade: Destacam-se assim:

Atividade Estereótipo: No âmbito do Projeto de Educação para a Saúde do Agrupamento, a equipa PES e o Grupo de Educação Física, com a colaboração de professores do Grupo de Mecânica e Eletrónica, decidiram levar a cabo uma atividade designada "Vamos desafiar estereótipos e trocar de papéis?", na qual propuseram aos alunos que desempenhassem tarefas tradicionalmente associadas ao outro género. Sucetida nos dias 27 a 30 de novembro preparou-se um conjunto de 6 tarefas tradicionalmente desempenhadas pelas raparigas e que foram apresentadas aos rapazes, e 6 tarefas tradicionalmente desempenhadas pelos rapazes, que foram realizadas pelas raparigas da turma, desafiando-os numa competição que visa combater estes estereótipos de género e, assim, contribuir para que haja mais igualdade e mais respeito entre todos.

Atividade Dia D: No passado dia 4 de dezembro de 2023, a Escola Soares Basto concretizou uma significativa atividade em homenagem ao Dia Mundial da Pessoa com Deficiência, celebrado anualmente no dia 3 de dezembro. Este evento foi realizado no âmbito de uma prova de aptidão profissional (PAP), em colaboração com o grupo de Educação Física. A iniciativa, que teve lugar nas instalações escolares, teve como propósito sensibilizar a comunidade educativa para as questões relacionadas com a inclusão e respeito pela diversidade funcional. A realização da atividade foi marcada pela participação ativa de várias turmas, na qual as professoras estagiárias desempenharam um papel no acompanhamento de uma das turmas nas variadas estações (voleibol sentado, bicicletas (de olhos vendados seguir as instruções do colega detrás), basquetebol com um membro superior, boccia, ténis de meda adaptado, percurso de cadeira de rodas e goalball).

Corta-Mato Escolar: No passado dia 6 de dezembro de 2023, a Escola Soares Basto concretizou o corta-mato escolar que consiste numa das provas do Programa do Desporto Escolar organizada pela Direção Geral da Educação (Divisão do Desporto Escolar) e pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. Através da participação de um cada vez maior número de alunos, esta competição, realizada em três fases (escolas, regional e nacional), tem lugar de destaque no calendário anual do AESB.

Torneio de Basquetebol 3x3: No passado dia 21 de dezembro de 2023 concretizou-se o torneio de basquetebol 3x3 na qual teve como objetivo não apenas promover a prática desportiva, mas também fortalecer os laços comunitários entre os estudantes, professores e funcionários da escola. Para além disso, destacou-se como uma oportunidade valiosa para os jovens desenvolverem competências físicas, emocionais e sociais fundamentais para o seu crescimento integral.

Corta-Mato Regional: No passado dia 9 de fevereiro, o Parque Urbano de Vale de Cambra foi palco de um evento desportivo de grande relevância, o corta-mato regional. Este evento, que teve o apoio fundamental da Câmara Municipal de Vale de Cambra, destacou-se pela sua dimensão e importância no cenário desportivo da região. O corta-mato regional reuniu um impressionante número de participantes, com um total de 938 alunos provenientes de 33 agrupamentos de escolas, escolas não agrupadas e escolas particulares, acolhendo 7 concelhos.

Torneio de Voleibol 4x4: O dia 25 de março foi marcado por um evento notável que uniu alunos de todas as idades numa jornada de desporto e camaradagem. Esta competição, que abrangeu todas as turmas, desde o 2º ciclo até ao ensino secundário, não foi apenas um evento desportivo comum, mas sim uma expressão tangível dos valores e da visão educativa da instituição. Ao todo, o torneio contou com a participação de 364 alunos, sendo 245 do género masculino e 119 do género feminino, demonstrando o amplo interesse e envolvimento da comunidade escolar no desporto. O 2º e 3º ciclo contaram com 211 participantes, com 92 do género feminino e 119 do género masculino. O ensino secundário contou com 153 participantes, destes 27 do género feminino e 126 do masculino.

Acompanhamento Visita de Estudo: “O que não acaba no lixo acaba no mar”: Em colaboração com a Professora Ana Maria Ornelas, foi proposta uma visita de estudo no dia 15 de abril de 2024 aos 21 alunos integrantes da turma do 12º ano de escolaridade (turma B) à praia de Espinho, numa saída de campo, no âmbito do domínio da Educação Ambiental, atividade que está integrada no projeto de Cidadania e Desenvolvimento, denominada “O que não acaba no lixo, acaba no mar”. A saída realizou-se entre as 08:15-18:00 horas e teve como objetivo fazer apanha de lixo pelo areal da praia principal de Espinho.

Acompanhamento Visita de Estudo: “Atividade Aquática”: As professoras de Biologia e Educação Física propõem a realização de uma atividade de caiaque a implementar sob coordenação do Centro de Atividades Desportivas e Recreativas na Natureza do Município de Oliveira de Azeméis. A atividade decorreu no rio Caima – Ossela, Oliveira de Azeméis, no dia 3 de Junho das 14:00-17:00.

Dia Aberto: Esta atividade do Dia Aberto marcou uma pausa nas atividades letivas tradicionais, proporcionando um espaço dedicado à exploração de uma vasta gama de atividades oferecidas pelas diversas disciplinas curriculares. Disciplinas como a Educação Física, as Ciências Naturais, a Física e Química, a Economia, as Artes, a Música, o Inglês entre muitas outras, proporcionaram aos participantes inúmeras experiências práticas e interativas.

VIII Taça Desporto Escolar UNICEF: A VIII Taça Desporto Escolar UNICEF contempla uma competição combinada de 4 modalidades: Badminton, Futebol, Ginástica e Voleibol, destinada aos alunos do 7º ano de escolaridade de todos os estabelecimentos de ensino de Portugal Continental. A 1ª fase que diz respeito à atividade interna (Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas) decorreu no Agrupamento de Escolas Soares Basto.

Preparação Pré-Requisitos: Durante três meses o NEEF mostrou-se disponível para realizar um acompanhamento a dois alunos interessados em realizar as provas de aptidão física e funcional. Este processo englobou principalmente a preparação da sequência gímnica de ginástica de solo e a concretização do salto ao eixo na ginástica de aparelhos. Para além disso existiram duas sessões para trabalhar a prova de natação.

Acompanhamento PAP: Durante o ano letivo o NEEF frequentou todas as segundas-feiras as aulas de acompanhamento de PAP do 12º ano do Curso Profissional Técnico de Desporto com o intuito de auxiliar uma aluna na realização teórico-prática de um Sarau Desportivo. O sarau decorreu no dia 3 de Maio no Pavilhão Municipal de Oliveira de Azeméis.

3.2.3. Direção de Turma

A experiência de atuar como assessora na direção de turma foi bastante enriquecedora, proporcionando uma compreensão mais clara das exigências e responsabilidades atribuídas ao papel de diretor de turma. De maneira geral, é possível afirmar que o diretor de turma desempenha um papel central na dinâmica escolar, atuando como um elo de ligação entre todos os membros da comunidade educativa: alunos, famílias, professores do conselho de turma, pessoal auxiliar, equipas técnicas e especializadas, administração escolar e até mesmo entidades externas à escola.

Segundo o Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 julho, o diretor de turma tem as seguintes funções:

- Assegurar o planeamento conjunto da lecionação dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas promovendo a interdisciplinaridade e uma eficaz articulação curricular;
- Coordenar o processo de avaliação formativa das aprendizagens, garantindo a sua regularidade e diversidade;
- Promover, orientar e monitorizar a conceção e implementação de medidas que garantam o sucesso escolar de todos os alunos;
- Apoiar a integração dos/as alunos/as na escola e o acesso às diferentes ofertas por esta promovida;

- Desenvolver iniciativas que promovam a relação da escola com a família, em articulação com os/as docentes do conselho de turma;
- Promover mecanismos de devolução de informação às famílias.

Inicialmente, o trabalho de assessoria na direção de turma consistiu na recolha e comparação dos dados fornecidos nas fichas biográficas dos alunos atribuídos à turma em questão. Este processo visava principalmente analisar as discrepâncias entre os dados do ano letivo atual e os do ano anterior, destacando mudanças significativas, como alterações nos contatos telefónicos ou endereços residenciais. Além disso, essa análise inicial permitiu examinar as classificações finais dos alunos do 12.º ano, fornecendo *insights* precoces sobre o desempenho médio dos estudantes na disciplina de Educação Física.

Ao longo do ano letivo, foram adotadas várias práticas consistentes, incluindo a comunicação de faltas aos responsáveis pelos alunos e a subsequente justificação dessas faltas por meio do programa INOVAR+.

No que diz respeito à aplicação de medidas universais de apoio à aprendizagem e inclusão, conforme previsto no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, foram discutidos os processos de ensino e aprendizagem de alguns alunos em reuniões do conselho de turma. Nessas reuniões, foram analisadas as principais dificuldades e habilidades dos alunos, bem como a eficácia das estratégias já implementadas.

De realçar o acompanhamento das reuniões intercalares, do conselho de turma e direção de turma do 12.ºB, onde tive como função preencher as fichas individuais de avaliação dos alunos, informar sobre as atividades realizadas no âmbito da EF e comunicar aspetos pertinentes sobre o desenvolvimento da aprendizagem e comportamento dos alunos.

Após a minha intervenção durante todo o ano letivo, fiquei com perfeito conhecimento das exigências que o cargo de DT tem, de toda a responsabilidade e de todos os procedimentos burocráticos que abrange uma direção de turma, tanto ao nível da escola como dos alunos e dos seus encarregados de educação.

3.2.4. Integração com o meio

Quanto à integração no AESB houve uma preocupação por parte do docente orientador em familiarizar as estagiárias com os espaços escolares, funcionários, docentes e recursos disponíveis na escola ou no agrupamento ao qual pertence. Para isso, uma visita guiada à escola foi organizada no início do estágio, permitindo a interação profissional com os diversos membros da comunidade escolar (direção, docentes, funcionários) e familiarização com o ambiente de estágio. Essa

familiarização com o ambiente escolar facilitou uma integração e adaptação positivas, sendo evidente a disponibilidade demonstrada por todos os membros da comunidade escolar.

Além do descrito, foi realizada uma consulta aos documentos estruturantes do agrupamento, como o projeto educativo, que oferece informações sobre a escola e a comunidade circundante, especialmente em relação às entidades e serviços disponíveis. Foi também feito um esforço para identificar os pontos fortes e os desafios enfrentados pelo agrupamento.

A relação com os docentes e pessoal auxiliar ao longo do ano letivo foi marcada por grande disponibilidade e cordialidade. No entanto, a interação profissional foi mais intensa com o núcleo de estágio de Educação Física, devido à colaboração próxima e sistemática com esse grupo. Isso contribuiu para um espírito de colaboração, entajuda e troca de experiências, tanto nas aulas como em outros contextos.

É importante destacar também a relação positiva estabelecida com o professor orientador ao longo do estágio, que se mostrou disponível para apoiar em todas as questões necessárias. A sua abordagem como orientador enfatizou a concessão de autonomia, permitindo a aplicação dos planos de aula concebidos pelos estagiários e a aplicação de ideias individuais.

Por fim, é digno de nota que, numa fase inicial ainda não era vista como professora e, por vezes, era confundida por alguns alunos, mas, com o passar do tempo, foi possível desenvolver uma imagem de professora perante toda a comunidade escolar do AESB. Isso contribuiu para uma adaptação favorável junto aos alunos e as suas famílias, que demonstraram receptividade e colaboração com a presença e intervenção no ambiente escolar.

3.3. Área III – Desenvolvimento Profissional

Competência profissional associa-se ao verbo ação, isto é, a prática de uma ação fundamentada em conhecimento, desenvolvidas conforme a necessidade do profissional para melhorar o seu desempenho nas suas atividades, considerando o ambiente ao qual está inserido (Saupe et al., 2006). Assim, a competência profissional é a construção do conhecimento com responsabilidade e reconhecimento de todos. Segundo Zarifian, citado por Moura (2005) *“a competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso (p.67).*

No dia 18 de março, o auditório da ES Amato Lusitano, na Universidade da Beira Interior (UBI), foi palco de uma importante ação informativa intitulada "Jovens Professores, Que Futuro?". Esta iniciativa, com duração de três horas, foi dinamizada por dois destacados dirigentes sindicais: Vítor Godinho, membro da Federação Nacional de Professores, e Ana Leitão, dirigente sindical do sindicato de professores da região centro. Este evento pretendeu abordar as principais questões que

envolvem a carreira docente, oferecendo uma visão abrangente sobre os desafios e oportunidades que os jovens professores enfrentam atualmente. A participação dos dirigentes sindicais Vítor Godinho e Ana Leitão enriqueceu o debate, trazendo perspectivas valiosas sobre as negociações em curso e as políticas educacionais que afetam diretamente a profissão docente.

4. Reflexão Final

A experiência como estagiária foi marcada por um intenso processo de aprendizagem e desenvolvimento, abrangendo múltiplas dimensões da prática docente. Ao longo do estágio, foram diversos os desafios e conquistas, que proporcionaram um crescimento pessoal e profissional significativo, permitindo aplicar o conhecimento teórico adquirido durante a formação académica em contextos práticos e reais. Este período de prática foi fundamental para desenvolver uma compreensão mais profunda da profissão docente e enfrentar os desafios que surgem no dia-a-dia escolar.

Retrocedendo para a fase inicial deste percurso, fui acolhida com cordialidade pela equipa administrativa e pelos professores. Apesar do nervosismo inicial, fui bem recebida com partilha de algumas das experiências e conselhos valiosos sobre situações do cotidiano escolar. Essa troca inicial foi fundamental para estabelecer uma relação de colaboração e apoio mútuo. Nos primeiros dias, o meu papel foi principalmente de observação. Assistir às aulas dos professores experientes foi uma oportunidade inestimável para aprender diferentes metodologias de ensino e estratégias de gestão de sala de aula. Pude observar como os professores interagem com os alunos, administravam o tempo das aulas e aplicavam diversas atividades práticas. Essas observações deram-me uma base sólida para planear as minhas próprias aulas, compreender melhor a dinâmica da disciplina e definir o estilo de ensino que queria recorrer.

A interação inicial com os alunos foi um dos aspetos mais desafiadores e, ao mesmo tempo, gratificantes. Muitos alunos demonstraram curiosidade e entusiasmo com a minha presença, enquanto outros mostraram-se mais reservados. Esforcei-me para aprender os nomes dos alunos rapidamente e mostrar interesse genuíno nos progressos. À medida que fui ganhando confiança, comecei a assumir responsabilidades maiores na condução das aulas. Elaborar planos de aula que considerassem as diferentes habilidades e interesses dos alunos foi um processo de ajustes contínuos para se conseguir alcançar o modelo mais próximo ao ideal. Experimentei diversas metodologias e estratégias de ensino, desde atividades mais tradicionais até abordagens inovadoras. A flexibilidade e a capacidade de adaptar as atividades conforme as reações e o *feedback* dos alunos foram cruciais para o sucesso desse processo. Para além disso, o apoio do professor supervisor foi indispensável. As orientações e *feedbacks* construtivos ajudaram-me a refinar as minhas práticas pedagógicas e a

superar os desafios encontrados. As reuniões regulares proporcionaram um espaço para discutir dificuldades e procurar soluções colaborativas para melhorar a dinâmica da turma.

Através de atividades diversificadas e de um relacionamento baseado na confiança e no respeito, os alunos já não me viam meramente como uma estagiária, começaram a participar mais ativamente das aulas e a demonstrar maior interesse pela disciplina. O processo de adaptação foi gradual, mas extremamente gratificante. Cada pequeno progresso representava uma conquista significativa, tanto para os alunos quanto para mim, como estagiária. A experiência de ajustar-me ao ideal, considerando as necessidades e características da turma, fortaleceu as minhas habilidades pedagógicas e a minha confiança enquanto futura professora.

Durante todo o ano letivo, existiram momentos de altos e baixos, mas finalizado o ano letivo, fico com a sensação que os bons momentos predominaram e fizeram com que conseguisse pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores.

Durante a intervenção pedagógica em diversos ciclos de ensino, teve-se de ajustar as práticas pedagógicas, levando em consideração as diferentes faixas etárias, necessidades específicas e níveis de desempenho dos alunos. No 2º Ciclo de ensino, notou-se uma maior predisposição dos alunos para a prática, porém foi necessário manter um ambiente controlado para evitar distrações. No 3º Ciclo o desafio maior foi manter os alunos motivados, especialmente quando tinham preconceitos negativos sobre determinadas unidades didáticas e no ensino secundário foi criar dinâmicas de aula, que, no seu geral, fossem cativantes e, ao mesmo tempo, desafiadoras no que toca à evolução dos alunos perante as facilidades/dificuldades e motivação destes para progredir na modalidade. Para manter a situação favorável, recorreu-se a *feedbacks* motivacionais constantes, diversificação das tarefas e introdução de variantes e desafios ao longo das aulas.

A prática do EP também proporcionou a oportunidade de desenvolver as capacidades de comunicação e liderança, refletindo-se numa maior clareza e objetividade na transmissão de informações e numa intervenção mais segura e eficaz. O planeamento e a aplicação de unidades didáticas nunca antes lecionadas foram desafios que exigiram maior estudo e preparação, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento profissional.

Através da observação e participação ativa nos processos de planeamento, intervenção e avaliação desenvolvi a minha capacidade de adaptação e flexibilidade, habilidades cruciais para lidar com as particularidades de cada ciclo de ensino e melhorar o processo ensino-aprendizagem. A prática influenciou o conhecimento, e este, por sua vez, ajudou a resolver os desafios práticos. A reflexão foi uma ferramenta essencial para identificar lacunas e elaborar estratégias para superá-las. Através deste processo, desenvolvi uma capacidade crítica e reflexiva, essencial para a aquisição de novos conhecimentos, o que me permitiu entender melhor a organização e o funcionamento da

disciplina de Educação Física, bem como a estrutura e as dinâmicas da escola e do sistema educativo como um todo.

A colaboração com a Orientadora Cooperante e o Núcleo de Estágio foi extremamente benéfica, permitindo a aplicação de diferentes pontos de vista para resolver problemas. Percebeu-se que o sucesso profissional está intimamente ligado a uma postura proativa e comprometida, com atitudes, ética e compromisso fundamentais para o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino a longo prazo.

Além das aulas, houve um envolvimento em tarefas como o acompanhamento de uma direção de turma e a participação no Desporto Escolar, o que proporcionou uma visão mais integrada do papel e das funções do professor na escola. A participação no DE foi especialmente enriquecedora, com uma notável evolução e melhoria reconhecida pela comunidade escolar. O aumento de alunos inscritos e a assiduidade nos treinos demonstraram o impacto positivo do trabalho realizado.

A experiência no EP permitiu um conhecimento e integração maior na comunidade escolar, observar e aprender com outros agentes educativos, desenvolver habilidades socioemocionais e contextualizar a prática docente. Em síntese, o EP foi fundamental para o crescimento pessoal e profissional, contribuindo significativamente para a formação e construção de uma identidade profissional. A prática supervisionada foi crucial para o desenvolvimento de competências essenciais à carreira docente, permitindo a aplicação e consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino superior.

Os desafios enfrentados e as interações positivas moldaram a minha visão da docência e fortaleceram o meu compromisso com a educação. Com o tempo, a escola deixou de ser apenas um local de estágio para se tornar um espaço de crescimento e aprendizagem contínua, onde cada dia representava uma nova oportunidade de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

5. Referências

- Antunes, S. et al. (2005). As experiências de terreno na formação inicial de professores. *Educação & Comunicação*, 8(1), 93-108. (92) As experiências de terreno na formação inicial de professores | Hugo Menino - Academia.edu
- Araújo, F. (2015). A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem. [Doctoral dissertation]. Universidade de Lisboa.
- Azevedo, E. et al. (2011). Percepções Docentes Acerca Da Formação Inicial Na Atuação Pedagógica: Estudo de Caso dos Professores de Educação Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 201-226. Consejo (rieoei.org)
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3rd ed.). Livros Horizonte.
- Carreiro da Costa, F. et al. (1996). Formação de professores: Concepções, Investigação, Prática. Lisboa: Edições FMH.
<https://www.researchgate.net/publication/262141851> Formacao de Professores em Educacao Fisica Concepcoes Investigacao Pratica Lisboa Physical Education Teacher Education Conceptions Research and Practice
- Casteleiro, J. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa. Editorial Verbo/Academia das Ciências de Lisboa.
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). Educação Física escolar: Referências para o ensino de qualidade. Casa da Educação Física. E:\GETULIO ELDER NAO DELETAR\PA (confef.org.br)
- Costa, M. (2017). O meu percurso na viagem para me tornar Professora de Educação Física. [Master's dissertation]. Universidade do Porto.
- Cruz, D. (2021). Estrategias para fortalecer la función que cumplen los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes que presentan bajo rendimiento académico en el grado primero de la Institución Educativa Francisco Walter de Barranca de Upí [Master's dissertation]. Universidade UMECIT.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação. (2012). *Diário da República: I série*. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacaoconsolidada/decretolei/201274007253-115654657>

Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro do Ministério da Educação. (1986). Diário da República: I série. [lei bases do sistema educativo 46 86.pdf \(mec.pt\)](#)

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 95/1991 de 26 de fevereiro do Ministério da Educação. (1991). Diário da República: I série. [Decreto-Lei n.º 95/91 | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série. [Decreto-Lei n.º 54/2018 | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

Derri, V. et al. (2014). Early Professional Development of Physical Education Teachers: Effects on lesson planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 778–783. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.320>.

Despacho Normativo n.º 10B/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 129, Série II, de 06-07-2018 <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-b-2018-115652972>

Despacho Normativo n.º 6944-A/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 138, Série II, de 19-07-2018 <https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Despacho Normativo n.º 8476-A/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 168, Série II, de 31-07-2018 <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/ESecundario/despacho ae secundario.pdf>

Despacho Normativo n.º 6605-A/2021 do Ministério da Educação. (2021). Diário da República n.º 129, Série II, de 06-07-2021 <https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>

Direção Geral da Educação - Aprendizagens Essenciais. (2018). Obtido de [anexo_ef.pdf \(mec.pt\)](#)

Direção Geral da Educação (DGE). (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Direção Geral da Educação (DGE). (2021). Programa Estratégico do Desporto Escolar. [programa estrategico de 2021 2025.pdf \(mec.pt\)](#)

Duarte, J. (2012). Frequência de Feedback e sua Perceção pelos Alunos. [Master's dissertation]. Universidade de Coimbra.

Ferraz, R. et al. (2020). Effects of Applying A Circuit Training Program During the Warm-Up Phase of Practical Physical Education Classes. *Orthopedics and Sports Medicine Open Access Journal*, 4(4), 439–444. <https://doi.org/10.32474/osmoaj.2020.04.000195>

Freire, A. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. [Doctoral dissertation]. Universidade DEFCUL.

Gonçalves, S. (2013). *Plano Anual de Turma – 7^o2^a*. [Master's dissertation]. Faculdade de Motricidade Humana.

Inácio, G. et al. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, December 2014, 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4

Januário, C. (2017). *O planeamento de jovens professores de Educação Física. Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 109-118. [E:\GETULIO ELDER NAO DELETAR\PA \(cev.org.br\)](E:\GETULIO ELDER NAO DELETAR\PA (cev.org.br))

Leite, T. (2010). *Planeamento e conceção da ação de ensinar*. Universidade de Aveiro. https://www.researchgate.net/publication/261359500_Planeamento_e_Concepcao_da_Accao_d_e_Ensinar

Moura, G. (2005). *A hominização da linguagem do professor de le: da prática funcional à práxis comunicacional*. Universidade de Brasília. <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp001158.pdf>

Munna, A. et al. (2021). Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness: literature review. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 4(1), 1–4. <https://doi.org/10.33750/ijhi.v4i1.102>

Nesari, A. et al. (2014). The Important Role of Lesson Plan on Educational Achievement of Iranian EFL Teachers' Attitudes. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 2(5), 27–34.

Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: Concepções, Práticas e Usos*. [Doctoral dissertation]. Universidade de Coimbra.

Piconez, C. (2006). *A prática de ensino e estágio supervisionado* (12a ed.). Campinas. SP: Papirus.

Raymundo, G. (2019). A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: construção de saberes para acadêmicos que atuam como professores, 5(1), 132-146. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201951618p.132-146>

Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10198/2558>

Sahin-Taskin, C. (2017). Exploring Pre-Service Teachers' Perceptions of Lesson Planning in Primary Education. Journal of Education and Practice, 8(12), 57-63. <https://doi.org/10.55737/qjss.349976385>

Santos, H. (2005). O Estágio Curricular na Formação de Professores: Diversos Olhares. Caxambu. [gt0875int.doc \(live.com\)](http://gt0875int.doc.live.com)

Saupe, R. et al. (2006). Conceito de competência: validação por profissionais de saúde. Saúde em Revista, 8(18), 31-37. saude18bknovo.book

CAPÍTULO 2 - INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Introdução

Entende-se por comportamento sedentário “*toda a atividade que, na sua realização, não aumente significativamente o dispêndio energético acima dos valores de repouso, estando nele incluídas atividades realizadas nas posições de pé, sentado ou deitado*” (Instituto Português do Desporto e Juventude, 2020, p.12). É sabido que o comportamento sedentário constitui um importante fator de risco para o desenvolvimento de várias doenças não transmissíveis, tais como as doenças cérebro-cardiovasculares, a diabetes *mellitus*, a depressão e as doenças de foro respiratório, reumatológico e oncológico. Tendo em conta os jovens portugueses, segundo o último relatório da *World Health Organization* (WHO), 78% dos rapazes e 91% das raparigas são sedentários. Atendendo estes resultados, levanta-se uma especial preocupação nesta faixa etária, pois a atividade física na infância e na adolescência influencia a qualidade de vida posterior.

Quanto à inatividade física, segundo o Eurobarómetro Portugal – Desporto e Atividade Física (2022), Portugal é o país mais inativo da Europa, considerando que 73% dos portugueses dizem nunca se exercitar ou praticar desporto. A WHO demonstra que a inatividade física é o quarto principal fator de risco de morte em todo o mundo, como também o “risco chave” para as doenças crónicas não transmissíveis. Esta problemática está a tornar-se um fator grave a nível da saúde pública, pois está associada ao aparecimento da obesidade infantil e, posteriormente, a piores níveis de saúde na idade adulta (World Health Organization, 2022).

Considerando o acima mencionado, é imperativo manter uma promoção ativa da prática regular de desporto. O acompanhamento por profissionais de saúde especializados pode ser útil, recomendando e ajustando a atividade física, de acordo com as características do jovem, como também o acompanhamento médico para prevenir possíveis lesões, otimizar a *performance* e ajudar o jovem a alcançar mais facilmente os seus objetivos, mantendo-se saudável e motivado para a prática de atividade física (Matos, 2023). É na adolescência que muitos hábitos, saudáveis, ou não, são adquiridos (Souza et al., 2011). Assim, é também nesta idade que os adolescentes ficam “*mais expostos a comportamentos de risco como etilismo, tabagismo, sedentarismo e alimentação inadequada*” (p.1459). Neste sentido, os hábitos alimentares saudáveis devem ser introduzidos precocemente, uma vez que são muito relevantes no estabelecimento das preferências e comportamentos futuros. Segundo o Instituto Português do Desporto e Juventude (2020) a alimentação saudável e a atividade física são os principais determinantes da saúde, capazes de evitar ou retardar as principais doenças causadoras de morte ou incapacidade.

Direcionando para o treino desportivo, é hoje amplamente reconhecido que o sucesso desportivo de um atleta depende, também, da alimentação, esta que tem vindo a assumir um papel de cada vez maior destaque no plano global de preparação dos desportistas (Soares, 2007).

Segundo o Programa Nacional para a Alimentação Saudável (2016), a alimentação pode melhorar o rendimento e a recuperação do exercício através de estratégias nutricionais bem escolhidas e individualmente planeadas.

Tendo em conta que a ferramenta de trabalho de um atleta é o seu próprio corpo, e que o seu desempenho desportivo é influenciado pelo seu estado nutricional, uma alimentação correta e adaptada aos objetivos desportivos torna-se fundamental (sendo que a maioria das associações e clubes dão ênfase a esta questão, estando sempre elementos ligados à saúde nutricional inseridos nestas entidades). Esses profissionais podem orientar os atletas sobre as suas necessidades específicas de energia, nutrientes e fluidos e ajudar a criar estratégias nutricionais adaptadas ao tipo de treino e competições. Segundo Minderico (2016), durante o processo de treino e na preparação para a competição é recomendada uma alimentação apropriada considerando: a energia inserida; a seleção de nutrientes (macro e micro); a dieta de treino e competição (antes, durante e após); a hidratação/fluidos; a suplementação dietética e potenciadores ergogénicos;

Neste sentido, o presente estudo pretende caracterizar e comparar o comportamento e preferências alimentares dos alunos que se dedicam apenas a atividades oferecidas pelo currículo escolar de EF e dos jovens que, para além das atividades curriculares, praticam atividades extracurriculares (federados e não federados), visando compreender as possíveis influências dessas atividades na alimentação e identificar padrões que possam afetar a saúde, o bem-estar e a *performance* dos alunos.

2. Metodologia

2.1. Participantes

A amostra em estudo foi constituída por 252 estudantes do ensino secundário regular da Escola Básica e Secundária Soares Basto – Oliveira de Azeméis, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos. A amostra frequentava o ensino secundário, no 10.º ano de escolaridade, 11.º ano de escolaridade e 12.º ano de escolaridade. Apesar de não existir nenhum caso nesta amostra, considerou-se critério de exclusão alunos vegetarianos, tendo em consideração que seria necessário um segundo estudo para esta população. Todos os participantes foram informados acerca da investigação, participando de forma voluntária e com autorização prévia, tanto da diretora da escola como dos respetivos Encarregados de Educação (Anexo 12 e 13).

2.2. Procedimentos

O presente estudo, até à obtenção de respostas, desenvolveu-se numa média de 8 semanas, sendo evidente que a fase de autorizações aos encarregados de educação levou mais tempo devido à logística envolvida nomeadamente na necessidade de autorização por escrito dos encarregados de educação, sendo que alguns alunos ocasionalmente esqueciam-se de entregar no tempo estipulado. Os procedimentos adotados para esta investigação passaram, primeiramente, pelo pedido de autorização para a aplicação e respetiva contextualização do objetivo do estudo junto dos órgãos da diretoria da escola (diretor). Numa fase posterior, foi garantida a colaboração do grupo de Educação Física para, após que as autorizações fossem entregues, fossem aplicados os inquéritos na fase inicial ou final de uma aula. Após finalizada esta etapa, foi enviada a informação aos encarregados de educação a fim de obter a sua autorização para os seus educandos participarem no projeto.

2.3. Análise e Tratamento dos Dados

Enquanto o processo anterior decorria iniciou-se a criação e desenvolvimento do inquérito, da qual para a sua fiabilidade procurou-se adaptar questionários já desenvolvidos e aprovados por outros autores, nomeadamente, *Mediterranean Diet Quality Index in Children and Adolescents* (índice KIDMED) (anexo 14) e *Food and Nutrition Literacy (E-LAN)* (anexo 16). Assim, após a sua finalização e recolha das autorizações foram aplicados os questionários às respetivas turmas, de forma individual e anónima, através da plataforma *Google Forms*.

O índice KIDMED, desenvolvido por Majem, L. et al. (2004), é um questionário composto por dezasseis questões, que pretendem analisar o consumo diário e a frequência de consumo de alguns alimentos, e foi originalmente desenvolvido para avaliar o nível de adesão ao Padrão Alimentar Mediterrânico de crianças e adolescentes espanhóis, entre os dois e os vinte e quatro anos de idades. A estas questões está atribuída uma pontuação de +1 ou -1, em função da sua concordância com o PAM. A soma dos valores obtidos varia numa escala entre 0 e 12 e permite classificar a adesão ao PAM em três níveis: nível 1 – alta adesão (>8); nível 2 – adesão intermédia (4 - 7) e nível 3 – baixa adesão (≤ 3). O questionário utilizado foi adaptado por Coelho et al. (2022) na qual passou por um processo de tradução e implementação a 30 adolescentes com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos, estudantes de um agrupamento de escolas de Vila Nova de Gaia (anexo 15). No que toca ao segundo questionário Aazam Doustmohammadian et al. (2017) desenvolveu o questionário de Literacia Alimentar e Nutricional (FNLIT). Constituída por um conjunto de 49 itens, foi realizada uma revisão exaustiva da literatura e um estudo qualitativo para identificar as dimensões da literacia alimentar e nutricional e os seus componentes. A validade de conteúdo e de face do questionário foi avaliada por um painel de peritos e por estudantes. Na

segunda fase, a validade de construção da escala foi avaliada utilizando a Análise Fatorial Explicativa (AFE) e a Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Na última fase (fase de confirmação), a versão final do questionário foi avaliada em 400 estudantes do ensino básico na cidade de Teerão, Irão. O questionário utilizado foi adaptado por Quaresma et al. (2020) na qual passou por um processo de tradução e implementação a 153 crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 2 e os 18 anos, seguidos em consulta de vigilância de saúde ou de orientação nutricional num hospital privado do norte de Portugal (anexo 17). É de considerar que ambos os instrumentos são válidos e fiáveis para medir e avaliar os hábitos alimentares e o grau de concordância de algumas questões tendo em conta que estabelece uma base empírica e teórica sólida, comprovada por diversos autores.

O questionário foi administrado, sendo ajustado conforme o escalão etário da amostra, e alinhado com as demais perguntas. Reformulou-se a escala de resposta, baseadas numa escala de *Likert* de frequência e concordância, permitindo aos participantes responderem com as opções de: sempre, muitas vezes, às vezes, raramente ou nunca, ou concordo totalmente, concordo, não estou decidido(a), discordo e discordo totalmente, de acordo com a sua experiência ou perspetiva.

A análise e o tratamento estatístico dos dados desenvolveram-se a partir do software informático de análise estatística IBM SPSS Statistics (versão 29) e Microsoft Excel 16.0. Numa primeira fase foi realizada uma análise descritiva da amostra, com intervalo de confiança (IC) de 95%. Considerando que o teste de normalidade não seguiu uma distribuição normal optou-se pela utilização de testes não paramétricos nomeadamente o Teste Qui-Quadrado de Pearson, usado para determinar se existe uma associação entre duas variáveis categóricas e Teste U de Mann-Whitney, utilizado para comparar duas amostras independentes.

3. Resultados

Nas figuras 1 e 2 (anexo 18) está representado que, em 252 alunos, 143 praticam atividades físicas extracurriculares, havendo apenas 9 alunos a frequentar o desporto escolar como atividade escolar não obrigatória. Por conta desse número tão baixo, as variáveis a serem analisadas com mais detalhe serão os federados (61 alunos) e não federados (82 alunos) que praticam atividades físicas fora da escola. No entanto as análises das restantes questões e dos restantes grupos podem ser consultadas a partir do anexo 18. As refeições analisadas com mais detalhe foram o pequeno-almoço, a refeição do almoço, consumo de água, consumo de *fast-food* e doces (por conta dos resultados serem os mais interessantes neste grupo de análise).

Com base nos resultados da tabela 3, a análise estatística relativa aos grupos de observação federados e não federados indicam que há uma associação significativa entre ser federado(a) e a frequência de inclusão de laticínios, cereais e frutas no pequeno-almoço. Pessoas federadas tendem a consumir esses alimentos com maior frequência em comparação com os não federados. Os resíduos ajustados mais notáveis são: "Raramente" com -2.1 para não federados e 2.1 para federados, "Às vezes" com 3.0 para não federados e -3.0 para federados, e "Muitas vezes" com -2.4 para não federados e 2.4 para federados. Esses resíduos sugerem que não federados tendem a nunca ou raramente incluir esses alimentos no pequeno-almoço, enquanto federados tendem a consumir esses alimentos com maior frequência.

Tabela 3 - Teste Qui-Quadrado em relação ao pequeno-almoço dos federados e não federados

		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
Não Federado	Contagem	40	21	11	3	7	82
	Resíduos ajustados	1,5	-2,1	3,0	-2,4	,4	
Federado	Contagem	22	26	0	9	4	61
	Resíduos ajustados	-1,5	2,1	-3,0	2,4	-,4	
Total	Contagem	62	47	11	12	11	143

Os testes qui-quadrado fornecem evidências estatísticas sobre a associação entre as variáveis. O qui-quadrado de Pearson (17.878, $p = 0.001$) é estatisticamente significativo, indicando uma associação entre ser federado(a) e a frequência de consumo de laticínios, cereais e frutas no pequeno-almoço. A razão de verossimilhança (21.957, $p = 0.000$) reforça a significância da associação. No entanto, a associação linear por linear (0.547, $p = 0.460$) não é significativa, indicando que a relação linear entre as variáveis é moderada.

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	17,878 ^a	4	,001
Razão de verossimilhança	21,957	4	,000
Associação Linear por Linear	,547	1	,460
N de Casos Válidos	143		

a. 2 células (16,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 4,69.

Em relação à sopa, ao comparar os dois grupos seguintes (tabela 4) em ambas as categorias, o consumo raro e ocasional de sopa é baixo. Para não federados, 2,4% (raramente) e 1,2% (às vezes), com percentagens válidas e acumulativas correspondentes. Para federados, 3,3% (raramente) e 1,6% (às vezes), com percentagens válidas e acumulativas indicadas. Entre os não federados, 42,7% consomem sopa muitas vezes, enquanto entre os federados, essa frequência é de 50,8%. As percentagens válidas são iguais às percentagens brutas, e as acumulativas atingem 46,3% para não federados e 55,7% para federados. 53,7% dos não federados consomem sopa sempre, comparado a 44,3% dos federados. As percentagens válidas são as mesmas, e as percentagens acumulativas atingem 100,0% em ambos os grupos. Não Federados: 96,4% (42,7% muitas vezes + 53,7% sempre) consomem sopa frequentemente ou sempre. Federados: 95,1% (50,8% muitas vezes + 44,3% sempre) consomem sopa frequentemente ou sempre. Portanto, independentemente da condição de serem federados ou não, a maioria dos participantes consome sopa regularmente nas suas refeições. As variações específicas entre as categorias são mínimas, destacando uma tendência geral de alta frequência de consumo de sopa.

Tabela 4 - Análise descritiva sobre consumo de sopa em função dos federados e não federados

Não Federado		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Raramente	2	2,4	2,4	2,4
	Às vezes	1	1,2	1,2	3,7
	Muitas vezes	35	42,7	42,7	46,3
	Sempre	44	53,7	53,7	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Federado		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Raramente	2	3,3	3,3	3,3
	Às vezes	1	1,6	1,6	4,9
	Muitas vezes	31	50,8	50,8	55,7
	Sempre	27	44,3	44,3	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Os resultados da tabela 5 indicam uma diferença significativa em relação à constituição do prato com 50% de saladas/legumes (crus ou cozinhados), 25% de carne/peixe/ovo e 25% de arroz/massa/batata entre estudantes federados e não federados. Estudantes não federados apresentam uma maior proporção de consumo "Sempre" (44) em comparação aos federados (18). Estudantes federados têm uma distribuição mais equilibrada, com uma ligeira tendência a consumir a refeição "Muitas vezes" (28) mais do que os não federados (25). No entanto, o consumo "Sempre" é menor do que o esperado, conforme indicado pelos resíduos ajustados negativos (-2.9).

Tabela 5 - Teste Qui-Quadrado em relação à constituição do prato dos federados e não federados

		Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
Não Federado	Contagem	13	25	44	82
	Resíduos ajustados	-1,3	-1,9	2,9	
Federado	Contagem	15	28	18	61
	Resíduos ajustados	1,3	1,9	-2,9	
Total	Contagem	28	53	62	143

Os testes qui-quadrado de Pearson e a razão de verossimilhança indicam que há uma associação estatisticamente significativa entre ser federado e a frequência de consumo da refeição do almoço como é recomendado, com p-valores de 0.016 e 0.015, respetivamente. A associação linear por linear também é significativa com um p-valor de 0.010, sugerindo uma relação linear entre as variáveis.

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	8,311 ^a	2	,016
Razão de verossimilhança	8,465	2	,015
Associação Linear por Linear	6,558	1	,010
N de Casos Válidos	143		

a. o células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 11,94.

Na tabela 6 destaca-se que tanto os indivíduos federados quanto os não federados têm uma alta inclinação para finalizar as refeições com frutas, sendo mais acentuada entre os federados. Este padrão pode refletir um estilo de vida mais saudável associado à prática regular de desporto. A análise das frequências e percentagens acumuladas reforça que os federados têm uma tendência ainda mais forte para o consumo regular de frutas, comparado aos não federados, que exibem uma maior variabilidade nas suas respostas.

Tabela 6 - Análise descritiva em relação ao consumo de fruta dos federados e não federados

Não Federado	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	1	1,2	1,2
	Raramente	2	2,4	3,7
	Às vezes	3	3,7	7,3
	Muitas vezes	12	14,6	22,0
	Sempre	64	78,0	78,0
	Total	82	100,0	100,0

Federado	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Às vezes	1	1,6	1,6
	Muitas vezes	15	24,6	26,2
	Sempre	45	73,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0

Quanto ao consumo de água os resultados do teste U de Mann-Whitney (tabela 7) indicam que existem diferenças significativas entre os federados beberem significativamente mais água, conforme indicado pelo posto médio mais alto (83,72), em comparação com os não federados (63,28). O valor p (0,002) confirma que essa diferença é estatisticamente significativa.

Tabela 7 - Teste U de Mann-Whitney em relação à quantidade de água ingerida por federados e não federados

	N	Posto Médio	Soma de Classificações		
Não	82	63,28	5189,00	U de Mann-Whitney	1786,000
Sim	61	83,72	5107,00	Wilcoxon W	5189,000
Total	143			Z	-3,052
				Significância Sig. (bilateral)	,002

Questionados sobre o consumo *fast-food*, o teste de Mann-Whitney U (tabela 8) indica que não há evidência suficiente para afirmar que a frequência de visitas a restaurantes de *fast-food* difere entre indivíduos federados e não federados. Especificamente, o valor $U=2448,500$ e o valor $Z=-0,254$ resultam em um valor $p=,80$. Como o valor p é maior que 0,05, conclui-se que não há uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos. Portanto, com base nos dados apresentados, pode-se concluir que ser federado não influencia significativamente a frequência de visitas a restaurantes de *fast-food* entre os indivíduos estudados. Este teste revela que não existem diferenças significativas entre os grupos ($p = 0,800$).

Tabela 8 - Teste U de Mann-Whitney em relação à frequência de consumo de fast-food por federados e não federados

	N	Posto Médio	Soma de Classificações		
Não	82	72,64	5956,50	U de Mann-Whitney	2448,500
Sim	61	71,14	4339,50	Wilcoxon W	4339,500
Total	143			Z	-,254
				Significância Sig. (bilateral)	,800

A análise dos postos médios mostra que os indivíduos que consomem doces, guloseimas e alimentos processados várias vezes por semana têm um posto médio mais alto (79.47) em comparação com aqueles que não consomem esses alimentos (68.45). O teste de Mann-Whitney U resulta em um valor $U=2045,500$ e um valor $Z=-2,105$. O valor p (Significância Sig. bilateral) é 0.035. Como o valor p é menor que 0.05, rejeitamos a hipótese nula. Isso indica que há uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos em termos do consumo de doces, guloseimas e alimentos processados. Esses resultados sugerem que a frequência de consumo de doces, guloseimas e alimentos processados é significativamente maior entre os indivíduos federados em comparação com os não federados (tabela 9).

Tabela 9 - Teste U de Mann-Whitney em relação à ingestão de doces por federados e não federados

	N	Posto Médio	Soma de Classificações		
Não	82	66,45	5448,50	U de Mann-Whitney	2045,500
				Wilcoxon W	5448,500
Sim	61	79,47	4847,50	Z	-2,105
				Significância Sig. (bilateral)	,035
Total	143				

4. Discussão

O pequeno-almoço, também conhecido como “*desjejum*”, tem como objetivo “*quebrar o jejum*” após o longo período de sono, durante o qual os níveis de energia do corpo diminuem significativamente. Por isso, essa refeição deve ser completa, equilibrada e variada para fornecer a energia e os nutrientes essenciais logo nas primeiras horas do dia (Associação Portuguesa dos Nutricionistas, 2024).

A mesma entidade afirma que tomar o pequeno-almoço logo após acordar é benéfico para todos, mas é especialmente importante para crianças e adolescentes, que estão em fase de crescimento e desenvolvimento. Os benefícios da toma desta refeição são: reposição dos níveis de energia após o jejum noturno; melhoria do rendimento intelectual, a memória e a concentração; manutenção de um peso adequado; contribuição da distribuição alimentar e energética mais equilibrada ao longo do dia; influência positiva do humor devido à reposição dos níveis de glicose no sangue; evita a fraqueza e a quebra do rendimento físico e intelectual no final da manhã (Associação Portuguesa de Nutricionistas, 2024). Keski-Rahkonen, et al. (2003) afirmam que não tomar esta refeição pode ter várias consequências, que se manifestam de diferentes formas. Os sintomas associados à falta do pequeno-almoço incluem hipoglicémias, suores frios, falta de forças, desmaios

ou até coma hipoglicémico, mal-estar geral, impaciência e agressividade, dores de cabeça, quebra no rendimento físico e intelectual, diminuição da capacidade de resposta e reflexos.

Vários estudos demonstram que, comparativamente às pessoas que omitem o pequeno-almoço, os indivíduos que ingerem regularmente esta refeição tendem a praticar uma alimentação de maior qualidade. O consumo regular do pequeno-almoço está associado à prática de uma alimentação mais adequada, a melhores escolhas ao longo do dia e a um peso corporal saudável (Papoutso, et al. 2014) (O’Neil et al. 2014) (Franko et al. 2011).

Um estudo publicado por *Public Health England* (2014) verifica uma possível associação do pequeno-almoço em casa e a prática de exercício físico de intensidades moderada e elevada em crianças em idade escolar. Os autores verificaram que a amostra que tomou diariamente o pequeno-almoço praticou exercício físico intenso durante um maior período de tempo e estiveram expostos a períodos de atividade física mais longos, quando comparados com outros que nunca tomam pequeno-almoço. Os resultados sugerem que a toma de pequeno-almoço associa a um estilo de vida saudável.

Segundo Biesalski & Grimm (2006), para obter o máximo de benefícios no pequeno-almoço, o mesmo deve ser completo e equilibrado, combinando todos os nutrientes necessários ao nosso organismo, nomeadamente: hidratos de carbono; proteínas; lípidos ou gorduras; vitaminas; minerais.

Segundo a *World Health Organization* (2024), o pequeno-almoço deve contribuir cerca de 20-25% para o valor energético total (VET) diário. Assim o pequeno-almoço deve ser constituído por 55-75% de hidratos de carbono; 15-30% de lípidos e 10-15% de proteínas.

Com base na recolha estatística (Questão 1 - No teu pequeno-almoço, tens por hábito incluir laticínios (leite, queijo, iogurte...) cereais e derivados (pão, cereais integrais...) e fruta (laranja, maçã, kiwi...?) percebeu-se que a maioria dos alunos que pratica alguma atividade física fora da escola nunca a raramente cumpre com a presença desta recomendação de pequeno-almoço, havendo terem poucos alunos selecionado a opção muitas vezes a sempre, o que comprova que pertencer a um clube/associação fora do contexto escolar não influencia para o hábito alimentar desta refeição (Figura 3 – Anexo 18). No que se refere aos federados e não federados (na qual pertencem ao grupo anteriormente mencionado) está comprovado que federados tendem a consumir estes alimentos com maior frequência possivelmente pela maior atenção à prática alimentar.

Assim conclui-se que alunos com atividades físicas extracurriculares não têm melhores hábitos alimentares neste sentido em relação aos alunos que apenas frequentam atividades do contexto escolar. No que se refere aos federados e não federados, ambos os grupos apresentam uma

necessidade significativa de melhorias nos hábitos alimentares, com um foco especial nos não federados que demonstram os maiores índices de inadequação.

No que concerne às refeições principais a Associação Portuguesa dos Nutricionistas (2016) diz que estas devem ser compostas por 3 momentos importantes, nomeadamente: a entrada, o prato principal e a sobremesa. No que se refere ao prato, deve-se ter em consideração as quantidades adequadas e necessárias, em que $\frac{1}{2}$ do prato deverá ser de hortaliças e legumes crus ou cozinhados, através de saladas ou hortícolas salteadas, $\frac{1}{4}$ do prato deve conter batata, ou arroz ou massa, e no restante $\frac{1}{4}$ com carne, ou peixe ou ovo.

No estudo percebeu-se que a maioria dos estudantes que nunca a raramente constituem o prato desta forma encontram-se a fazer apenas Educação Física como atividade desportiva. As respostas “muitas vezes” e “sempre” são predominantemente reportados pelos estudantes que fazem Educação Física e alguma atividade desportiva fora da escola, sugerindo um padrão de alimentação mais consistente entre esses estudantes (Figura 9, Anexo 18). Quanto aos federados e não federados, estes últimos constituem sempre o prato desta forma o que é um resultado bastante positivo a destacar.

Atualmente, segundo a *World Health Organization* (2015), estima-se que 1,7 milhões de mortes em todo o mundo podem ser atribuíveis ao baixo consumo de fruta e produtos hortícolas.

Ao comparar o consumo alimentar estimado pelo IAN-AF 2015-2016 para a população portuguesa com as recomendações preconizadas pela Roda dos Alimentos Portuguesa, é possível concluir que o consumo de “Fruta” e “Hortícolas” encontra-se abaixo dos valores recomendados (13% vs 20% e 14% vs 23%, respetivamente) e que, pelo contrário, o consumo de “Carne, pescado e ovos” encontra-se acima dos valores recomendados (17% vs 5%) (Lopes, et al. 2016).

No consumo de fruta e hortícolas, 53% da população portuguesa não cumpre as recomendações preconizadas pela WHO para um consumo diário de, pelo menos, 400 g/dia de fruta e produtos hortícolas. Estes números são mais preocupantes para os grupos mais jovens da população, sendo que esta recomendação não é atingida por 69% das crianças e 66% dos adolescentes portugueses. Para cumprir esta recomendação da WHO, bastará, por exemplo, incluir uma sopa de hortícolas no início de cada uma das refeições principais e adicionar 3 peças de fruta no dia alimentar. É importante ainda considerar que os sumos de fruta, ainda que os 100%, não têm exatamente as mesmas propriedades que uma peça de fruta em natureza, pelo que o seu consumo deve ser limitado (Direção-Geral da Saúde, 2021).

As hortícolas que são a base de uma sopa têm benefícios como: redução do risco de doenças cardiovasculares; redução dos níveis de colesterol; prevenção da diabetes *mellitus* tipo 2; prevenção do cancro do esófago; prevenção do cancro da mama; prevenção do cancro do pulmão; prevenção do

cancro de colorretal; melhoria no funcionamento do sistema digestivo; promoção da sensação de saciedade; prevenção da obesidade; ajuda no controlo do peso; regulação da microbiota intestinal; promoção da hidratação; redução do risco de depressão; prevenção de acidentes vasculares cerebrais. Indo ao encontro disso, a sopa deverá sempre fazer parte das principais refeições.

Neste estudo foi possível aferir que alunos que praticam alguma atividade física extracurricular consomem “muitas vezes” a “sempre” este prato, contrariamente aos alunos que apenas fazem Educação Física que “nunca” a “raramente” têm este hábito (Figura 8, Anexo 18). No que toca à análise principal, independentemente da condição de serem federados ou não, a maioria dos participantes consome sopa regularmente nas suas refeições. As variações específicas entre as categorias são mínimas, destacando uma tendência geral de alta frequência de consumo de sopa.

Quanto à fruta, comparando os resultados com as recomendações da Roda da Alimentação Mediterrânica, denota-se que a população portuguesa consome -6% do que o recomendado, em termos de fruta. O consumo diário de fruta orgânica representa 14,7% da população e 15,3% da população indica que consome 2-6 vezes, por semana (Associação Portuguesa de Nutrição, 2017).

Segundo dados da Direção-Geral da Saúde (2017), relativamente à frequência de consumo, 50,5% dos adolescentes ingere fruta pelo menos 1 vez por semana e 40,5% ingere pelo menos 1 vez por dia. Comparando dados de 2015 com os de 2002, o consumo de fruta aumentou de 5,7 para 9,0%. O consumo deste tipo de alimentos tem os seus benefícios, nomeadamente: redução do risco cardiovascular; diminuição dos níveis de colesterol; regulação da pressão arterial; prevenção da diabetes tipo 2, entre outros.

A fruta pode ser incluída na alimentação diária, ao almoço e/ou jantar (desde a entrada à sobremesa), ou em refeições intercalares. É importante variar, optando por frutas de cor diferente ao longo do dia para maximizar os seus benefícios. Todas as frutas cabem na dieta de um desportista, quanto maior a quantidade de frutas ingeridas durante o dia, maior vai ser quantidade de vitaminas ingeridas.

Segundo Morais (2018) a ingestão de frutas e hortícolas é crucial para *performance* desportiva, influenciando diretamente a resistência, o desempenho e o rendimento. Os micronutrientes presentes nestes são fundamentais para a produção de energia e a recuperação dos tecidos. É essencial manter uma dieta rica em frutas e vegetais para apoiar tanto os treinos quanto a recuperação. A falta desse consumo pode levar à fadiga, lesões musculares e comprometimento da função imunológica.

No que se refere aos alunos que fazem atividades físicas extracurriculares, na sua maioria finalizam as refeições com fruta, contrariamente aos alunos que apenas fazem Educação Física pois estes apenas por vezes têm este hábito (Figura 15 – Anexo 18). Tanto os indivíduos federados quanto

os não federados têm uma alta inclinação para finalizar as refeições com frutas, sendo mais acentuada entre os federados. No seguimento da questão anterior, de 143 alunos, 126 consomem as porções mínimas recomendadas de fruta por dia, que é um resultado bastante positivo. Um resultado não tão bom é do primeiro grupo que predomina nas respostas nunca e raramente.

Com base no último Inquérito Alimentar Nacional e de Atividade Física (Lopes, et al. 2016) a população portuguesa bebe em média menos de 1 litro de água por dia, considerando a água de consumo (excluindo a água intrínseca aos alimentos ou a utilizada para confeção).

A água desempenha um papel crucial no organismo. Com mais de 50% do corpo humano composto por água, é essencial garantir uma ingestão adequada. Na Roda dos Alimentos, a água está no centro, destacando-se não só pela sua importância para o ser humano, mas também porque é uma componente de todos os alimentos.

A água exerce diversas funções no corpo: ajuda a transportar nutrientes para dentro das células e a eliminar substâncias tóxicas, assim como outros produtos do metabolismo. Além disso, contribui para a regulação da temperatura corporal e é um componente essencial dos fluidos e sucos digestivos, como os gástricos, pancreáticos e biliares, entre outros (Associação Portuguesa de Nutrição, 2020). A desidratação, provocada pela ausência da ingestão de líquidos ao longo do dia e, em particular, quando a atividade física aumenta, pode ser responsável por sintomas como dores de cabeça e cansaço, afetando também a capacidade de concentração, atenção e memória.

A *European Food Safety Authority* (2010) publicou valores de referência para a ingestão total de água. Estes valores foram transformados em recomendações para a população portuguesa pelo Instituto de Hidratação e Saúde: para adolescentes e adultos 1,5l para sexo feminino e 1,9 para sexo masculino.

No que se refere ao esforço físico, tal como a intensidade e duração do exercício físico, provocam necessidades acrescidas de água nos praticantes de modalidades desportivas, em particular nos atletas de alta competição, já que esta é fundamental no controlo da temperatura corporal e na produção de suor. O rendimento desportivo, torna-se mais volátil tanto quanto o estado de desidratação do atleta. A desidratação pode interferir com a força, resistência, capacidade anaeróbica e rendimento cognitivo, devido a alterações psicomotoras como a concentração e o estado de alerta (Popkin, 2010) (Duyff, 2006).

Com base nisto, e indo ao encontro da questão sobre a quantidade de água, no geral, a maioria ingere 1l a 1,5l, havendo ser necessário aumentar estes valores considerando as recomendações anteriormente faladas (Figura 20 – Anexo 18). Quanto aos não federados e federados estes últimos tendem a beber mais água por dia o que comprova que estar filiado a um clube desportivo influencia neste sentido. Acrescenta-se ainda que se esperava que fossem mais

alunos a selecionar a opção de 2l tendo em conta o desgaste energético causado pelo esforço físico e a maior necessidade de ingestão de água.

Apesar de a água ter sido identificada, no IAN-AF 2015-2016, como a bebida mais consumida pela população portuguesa e também selecionada na sua maioria neste estudo, o consumo elevado de refrigerantes e/ou néctares é uma realidade, principalmente na faixa etária dos adolescentes, em que o seu consumo diário alcança, em média, os 161g/dia e a percentagem de adolescentes que bebe diariamente refrigerantes (consumo diário ≥ 220 g/dia) é de 42%. Dos adolescentes que indicam consumir este grupo de bebidas, 25% bebe aproximadamente dois refrigerantes por dia.

Atualmente deparamo-nos com um crescimento sem precedentes de cadeias de restaurantes de *fast-food* e um bombardeamento crescente de publicidade relativamente a este tipo de alimentação. O cenário em Portugal, embora preocupante, não é aterrorizante. Segundo conclusões da WHO reveladas em 2014, Portugal está entre os países desenvolvidos com um menor consumo de *fast-food*. No entanto, até há pouco tempo, Portugal assumia o título de vice-campeão europeu de obesidade infantil.

A influência do consumo de *fast-food* na saúde individual e no grupo amplo da adolescência, é um exemplo importante de condição que requer uma reflexão dos educadores e agentes de saúde, em matéria de educação alimentar. O consumo elevado de *fast-food* por adolescentes tem sido constatado em países desenvolvidos e em desenvolvimento (Black, 2015) (Svastisalee, 2014) (Al-Hazzaa, 2011) (Braithwaite, 2014). O consumo regular de *fast-food* por parte dos adolescentes aumenta a possibilidade em 60 até 80% mais de serem obesos do que aqueles que consomem *fast-food* menos do que uma vez por semana. (El-Qudah, 2014).

Segundo um estudo feito em 2014 com 170 participantes são os alunos do secundário que ingerem mais *fast-food* (Monteiro & Júnior, 2007). Como referem os autores supracitados, é prática comum entre os adolescentes a supressão do pequeno-almoço, o consumo de *fast-food*, a alimentação fora de casa, a preferência por lanches e a restrição alimentar de alguns grupos de alimentos.

A par disso, também a WHO emitiu um projeto de diretrizes para propor a redução para metade do atual consumo de açúcar recomendado de menos de 10% da ingestão diária de energia, que inclui tanto o açúcar adicionado aos alimentos como o açúcar naturalmente presente no mel ou nos sumos de fruta. O projeto sugeriu limitar o açúcar a 5% do consumo diário de energia ou 25 g por dia para um adulto com um peso normal. Neste momento, esta é ainda uma recomendação que requer debate (Mooradian, et al. 2017). A redução do teor de açúcar de um produto continua a ser um desafio para a indústria alimentar, pois a baixa ou má qualidade da doçura pode causar uma

diminuição na aceitação. Desta forma, existe necessidade da criação de alternativas que combinem aromas, doçura, sensação na boca e textura (Saraiva, et al. 2020) (Tan, et al. 2020).

No estudo efetuado, a maioria dos indivíduos que nunca frequentam restaurantes de *fast-food* estão mais presentes no contexto que pratica atividades extracurriculares. Aqueles que raramente frequentam estão significativamente concentrados na mesma categoria. Aqueles que sempre frequentam restaurantes de *fast-food* são alunos que apenas praticam Educação Física (Figura 21 – Anexo 18). Quanto aos federados e não federados pode-se concluir que ser federado não influencia significativamente a frequência de visitas a restaurantes de *fast-food* entre os indivíduos estudados.

Em estudo realizado com adolescentes das quatro últimas séries do ensino fundamental de escolas públicas municipais foi verificado um elevado consumo de alimentos ultraprocessados (61,2%), dentre estes, os mais consumidos foram as guloseimas (48%), os refrigerantes (23,5%), os embutidos (19%) e os salgadinhos de pacote (13,07%) (Santos, 2019). Resultado semelhante foi encontrado numa investigação efetuada em 2020, no qual um elevado percentual de adolescentes afirmou consumir guloseimas (Brito, 2020).

Quanto ao consumo de doces/guloseimas e alimentos processados, alunos que praticam apenas Educação Física têm mais hábitos de inserir estes alimentos no seu padrão alimentar (Figura 22 – Anexo 18). Para além disso, o fato de ser federado está associado a uma diferença significativa na frequência de consumo desse tipo de alimentos. Esses resultados sugerem que a frequência de consumo de doces, guloseimas e alimentos processados é significativamente maior entre os indivíduos federados em comparação com os não federados.

5. Conclusão

Os resultados obtidos (incluindo os anexados a partir do anexo 18) permitiram concluir que, definitivamente, na maioria dos casos, alunos filiados a um clube tendem a optar por escolhas mais saudáveis, indo ao encontro das recomendações da WHO. Quanto a federados e não federados não foi evidente, em todas as questões, uma diferença elevada, no entanto, os federados tendem a cumprir com o padrão alimentar mais adequado. Conclui-se assim que estar incluído em atividades físicas extracurriculares influencia positivamente a alimentação.

Após todo o projeto de investigação realizado é importante realçar os pontos positivos existentes neste estudo. O estudo aborda uma questão de grande importância social e educacional, os hábitos alimentares dos jovens desportistas que, por vezes, não é dada a relevância necessária. Outro aspeto a destacar é o número de alunos intervenientes no projeto pois garantiu resultados mais fidedignos. Para além disso, a amostra subdividida por vários grupos permitiu uma análise mais rica e abrangente das diferenças alimentares.

Destacando o que não foi o mais indicado, realça-se o número de alunos dos diferentes grupos que não era o mesmo (sendo que a ideia de incluir para análise alunos do desporto escolar ficou fora de questão tendo em conta a diferença atroz em comparação aos restantes grupos). Para além disso poderiam ter sido acrescentados outros métodos, para além dos utilizados pelos autores já mencionados, pois garantia uma evolução e eficácia de resultado, sugerindo-se a realização de um inquérito inicial, uma atividade prática (ex: workshop/atividade nutricional) e um inquérito final de forma a sensibilizar os alunos e assim possibilitar possíveis alterações no comportamento alimentar desta amostra (o que pode não ter sido suficiente com os inquéritos postos em prática).

6. Referências

- Al-Hazzaa, M. et al. (2011). Physical activity, sedentary behaviors and dietary habits among Saudi adolescents relative to age, gender and region. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(140), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-140>
- Associação Portuguesa de Nutrição. (2016). *Pescar Saúde*. E-book nº 39. Porto
- Associação Portuguesa de Nutrição. (2017). *Colher saber*. E-book nº 45. Porto
- Associação Portuguesa de Nutrição. (2020). *Da captação ao consumo*. E-book nº 55. Porto.
- Associação Portuguesa de Nutrição. (2024). *O pequeno-almoço: um hábito saudável – alguns minutos, grandes benefícios*. E-book nº 68. Porto
- Biesalski, H. et al. (2006). *Pocket Atlas of Nutrition*.
- Black, J. et al. (2015). Fast food intake in Canada: differences among Canadians with diverse demographic, socio-economic and lifestyle characteristics. *Canadian Journal of Public Health*, 106(2), e52-e58. <https://doi.org/10.17269/cjph.106.4658>
- Braithwaite, I. et al. (2014). Fastfood consumption and body mass index in children and adolescents: an international cross-sectional study. *BMJ Open*, 4(12), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-005813>
- Brito, A. et al. (2020). Fatores Associados ao Consumo de Guloseimas entre Adolescentes Atendidos em um Ambulatório de Nutrição. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, 24(4), 669-678. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2317-6032.2020v24n4.5178>
- Coelho, B. et al. (2022). Tradução e Adaptação Transcultural da Escala Food and Nutrition Literacy (FNLIT) em Adolescentes Portugueses. *Acta Portuguesa de Nutrição*, 31(1) 16-23. <https://dx.doi.org/10.21011/apn.2022.3104>
- Direção-Geral da Saúde. (2015). Os benefícios do seu consumo. *Sopa 10 Fevereiro (dgs.pt)*
- Direção-Geral da Saúde. (2021). Guia para o aconselhamento breve – 10 passos para a promoção da alimentação saudável. *Guia 10Passos Info Geral AF.indd (nutrimento.pt)*
- Doustmohammadian A. et al. (2017). Developing and validating a scale to measure Food and Nutrition Literacy (FNLIT) in elementary school children in Iran. *Public Library Of Science One*, 12(6), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179196>

- Duyff, R. (2006). American dietetic association - complete food and nutrition guide. Chicago. [L-G-0000568163-0002356308.pdf](https://doi.org/10.1000568163-0002356308.pdf) (e-bookshelf.de)
- EFSA Panel on Dietetic Products Nutrition and Allergies (NDA). (2010). Scientific Opinion on Dietary Reference Values for water. EFSA Journal 8, 1459. <https://doi.org/10.2903/j.efsa.2010.1459>
- El-Qudah, J. (2014). Food habits and physical activity patterns among Jordanian adolescents aged 11-18 years. World Applied Sciences Journal, 29(10), 1213-1219. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2014.29.10.1972>
- Eurobarómetro Especial 525. (2022). Desporto e Atividade Física.
- Franko D. et al. (2011). Cereal consumption and indicators of cardiovascular risk in adolescent girls. Public Health Nutrition, 14(4) 584-590. <https://doi.org/10.1017/S1368980010002016>
- Instituto Português do Desporto e Juventude. (2020). #SerAtivoemCasa. [GUIA SERATIVOEMCASA \(ipdj.gov.pt\)](https://www.ipdj.gov.pt)
- Keski-Rahkonen, A. et al. (2003). Breakfast skipping and health-compromising behaviors in adolescents and adults. European Journal of Clinical Nutrition 57, 842-853. <https://doi.org/10.1038/sj.ejcn.1601618>
- Lopes, C. et al. (2016). Inquérito Alimentar Nacional e de Atividade Física, IAN-AF 2015-2016: Relatório de resultados. Universidade do Porto. [IAN-AF Relatório Resultados o.pdf](https://www.ian-af.gov.pt/IAN-AF_Relatorio_Resultados_o.pdf) (up.pt)
- Majem, L. et al. (2004). Food, youth and the Mediterranean diet in Spain. Development of KIDMED, Mediterranean Diet Quality Index in children and adolescents. Public Health Nutrition, 7(7), 931-935. <http://dx.doi.org/10.1079/PHN2004556>
- Matos, B. (2023). Os jovens estão cada vez mais sedentários? *Sapo Lifestyle*.
- Minderico, C. (2016). Nutrição, treino e competição. Manual de Treinadores de Desporto – Grau II. Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Monteiro, J. et al. (2007). Caminhos da Nutrição: da concepção à adolescência. Rio de Janeiro. 326-329. [ReP USP - Detalhe do registro: Caminhos da nutrição e terapia nutricional: da concepção à adolescência](https://doi.org/10.1007/978-85-300-1000-0)

Mooradian, et al. (2017). The role of artificial and natural sweeteners in reducing the consumption of table sugar: A narrative review. *Clinical Nutrition ESPEN*, 18(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.clnesp.2017.01.004>

Morais, I. [Internet]. A importância do consumo de fruta para os atletas. Acedido em 20 de junho de 2024. Disponível em: [A importância do consumo de fruta para os atletas - Nutrição - Jornal Record](#)

O'Neil, C. (2014). The role of breakfast in health: definition and criteria for a quality breakfast. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 114(12), 58-526. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2014.08.022>

Papoutso, S. et al. (2014). The combination of daily breakfast consumption and optimal breakfast choices in childhood is an important public health message. *International Journal of Food Sciences and Nutrition*, 65(3), 273-279. <https://doi.org/10.3109/09637486.2013.854750>

Pereira, A. et al. (2016). Benefícios para a saúde associados ao consumo de oleaginosas. *Revista Uningá*, 50(1), 82-85. <https://doi.org/10.46311/2318-0579.50.eUJ1325>

Popkin B. et al. (2010). Water, hydration, and health. *Nutrition Reviews*, 68(8): 439-458. <https://doi.org/10.1111/j.1753-4887.2010.00304.x>

Public Health England and the Food Standards Agency. (2014). National Diet and Nutrition Survey - Results from Years 1,2,3 and 4 (combined) of the Rolling Programme (2003/2009 - 2011/2012). Londres.

Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável (2016). Nutrição no desporto. Direção Geral da Saúde.

Quaresma, F. et al. (2020). Adesão ao Padrão Alimentar Mediterrânico em Crianças e Adolescentes em Contexto de Consulta de Vigilância de Saúde. *Acta Portuguesa de Nutrição*, 22(1), 6-9. <http://dx.doi.org/10.21011/apn.2020.2202>

Santos J. et al. (2019). Consumo de alimentos ultraprocessados por adolescentes. *Revista Adolescência e Saúde*, 16(2), 56-63. [A&S 2-2019 montada.indb \(gn1.link\)](#)

Saraiva, A. et al. (2020). Maltitol: Analytical determination methods, applications in the food industry, metabolism and health impacts. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 1–28. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145227>

Soares, J. (2007). *O Treino do Futebolista – Lesões; Nutrição*. Porto Editora.

Souza, A. et al. (2011). Physical activity and healthy eating in brazilian students: a review of intervention programs. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(8), 1459-1471. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2011000800002>

Svastisalee, C. et al. (2014). Fast food intake and perceived and objective measures of the local fast-food environment in adolescentes. *Public Health Nutrition*, 19(3), 446-455. <https://doi.org/10.1017/S1368980015001366>

Tan, V. et al. (2020). Rate-All-That-Apply (RATA) comparison of taste profiles for different sweeteners in black tea, chocolate milk, and natural yogurt. *Journal of Food Science*, 85(2), 486–92. <https://doi.org/10.1111/1750-3841.15007>

World Health Organization [Internet]. Eating breakfast. Acedido em 27 de fevereiro de 2024. Disponível em: https://gateway.euro.who.int/en/indicators/hbsc_1-eating-breakfast/#id=27137

World Health Organization. (2005). Fruit and vegetables for health: report of the Joint FAO/WHO Workshop on Fruit and Vegetables for Health, 1-3 September 2004, Kobe, Japan. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43143> .

World Health Organization. (2015). Promoting fruit and vegetable consumption around the world. World Health Organization. Disponível em: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/fruit/en/index2.html>

World Health Organization. (2022). Global status report on physical activity. iris.who.int/bitstream/handle/10665/363607/9789240059153-eng.pdf?sequence=1

Anexos

Anexo 1 – Mapa de Ocupação das Instalações (1º. Parte – 1-º Semestre)

	SEGUNDA								TERÇA								QUARTA								QUINTA								SEXTA							
	P1	P2	P3	S1	S2	EX T1	EX T2	Pisc	P	P1	P2	P3	S1	S2	EX T1	Pisc	P	P1	P2	P3	S1	S2	EX T1	P	P1	P2	P3	S1	S2	EX T1	EX T2	EX T3	Pisc	P	P1	P2	P3	S1	S2	EX T3
8:20 9:05	12J	12F	11H	6A	12J	5C		6B	8G				10KL	11A			12J	8D	12J	12D	9G	6A		3E		12C	12J				12J	8C	10G	11G	11E	11G	7F			
9:05 9:50	12J	12F	11H	6A	12J	5C		6B	8G	9E			10KL	11A		7B	12J	8D	12J	12D	9G	5F	7A	9E	3A	12C	12J	3F		12J	7D	10G	11G	11E	11G	7F	5C			
10:05 10:50	12J	11H	7G	11H	12J	3A				12J	10I	6D	11G	12J	6F	7E	12Q		8A	10G	5A	8F	7E	3C	5E	11H	12J	10D	10E		12J	8B	11G	9B	6E	11G	10G			
10:50 11:35	12J	11H	7G	11H	12J	3A		5D	12J	10I	6D	11G	12J	6F		12Q		8A	10G	5A	8E	7E	3C	5E	11H	12J	10D	10E		12J		11G	9B	6E	11G	10G	8D			
11:45 12:30	8A	11H	5F	11H	9E	3G		5E	12J	7A	9D	11G	12J		7F	5B	7C	9H	10G	12Q	6B	10G	10BC	11N	11H	12Q	5D	12Q		7G	12Q	12G	8E		11B	6C				
12:30 13:15	7C	11H	5F	11H	9H			5A	12J	7A	9D	11G	12J		6C	5B	7C	9H	10G	12Q		10G	10BC	11N	11H	12Q	5D	12Q	9D		8G		12G	8E	12Q	11B	6C			
ALMOÇO																																								
14:15 15:00																																								
15:10 15:50	7D	8C	9F	10G	12Q			10G	5B	8B			11I	10G		12Q	6E							10H	11A		7B	10G						8F				6D		
15:55 16:35	7D	8C	9F	10G	12Q			10G	12PK	8B			11I	10G		12Q	9C							10H	11A		7B	10G		6F		8F								
16:45 17:30	11JK	12Q		10G				10G	12PK	12M																														
17:30 18:15	11JK	12Q		10G				10G		12M																														
	Beça	LUÍS L.	ANABELA	TERESA	ZÉ C.	PROFESSOR	Mª JOÃO	PAULA P.	J. P.	R. PINHO	SAMUEL	LUÍS PEDRO	ADRIANA	DANTAS	J.M.	DANIEL																								
		ROSÁRIO			C. FRIAS			PEDRO			JORGE	ANA CARVALHO	R. REGO	FRANCISCO																										

Anexo 2 – Recursos Materiais Educação Física

Material	Quantidade	Local	Estado de Conservação		
			Bom	Suf.	Mau
Futebol					
Bolas “Moovme” Tam 5	9		X		
Bolas “Moovme” Tam 4	12		X		
Bolas “Select” Tam 5	7		X		
Bolas várias marcas	6	Pav. Soares Basto			X
Bolas	4	Pav. Soares Basto	X		
Bolas	20	Pav. Soares Basto			X
Futsal					
Bolas “Select”	13		X		
Bolas	8	Pav. Municipal		X	
Andebol					
Bolas	13	Pav. Municipal		X	
Voleibol					
Bolas “Moovme”	10		X		
Bolas “Soft Touch”	4		X		
Rede	1	Polivalente		X	
Postes Amovíveis + Rede “Jmp Sport”	2				X
Proteção de Postes Azuis	2	Polivalente	X		
Bolas de Iniciação “Gymnic Line”	8	Polivalente			X
Bolas	9	Polivalente			X
Bolas “Várias”	60	Pav. Soares Basto			X
Bolas	16	Pav. Soares Basto	X		
Bolas	18	Pav. Soares Basto		X	
Bolas	13	Pav. Municipal	X		
Basquetebol					
Tabelas Amovíveis “Jmp Sport”	2	Polivalente		X	
Bolas	16	Polivalente			X
Tabelas Ajustáveis (Campo Inteiro) “Sport Design”	2	Pav. Soares Basto	X		
Tabelas Amovíveis “Jmp Sport”	6	Pav. Soares Basto		X	
Tabelas Articuladas/Fixas “Mobapec”		Pav. Soares Basto	X		
Bolas “Várias”	33	Pav. Soares Basto			X
Bolas “Várias”	13	Pav. Soares Basto		X	
Bolas	14	Pav. Municipal		X	
Corfebol					
Postes c/cesta	2	Pav. Soares Basto	X		
Postes + Cestos	2	Pav. Soares Basto	X		
Rugby					
Rugby Bolas	9	Pav. Soares Basto			X
Bolas	7	Pav. Municipal		X	
Badminton					
Tubo Volantes “Victor 2000 Gold”	20		X		

Pela extensão, esta tabela não se encontra totalmente representada.

Anexo 3 – Critérios de Avaliação Ensino Secundário

escola	Agrupamento de Escolas Soares Basto	ano letivo	2023/2024
documento	Critérios Específicos de Avaliação		
departamento	Expressões	Grupo disciplinar	620
curso	Ciências e Tecnologias/Sócio Económicas; Línguas e Humanidades		
nível de ensino	Secundário Regular		
disciplina	Educação Física	ano	12º

Tendo como referenciais, a Portaria n.º235-A/2018 de 23 de agosto, o DL 54/2018 de 06 de julho, o DL 55/2018 de 06 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o perfil de saída profissional, o Referencial de Formação do Curso Profissional, a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, o Referencial para a Cidadania no Agrupamento e de acordo com os Critérios Gerais de Avaliação definidos neste agrupamento. A avaliação de cada módulo/UFCD é quantitativa, traduzida numa escala de 0 a 20 valores e resulta da ponderação em reunião de conselho de turma de avaliação e da aplicação destes critérios específicos de avaliação.

DOMINIOS	PONDERAÇÃO (%)
CONHECIMENTOS / CAPACIDADES / ATITUDES	
Domínio da comunicação Oral	10
Domínio do saber científico/técnico/tecnológico	20
Domínio da componente Prática e/ou Experimental	60
Domínio do Desenvolvimento Pessoal e Social	10

Total 100

DESCRITORES DE DESEMPENHO
<p>Áreas de Competências do Perfil dos Alunos</p> <p>-Expressa-se oralmente com critério e correção técnica e científica, utilizando com oportunidade e rigor a terminologia específica</p> <p>-Adquire consolida e aplica os conhecimentos face às competências gerais definidas pelas diferentes áreas do saber.</p> <p>-Conhece os regulamentos das diferentes atividades físicas e desportivas.</p> <p>-Conhece e utiliza os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras, de acordo com a sua aptidão atual e o estilo de vida, cuidando o doseamento da intensidade e duração do esforço, respeitando em todas as situações os princípios básicos do treino.</p> <p>-Analisar criticamente aspetos gerais da ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas “perversões”, nomeadamente: · Especialização precoce e exclusão ou abandono precoces; · Violência (dos espectadores e dos atletas) vs. Espírito desportivo; · Corrupção vs. verdade desportiva</p> <p>-Realiza com oportunidade e correção as ações motoras (físicas, técnicas e táticas) previstas nas diferentes atividades físicas e desportivas, de acordo com as subáreas constantes nas aprendizagens essenciais</p> <p>-Desenvolve as capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola, para a sua idade e género.</p> <p>-Realiza as tarefas propostas (individuais, de pares, de pesquisa, prático ou experimental).</p> <ul style="list-style-type: none"> • É participativo • É autónomo • É responsável • É perseverante

Alunos que apresentem um Atestado Médico que justifique a sua impossibilidade de realizar a componente prática da disciplina.

De acordo com os critérios gerais de avaliação, a avaliação no final de cada semestre é quantitativa e deve resultar da aplicação dos seguintes critérios:

Quando um aluno não realizar as aulas práticas por um período que inviabilize a avaliação prática nas diferentes atividades físicas (por condicionalismos de natureza médica) realiza um trabalho (ou trabalhos) sobre o tema (ou temas) lecionado (s), obtendo a sua classificação através da aplicação dos instrumentos de avaliação que se explicitam abaixo e outros que estão no **quadro anterior**:

1 - Sempre que o aluno não realize a aula prática sem justificação terá obrigatoriamente que apresentar um relatório da aula, elaborado de acordo com o modelo definido. Deverá elaborar um **relatório por aula** que deverá ser apresentado e avaliado pelo professor. O relatório será avaliado nos seguintes indicadores:

- Apresentação
- Conceitos/Conteúdo
- Utilização de terminologia correta/Expressão Escrita

2 - A elaboração de Trabalhos Individuais ou de Trabalhos de Grupos (ou de Pares), obedece a um conjunto de critérios que se explicitam abaixo.

O trabalho deverá ser apresentado à turma através dos meios solicitados pelos alunos ou pelo professor e será avaliado nas seguintes dimensões:

Trabalho escrito	Exposição oral
<ul style="list-style-type: none">• Estruturação• Conceitos/Conteúdos• Linguagem-• Apresentação/Estética	<ul style="list-style-type: none">• Clareza/objetividade• Expressão Oral• Utilização de terminologia correta/rigor científico• Suporte físico à apresentação

Caso não seja apresentado oralmente à turma, por opção do docente, a percentagem correspondente será revertida pela elaboração do trabalho escrito.

A elaboração do trabalho deverá estar de acordo com o documento “regras de elaboração de trabalho escrito”.

Progressão no Domínio das Capacidades (Modalidades Desportivas) - Será calculada pela diferença entre os valores obtidos na avaliação diagnóstico e avaliação sumativa.

Quando se verificar progressão, a classificação obtida nesta variável não pode prejudicar a nota obtida pelo aluno na avaliação sumativa, sendo-lhe atribuída a nota obtida nesta modalidade de avaliação.

- Se a diferença for 0.5- 12 valores
- Se a diferença for 1- 14 valores
- Se a diferença for 1.5- 16 valores
- Se a diferença for 2-18 valores
- Se a diferença for maior que 2-20 valor

Descritores de desempenho

Muito Bom (18-20)	<ul style="list-style-type: none"> -Realiza sempre com oportunidade e correção as ações motoras previstas nas diferentes atividades físicas e desportivas, de acordo com as subáreas constantes nas aprendizagens essenciais. Revela muita facilidade em situar-se na zona saudável da aptidão física, atingindo valores acima dos valores de referência. -Expressa-se sempre oralmente com critério e correção técnica e científica, utilizando com oportunidade e rigor a terminologia específica. -Conhece sempre os regulamentos das diferentes atividades físicas e desportivas. -Adquire consolida e aplica sempre os conhecimentos face às competências gerais definidas pelas diferentes áreas do saber -Seleciona sempre a informação pertinente que permita analisar e interpretar atividades físicas, utilizando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva entre outras -Realiza sempre as tarefas propostas (individuais, de pares, de pesquisa, prático ou experimental). -Realiza sempre as tarefas propostas (individuais, de pares, de pesquisa, prático ou experimental). -Participa e cumpre sempre as atividades propostas. -Manifesta sempre atitudes de cooperação, sentido de liberdade e responsabilidade. -Revela sempre autonomia na realização das tarefas propostas -É sempre perseverante perante as dificuldades. - Apresenta sempre o material necessário e organizado. - Respeita sempre as regras de sala de aula.
Bom (14-17)	<ul style="list-style-type: none"> Realiza quase sempre com oportunidade e correção as ações motoras previstas nas diferentes atividades físicas e desportivas, de acordo com as subáreas constantes nas aprendizagens essenciais . Situa-se na zona saudável e atinge os valores de referência dos testes realizados no período com alguma facilidade -Expressa-se quase sempre oralmente com critério e correção técnica e científica, utilizando com oportunidade e rigor a terminologia específica. -Conhece quase sempre os regulamentos das diferentes atividades físicas e desportivas. -Adquire consolida e aplica os conhecimentos face às competências gerais definidas pelas diferentes áreas do saber -Seleciona a informação pertinente que permita analisar e interpretar atividades físicas, utilizando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva entre outras -Realiza quase sempre as tarefas propostas (individuais, de pares, de pesquisa, prático ou experimental). -Participa e cumpre quase sempre as atividades propostas. -Manifesta quase sempre atitudes de cooperação, sentido de liberdade e responsabilidade. --Revela quase sempre autonomia na realização das tarefas propostas -- É quase sempre perseverante perante as dificuldades. - Apresenta quase sempre o material necessário e organizado. - Respeita quase sempre as regras de sala de aula.
Suficiente (10-13)	<ul style="list-style-type: none"> -Realiza de forma satisfatória e com algumas dificuldades as ações motoras previstas nas diferentes atividades físicas e desportivas, de acordo com as subáreas constantes nas aprendizagens essenciais. -Situa-se na zona saudável mas revela dificuldades nos testes realizados no período. -Expressa-se oralmente com critério e correção técnica apresentando dificuldades e nem sempre, utiliza com oportunidade e rigor a terminologia específica. -Revela dificuldades no conhecimento dos regulamentos das diferentes atividades físicas e desportivas. -Adquire os conhecimentos face às competências gerais definidas pelas diferentes áreas do saber, revelando dificuldades na sua aplicação -Seleciona com dificuldades a informação pertinente que permita analisar e interpretar atividades físicas, utilizando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva entre outras -Realiza com dificuldades as tarefas propostas (individuais, de pares, de pesquisa, prático ou experimental). -Revela algumas dificuldades na participação e no cumprimento das atividades propostas. -Nem sempre manifesta atitudes de cooperação, sentido de liberdade e responsabilidade. -Revela algumas dificuldades em realizar as tarefas propostas com autonomia - Por vezes é perseverante perante as dificuldades. - Por vezes não apresenta o material necessário e organizado. - Revela algumas dificuldades em respeitar as regras de sala de aula.

<p>Insuficiente (0-9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Realiza com muitas dificuldades ou raramente realiza as ações motoras previstas nas diferentes atividades físicas e desportivas, de acordo com as subáreas constantes nas aprendizagens essenciais. -Não se situa na zona saudável. -Apresenta muitas dificuldades em expressar-se oralmente, ou raramente o faz, com critério e correção técnica e não utiliza com oportunidade e rigor a terminologia específica. -Revela muitas dificuldades no conhecimento dos regulamentos das diferentes atividades físicas e desportivas. - Não consegue ou revela muitas dificuldades em adquirir os conhecimentos face às competências gerais definidas pelas diferentes áreas do saber, revelando dificuldades na sua aplicação - Não seleciona ou revela muitas dificuldades em selecionar informação pertinente que permita analisar e interpretar atividades físicas, utilizando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva entre outras -Revela muitas dificuldades em realizar as tarefas propostas (individuais, de pares, de pesquisa, prático ou experimental). - Revela muitas dificuldades na participação e no cumprimento das atividades propostas ou raramente o faz. - Não manifesta atitudes de cooperação, sentido de liberdade e responsabilidade. -Revela muitas dificuldades em realizar as tarefas propostas com autonomia ou raramente as realiza. - É pouco perseverante perante as dificuldades. - Raramente apresenta o material necessário e organizado. - Revela muitas dificuldades em respeitar as regras de sala de aula. - É pouco perseverante perante as dificuldades.
----------------------------------	---

Anexo 4 – Plano Anual de Atividades

DOCUMENTO PARA APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS PARA ATIVIDADES

DEPARTAMENTO / ESTRUTURA DO AGRUPAMENTO	Expressões
--	------------

GRUPO DISCIPLINAR	E. Física 260 e 620
--------------------------	---------------------

Nome: Luís Luís

Designação da Atividade ¹	Objetivos	Tipologia	Público-alvo	Escola / Local onde se desenvolve	Dinamizadores / E-mail	Departamento / Grupo Disciplinar	Calendarização	Articulação com Projeto / Clube	Recursos / Orçamento previsto
Atividade de Sensibilização / Captação de alunos para o Desporto Escolar	-Proporcionar convívio entre os alunos através da prática de atividades físicas e desportivas; -Aumentar o nº de alunos nos grupos/equipa	Atividade desportiva	Alunos do 5º ao 12º ano	Instalações Desportivas de Agrupamento	Grupos 260 e 620	Educação Física	29 de setembro	Sim-Desporto Escolar	Bolas, raquetes de badminton e de ténis de mesa; Tabuleiros de Xadrez; Sala de aulas; Cronómetro, Coletes, apitos, panfletos de divulgação.
Outubro Rosa	-“Sensibilizar a comunidade escolar para a problemática do cancro da Mama” -Promover a prática de atividade física como meio de prevenção contra doenças; -Proporcionar convívio entre os alunos através da prática de atividades físicas e desportivas;	Atividade desportiva (caminhada na periferia do Agrupamento)	Alunos do 5º ao 12º ano	Instalações Desportivas do Agrupamento e Periferia	Grupos 260 e 620. PES	Expressões Educação Física	11 de abril	Sim	Pessoal docente e não docente; Câmara Municipal
Corta Mato Escolar	-Proporcionar convívio entre os alunos através da prática de atividade física; -Participação de representantes de todas as turmas do Agrupamento; -Seleção dos representantes do Agrupamento Soares Basto com vista à participação nas fases seguintes da atividade.	Atividade desportiva	Alunos do Agrupamento do 4º ao 12ºano	Pista do Agrupamento e zona exterior envolvente	Grupo de E. Física e alunos do Curso Profissional de Desporto, Juizes de atletismo do Desporto Escolar	E. Física	15 de novembro (9-13 horas)	Desporto Escolar, Câmara Municipal de OAZ	Computador, dorsais, medalhas, fita sinalizadora, reforço alimentar, cadeiras e mesas de controlo, cronómetros, presença/alerta de bombeiros, medalhas para os 3 primeiros classificados (escalões: Infa A e B; iniciados; juvenis e juniores).

Comemoração Dia D	- Sensibilizar para a problemática do cidadão portador de deficiência	Atividade Desportiva	Alunos do Agrupamento do 5º ao 12ºano que tenham aula de E. Física na data	Pavilhão do Agrupamento e pavilhão Municipal	Grupo de E. Física, alunos do Curso Profissional de Desporto	E. Física	4 Dezembro (manhã e tarde)	Sim	Material didático de Educação Física
Torneio de Basquetebol	Proporcionar convívio entre os alunos através da prática desportiva; -Promover a prática da modalidade	Atividade desportiva	Alunos do 2º, 3ºciclo e do Ensino Secundário	Instalações Desportivas do Agrupamento	Grupo de E. Física e alunos do Curso Profissional de Desporto	E. Física	21 dezembro (dispensa de aulas para os alunos participantes e para os alunos cooperantes na organização)	Sim	Bolas, coletes, cronómetros, marcador, redes e medalhas.
Mega-Sprinter	-Proporcionar convívio entre os alunos através da prática desportiva; -Participação de representantes de todas as turmas do Agrupamento; -Seleção dos representantes do Agrupamento com vista à participação nas fases seguintes da atividade.	Atividade Desportiva	Alunos do Agrupamento do 5º ao 12ºano	Pista de atletismo do Agrupamento	Grupo de E. Física e alunos do Curso Profissional de Desporto, Juizes de atletismo do Desporto Escolar	E. Física	20 de fevereiro (Manhã-8.30-13.15) -Dispensa de aulas para os participantes e para os cooperantes com a organização	Sim Desporto Escolar Câmara Municipal de OAZ	Computador, dorsais, medalhas, fita sinalizadora, reforço alimentar para os cooperantes com a organização, cadeiras e mesas de controlo, cronómetros, presença/alerta de bombeiros, medalhas para os 3 primeiros classificados (escalões: Infa A e B; iniciados; juvenis e juniores), rádios transmissores
Dia do Voleibol	-Proporcionar convívio entre os alunos do Ensino Secundário através da prática desportiva; -Promover o Voleibol; - Sensibilizar os alunos para a importância do espírito desportivo e do fair-play.	Atividade Desportiva	Alunos do 5ºano ao 12ºano	Instalações Desportivas do Agrupamento e Pavilhão Municipal	Grupo de E. Física; Alunos do Curso Profissional de Desporto	E. Física	25 de março (dispensa de aulas para os participantes e para os cooperantes com a organização)	Sim	Bolas, coletes, cronómetros, marcador e medalhas.
Apuramento para a Taça Desporto Escolar	-Proporcionar convívio entre os alunos do 7º ano através da prática desportiva; -Promover a prática das modalidades (Ténis de Mesa, Andebol de 5, Atletismo, Basquetebol) - Sensibilizar os alunos para a importância do espírito desportivo e do fair-play.	Atividades Desportiva	Alunos do 7ºano	Instalações Desportivas do Agrupamento e Pavilhão Municipal	Grupo de E. Física; Alunos do Curso Profissional de Desporto, Juizes de atletismo do Desporto Escolar	Expressões E. Física	Data a designar (Manhã/Tard e-dispensa de aulas para os participantes e para os cooperantes com a organização)	Sim-Desporto Escolar	Bolas, coletes, cronómetros, marcador e medalhas.

Pela extensão, esta tabela não se encontra totalmente representada.

Anexo 5 – Planificação Geral (Ensino Secundário)

ENSINO REGULAR - CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS

ANO / TURMA – 12.º B

Nº TOTAL DE AULAS: 122 AULAS DE 45 MIN

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

1º Semestre			2º Semestre			TOTAL	
Calendarização	Nº de Semanas	Nº de aulas previstas	Calendarização	Nº de Semanas	Nº de Aulas Previstas	Nº de semanas	Nº de Aulas Previstas
14/09/2023	18	70	05/02/2023	18	56	36	122

Áreas de Competência do Perfil dos Alunos				
Linguagem e textos (A)	Informação e comunicação (B)	Raciocínio e resolução de problemas (C)	Pensamento crítico e pensamento criativo (D)	Relacionamento interpessoal (E)
Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)	Bem-estar, saúde e ambiente (G)	Sensibilidade estética e artística (H)	Saber científico, técnico e tecnológico (I)	Consciência e domínio do corpo (J)

Documentos Orientadores- Programa Nacional de E. Física; Aprendizagens de Educação Física; PASEO; Educação Inclusiva; Autonomia e Flexibilidade Curricular; Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

Nota: A escolha das matérias e conteúdos pode ser adaptada à especificidade de cada turma e aos espaços letivos,

ÁREA / DOMÍNIO Sub Áreas	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AE: PRÁTICAS ESSENCIAIS DE APRENDIZAGEM (ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos) <i>Devem ser criadas condições de aprendizagem para que os alunos, em experiências individuais e colaborativas, tenham oportunidade de:</i>	DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS	CALENDARIZAÇÃO (Nº DE AULAS de 45')
Área das Atividades Físicas	O aluno desenvolve as competências essenciais para o 12.º ano de escolaridade de nível INTRODUÇÃO em 3 matérias e de nível ELEMENTAR em 3 matérias, de diferentes subáreas e de acordo com as seguintes condições de possibilidade	<u>Proporcionar atividades formativas que possibilitem aos alunos:</u> - Adquirir conhecimento, informação e outros saberes, com rigor, articulação e uso consistente de conhecimentos; - Selecionar informação pertinente que permita analisar e interpretar atividades físicas, utilizando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, entre outras; - Analisar situações, identificando os seus elementos ou dados; - Realizar tarefas associadas à compreensão e à mobilização dos conhecimentos; - Estabelecer relações intra e interdisciplinares; - Utilizar de conhecimento para participar de forma adequada e resolver problemas em contextos diferenciados.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)	
Subárea – Jogos Desportivos Coletivos	JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS Matérias a lecionar - Voleibol e Andebol Cooperar com os companheiros para o alcance dos objetivos do Nível Introdutório/Elementar do Jogo Desportivo Coletivo Voleibol ou Futebol, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas, em todas as funções, conforme a posição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.	<u>Proporcionar atividades formativas, como por exemplo situações de jogo, concursos e outras tarefas, a par ou em grupos homogêneos e heterogêneos, que possibilitem aos alunos:</u> - Elaborar sequências de habilidades; - Elaborar coreografias; - Resolver problemas em situações de jogo; - Explorar materiais; - Explorar o espaço, ritmos, música, relações interpessoais, entre outras; - Criar um objeto, texto ou solução, face a um desafio; - Analisar textos ou outros suportes com diferentes pontos de vista, concebendo e sustentando um ponto de vista próprio; - Criar soluções estéticas criativas e pessoais.	Criativo /Expressivo (A, C, D, J)	

	<p>4. Logo que a sua equipa perde a posse da bola assume atitude defensiva, procurando de imediato recuperar a sua posse: Tenta intercetar a bola, colocando-se numa posição diagonal de defesa, para intervir na linha de passe do adversário; impede ou dificulta a progressão em drible, o passe e o remate, colocando-se entre a bola e a baliza na defesa do jogador com bola;</p> <p>5. Como guarda-redes: Enquadra-se com a bola, sem perder a noção da sua posição relativa à baliza, procurando impedir o golo; inicia o contra-ataque, se recupera a posse da bola, passando a um jogador desmarcado.</p>			
Área dos Conhecimentos	<p>O aluno deve ficar capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras; - Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> • Dopagem e riscos de vida e/ou saúde; • Doenças e lesões; • Condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino 	<p><u>Proporcionar atividades formativas que impliquem, por parte do aluno:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar cuidados de higiene; - Conhecer e aplicar as regras de segurança pessoal e dos companheiros; - Conhecer e aplicar regras de preservação dos recursos materiais; - Reforçar o gosto pela prática regular de atividade física; - Aplicar processos de elevação do nível funcional da aptidão física. 	Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)	1º Semestre - 6 2º Semestre - 6
Modalidades de Avaliação	<p>- Diagnóstico, Formativa, Sumativa e Autoavaliação (realizada nas diferentes matérias, aptidão física e nos conhecimentos);</p> <p>Instrumentos de Avaliação utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividade Física Individual; - Atividade física em grupo; - Trabalho Prático de Aplicação em grupo; <ul style="list-style-type: none"> - Teste escrito; - Questionário; - Questões orais e conhecimentos. 	<p><u>Proporcionar atividades formativas que possibilitem ao aluno, em todas as situações:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar os seus desempenhos e os dos outros, dando e aceitando sugestões de melhoria; - Identificar aspetos críticos que permitam a melhoria do seu desempenho; - Identificar pontos fracos e fortes das suas aprendizagens; - Utilizar os dados da sua autoavaliação para se envolver na aprendizagem; - Interpretar e explicar as suas opções; - Descrever processos de pensamento e ação, usados durante a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema. 	Autoavaliador / Heteroavaliador (transversal às áreas)	1º Semestre-16 2º Semestre-14

Pela extensão, esta tabela não se encontra totalmente representada.

Anexo 6 – Planificação Anual Simplificada (Ensino Secundário)

	1º Semestre		2º Semestre		TOTAL
	Início	Fim	Início	Fim	
	14/09/2023	30/01/2024	05/02/2023	04/06/2024	
Semanas	18		18		36
Tempos Previstos (45 min)	70		56		126

DOMÍNIO/TEMA Subdomínio/ Subtema		Tempos previstos (45')
1.º Semestre	<u>Domínio - Atividades Físicas</u>	
	Subárea: Desportos Coletivos - Voleibol	14
	Subárea: Desportos Individuais - Badminton	14
	Subárea: Atividades Rítmicas Expressivas - Dança	12
	<u>Domínio - Aptidão Física</u>	8
	<u>Domínio - Conhecimentos</u> - Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas, utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança, nomeadamente:	6
	<ul style="list-style-type: none"> • Dopagem e riscos de vida e/ou saúde; • Doenças e lesões; 	
	Outros - Avaliação Diagnóstico; Autoavaliação; Avaliação Formativa e Sumativa	16
2.º Semestre	<u>Domínio - Atividades Físicas</u>	
	Subárea: Desportos Coletivos - Andebol	12
	Subárea: Desportos Individuais - Atletismo	10
	Subárea: Outros – Bitoque Râguebi	12
	<u>Domínio - Aptidão Física</u>	2
	<u>Domínio - Conhecimentos</u> - Conhecer os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento e/ou manutenção das diversas capacidades motoras.	6
	Outros - Avaliação Diagnóstico; Autoavaliação; Avaliação Formativa e Sumativa	14

Observações
<p>Avaliação Terá por base instrumentos de recolha diversificados que abrangem os conhecimentos, capacidades e atitudes previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), o referencial nacional para a cidadania e as aprendizagens específicas da disciplina e ano. Assim, serão ponderados os domínios da comunicação (oral e escrita), o domínio do saber científico e tecnológico, o domínio da componente prática e/ou experimental e o desenvolvimento pessoal e social.</p> <p>Sequência das aprendizagens essenciais A sequência dos DOMÍNIO/TEMA é flexível e dependerá dos projetos de trabalho de cada turma.</p>

ESTÁGIO PEDAGÓGICO

UNIDADE DIDÁTICA

VOLEIBOL

CÍNTIA ALMEIDA

INTRODUÇÃO

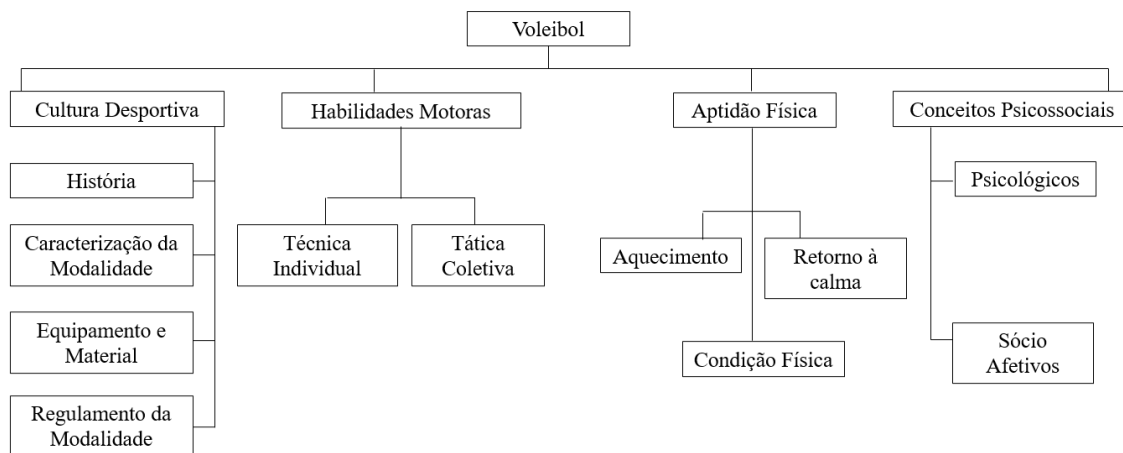
O presente Modelo de Estrutura de Conhecimento, é referente à modalidade de Voleibol, para uma turma de 12ºano, e é realizado no âmbito do Estágio Pedagógico, inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Beira Interior, Covilhã.

A Educação Física abrange um leque diversificado de modalidades e atividades físicas. A modalidade de Voleibol, considerada uma modalidade coletiva, contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo nas suas várias dimensões, quer a nível físico/motor (a aquisição/aperfeiçoamento de habilidades motoras) quer a nível psicológico e social, promovendo uma atitude ética responsável e saudável perante os outros e a sociedade. Num jogo de Voleibol deve existir cooperação com os colegas em diferentes situações, sendo que numa aula de Educação Física, os alunos devem optar por ações de êxito pessoal e dos colegas de turma, aceitando as falhas e correções de cada um.

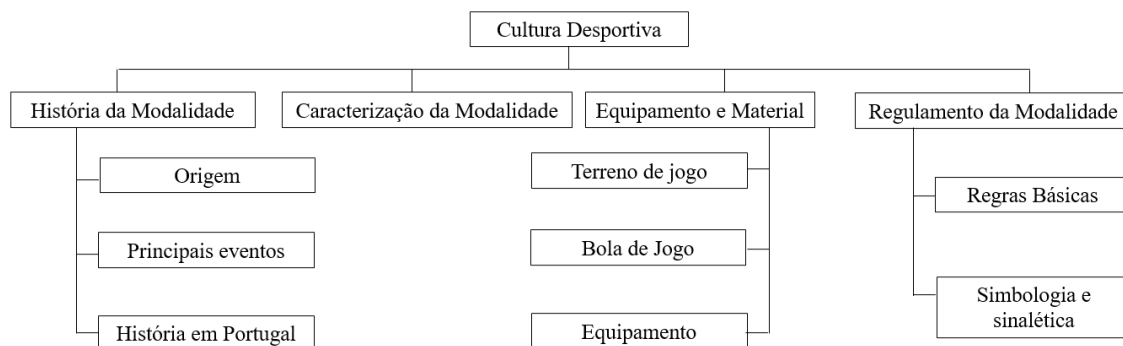
O Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC), apresentado por *Vickers* (1990), foi o modelo tido em referência para a concretização das diferentes matérias/modalidades lecionadas, visto que é um meio que permite simplificar a informação, e que organiza a matéria de ensino e as aprendizagens de acordo com a diversidade e individualidade dos alunos. Para além disso, o MEC permite a reflexão sobre o pensamento transdisciplinar (identifica habilidades técnicas e táticas de uma modalidade e como é influenciado o processo de ensino), logo é um modelo que serve para estruturar uma matéria e uma estrutura, servindo-se desta como um guião para o processo de ensino (Leite, 2013). Neste modelo, os conceitos estão determinados de acordo com uma estrutura hierárquica de conhecimento, sendo que esta conceção está dividida em três grandes fases: fase de análise, fase de decisão e fase de aplicação. Existem oito módulos que se encontram divididos pelas três fases da seguinte forma:

FASE DE ANÁLISE	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 1: Análise da modalidade de voleibol em estruturas de conhecimento• Módulo 2: Análise das condições de aprendizagem• Módulo 3: Análise dos alunos
FASE DE DECISÃO	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 4: Extensão e sequência dos conteúdos• Módulo 5: Definição de objetivos• Módulo 6: Configuração da avaliação
FASE DE APLICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 7: Progressões de ensino• Módulo 8: Plano de aula

ANÁLISE DO VOLEIBOL EM ESTRUTURA DO CONHECIMENTO



CULTURA DESPORTIVA



HISTÓRIA DA MODALIDADE

O voleibol foi criado em 1895, nos Estados Unidos, por um professor de Educação Física chamado *William George Morgan*. A ideia de Morgan surgiu da necessidade de criar um jogo com baixo risco de lesões, que não fosse fisicamente exigente, que pudesse ser praticado em zonas fechadas e que fosse inovador e cativante.

Ter-se-á inspirado no ténis, como se pode constatar, quer pelo formato do campo, quer pela rede suspensa ao centro para evitar o contacto pessoal. A bola usada inicialmente era adaptada da câmara de ar de uma bola de basquetebol, mas posteriormente, em colaboração com uma empresa, foi desenvolvida uma bola específica com tamanho e peso ideais para o voleibol. O número de jogadores não era limitado, mas tinha de ser de número igual para ambas as equipas, sendo que já se usava o sistema de rotação para se efetuar o serviço.

As regras do jogo foram elaboradas com a ajuda de dois senhores, chamados *Frank Wood e John Lynch*. Foi em 1916, durante uma demonstração desta modalidade num encontro promovido pela Associação Cristã de Moços, que se sugeriu o nome "*volley ball*" devido aos movimentos do jogo.

O voleibol espalhou-se pelo mundo a partir dos Estados Unidos, chegando ao Canadá em 1900 e à América do Sul em 1910, com o Peru sendo o primeiro país sul-americano a conhecê-lo. Em 1915, o voleibol de praia surgiu nas praias do Haváí e, no Brasil, começou a ser praticado nas praias cariocas em 1930.

A Federação Internacional de Voleibol foi fundada na França, em 1947, tornando-se o órgão responsável por questões relacionadas ao voleibol em todo o mundo, sendo que, atualmente conta com 163 países filiados. O primeiro campeonato mundial de voleibol masculino foi realizado em 1949, com vitória da Rússia, e o campeonato feminino teve início em 1952, com vitória do Japão. Esta modalidade foi incluída nos Jogos Olímpicos em 1964, com a Rússia, conquistando o primeiro título no masculino sendo que, alguns anos depois, em 1976, foi transmitido pela primeira vez na televisão.

O voleibol desde então foi sofrendo diversas mudanças, nomeadamente no que toca a regras e estrutura de jogos, tais como: a evolução das dimensões da bola e do terreno de jogo, a definição de seis jogadores por equipa desde 1918, a introdução do ataque de três metros em 1976, e a criação de diferentes tipos de serviço.

HISTÓRIA DA MODALIDADE EM PORTUGAL

O Voleibol foi introduzido em Portugal durante a Primeira Guerra Mundial, quando as tropas norte-americanas estiveram estacionadas nas ilhas dos Açores. O Engenheiro António Cavaco desempenhou um papel fundamental na promoção do Voleibol ao vir para Lisboa para cursar engenharia. Este contribuiu significativamente para a popularização desta modalidade, principalmente Faculdades, destacando-se a Associação de Estudantes do Instituto Superior Técnico, que dominou a modalidade até os anos sessenta.

A Associação Cristã da Mocidade (A.C.M.) também desempenhou um papel relevante na disseminação do Voleibol em Portugal, pois foi devido a esta que o primeiro livro de regras foi publicado, e a sua contribuição foi fundamental para a fundação da Associação de Voleibol de Lisboa, que foi estabelecida a 28 de dezembro de 1938, com a presidência de José Morgado Rosa.

O primeiro clube a filiar-se oficialmente foi o Campolide Atlético Clube, juntamente com a Associação Cristã da Mocidade, Belenenses, Sporting, Técnico, Benfica, Clube Internacional de Futebol, A.A. Instituto Comercial, A.A. Faculdade de Direito, Associação de Alunos do Monte Estoril, entre outros. O primeiro torneio oficial e o primeiro Campeonato de Lisboa foram organizados pela Associação de Voleibol de Lisboa na temporada 1939/40, com a equipa da A.E.I.S. Técnico sendo a vencedora.

A 31 de março de 1942, o Clube Fluvial Portuense, Estrela e Vigorosa, Associação Académica de Espinho, Clube Portuense de Desportos, Vilanovense Futebol Clube e Sport Clube do Porto fundaram a Associação de Voleibol da região do Porto. O primeiro confronto entre Porto e Lisboa ocorreu em 23 de junho de 1946, com Lisboa a trazer a vitória.

A Federação Portuguesa de Voleibol foi fundada a 7 de abril de 1947, em Lisboa, com a presidência de Guilherme Sousa Martins. A Federação Portuguesa de Voleibol foi uma das entidades fundadoras da Federação Internacional de Voleibol.

CARACTERIZAÇÃO DA MODALIDADE

O voleibol é um jogo desportivo coletivo, praticado por duas equipas, sendo cada uma delas composta por seis jogadores efetivos e no máximo, seis suplentes. O jogo realiza-se num campo retangular, dividido ao meio por uma rede com altura variável, dependendo do género e categoria. O objetivo do jogo de voleibol é enviar a bola por cima da rede, para o campo adversário, mantendo a bola sempre no ar e tentar que a mesma caia na área do campo do adversário e não no da própria equipa, cumprindo com um regulamento específico. O Voleibol abrange tanto o aspeto recreativo quanto o competitivo. A vertente recreativa deste desporto nutre o lado humano, incentivando a diversão e um estilo de vida saudável. Por outro lado, a competição proporciona às pessoas a oportunidade de demonstrar o seu máximo potencial em termos de habilidades, criatividade, liberdade de expressão e espírito competitivo. As regras são concebidas e organizadas de forma a promover o desenvolvimento de todas essas facetas.

REGULAMENTO DA MODALIDADE

Terreno de jogo

Em conformidade com as regras impostas pela Federação Internacional de Voleibol (FIVB), a superfície do campo deverá ser de madeira ou outro material que a substitua, sendo completamente ilegal a presença de uma superfície que coloque em risco a integridade dos jogadores. Esta modalidade pode ser praticada ao ar livre e em pavilhões fechados, no entanto, campeonatos de alto rendimento são sempre realizados em recintos fechados. O campo apresenta 18mx9m com 2m de largura, podendo ser 3m de largura em campos exteriores. Deste modo, é delimitado por linhas de 5cm, constituintes da área de jogo. Para além disso, existe também uma linha central, que faz a divisão do campo em duas partes simétricas, pelo que a 3m da linha existe também a linha paralela, a chamada linha de ataque, que delimita o campo avançado. O campo é também dividido em diferentes zonas: zona de ataque, zona de serviço, zona de substituição e zona de troca do líbero. A meio do terreno de jogo está disposta uma rede de altura variável, conforme o género e a categoria dos jogadores. Esta é colocada verticalmente sobre o eixo da linha central e o seu bordo superior está a uma altura de 2,43 m para os homens e 2,24 m para as mulheres.

Bola de jogo

A bola, quanto às suas características, deve ser esférica com material natural ou sintético, com uma câmara de borracha. A sua cor deve ser clara e uniforme ou com uma combinação de cores. De referir que a sua circunferência é de 65 a 67 centímetros, com um peso entre os 260 a 280 gramas.

Equipamento

O equipamento dos jogadores é formado por camisola, calções, meias e sapatilhas. Todo o equipamento deve ser igual (cor e o desenho) para todos os membros da equipa, exceto para o líbero. O calçado deve ser leve e flexível. As camisolas dos jogadores devem ser numeradas de 1 a 20, sendo impossibilitado a participação no jogo no caso de não estar devidamente numeradas.

Constituição da equipa

Nesta modalidade, a equipa é formada por 12 jogadores do mesmo género, onde 6 formam a equipa titular e os restantes 6 são suplentes, podendo ser substituídos uma vez por cada set, contando com um máximo de 6 substituições, à exceção do líbero (função de defender a zona defensiva, não podendo atacar, fazer bloco ou realizar serviço) que pode entrar e sair quando quiser.

Início e recomeço do jogo

Antes do início de cada jogo, o árbitro efetua o sorteio com os dois capitães de equipa, sendo que o vencedor pode escolher entre serviço/receção ou campo A/campo B em que vão começar a jogar. A equipa que escolheu ou que ficou com o serviço inicia o jogo, após o apito do árbitro. No segundo set, as equipas voltam a alternar, com a exceção do quinto set, onde é realizando um novo sorteio e as equipas trocam de campo aos 8 pontos.

Duração e interrupções de jogos regulamentares

O jogo de voleibol não é limitado pelo tempo. Os intervalos entre os sets duram três minutos e nos jogos de categoria seniores existem, em cada um dos quatro primeiros sets, dois tempos técnicos de um minuto de duração, aos 8 e 16 pontos. Cada equipa tem no máximo a permissão de pedir dois tempos mortos de 30 segundos cada e até 6 substituições por set.

Sistema de pontuação

A equipa que primeiro atingir os 25 pontos ganha o set, sendo, no entanto, necessário existir uma vantagem de, pelo menos, dois pontos para que o set termine. Ganha o jogo a equipa que ganhar três sets, no caso de ser uma competição à melhor de cinco. Em situações em que é disputado à melhor de três sets (como acontece, por exemplo, em competições oficiais femininas), vence a equipa que primeiro ganhar dois sets.

A equipa conquista um ponto de cada vez que ganha uma jogada. Se uma equipa serve e ganha a jogada, o mesmo jogador continua a servir. Se a equipa que ganha a jogada tiver recebido, os seus jogadores têm de rodar no sentido dos ponteiros do relógio e o jogador que se encontrava na posição 2 vai executar serviço.

Posições

As posições dos jogadores são numeradas da seguinte forma: os três jogadores colocados ao longo da rede são os avançados e ocupam as posições 4 (o jogador à esquerda), 3 (o jogador ao centro) e 2 (o jogador à direita), os outros três jogadores são os defesas e ocupam as posições 5 (o jogador à esquerda), 6 (o jogador ao centro) e 1 (o jogador à direita), sendo que o 3 é o mais próximo à rede, o 4 e o 2 têm de estar ligeiramente atrás do 3, o 1 e o 5 atrás do 2 e do 3 e o 6 deve adotar uma posição central ligeiramente atrás do 3.

Bola fora/Reposição de bola em jogo

A bola é considerada fora de jogo quando cai no chão ou *Figura 3 - Posições* quando toca em qualquer objeto (varetas, postes, teto) ou pessoas (suplentes, treinadores, árbitros) fora dos limites do campo.

Se cair dentro (as linhas-limite estão incluídas) do campo adversário, a equipa que a conseguiu colocar ganha um ponto e tem direito a servir. Se a equipa for sancionada com bola fora, a equipa adversária ganha ponto e tem direito a servir. Se um jogador comete falta, a equipa adversária ganha ponto e tem direito a servir.

Substituições

São permitidas seis substituições por equipa e por set. Este ato só pode acontecer quando o jogo está parado e com ordem prévia da equipa de arbitragem. O jogador só pode entrar em campo após a saída do jogador substituído. Só é permitida uma vez por set a reentrada para o lugar do colega que o substituiu. Existem ainda as trocas do líbero.

FALTAS

Toques na bola:

- Cada equipa pode dar, no máximo, três toques na bola, embora o mesmo jogador não o possa fazer duas vezes consecutivas (os toques efetuados pelo bloco estão isentos desta regra);
- A bola pode ser tocada por qualquer parte do corpo;
- No primeiro toque da equipa (receção/defesa) pode haver dois toques consecutivos desde que estes tenham ocorrido durante a mesma ação.

Serviço:

- O serviço tem de ser executado atrás da linha final. A bola deve ser lançada e batida com o membro superior;
- A bola pode tocar na rede, desde que seja entre as varetas e passe para o campo adversário sem tocar em nenhum jogador da equipa;

- Quando um jogador estiver a executar o serviço, todos os jogadores (colegas e adversários) devem estar na ordem correta da rotação;
- No momento do serviço não é permitido haver cortina (movimentos realizados pelos jogadores para impedir que os adversários vejam o servidor e/ou trajetória da bola).

Toque na rede:

- Nenhum jogador pode tocar na rede ou varetas durante a ação de jogar a bola;
- O bloqueador pode invadir o campo contrário por cima da rede sempre que exista um ataque;
- A linha central pode ser pisada, mas não ultrapassada;
- Os jogadores da defesa (posições 1, 5 e 6) só podem atacar a bola acima da rede, desde que a chamada seja efetuada antes da linha de ataque.

Restrições do ataque:

- O líbero não pode atacar;
- Os jogadores da defesa só podem atacar, desde que a chamada seja realizada antes da linha de ataque ou a bola esteja abaixo da rede.

Sanções disciplinares:

- Se um jogador cometer uma falta antidesportiva, por exemplo, discordar do árbitro, então a sanção aplicada será de advertência, sendo mostrado um cartão amarelo e não existindo perda de ponto ou serviço. Se o jogador cometer o mesmo tipo de falta pela segunda vez, será atribuída uma penalização, isto é, o árbitro mostra um cartão vermelho ao jogador e o adversário ganha o ponto e serviço;
- Se o jogador cometer o mesmo tipo de falta pela terceira vez ou se agir de forma grosseira, então será aplicada uma desqualificação, o árbitro mostra ambos os cartões (vermelho e amarelo) um em cada mão e o jogador terá de sair de campo e não poderá jogar durante o jogo em questão;
- Se um jogador tentar cometer uma agressão então será atribuída uma expulsão. Será exibido pelo árbitro os dois cartões (vermelho e amarelo) na mesma mão, tendo o jogador de abandonar o recinto de jogo, definitivamente.

ÁRBITROS

O jogo é orientado por uma equipa de arbitragem. Sendo esta constituída por:

- 1º Árbitro;
- 2º Árbitro;
- Um marcador;

- Quatro juízes de linha.

As funções do primeiro árbitro dizem respeito ao ato de apitar para iniciar o serviço, e tem autoridade sob toda a equipa de arbitragem. Ao primeiro árbitro compete, também, aplicar as sanções mais adequadas, por exemplo:

- Devido a anti desportivismo;
 - Advertência;
 - Penalização por ações de desprezo. Toda a equipa é penalizada com a perda de jogada;
 - Um jogador que repita a mesma atitude deve ser expulso, não podendo jogar novamente no set;
 - Um jogador deve ser desqualificado quando existe tentativa de agressão física, tendo este de abandonar a área de jogo, não podendo retomar ao encontro.

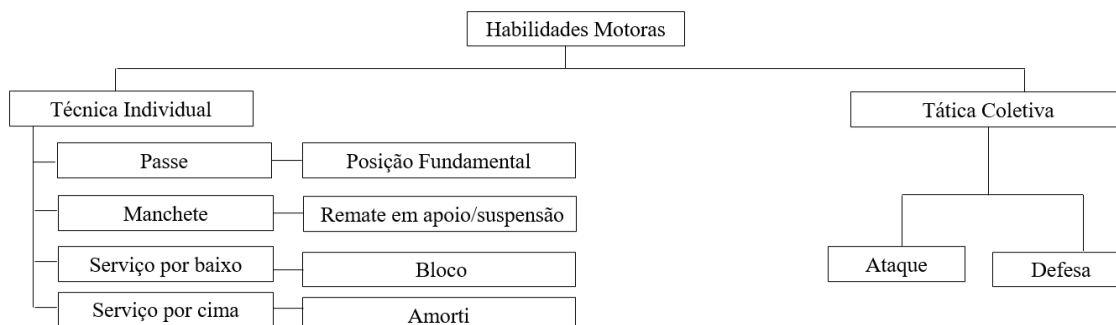
O primeiro e o segundo árbitro têm também a responsabilidade de apitar para finalizar uma jogada e/ou assinalar uma falta.


Em relação aos juízes de linha, estes devem assinalar: bola “fora”; bola “dentro”; bola tocada pela equipa que recebe; as bolas que passam a rede, por fora do espaço de passagem (fora das varetas); falta com o pé no serviço. Já o marcador é encarregue pelo preenchimento do boletim de jogo, em conjunto com o segundo árbitro. Controla também a ordem de rotação e regista os pontos marcados.

TERMINOLOGIA E SIMBOLOGIA

 <p>Fim do set</p>	 <p>Rotação de serviço</p>	 <p>Substituição</p>
 <p>Bola retida</p>	 <p>Quatro toques</p>	 <p>Dois toques</p>
 <p>Equipa a servir</p>	 <p>Autorização para o serviço</p>	 <p>Toque na rede</p>
 <p>Penetração no campo contrário</p>		

HABILIDADES MOTORAS



Posição Fundamental	
Atitude corporal que permite ao jogador deslocar-se rapidamente em qualquer direção e executar o gesto técnico adequado à altura e trajetória da bola. Esta posição pode ser alta, média ou baixa, conforme o grau de flexão dos membros inferiores.	
Representação Esquemática	Aspetos Críticos de Execução
	<ul style="list-style-type: none"> - Apoios afastados à largura dos ombros e apresentar um ligeiramente avançado em relação ao outro; - Planta do pé deverá estar a tocar no solo; - Membros inferiores com uma ligeira flexão (CG baixo); - Tronco com ligeira inclinação para a frente; - Membros superiores preparados para receber a bola; - Olhar dirigido para a bola;
Erros Comuns: Apresentar os apoios paralelos, apresentar membros inferiores estendidos; apresentar membros superiores descontraídos	




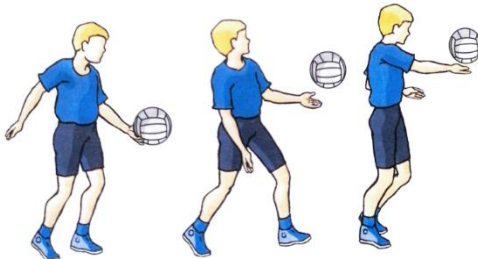
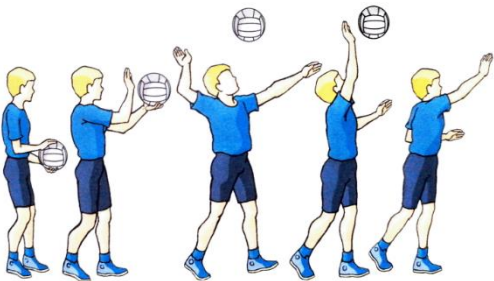
Deslocamentos	
Movimentos de locomoção dos jogadores, determinantes na realização dos gestos técnicos. Podem ser utilizados da seguinte forma: Frontais (para a frente), laterais (direita e esquerda) e à retaguarda (para trás).	
Representação Esquemática	Aspetos Críticos de Execução
	<ul style="list-style-type: none"> - Adotar a posição fundamental; - Executar os deslocamentos de uma forma rápida e controlada, parando em equilíbrio; - Não cruzar os apoios; - Dirigir o olhar para a bola;
Erros Comuns: Apresentar cruzamento dos apoios; apresentar pés paralelos; apresentar membros inferiores estendidos; apresentar membros superiores descontraídos; realizar um salto durante o deslocamento.	


Tabela 2 - Técnica Individual

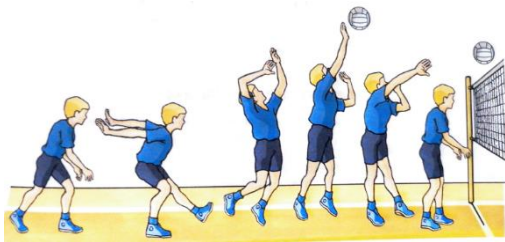
Passé	
Meio de transmissão da bola, podendo ser executado em apoio ou em suspensão	
Representação Esquemática	Aspetos Críticos de Execução
	<ul style="list-style-type: none"> - Ambos apoios afastados à largura dos ombros e um ligeiramente à frente do outro; - Corpo debaixo da bola e membros inferiores com ligeira flexão; - Criar o efeito “mola” através da flexão/extensão dos MI e MS de forma simultânea; - Na última fase, os MS encontram-se em extensão total; - Formar uma concha com as mãos, mantendo os dedos afastados e com os polegares virados para o centro; - Os dedos contactam com a bola; - Na fase final do movimento, abdução ligeira dos pulsos; - Cabeça levantada com olhar dirigido para a frente
<p>Erros Comuns: Apresentar pés paralelos; realizar uma extensão dos MI e MS antes de haver contacto com a bola; passe a começar no peito; toque feito com a palma das mãos ou falta de movimentação dos braços; inexistência de deslocamento para se colocar em baixo da bola.</p>	

Manchete	
Gesto técnico normalmente utilizado na receção do serviço, defesa e trajetórias de bola baixa.	
Representação Esquemática	Aspetos Críticos de Execução
	<ul style="list-style-type: none"> - Ambos apoios afastados à largura dos ombros e um ligeiramente à frente do outro; - Membros inferiores com uma ligeira flexão (CG baixo); - Tronco com ligeira inclinação para a frente; - Apresentar MS estendidos numa altura inferior à cintura; - Uma por cima da outra, colocar as mãos em supinação (“mãos dadas”); - Rotação externa dos MS; - Zona de contacto são os antebraços e estes devem estar entre os dois apoios; - Cabeça levantada e olhar dirigido para a frente; - Participar com todo o corpo na execução da manchete (a extensão dos membros inferiores é acompanhada por uma ligeira elevação dos membros superiores para cima e para a frente;
<p>Erros Comuns: Apresentar MI estendidos; realizar contacto com a bola com os braços num plano muito alto/lateral; apresentar MS em flexão; “Mãos dadas” de forma lateral; movimento amplo e descontrolado, debaixo para cima; apresentar inclinação do tronco para trás.</p>	

Serviço	
Gesto técnico com que se inicia qualquer jogada. Pode ser executado por baixo, por cima, de lado ou em suspensão.	
Serviço por baixo	
Representação Esquemática	Aspetos Críticos de Execução
	<ul style="list-style-type: none"> - Acentuada flexão do tronco; - Apoio contrário à mão livre colocado à frente do outro; - Bola colocada no prolongamento do braço livre; - Colocar a mão portadora da bola ao nível da cintura, sensivelmente; - Mão que ataca a bola colocada perto da bola, realizando um movimento de trás para cima, preparando o batimento; - Braço do batimento em extensão; - Zona de contacto coma a bola é a palma da mão (dedos fechados e mão rígida); - O peso do corpo, depois do batimento, desloca-se para o apoio mais avançado; - Olhar dirigido para a zona alvo do campo adversário;
<p>Erros Comuns: Apresentar apoios colocados contrariamente ou paralelamente; realizar a ação técnica num plano muito alto ou muito baixo; fazer o batimento da bola muito longe do centro de gravidade; bola colocada fora do prolongamento do braço, fazendo um batimento lateral; colocar o peso do corpo no apoio de trás;</p>	

Serviço por cima	
É pretendido que a bola seja imprevisível, para que a receção seja também realizada com desequilíbrio/dificuldade.	
Representação Esquemática	Aspetos Críticos de Execução
	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio contrário à mão livre colocado à frente do outro; - Corpo frontal à rede e apoios colocados em planos distintos; - A mão que sustenta sobe até à altura do rosto para lançar a bola ao ar; - Armar o braço – Movimento de frente para trás do braço de batimento; fletir o antebraço sobre o braço à altura da cabeça puxando-o para trás acima do ombro; - Depois de realizado o lançamento, a bacia avança e o tronco recua; - Bater a bola com os dedos fechados e a mão rígida; - Batimento realizado ponto mais alto, com o membro superior completamente estendido; Depois do batimento, o peso do corpo passa para o apoio mais avançado; - Olhar dirigido para a zona alvo.
<p>Erros Comuns: Corpo lateral à rede; bola lançada demasiado alto ou sem fazer o movimento num plano vertical; movimento do braço realizado lateralmente; batimento com a mão relaxada; bater a bola com o membro superior em flexão.</p>	

Remate	
Gesto técnico específico de ataque, podendo ser executado em apoio ou em suspensão.	
Remate em Apoio	
Representação Esquemática	Aspetos Críticos de Execução
	<ul style="list-style-type: none"> - Olhar dirigido para a bola; - Armar o braço - Preparação do braço que vai realizar o remate; - Assim que contacta a bola, o membro superior deve estar em extensão completa; - Contato com a bola efetuado com a palma da mão (rígida); - Apresentar uma trajetória descendente; - Transfere do peso do corpo para um apoio mais avançado.
Erros Comuns: Contacto com a bola com a mão fechada; ms em flexão; empurrar em vez de bater a bola; inclinação do tronco para trás.	

Remate em suspensão	
<p>É pretendido que seja o mais forte possível e a bola seja colocada no campo adversário, de modo que se provoquem falhas técnicas adversárias. Pode-se afirmar que, quanto maior for o poder de impulsão de um jogador, mais facilmente este conseguirá colocar a bola no campo adversário e, assim, a sua defesa também se tornará mais difícil. De notar que, a coordenação óculo-manual é fundamental para que este gesto técnico seja executado na perfeição. Existindo assim 4 fases que compõem este gesto técnico, sendo elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corrida – momento de aceleração para realizar o salto; • Chamada – Realizada com ambos os apoios, com ajuda dos MS, dando balanço de baixo para cima; • Remate – momento de contacto com a bola, oferecendo uma trajetória descendente; • Queda – momento em que se retorna ao solo, fase de amortecimento da queda, tentando não perder o equilíbrio; 	
Representação Esquemática	Aspetos Críticos de Execução
	<ul style="list-style-type: none"> - Corrida de aproximação; - Chamada feita alternadamente com impulsão dos dois apoios; - Hiperextensão da articulação gleno-umeral (“puxar” os MS para trás); - Impulsão vertical que seja oblíqua à rede; - MS não dominante estendido, à frente do corpo ao nível da face e palma da mão virada para baixo; ligeira rotação do tronco que acompanha o MS dominante; - MS dominante “armado” (movimento para cima e para trás, apresentar o cotovelo alto e em flexão, e a mão virada para fora); bater a bola com a mão rígida e os dedos fechados, com flexão do pulso no final; - Bater acima e à frente da cabeça no ponto mais alto (de cima para baixo); olhar dirigido para a bola.
Erros Comuns: Inexistência de chamada/Fraca impulsão; chamada muito próxima à rede; bater a bola na parte de baixo; contacto feito com o pulso; ms fletido no momento exato do batimento; empurrar em vez de bater a bola; inclinação do tronco para trás.	

Bloco

Sendo de carácter defensivo, tem como objetivo interceptar as bolas que vêm em remate do campo adversário. No entanto, passará a ofensivo sempre que se consegue que a bola toque no solo do campo adversário. Portanto, é executado pelos jogadores do ataque (posição 2, 3 ou 4), havendo o bloco simples, o duplo ou o triplo. O bloco tem duas principais funções:

- Parar o remate, blocando, ou seja, tapando a bola. Deste modo, a jogada termina em ponto para a equipa que o executou (*KillBlock*). Em contexto escolar, este é o tipo de bloco mais interessante de ser falado.
- Refletir a bola ou para cima e ou para o meio do campo da mesma equipa, havendo assim tempo para reorganizar a equipa e o contra-ataque (*SoftKill*).

Representação Esquemática



Aspetos Críticos de Execução

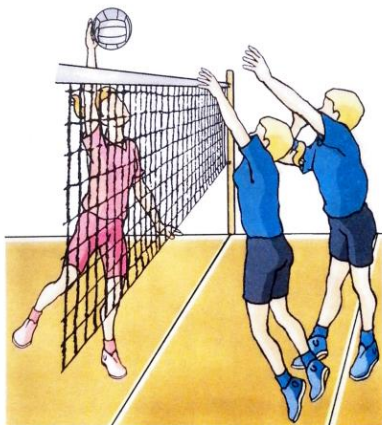
- MS numa posição alta;
- Palmas viradas para a rede;
- Dedos afastados;
- Olhar dirigido para a bola;
- Deslocar paralelamente à rede;
- Saltar realizado com os braços em completamente estendidos e ligeiramente oblíquos à rede;
- Apresentar as mãos afastadas e em flexão, tentando tapar a maior superfície possível;
- Fletir MI para amortecer a queda, nunca perdendo a trajetória da bola.

Erros Comuns: Braços demasiado abertos; apresentar um sobrepasso antes do salto; salto realizado antes do tempo; fraco equilíbrio; tronco baixo no momento do salto; palmas viradas uma para a outra; primeiro passo do deslocamento feito para trás.

Amorti

Apresenta-se como gesto técnico-tático e tem como finalidade enganar o adversário, fazendo com que a jogada termine a uma velocidade muito lenta ao contrário do que é expectável.

Representação Esquemática



Aspetos Críticos de Execução

- Corrida de aproximação à rede;
- Chamada realizada alternadamente com impulsão dos dois apoios;
- Hiperextensão da articulação gleno-umeral (“puxar” os MS para trás);
- Impulsão vertical que seja oblíqua à rede;
- MS não dominante estendido, à frente do corpo ao nível da face e palma da mão virada para baixo;
- Ligeira rotação do tronco que acompanha o MS dominante;
- MS dominante “armado” (movimento para cima e para trás, apresentar o cotovelo alto e em flexão, e a mão virada para fora);
- Contacto realizado por forma a amortecer a bola, dando apenas um toque ligeiro;
- Contacto na parte inferior ou de lado;
- Olhar dirigido para a bola.

Erros Comuns: Inexistência de chamada/Fraca impulsão; chamada muito próxima à rede; contacto feito com o pulso; MS fletido no momento exato do batimento; empurrar em vez de amortecer a bola; inclinação do tronco para trás.

Tática Coletiva

Em qualquer situação de jogo existem duas fases fundamentais: o ataque (situação em que a equipa está na posse de bola e tenta construir uma jogada, de forma a obter pontos) e a defesa (situação em que a equipa procura evitar que os adversários, que estão na posse de bola, ganhem a jogada).

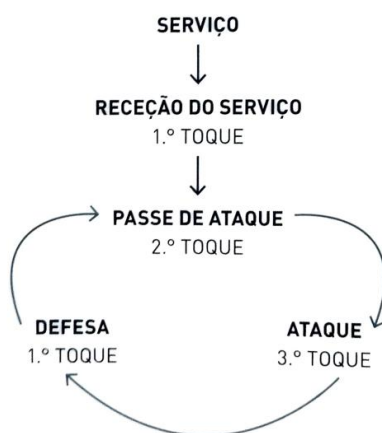
Para que haja continuidade nas ações desenvolvidas no jogo deve-se valorizar alguns comportamentos e evitar outros. Assim sendo, o aluno deve:

- Adotar uma atitude dinâmica (posição fundamental em função da trajetória da bola e da movimentação dos restantes jogadores).
- Contribuir para a execução dos 3 toques procurando o ataque;
- Analisar a trajetória da bola e executar o gesto técnico mais adequado;
- Enviar a bola para uma zona de difícil receção;
- Nunca esquecer que o objetivo final do jogo é marcar ponto;

Em situação de jogo o aluno não deve fazer:

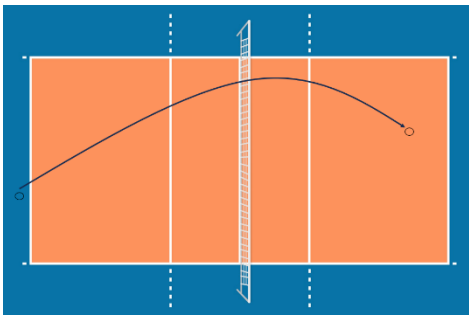

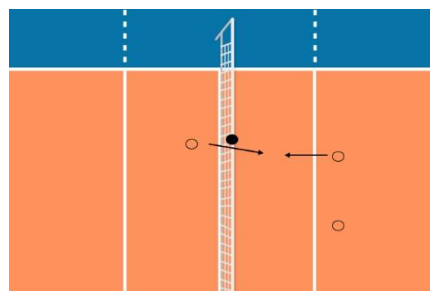
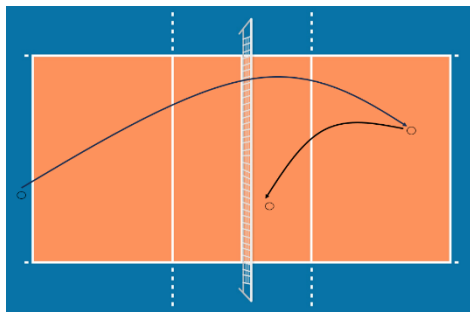
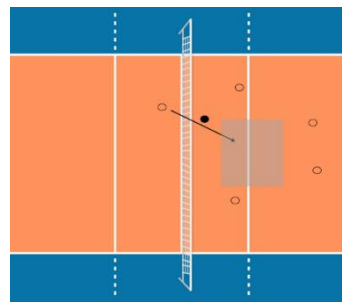
- Adotar uma atitude estática na posição vertical;
- Reenviar a bola ao primeiro ou segundo toque para o campo adversário (sem intencionalidade);
- Executar um gesto técnico inadequado à altura e trajetória da bola (executar uma manchete em situação de bola alta);
- Realizar as várias ações técnico táticas de forma aleatória;

Dito isto, o voleibol caracteriza-se por uma sequência de ações particulares do ataque e da defesa (estrutura cíclica).



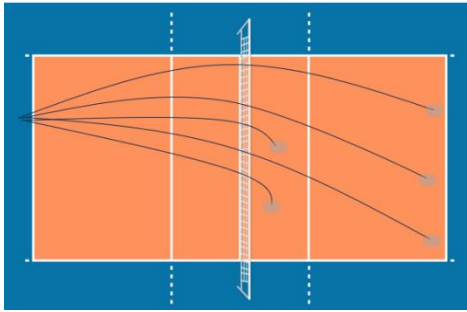
Assim sendo apresenta-se abaixo uma representação esquemática de quais as ações e os objetivos das ações que um aluno deve fazer em situação de jogo.

Tabela 3 - Tática Coletiva

SITUAÇÃO DE JOGO	
Serviço e Defesa	Ações no Ataque
<p>Serviço (por baixo ou por cima)</p> <p><u>Objetivo:</u> colocar a bola numa zona de difícil receção.</p>  <p>Os jogadores devem adotar uma posição defensiva.</p> <p><u>Objetivo:</u> observar a movimentação dos jogadores e a trajetória da bola, no sentido de estarem prontos a defender um ataque.</p>  <p>Defesa</p> <p>Quem defende? O jogador mais próximo da zona de queda da bola.</p> <p><u>Objetivo:</u> evitar que a bola caia no solo e executar um passe alto ou manchete de forma a iniciar a organização do ataque.</p> 	<p>1º toque</p> <p>Receção do serviço (manchete ou passe por cima).</p> <p><u>Objetivo:</u> dirigir a bola para cima e para a frente, para ar continuidade à ação ofensiva.</p>  <p>2º toque (duas alternativas):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Finalização em passe colocado. <p><u>Objetivo:</u> concretizar o ataque se tem condições favoráveis.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Passe a um companheiro. <p><u>Objetivo:</u> colocar a bola em situação favorável para que o companheiro consiga finalizar com êxito o ataque.</p> <p>3ºtoque</p> <p>Finalização do ataque – passe colocado.</p> <p><u>Objetivo:</u> colocar a bola no campo contrário, dificultando a ação dos adversários, por exemplo, num espaço vazio.</p> 

Serviço (por baixo ou por cima)

Objetivo: colocar a bola numa zona de difícil receção ou em profundidade.



Os jogadores devem adotar uma posição defensiva.

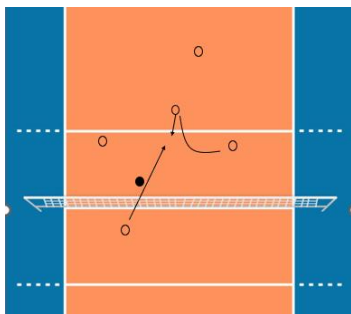
Objetivo: observar a movimentação dos jogadores e a trajetória da bola, no sentido de estarem prontos a defender um ataque.



Defesa

Quem defende? O jogador mais próximo da zona de queda da bola.

Objetivo: evitar que a bola caia no solo e executar um passe alto ou manchete de forma a iniciar a organização do ataque.



1º toque

Receção do serviço (manchete).

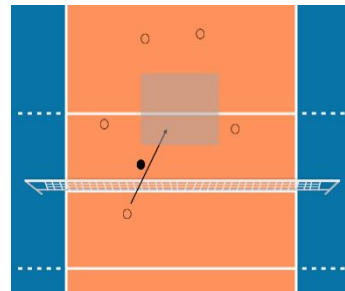
Objetivo: dirigir a bola para o colega que está a desempenhar a função de passador.



2º toque (duas alternativas):

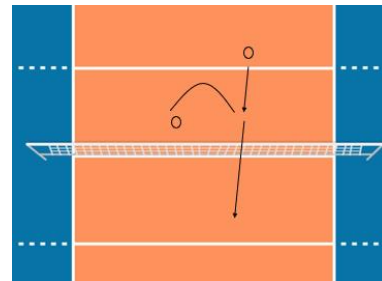
1. Finalização em passe colocado.

Objetivo: concretizar o ataque se tem condições favoráveis.



2. Passe a um companheiro.

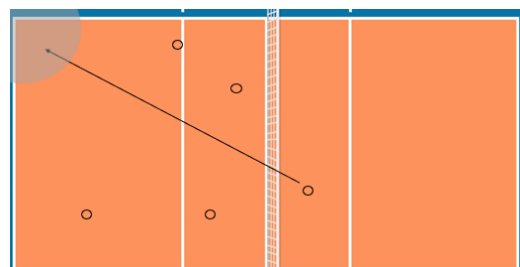
Objetivo: colocar a bola em situação favorável para que o companheiro consiga finalizar com êxito o ataque.



3ºtoque

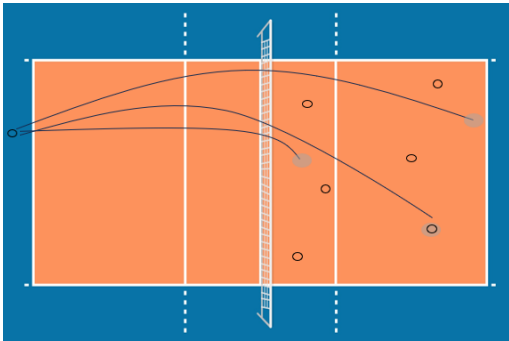
Finalização do ataque – remate em apoio ou em passe colocado.

Objetivo: colocar a bola no campo contrário, dificultando a ação dos adversários, por exemplo, num espaço vazio.



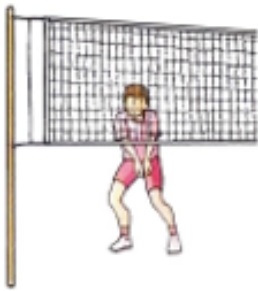
Serviço (por baixo ou por cima)

Objetivo: colocar a bola numa zona de difícil receção, em profundidade ou no jogador mais fraco na receção.



Os jogadores devem adotar uma posição defensiva.

Objetivo: observar a movimentação dos jogadores adversários e a trajetória da bola, no sentido de estarem prontos a defender um ataque



Defesa

Quem defende? O jogador mais próximo da zona de queda da bola.

Objetivo: evitar que a bola caia no solo e executar um passe alto ou manchete de forma a iniciar a organização do ataque.

Quando a finalização é feita em remate.

O que fazer? O jogador mais próximo do local de remate executa o bloco individual.

Objetivo: procurar impedir que a bola transponha a rede para o seu campo. Os restantes jogadores deslocam-se em atitude defensiva, protegendo o bloco de acordo com a sua posição e local de remate.

1º toque

Receção do serviço (manchete).

Objetivo: amortecer a bola, enviando-a por alto ao colega que está a desempenhar a função de passador.



2º toque (quatro alternativas – optar por uma das situações de finalização, caso apanhe de surpresa a equipa adversária ou esta se encontre em desequilíbrio defensivo):

1. Finalização em remate

Objetivo: concretizar o ataque se tem condições favoráveis.

2. Finalização em amorti

Objetivo: concretizar o ataque de acordo com o posicionamento do adversário.

3. Finalização em passe colocado

Objetivo: concretizar o ataque de acordo com o posicionamento do adversário.

4. Passe a um companheiro

Objetivo: colocar a bola em situação favorável para que o companheiro consiga finalizar com êxito o ataque.

3ºtoque

Finalização do ataque (três alternativas):

- Em remate
- Em passe colocado
- Em amorti

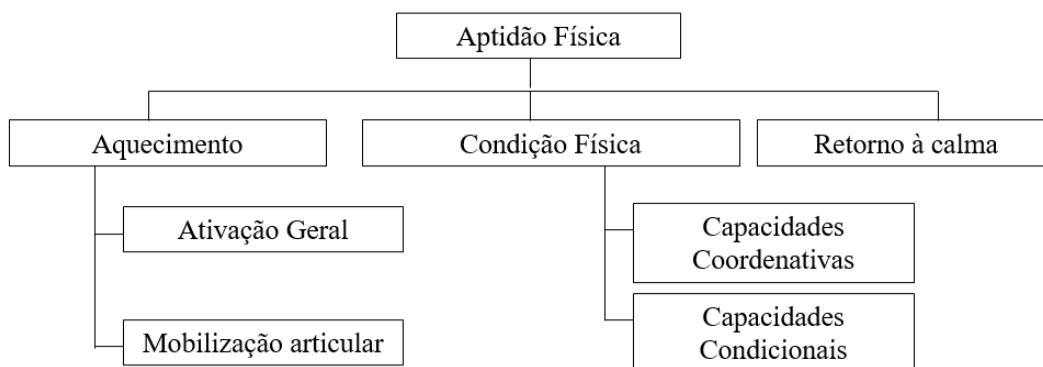
Objetivo: colocar a bola no campo contrário, dificultando a ação dos adversários, de forma a obter ponto.

Jogadores que não efetuam o 3º toque

O que fazem? O jogador mais avançado aproxima-se da posição do jogador que finaliza em atitude defensiva – proteção ao ataque.

Os restantes jogadores colaboram na proteção ao ataque.

APTIDÃO FÍSICA



Aquecimento

O aquecimento é aconselhável para anteceder qualquer prática desportiva, devendo respeitar, em contexto de aula, duas vertentes: a ativação geral e a mobilização articular. Desta forma, pretende-se que haja adaptação progressiva e favorável ao esforço, indo ao encontro com o que será trabalhado na parte fundamental, fomentando a preparação física, psicológica e pedagógica.

Neste sentido, o aquecimento tem como principais objetivos:

- Adotar e desenvolver uma predisposição motora e mental para a realização da aula/treino;
- Permitir a execução de movimentos com boa amplitude;
- Aumentar a temperatura corporal (muscular e sanguínea);
- Prevenção de lesões;

Condição Física

O exercício físico é o principal causador da adaptação e desenvolvimento da condição física, sendo possível suportar cargas de esforço. Desta forma, os exercícios devem ser criados e desenvolvidos, tendo em consideração as componentes da aptidão física necessárias para a aprendizagem e as ações motoras relevantes para a prática das diversas modalidades. Neste sentido, as componentes da aptidão física necessárias à aprendizagem e realização de ações motoras, subdividem-se em:

- Capacidades Condicionais (determinadas pelas componentes energéticas, predominando os processos de obtenção e transformação de energia – carácter quantitativo)
 - ✓ Força – capacidade de superar ou opor-se às resistências do movimento;
 - ✓ Resistência – capacidade de suportar e recuperar da fadiga física e psíquica;
 - ✓ Velocidade – capacidade de realizar movimentos no mais curto espaço e tempo;
 - ✓ Flexibilidade – capacidade de realizar ações motoras de grande amplitude articular;

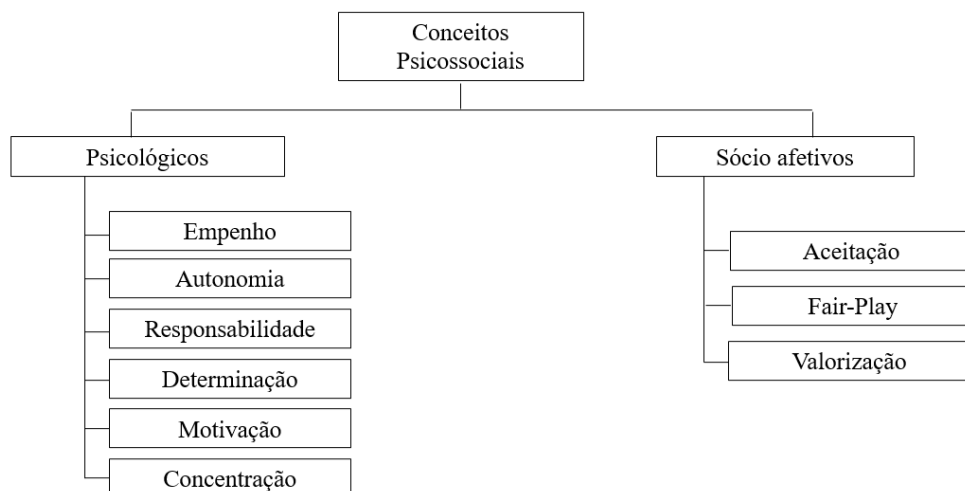
- Capacidades Coordenativas (determinadas pelos processos de condução do sistema nervoso central – carácter qualitativo):
 - ✓ Destreza (agilidade, coordenação) - capacidade de realizar movimentos no espaço, com alternância de ritmo e velocidade, de forma coordenada;
 - ✓ Orientação espacial – capacidade de localizar no espaço o corpo e os objetos e deslocar-se
 - ✓ Equilíbrio- capacidade de manter uma determinada postura corporal estática, durante algum tempo;
 - ✓ Diferenciação cinestésica – capacidade de realizar ações motoras de forma correta e económica com base na receção e assimilação de informação vinda de músculos, tendões e ligamentos;
 - ✓ Reação- capacidade de agir de forma oportuna no mais curto espaço de tempo;
 - ✓ Ritmo – capacidade de perceber e interpretar as estruturas temporais e dinâmicas na evolução do movimento;

Retorno à Calma

O relaxamento, quer ao nível fisiológico, quer ao nível psíquico, é fundamental no término de qualquer aula/treino, onde envolve esforço. Desta forma permite:

- ✓ Diminuir a temperatura corporal;
- ✓ Restabelecer a frequência cardíaca;
- ✓ Reduz a possibilidade de dores/rigidez muscular;

CONCEITOS PSICOSSOCIAIS



É necessário e importante desenvolver, nos alunos, diversas características/competências ao nível psicológico como em termos socio-afetivos. Desta forma pretende-se:

Ao nível psicológico desenvolver:

- Empenho (nível de dedicação, esforço e energia que uma pessoa investe numa tarefa, objetivo ou atividade);
- Autonomia (capacidade de tomar decisões e agir de forma independente, sem depender excessivamente de orientação ou controle externo);
- Responsabilidade (refere-se à obrigação de cumprir deveres, obrigações e compromissos de forma diligente e ética);
- Determinação (disposição persistente e firme de alcançar um objetivo ou superar um desafio, mesmo quando enfrentando adversidades ou dificuldades);
- Motivação (refere-se aos fatores internos e externos que influenciam o comportamento de uma pessoa e a impulsionam a agir em direção a metas ou objetivos. Ela pode ser intrínseca (motivação que vem de dentro, como paixão ou interesse pessoal) ou extrínseca (motivação que vem de recompensas externas, como dinheiro ou reconhecimento));
- Concentração (envolve a capacidade de focar a atenção e a energia numa tarefa específica, ignorando distrações e mantendo o foco no que é importante);

Ao nível socio-afetivo:

- Aceitação (refere-se à disposição e capacidade de aceitar pessoas, situações ou circunstâncias como elas são, sem julgamento ou preconceito);
- *Fair-play* (princípio ético que se aplica especialmente em competições desportivas, mas também pode ser estendido a outras áreas da vida. Ele envolve o respeito pelas regras e o espírito desportivo, valorizando a honestidade, a integridade e o comportamento ético durante uma competição ou interação);
- Valorização (refere-se ao ato de reconhecer e apreciar o valor intrínseco de algo ou alguém. Isso inclui reconhecer as habilidades, contribuições e méritos de uma pessoa, bem como respeitar suas perspectivas e opiniões);

ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM

A disciplina de Educação Física contribui para o desenvolvimento do corpo e da mente, gerando ambientes de descontração, libertação e diversão. Sendo assim, é necessário a implementação de rotinas e regras específicas.

Apresentam-se de seguida vários aspetos a ter em consideração na realização da aula de Educação Física:

Rotinas/Regras:

- Trazer material adequado (t-shirt/camisola desportiva, calças/calções desportivos; sapatilhas);
- Ser assíduo e pontual;
- Entrada para os balneários à hora indicada;
- Alunos possuem 5 minutos para se equiparem;
- Retirar todos os objetos que possam ser perigosos à integridade dos alunos, e guardá-los no saco dos valores;
- Escutar com atenção as indicações do professor e só depois questionar;
- Arrumar o material no local correto e ordenadamente;
- Abandono da aula só após autorização do professor dispondo de 15 minutos para a higiene.

No que diz respeito às atitudes e ações do professor em sala, este também deve estabelecer pontos a serem cumpridos, de forma a aumentar o tempo de prática específica (não negligenciando a aquisição de habilidades por parte do aluno) e controlar a turma. Neste sentido, sugere-se que o professor registre as presenças no decorrer da aula, se posicione no terreno de forma a avistar todos os educandos, utilizando uma linguagem clara e objetiva e recorrendo a feedbacks coletivos e individuais, quer sejam estes, prescritivos, descritivos e motivacionais. Outro aspeto a ter em consideração no processo de ensino e aprendizagem, é procurar entender quais os recursos que o professor terá acesso, com o intuito de tornar segura e eficaz a lecionação da unidade didática.

Desta forma, no Agrupamento de Escolas Soares Basto (local onde as aulas estão a ser lecionadas), dispõe dos seguintes recursos:

Recursos Espaciais

Relativamente ao espaço, a escola Soares Basto tem as condições necessárias à prática desta modalidade, uma vez que possui vários espaços dedicados à prática desta modalidade. Para esta modalidade irá ser utilizado o pavilhão municipal de Oliveira de Azeméis (pavilhão exterior ao recinto da escola, mas autorizado pela câmara para uso dos alunos de turmas de ensino secundário). Apresentam-se, de seguida, os espaços disponíveis para a prática desta modalidade:



Recursos Materiais

No que diz respeito aos recursos materiais, é essencial que estejam reunidas condições para a abordagem eficaz da modalidade. Sendo assim, considera-se que a escola deve ter em sua posse materiais em bom estado e suficientes para a prática de todos os alunos. Os materiais imprescindíveis para a prática desta modalidade são: bolas de voleibol e rede. Quanto à manipulação do material, é importante alertar para as medidas de segurança específicas na aula, uma vez que, a sua incorreta manipulação, pode colocar em causa a segurança do próprio aluno e dos colegas. A utilização de material deve ser feita com respeito pelas regras de segurança, sendo fundamental para a aquisição de competências específicas no domínio do desenvolvimento pessoal e social.

Material	Quantidade	Localização	Estado de conservação
Bolas	10	Cacifo	Bom
Cones	50	Cacifo	Bom
Rede	0	-	-
Fita	2	Cacifo	Bom

Recursos Temporais

A turma em questão tem duas aulas de 90 minutos por semana. Visto que a unidade didática de voleibol está programada para 14 aulas, esta irá estender-se por 10 semanas, tendo em conta que será abordada à quinta-Feira

ANÁLISE DOS ALUNOS

Para a execução dos planos de aula ser eficaz e realista é necessário a caracterização de uma população, de forma que o professor utilize as melhores metodologias de ensino e selecione corretamente os conteúdos de aprendizagem, para que, desta forma, a intervenção do professor seja a mais assertiva. A aquisição de aprendizagens é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, respeitando o ecletismo e a diversidade que a disciplina de Educação Física proporciona.

ESTRUTURA DA TURMA

A presente Unidade Didática será realizada para uma turma de 12º, da Escola Secundária Soares Basto, localizada na cidade de Oliveira de Azeméis, no ano letivo de 2023/2024. A turma é formada por 21 alunos, destes 8 do género masculino e 13 do género feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, sendo que nenhum dos alunos carece de medidas de adaptações curriculares.

A caracterização da turma, relativamente a esta modalidade, é determinada após a avaliação inicial ocorrente na primeira aula, servindo como forma de o professor ter conhecimento do nível de capacidade do seu aluno, e assim planear e adaptar os planos de aula de acordo com as necessidades e dificuldades de cada um deles, para que, desta forma, no final do ano letivo, os alunos consigam atingir o objetivo previamente definido e as aprendizagens essenciais esperadas para o 12º ano de escolaridade. Para além disso, o conhecimento antecipado do comportamento da turma (atitudes, presença, entre outros) ajuda também no processo de planeamento.

AVALIAÇÃO INICIAL

A realização de um 1º. momento de caráter avaliativo ocorre nas primeiras aulas de cada unidade didática. Desta forma, as informações recolhidas nesta observação permitem um conhecimento mais detalhado da turma nesta matéria. A análise da informação recolhida, depois de analisada, fornece ao professor informação pertinente que lhe permite organizar o processo de ensino e aprendizagem em função da individualidade dos alunos. Deste modo, na organização da matéria se ensino deve considerar a diferenciação pedagógica, de modo que a complexidade das estratégias propostas se adeque aos diferentes níveis de desempenho (caso sejam observados).

Assim, de forma a analisar em que nível é que os seus alunos se encontram, o professor deve realizar **A** avaliação diagnóstica, para assim poder construir um planeamento adequado para as aulas, indo ao encontro das necessidades da turma e tendo como finalidade a aprendizagem e obtenção dos conteúdos previstos nos programas e nas aprendizagens essenciais para o 12ºano. Esta avaliação contemplará elementos básicos, definidos no Programa e aqueles que o professor considera mais relevantes. No registo utilizado nesta modalidade de avaliação (diagnóstico), utilizei a escala e os descritores referidos em baixo:

Cotação	Descrição
1	Não executa
2	Executa com muita dificuldade
3	Executa com alguma dificuldade
4	Executa bem
5	Executa muito bem

Nota:

- O aluno cotado com a nota 1 não executa qualquer habilidade técnica e tática solicitada num jogo de voleibol;
- O aluno cotado com a nota 2 e 3 encontra-se no nível introdutório, caracterizado nas aprendizagens essenciais do programa de educação física, sendo que estes têm dificuldades de execução dos gestos técnicos e táticos, na qual a diferença é o número de vezes que fazem corretamente. Estes alunos têm dificuldades a executar o passe, não conseguindo manter a bola em sustentação. A manchete é tocada com as mãos e não toma direções retilíneas. O serviço raramente ultrapassa a rede (1 e 2 casos). Nas ações táticas, os alunos não executam/pouco fazem deslocamentos e ainda não têm noção da estrutura de um jogo de voleibol;
- Apreciação global e geral - O aluno cotado com a nota 4 ou 5, executa bem as ações técnico-táticas, sendo que o que o aluno de 5 faz sempre todas as ações corretamente enquanto que o aluno de 4 executa quase sempre bem; Os alunos dominam as ações técnicas passe, manchete e serviço e já têm alguma noção do remate e bloco; Nas ações táticas procuram sempre receber a bola, passando-a para o levantador, conseguem levantar a bola junto à rede, deslocam-se para receber a bola e ainda conhecem a estrutura de um jogo de voleibol;

Avaliação Inicial										
Educação Física	Em situação 2x2									
Voleibol <u>12ºano</u>	Ataque				Defesa		Gestos Técnicos			Avaliação Final
	Adaptabilidade a diversas trajetórias da bola	Sustentação da bola no ar	Envia a bola para zonas de difícil recepção	Na função de distribuidor levanta a bola junto à rede	Adota a posição base para receber a bola	Consegue defender o seu espaço	Passe	Manchete	Serviço por baixo	
Nº	10%	15%	10%	10%	10%	10%	15%	10%	10%	100%
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										

Os valores da cotação (1, 2, 3, 4 e 5) serão convertidos numa escala de classificações de 0 a 20, utilizando as % referentes a cada critério (tabela 6). Por exemplo, relativamente ao critério “Mantém o queixo junto ao peito”, caso seja atribuída uma cotação de 5 ao aluno, esta será multiplicada por 0,1 (% dada ao critério em questão). De seguida, e tido todos os critérios sofrido este processo, e após a soma de todos estes valores (nota obtida), realiza-se uma regra de 3 simples para converter estes valores na escala final. **Nota final = (Nota obtida x 20) / 5**

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Na avaliação inicial estão inseridas propostas/parâmetros de avaliação que se supõe que os alunos já terão abordado em anos anteriores. Posto isto, após a avaliação de diagnóstico, é possível aferir os alunos da turma quanto ao seu nível. Deste modo, verifica-se que a turma se encontra, maioritariamente, no nível elementar, no entanto 8 alunos, destes, 7 do género feminino e um do género masculino, encontram-se no nível introdutório. Esta classificação tem por base as Aprendizagens Essenciais de Educação Física para o 12ºano de escolaridade.

Os alunos classificados no nível introdutório têm muita dificuldade em efetuar os gestos técnicos isoladamente, não conseguindo efetuar o passe por muito tempo (não mantêm bola em suspensão), nem efetuar uma receção controlada da manchete. Já o serviço apresenta melhorias, no entanto, muitas das vezes não é efetuado corretamente, não transpondo a rede, nem tomando uma direção retilínea. Para além disso, as ações táticas são nulas, não conseguindo colaborar com o companheiro para dar continuidade ao jogo e não criando situações de perigo ao adversário. Não existe comunicação nem cooperação entre equipa (jogando-se maioritariamente a 1 toque). Assim como as ações ofensivas, as ações defensivas são inexistentes, pois os alunos não se movimentam para receber a bola, nem tomam a melhor decisão de qual gesto técnico utilizar, recorrendo maioritariamente das vezes à manchete descontrolada.

Relativamente aos alunos do nível elementar, estes revelam um bom nível de desempenho na realização dos gestos técnicos básicos do voleibol (passe, manchete e serviço). Quanto às ações táticas, quer ofensivas como defensivas, estes conseguem manter a fluidez e a continuidade das ações ofensivas e defensivas, jogando com intencionalidade a 3 toques.

Na organização das aulas, serão apresentadas propostas de aprendizagem em função dos diferentes níveis da turma. Assim, irão incidir, numa primeira fase, na relação jogador-bola, onde as tarefas passarão por formar jogos que garantam este domínio e controlo da bola, direcionando-a e evitando que a mesma toque no chão. Numa fase posterior, irá ser favorecida a relação jogador-adversário, com objetivos principais: o controlo de bola e envio da mesma em situações de oposição, deslocamentos, a noção espacial do defensor (posição centrada) e exploração das mais variadas trajetórias de ataque. Posteriormente serão realizadas tarefas onde o aluno joga em espaços reduzidos com a rede alta, potenciando o passe alto para que o jogo tenha mais continuidade, podendo também ser realizados exercícios em que o aluno terá de controlar e enviar a bola estando, continuamente, a realizar deslocamentos (exercícios 1x1 são favoráveis).

Ainda no mesmo ponto, todos os alunos deverão compreender a relação jogador-companheiro, ganhando noção do papel do distribuidor e do ataque coletivo; noção de defesa coletiva e comunicação; progredir de forma coletiva e ataque junto à rede, optando-se por realizar situações de jogo reduzido (2x2), obrigando à existência de um distribuidor; manipular o número de toques consoante o que o professor quiser potenciar (mais toques quando queremos potenciar o ataque, por exemplo); criação de zonas restritivas onde a bola não pode cair; exercícios que apelem à comunicação em zonas de conflito; introduzir a rotação assim como a ordem de quem serve; Por fim, e só alunos que estejam aptos para esta etapa, ponderar-se-á estimular à relação jogador-equipa, gerando-se uma nova distribuição dos jogadores no campo, a melhoria dos deslocamentos do distribuidor associada à melhoria da trajetória de ataque e à melhoria da recolocação defensiva, colocando-se situações de jogo reduzido (3x3 ou 4x4), que favoreçam a alteração de funções.

Quanto à cultura desportiva, a turma apresenta algum conhecimento acerca das regras da modalidade de voleibol, dado ao facto de, em anos anteriores, abordarem modalidade, e de nesta escola ser solicitado a realização de um teste teórico que avalie os conceitos teóricos das modalidades abordadas pelos alunos. Estes alunos sabem distinguir os diferentes gestos técnicos do voleibol, tendo noção de algumas regras como: local de serviço, pontuação, faltas possíveis, nº de toques e função dos jogadores.

No que diz respeito aos conceitos psicossociais pode-se caracterizar a turma com um comportamento acessível, no entanto, alguns elementos são distraídos, e criam situações de destabilização, pois incentivam à conversa paralela (não acontecendo com muita frequência). Algo que merece destaque, e que facilita a fluidez das aulas é a ótima relação entre os alunos e o facto da maioria destes demonstrarem gosto pela disciplina. Este último ponto verifica-se devido à energia e envolvimento que estes colocam na realização dos diferentes exercícios. Esta é uma modalidade que é apreciada por todos. No que toca à assiduidade esta é uma turma bastante respeitosa e preocupada com a comparência, não havendo nenhum caso de destaque negativo. Estes alunos têm por hábito comparecer com o equipamento adequado, não existindo faltas de material. Em relação à aprendizagem, é notória alguma dificuldade de alguns alunos em introduzir novos conteúdos. É necessário a presença de *feedbacks* constantes e a repetição/insistência nos erros cometidos para serem observadas as melhorias que se pretende e assim chegar aos objetivos desejados.

EXTENSÃO E SEQUÊNCIA DE CONTEÚDOS

			Conteúdos	Aulas															
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
Habilidades Motoras	Nível Elementar	Nível Introdutório	Posição Base	AI	T/E	T/E	T/E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	AS		
			Passé	AI	T/E	T/E	T/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS
			Manchete	AI	T/E	T/E	T/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	AS
			Serviço por baixo	AI			T/E	T/E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	AS	
			Amorti	AI					T/E	T/E	E	E	E	E	C	C	C	AS	
			Sustentação da bola	AI	T/E	T/E	T/E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	AS	
			Receção de serviço	AI			T/E	T/E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	AS	
			Função de passador	AI				T/E	T/E	E	E	E	E	E	C	C	C	AS	
			Envio da bola para zonas de difícil receção	AI			T/E	E	E	E	E	E	E	E	C	C	C	AS	
			Finalização					T/E	T/E	E	E	E	E	E	C	C	C	AS	
		Jogo 1x1	AI	T/E	T/E	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	AS		
		Jogo 2x2	AI	T/E	T/E	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	C	AS		
		Jogo 3x3						T/E	T/E	E	E	E	E	C	C	C	AS		
				Bloco						T/E	E	E	E	E	E	E	C	AS	
				Remate						T/E	E	E	E	E	E	E	C	AS	
		Serviço por Cima							T/E	T/E	E	E	E	E	-				
Cultura Desportiva	Regras Básicas		Conteúdos abordados ao longo de toda a Unidade Didática.																
	Simbologia e Sinalética																		
Conceitos psicossociais	Psicológicos		Conteúdos abordados ao longo de toda a Unidade Didática.																
	Socio-afetivos																		
Aptidão Física	Capacidades condicionais		Conteúdos abordados ao longo de toda a Unidade Didática.																
	Capacidades coordenativas																		

Legenda: AI- Avaliação inicial; T- Transmissão; E- Exercitação; C- Consolidação; AS- Avaliação Sumativa.

DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS

A elaboração destes objetivos tem como base o Programa de Educação Física do Secundário, mais especificamente as aprendizagens essenciais referentes ao 12º ano da modalidade de voleibol. Para além disso, para a definição dos mesmos foi tido em conta o diagnóstico da avaliação inicial e concretizados após a elaboração do módulo 4. A finalidade para os alunos neste ano letivo é a consolidação de habilidades adquiridas no ano anterior (11º ano) e a aprendizagem de novas ações. (República Portuguesa, 2018)

Objetivos gerais

No 12.º ano, dando continuidade ao definido para o 11.º ano, permite-se a opção dos alunos - em cada turma - pelas matérias em que preferirem aperfeiçoar-se / desenvolver-se, estando garantida a possibilidade de descobrirem outras atividades, mantendo as características de ecletismo inerentes a esta proposta curricular.

Como ano terminal de ciclo, e de um percurso de 12 anos da disciplina na escolaridade obrigatória, as aprendizagens a desenvolver orientam os alunos para o perfil de saída da escolaridade obrigatória, garantindo um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias à valorização desta área cultural, que permitam uma cidadania responsável, ativa e saudável.

As aprendizagens previstas referem-se a objetivos gerais, obrigatórios em todas as escolas, definindo as competências comuns a todas as áreas que se expressam através de:

1. Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e o do grupo:

a) Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;

b) Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s);

c) Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a ajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);

d) Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional na atividade da turma;

e) Apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e do grupo, considerando as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade;

f) Assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e/ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes;

g) Combinando com os companheiros decisões e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais.

2. Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, entre outras.

3. Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos no universo das atividades físicas, analisando a sua prática e respectivas condições como fatores de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.

4. Identificar e interpretar os fatores limitativos das possibilidades de prática desportiva, da aptidão física e da saúde das populações, tais como: - o fenómeno da industrialização; - o urbanismo; - a poluição.

5. Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança.

6. Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar.

7. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica.

Objetivos específicos - Dados da Planificação Geral com Separação do Nível Introdutório do Nível Elementar que foram observados da turma

Nível Introdução

O aluno que se encontra no nível introdutório, no final da unidade didática deve:

- Cooperar com os companheiros em todas as situações, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e as opções e falhas dos colegas;
- Conhece o objetivo do jogo, identifica e discrimina as principais ações que o caracterizam: "Serviço", "Passe", "Receção" e "Finalização" bem como as regras essenciais do jogo de Voleibol: dois toques, transporte, violação da linha divisória, rotação ao serviço, número de toques consecutivos por equipa e toque na rede;

Em situação de exercício, em grupos de quatro, com bola afável, o aluno:

- Coopera com os companheiros para manter a bola no ar (com a participação de todos os alunos do grupo), utilizando, consoante a trajetória da bola, o "passe", e a "manchete", com coordenação global e posicionando-se correta e oportunamente, colocando a bola em trajetória descendente sobre o colega.

Em situação de exercício, com a rede aproximadamente a 2 metros de altura e com bola afável:

- Serve por baixo, colocando a bola, conforme a indicação prévia, na metade esquerda ou direita do meio-campo oposto.

Como recetor, o aluno:

- Recebe a bola, com as duas "mãos por cima" ou em manchete (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente, de modo a imprimir à bola uma trajetória alta, agarrando-a de seguida com o mínimo deslocamento.

Em situação de 2x2, o aluno

- Joga com os companheiros efetuando passe ou manchete, para manter a bola no ar, com número limitado de toques sucessivos de cada lado.

Nível Elementar

O aluno que se encontra no nível elementar, no final da unidade didática deve:

- Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem, aceitando as opções e falhas dos seus colegas;
- Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais, e trata com igual cordialidade e respeito os colegas de equipa e os adversários;
- Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras do jogo: dois toques, transporte, violações da rede e da linha divisória, formas de jogar a bola, número de toques consecutivos por equipa, bola fora, faltas no serviço, rotação ao serviço e sistema de pontuação, adequando a sua ação a esse conhecimento.

Em situação de jogo 3 x 3 e 4 x 4 num campo reduzido (12 m x 6 m), com a rede aproximadamente a 2,10 m/2,15, m de altura, o aluno:

- Serve por baixo ou por cima (tipo ténis), colocando a bola numa zona de difícil receção ou em profundidade;
- Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente para direcionar a bola para cima e para a frente por forma a dar continuidade às ações da sua equipa;
- Na sequência da receção do serviço, posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às ações ofensivas (segundo toque), ou receber/enviar a bola, em passe colocado ou remate (em apoio), para o campo contrário (se tem condições vantajosas).

Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola

- Posiciona-se para, de acordo com a sua trajetória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa.

Em situação de exercício no campo de Voleibol, o aluno:

- Remata ao passe do companheiro, executando corretamente a estrutura rítmica da chamada e impulsionando-se para bater a bola no ponto mais alto do salto;
- Desloca-se e posiciona-se corretamente para defesa baixa do remate (em manchete);
- Realiza com correção e oportunidade, no jogo e em exercícios critério, as técnicas de passe alto de frente, manchete, serviço por baixo, serviço por cima, remate em apoio, e, em situação de exercício, passe alto de costas e remate com salto.

CONFIGURAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Entende-se por avaliação escolar um processo de orientação de trabalho pedagógico em aula. Deste modo, a avaliação serve para orientar os professores “na tomada de decisões que encaminham e determinam os processos educacionais desenvolvidos coletivamente com os alunos”. De acordo com *Mere Abramowicz*, a avaliação deve ser encarada como uma reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do sistema de ensino. Por outras palavras, a avaliação serve para analisar o processo de evolução do aluno, verificando as dificuldades que este apresenta, de forma que o professor adquira novos comportamentos/estratégias que o permita ajudar o aluno a adquirir as aprendizagens definidas. (Sistema de Ensino Anglo, 2016)

De acordo com o Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, a avaliação tem um caráter interno e um caráter externo, sendo que este primeiro subdivide-se em avaliação formativa e avaliação sumativa. A avaliação formativa é contínua e sistemática, tendo uma função diagnóstica que permite ao professor, aluno, encarregado de educação e outras entidades autorizadas, obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens com vista ao ajustamento de processos e estratégias. A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação, sendo que esta inclui a avaliação sumativa interna, que é da responsabilidade de professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, e a avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do ministério de educação e ciência designados para o efeito. No início do ano ainda existe uma avaliação diagnóstica, que visa facilitar a integração escolar do aluno, o apoio à orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias., baseado no (Decreto de Lei nº55/2018, de 6 de julho) do Ministério Geral da Educação.

Relativamente aos critérios de avaliação, compete ao conselho pedagógico do agrupamento de escolas ou escola não agrupada definir, no início do ano letivo, os critérios de avaliação para cada ano de escolaridade e disciplina sob proposta dos departamentos curriculares, contemplando critérios de avaliação da componente prática e/ou experimental, de acordo com a natureza das disciplinas. (Decreto de Lei nº139/2012, de 5 de julho) do Ministério da Educação e Ciência.

Tabela 5 - Critérios de Avaliação

DOMINIOS	PONDERAÇÃO (%)
CONHECIMENTOS / CAPACIDADES / ATITUDES	
Domínio da comunicação Oral	10
Domínio do saber científico/técnico/tecnológico	20
Domínio da componente Prática e/ou Experimental	60
Domínio do Desenvolvimento Pessoal e Social	10

AVALIAÇÃO FORMATIVA - VOLEIBOL

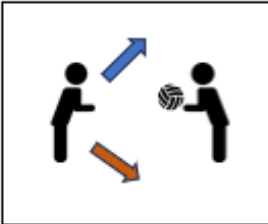
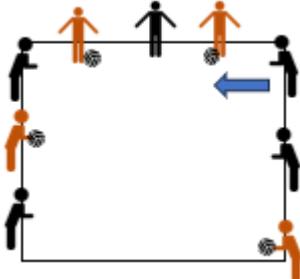
Educação Física	Exercício Critério: Em situação de 2x2														NF
12.º B Voleibol	Ataque					Defesa			Gestos Técnicos						
	Adaptabilidade a diversas trajetórias da bola	Sustentação da bola no ar	Envia a bola para zonas de difícil recepção	Na função de distribuidor levanta a bola junto à rede	* Tomada de decisão eficaz e eficiente	Adota a posição base para receber a bola	Consegue defender o seu espaço	* Agilidade e rapidez de deslocamento, antecipando jogada do adversário	Passé	Manchete	Serviço por baixo	* Serviço por cima	* Remate em apoio/suspensão	*Bloco	
Nome	10% *(5%)	15% *(10%)	10%	10% *(5%)	10%	10% *(5%)	10%	10%	15% *(5%)	10% *(5%)	10% *(5%)	10%	5%	5%	
1*															
2															
3*															
4															
5															
6*															
7*															
8															
9															
10*															
11*															
12															
13															
14*															
15*															
16*															
17															
18															
19															
20*															
21															

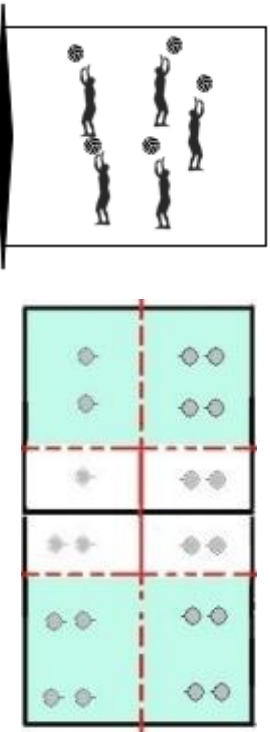
PROGRESSÕES DE ENSINO-ENRIQUECER AS PROGRESSÕES PEDAGÓGICAS

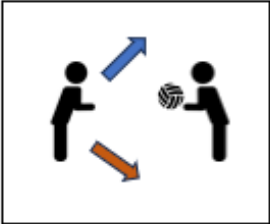
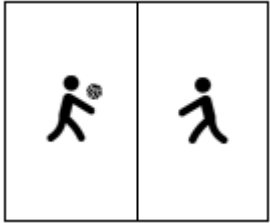
Um dos maiores desafios à disciplina de Educação Física é o “como” ensiná-la, quais as estratégias a adotar no processo de ensino, de forma que os futuros alunos atinjam as habilidades exigidas, sendo que para alcançar e executar estes elementos de elevada complexidade são tidos em conta alguns aspetos como: o nível das capacidades físicas, as capacidades coordenativas, condicionais, emocionais e psicológicas de cada aprendiz. É aqui que entra o termo progressões de ensino, que se define como um conjunto de procedimentos contínuos e simplificados, utilizados pelo professor, com o intuito de se atingir um objetivo específico e complexo. Assim sendo, o voleibol é uma das modalidades na qual se deve adquirir este processo.

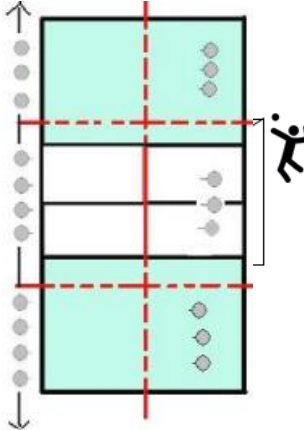
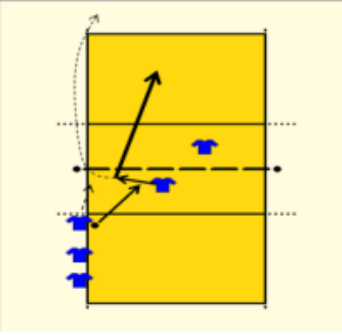
Neste capítulo irão ser apresentadas algumas formas de introduzir os novos conteúdos na modalidade. Como modo de criar o sistema de ensino progressivo, foram adicionadas variantes facilitadoras e dificultadoras em todos os exercícios, não lhe alterando o carácter, mas condicionando-o de forma a poder adaptar o mesmo exercício a vários níveis de aprendizagem.


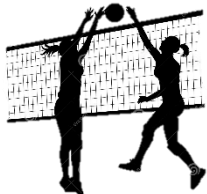
Sendo assim, a tabela abaixo apresenta progressões para cada habilidade motora do voleibol abordada nesta Unidade Didática:

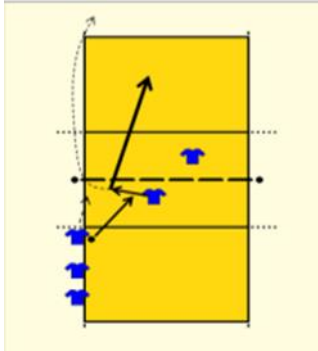
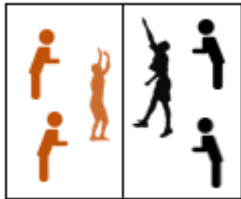
Habilidade Motora	Objetivos	Descrição	Intervenção	Esquema
Posição Base	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencialização da Posição Base do Voleibol; - Comunicação e espírito de equipa; 	<p>Em pares, ou grupos, os alunos lançam a bola (familiarização com material de jogo) para o colega em direções diversas. O outro aluno terá de se deslocar em posição base e apanhar a mesma, sem a deixar cair. O grupo/par que conseguir manter a bola mais tempo sem esta cair vence o jogo.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercício individual (facilitar); - Várias bolas por grupo ou colocar obstáculos, por exemplo cones (dificultar); 	<ul style="list-style-type: none"> - Feedbacks relativos às componentes críticas sobretudo o posicionamento do corpo numa posição cómoda para agir e frisar o olhar na bola; - Feedback motivacional (alunos contam número de passes em voz alta e os que chegares aos 20 passes sem a bola cair, começam em vantagem no próximo jogo); 	
Deslocamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencialização da Posição Base do Voleibol, em deslocamento; - Consolidação da posição base; - Velocidade deslocamento; - Visão periférica do campo; - Familiarização com o campo e a bola; 	<p>No campo de voleibol (familiarização ao espaço de jogo), os alunos só podem andar em cima das linhas do campo, em posição base. Alguns alunos têm uma bola de Voleibol (familiarização com material de jogo) nas mãos. Quem não tem bola, tem de tocar nos colegas com bola. Após o toque, a bola passa para quem tocou e a pessoa que foi tocada, agora sem bola, terá de executar 3 blocos na rede (salto vertical apenas com membros superiores estendidos). Posteriormente, deve apanhar os colegas. Os alunos não se podem deslocar fora das linhas do campo (sempre em cima das linhas), excetuando na execução do bloco.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menos alunos a apanhar (facilitar); - Mais alunos a apanhar ou limitação de menos linhas possíveis de deslocamento (dificultar). 	<ul style="list-style-type: none"> - Feedbacks relativos às componentes críticas e frisar o olhar periférico do campo (“cabeça levantada” para observar todos os colegas a apanhar e espaços vazios) - Feedback motivacional (quem for menos vezes apanhado escolhe as equipas no jogo final ou alternar número de blocos na rede “A partir deste momento, quem for apanhado faz 5 blocos em vez de 3” ou “... 3 blocos com agachamento”, por exemplo; 	

Passe	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilidade com a bola; - Consciencialização do movimento completo do passe; - Consolidação da posição base e deslocamentos; - Visão da bola e dos colegas; 	<p>Num espaço limitado, fazer auto passes, sem deixar a bola cair. Quem deixar cair a bola terá de fazer 3 passes, sem deixar a bola cair, contra a parede e, após isso, voltar para o espaço delimitado.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar espaço limitado ou permitir agarrar a bola entre passes (facilitar); - 2/3 toques obrigatórios e envio da bola com passe de lado; 3 - 2/3 toques obrigatórios e envio da bola com passe de costas (dificultar). <p>Meinho: grupos de 4 alunos, tendo como objetivo realizar o maior número de passes entre si.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar um aluno no centro a tentar evitar os passes (dificultar); - Ao cair a bola, o aluno do centro pode apanhar um dos jogadores do círculo (dificultar). <p>Volta ao mundo, tentando sustentar o máximo de tempo a bola no ar.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar/Diminuir espaço entre alunos (facilitar/dificultar). 	<ul style="list-style-type: none"> - Feedbacks relativos às componentes críticas, sobretudo a posição base, posição das mãos, “efeito mola”, olhar na bola e nos colegas (evitar o choque); - Feedback motivacional (alunos que deixarem a bola cair menos vezes, começam em vantagem no próximo jogo ou podem escolher as equipas no jogo final da aula); 	
--------------	--	---	--	--

<p>Manchete</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conscientização do movimento completo da manchete - Consolidação da posição base, deslocamentos e passe; - Introdução do adversário; 	<p>Em pares, ou grupos, os alunos lançam a bola (familiarização com material de jogo) para o colega em direções diversas. O outro aluno terá de se deslocar em posição base e receber a manchete.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar/Diminuir espaço entre alunos (facilitar/difícultar). - Receber em diferentes posições (sentado, deitado) (dificultar). <p>Jogo 1x1, em que são obrigatórios 3 toques por aluno, sendo que um deles tem de ser efetuado em manchete. Jogos de 5 minutos (exemplo). Quem ganhar joga contra o vencedor do campo do lado (igual com derrotados) – equilíbrio de adversários.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitir mais toques na bola ou permitir que a bola toque 1 vez no solo (considera-se ponto perdido ao 2 toque) (facilitar); - Permitir apenas 2 toques na bola (1 manchete) (dificultar). 	<ul style="list-style-type: none"> - Feedbacks relativos às componentes críticas, sobretudo zona de contacto com a bola (antebraços), olhar na bola, olhar no adversário e conseguir colocar a bola fora do alcance deste; - Feedback motivacional (contar número de vitórias de cada aluno e eleger um top 3 de melhores resultados, que serão os capitães de equipa no jogo final ou no próximo exercício); ATENÇÃO: valorizar progressão em relação às componentes críticas e em relação à melhoria da % de sucesso nas ações. 	 
------------------------	--	---	--	---

<p>Serviço</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencialização do movimento completo de serviço (por cima e por baixo); - Calibração do serviço; - Consolidação da posição base, deslocamentos, passe e Manchete; 	<p>Alunos com bola (todos os que se encontram a servir) executam serviço por baixo/cima dirigido para um dos colegas. O aluno que está à sua frente, em Posição Fundamental, recebe a bola (manchete), segura a bola e repete o mesmo. A bola deverá passar por cima da rede.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumentar distância para execução do serviço (dificultar); <p>Jogo 1x1, em que são obrigatórios 3 toques por alunos. Pontos marcados no serviço valem 2. Caso o serviço saia fora do campo ou bata na rede, o servidor perde um ponto. Jogos de 5 minutos (exemplo). Quem ganhar joga contra o vencedor do campo do lado (igual com derrotados) – equilíbrio de adversários.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Campos maiores (mais espaço de colocação do serviço) (facilitar); - Campos mais pequenos ou jogo 2x2 (menos espaço para colocar o serviço) (dificultar). 	<ul style="list-style-type: none"> - Feedbacks relativos às componentes críticas, sobretudo forma de contacto com a bola (dedos fechados e mão rígida), afinação e calibração do serviço, olhar no adversário e conseguir colocar a bola fora do alcance deste; - Feedback motivacional (contar número de vitórias de cada aluno e eleger um top 3 de melhores resultados, que serão os capitães de equipa no jogo final ou no próximo exercício); <p>Nota: Alunos que não consigam colocar a bola do outro lado da rede devem utilizar bolas mais leves (podem ainda aproximar-se ligeiramente da rede inicialmente e fazer aproximação à posição correta do serviço);</p> <p>ATENÇÃO: valorizar progressão em relação às componentes críticas e em relação à melhoria da % de sucesso nas ações.</p>	
<p>Remate</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencialização do movimento completo de remate (em apoio e em suspensão); - Consolidação da posição base, deslocamentos, passe, manchete e serviço; 	<p>Os alunos na posição 4, fazem passe longo para a posição 3 (distribuidor), este devolve o passe e o aluno que iniciou faz remate para o outro lado.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baixar a rede (facilitar); - Alterar remate em apoio para remata em suspensão (dificultar); 	<ul style="list-style-type: none"> - Feedbacks relativos às componentes críticas, sobretudo trajetória descendente da bola, batimento na bola (sem transporte da mesma) afinação e calibração do remate, olhar no adversário e conseguir colocar a bola fora do alcance deste; - Feedback motivacional (contar número de vitórias de cada aluno e eleger um top 3 de melhores resultados, que serão os capitães de equipa no jogo final ou no próximo exercício); 	

		<p>Jogo 1x1, em que são obrigatórios 3 toques por alunos. Pontos marcados com remate valem 2. Jogos de 5 minutos (exemplo). Quem ganhar joga contra o vencedor do campo do lado (igual com derrotados) – equilíbrio de adversários.</p> <p>Notas: Adaptar altura da rede à altura dos alunos e equilibrar adversários, dentro do possível.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Campos maiores (mais espaço de colocação do remate) ou, se houver dificuldades ou receio de efetuar o gesto, pode ser tirada a rede inicialmente (facilitar). - Campos mais pequenos ou jogo 2x2 (menos espaço para colocar o remate) (dificultar). 	<p>Nota: Alunos que não consigam colocar a bola do outro lado da rede devem utilizar bolas mais leves (podem ainda jogar numa rede mais baixa inicialmente e fazer a subida desta progressivamente);</p>	
<p>Bloco</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria do deslocamento para o bloco; - Consciencialização do gesto técnico; 	<p>Em pares, dois alunos (um de cada lado da rede) iniciam o deslocamento ao longo da rede. De 2 em 2 metros têm de saltar em extensão e tocar nas mãos do colega.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baixar a rede (facilitar). - Com uma bola, um dos alunos faz autopasses e no momento de tocar nas mãos, ao invés disso, faz um remate em suspensão. O outro terá de fazer o bloco (dificultar). 	<ul style="list-style-type: none"> - Feedbacks relativos às componentes críticas, sobretudo salto em total extensão do corpo, invasão do campo adversário com as mãos e colocação do corpo, sobretudo membros superiores na direção do adversário; - Feedback motivacional (contar número de blocos que obtiveram sucesso na variante dificultadora); 	

		<p>Os alunos na posição 4, fazem passe longo para a posição 3 (distribuidor), este devolve o passe e o aluno que iniciou faz remate para o outro lado.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baixar a rede (facilitar); - Alterar remate em apoio para remata em suspensão (dificultar); 		
<p>Amorti</p>	<p>- Consciencialização do movimento do Amorti;</p>	<p>Jogo 1x1, em que são obrigatórios 3 toques por aluno, sendo que um deles tem de ser efetuado em amorti. Jogos de 5 minutos (exemplo). Ganha o jogador que mais vezes utilizar amorti em jogo.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Delimitar áreas para executar amorti (facilitar/dificultar). <p>Jogo 1x1, em que são obrigatórios 3 toques por alunos. Pontos marcados com amorti valem 2. Jogos de 5 minutos (exemplo). Quem ganhar joga contra o vencedor do campo do lado (igual com derrotados) – equilíbrio de adversários.</p> <p>Notas: Adaptar altura da rede à altura dos alunos e equilibrar adversários, dentro do possível.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo com balão ao invés da bola (facilitar). - Jogo com bolas de iniciação (mais pesadas) (dificultar) 	<ul style="list-style-type: none"> - Feedbacks relativos às componentes críticas, sobretudo corrida preparatória, chamada alternada, impulsão vertical e oblíqua à rede, toque ligeiro na parte inferior da bola; - Feedback motivacional (contar número de vitórias de cada aluno e eleger um top 3 de melhores resultados, que serão os capitães de equipa no jogo final ou no próximo exercício); <p>ATENÇÃO: valorizar progressão em relação às componentes críticas e em relação à melhoria da % de sucesso nas ações.</p>	

PLANOS DE AULA

Planos de aula elaborados ao longo das aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Costa, M., & Costa, A. (2006). *Educação Física 7º, 8º e 9º ano*. Arial Editores.

Direção Geral da Educação - Aprendizagens Essenciais. (2018). Obtido de [anexo_ef.pdf \(mec.pt\)](#)

Direção Geral da Educação - Desporto Escolar. (2022). Regulamento Específico de Ténis. Obtido de https://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/competicao/regulamentos/re_tenis_22_23.pdf

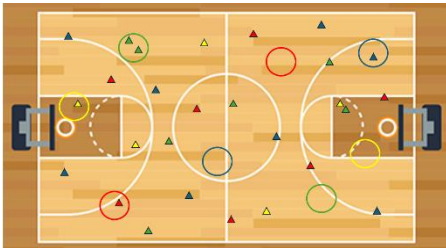
Federação Portuguesa de Ténis. (2020). Regras de Ténis. Obtido de https://www.tenis.pt/images/stories/pdf/Regulamentos/regras_2020.pdf

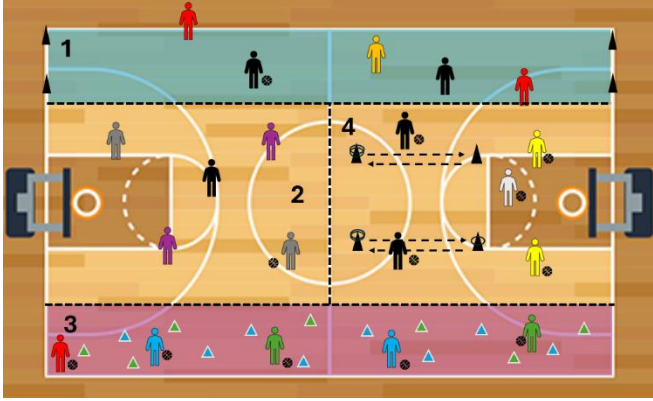

Sistema de Ensino Anglo. (2016). Para que serve a avaliação? Obtido de <http://anglosolucaoeducacional.com.br/para-que-serve-a-avaliacao/>

Anexo 8 – Exemplar Plano de Aula (Secundário)

- PLANO DE AULA -

Prof.	Cíntia Almeida		Aula nº	97 e 98	LOCAL	Pavilhão Municipal		ANO/TURMA	12.º B
DATA	09/04/2024	HORA	10:05 – 11:35		DURAÇÃO	90' (T. útil previsto: 75')		N.º DE ALUNOS	21
UNIDADE DIDÁTICA	Basquetebol				FUNÇÃO DIDÁTICA	Exercitação			
MATERIAL	Bolas, cestos, sinalizadores, arcos, cones, coletes								
OBJ.	<p>Habilidades motoras: Drible de progressão; Drible de Proteção; Passe de Peito; Passe Picado; Ações de ataque (Ocupação de espaços livres; Desmarcação; Aclaramento) e defesa (Enquadramento defensivo; Marcação) em jogo (1x1+2+joker; 2x2+joker; 5x5)</p> <p>Aptidão Física: Velocidade, Força, Destreza</p> <p>Valências Psicossociais: Empenho, Motivação, Determinação, Autonomia, Respeito, Cooperação</p> <p>Cultura Desportiva: Conhecimento e execução das ações tático-técnicas de basquetebol.</p>								

	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ ORGANIZAÇÃO	ASPETOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO	⌚
INICIAL	<p>Verificação de presenças.</p> <p>Apresentação dos conteúdos da aula.</p>	<p>Explicação do funcionamento da aula.</p> <p>Comunicação do objetivo da aula.</p> <p>Professor: Coloca-se de frente para os alunos.</p> <p>Alunos: Organização da turma em U.</p>	<p>Explicação do funcionamento e dinâmica da aula.</p>	5'
FUNDA	<p>O aluno executa o aquecimento proposto, aumentando a temperatura corporal e a predisposição para a prática desportiva.</p> <p>O aluno efetua corrida lenta de forma a aumentar a frequência cardíaca e para reduzir a rigidez muscular.</p> <p>O aluno faz mobilização articular preparando os músculos e articulações para a atividade física.</p>	<p>Aquecimento Geral Executar corrida à volta do campo.</p> <p>Aquecimento Específico Mobilização articular.</p> <p>Jogo das cores Cada equipa possui uma cor. Estarão espalhados vários sinalizadores dessa mesma cor e das cores das restantes equipas. O objetivo de cada equipa é levar todos os sinalizadores aos arcos respetivos, podendo as equipas adversárias retirar os sinalizadores já colocados nos arcos e dispô-los novamente pelo campo. O objetivo de cada equipa é colocar os seus sinalizadores no arco respetivo o mais rápido possível.</p>  <p>Professor: Na periferia do campo.</p> <p>Alunos: 4 equipas de 5 elementos distribuídas pelos sinalizadores.</p>	<p>Drible de Progressão</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bater a bola à altura da cintura e ligeiramente ao lado do corpo; - Impulsionar a bola para a frente pela flexão/extensão do MS; 	15'
FINAL	<p>O aluno desenvolve as ações tático-técnicas, mantendo e fluidez do exercício.</p>	<p>Circuito</p> <p><u>1 – Jogo 1x1+2 + joker;</u> O objetivo é proteger a bola e alcançar a linha final com a ajuda dos dois apoios e do joker. A bola tem de passar por todos os atacantes.</p> <p><u>2 – Jogo 2x2+joker;</u> O objetivo de cada equipa é progredir em campo e encestar com sucesso.</p> <p><u>3 – “Deita abaixo”;</u> Cada um com uma bola, e com uma cor assinalada, devem tentar derrubar os cones da cor do adversário, levantando os caídos da sua cor, em drible. O “joker” deve, em drible, tentar tirar a bola aos adversários.</p>	<p>A mesma habilidade anterior (drible de progressão).</p> <p>Drible de Proteção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proteger a bola da intervenção do adversário com os membros inferior e superior contrários à mão do batimento da bola (entre a bola e o defesa); <p>Passe de Peito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dirigir a bola para o peito do colega recetor (trajetória retilínea), fazendo a bola sair pelos dedos; 	25'

		<p>4 – Jogo dos cones e finalização: Enquanto dois alunos efetuam lançamento livre (e tentam encestar o máximo de vezes) os restantes colegas devem, em drible de progressão passar os sinalizadores de um cone para o outro. O joker deve estar na tarefa de encestar e cada cesto com sucesso vale 2 pontos para a equipa que está na finalização.</p> <p>Professor: Na periferia do campo. Alunos: Grupos de 5 alunos, distribuídos pelas estações.</p> 	<p>Passé Picado - Enviar energeticamente a bola para o solo para uma zona próxima do recetor;</p> <p>Ataque - Progressão em campo; - Tomada de decisão; - Enquadramento Ofensivo; - Ocupação de espaços livres; - Criação de linhas de passe; - Desmarcação;</p> <p>Defesa - Tomada de decisão; - Enquadramento Defensivo; - Marcação; - Pressão ao jogador com bola; - Antecipação de jogadas;</p>	
<p>O aluno desenvolve as ações tático-técnicas, mantendo e fluidez de jogo.</p>		<p>Jogo 5x5 à zona Com duas zonas marcadas, cada equipa tem como objetivo efetuar 10 passes consecutivos para encestar. Os alunos não poderão sair das respetivas zonas. Condicionantes: Obrigatório passar a bola por todos os colegas de equipa; Inexistência do drible;</p>  <p>Professor: Na periferia do campo. Alunos: 10 alunos por cada meio-campo.</p>	<p>Ataque - Progressão em campo; - Tomada de decisão; - Enquadramento Ofensivo; - Ocupação de espaços livres; - Criação de linhas de passe; - Desmarcação; - Evitar aglomeração; - Aclaramento;</p> <p>Defesa - Tomada de decisão; - Enquadramento Defensivo; - Marcação; - Pressão ao jogador com bola; - Antecipação de jogadas;</p>	<p>20'</p>
<p>F I N A L</p>	<p>O aluno colabora na arrumação do material. O aluno ouve o professor, respondendo às questões e expando as suas dúvidas e dificuldades.</p>	<p>Alongamentos finais. Questões aos alunos sobre o funcionamento da aula. Balanço final. Professor: Coloca-se de frente para todos os alunos. Alunos: Organização da turma em U.</p>	<p>Atenção.</p>	<p>5'</p>

Relatório de Observação	
8.º D	24/04/24
Professor: Rosário Gestosa	

No âmbito da Prática Supervisionada foi proposto à professora estagiária Cíntia Almeida a realização de uma breve síntese sobre a aula dada por um professor pertencente ao grupo de Educação Física, no dia 24 de abril. A aula decorreu no pavilhão principal do Agrupamento de Escolas Soares Basto das 08:20 às 09:35 da manhã à turma 8.º D.

A aula/tarefas

Iniciando pela planificação, esta foi feita tendo em conta o principal objetivo da aula (exercitação à modalidade de andebol).

As tarefas propostas fizeram com que se trabalhasse várias componentes, maioritariamente habilidades técnicas e táticas. Quanto aos exercícios que foram implementados, para além de um aquecimento intenso e bastante diferenciado foram feitas várias tarefas essenciais para preparação individual.

Assim sendo os exercícios trabalhos foram, numa fase inicial, corrida e mobilização articular com o objetivo de preparar e predispor os alunos para a prática. De seguida houve uma ativação geral: cada par com uma bola, realizam diferentes exercícios como (deslocamento em corrida ligeira ou andar transportando a bola em drible; alternar diferentes posturas corporais; trabalho de passe e receção fazendo deslocamento para pedir a bola; igual mas com possibilidade de intercetar a bola dos colegas; após receção pausa a bola no chão e desmarca-se...). Este tipo de exercícios tem como objetivo preparar o organismo para o esforço físico mais intenso e melhorar a relação com bola. Os critérios de êxito passaram por realizar o drible de forma coordenada, de cabeça levantada. A parte fundamental iniciou-se com uma situação de finalização, ao qual cada jogador de cada fila tinha de partir em direção à baliza em drible de progressão, passar pela defesa passiva e chegar até à área de baliza. Numa fase posterior adicionou-se finalização à baliza e posteriormente aos cones. O objetivo é melhorar o controlo da bola em drible de progressão e os critérios de êxito para os atacantes são: deslocar-se procurando espaços vazios e a melhor estratégia para a sua progressão não ser impedida pela defesa. O defensor posiciona-se entre o jogador com posse de bola e a área a defender; movimenta-se com a intenção de interferir com a progressão do atacante e impedir finalização.

O último exercício consistiu num jogo 4x4 (mata adaptado) que tinha como objetivo cada equipa circular a bola e, quando houve oportunidade, mandar a bola aos adversários de forma a “matá-los” e assim estes serem obrigados a sentar no chão e a aguardar livramento por parte dos colegas de equipa. Os objetivos principais é desenvolver a motricidade específica do passe e receção

em movimento e estratégia de cooperação. Os critérios de êxito para o atacante com bola é receber a bola e enquadrar-se com o alvo (jogadores adversários), em situação favorável “mata” o adversário. Em situação distante, passa a bola e desloca-se na direção do oponente. Não excede os três passos com a bola na mão. Adequa a força e direção do passe de ombro à localização e/ou deslocamento do recetor. O atacante sem bola corre e posiciona-se para receber, se possível, em máxima proximidade do adversário. Adequa e ajusta a forma de receção. O oponente afasta-se do portador da bola. Recorre a fintas/mudanças de direção evitando os portadores da bola. A aula foi finalizada com exercícios de aptidão física como burpees, agachamento, prancha...). Os objetivos é desenvolver a aptidão física e melhorar a execução da técnica e os critérios de êxito é executar os diferentes exercícios respeitando a execução técnica e o número de repetições solicitado.

As estratégias de ensino implementadas na aula de Educação Física são essenciais para atingir os objetivos específicos da disciplina em questão que, por norma, envolve o desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social dos alunos, tendo em conta as metas e os interesses dos mesmos. Para promover um ambiente de aprendizagem eficaz é necessário: definir objetivos claros, adaptar a aula ao nível dos alunos (apelando à inclusão e diversidade), incluir variedade de tarefas, utilizar o feedback construtivo (crescimento e desenvolvimento dos alunos), integrar conceitos teóricos, desenvolver habilidades sociais (trabalho em equipa, cooperação), utilizar avaliação formativa (verificar progresso dos alunos, mantendo-os a par do nível a que se encontram na modalidade), apelar à segurança na prática e incentivar à atividade física contínua. No geral, e especificando a aula em questão, considera-se que a mesma foi positiva, indo ao encontro com os objetivos gerais e específicos. Para além da boa escolha de exercícios, no seu geral, o plano segue uma sequência lógica, cumprindo-se com o objetivo suposto.

O professor

De acordo com a revisão da literatura, são 4 as dimensões do sucesso escolar: **Organização, Disciplina, Instrução e Clima**. Especificando cada um destes na aula em questão:

Entende-se por uma **organização** eficaz o comportamento do professor conducente a elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, um número reduzido de comportamentos destes que interfiram com o trabalho dos seus colegas e/ou do professor.

Quanto à **disciplina**, esta tem a ver com a diferenciação entre comportamentos apropriados e comportamentos inapropriados. A dimensão da **instrução** compreende todos os comportamentos do professor, verbais ou não (preleções, demonstrações, feedbacks...) sobre a matéria de ensino e os objetivos de aprendizagem. A dimensão do **clima** engloba os aspetos da intervenção pedagógica que se relacionam com as interações pessoais, as relações humanas e o ambiente de trabalho.

Quando os alunos começaram a chegar ao espaço de prática, começou-se por verificar as presenças e explicado o objetivo da aula. Nesta fase inicial, houve um bom posicionamento, do

professor para com os alunos, como no espaço de prática. Tendo em conta as dimensões acima, a aula foi iniciada sem perdas de tempo (material predisposto), foi utilizado métodos económicos para verificar presenças (através da ficha da turma) e foi alertado algumas regras de segurança (apanha de cabelos...). Nesta fase houve a preocupação de relembrar algumas regras da aula, de forma a motivar o comportamento apropriado através das interações positivas.

Tendo em conta a panóplia de exercícios, a docente teve o cuidado de fornecer vários aspetos técnicos a considerar para melhorar a execução, como também utilizou a demonstração. É de considerar que os exercícios isolados como o que se efetuaram no aquecimento são fundamentais para um bom aquecimento dos músculos e prepará-los para as tarefas que iriam decorrer posteriormente.

Assim, após a lecionação do aquecimento, a docente passou para a parte fundamental da aula. É de destacar que os alunos estão bem posicionados na modalidade e conseguiu-se concretizar as tarefas propostas com sucesso.

Houve a preocupação de haver divisão de grupos de forma equilibrada com o nível de desempenho aproximado o que facilitou para a aprendizagem de todos de acordo com as suas capacidades e limitações.

Em todos os momentos a professora deslocou-se pela periferia, com movimentação e deslocamentos variados e imprevisíveis, controlando ativamente a prática dos alunos através do visionamento.

Nesta etapa, foi notória a dificuldade dos alunos em incluir estratégias táticas, sendo que a professora foi capaz de utilizar feedback de forma a ser específica nos comportamentos a modificar, explicando qual o erro e a forma correta de execução. Nesta fase, o feedback em consideração foi tanto individual como coletivo (com especial atenção nos alunos com mais dificuldade), havendo uma atenção especial nos de correção. Na primeira fase foram mencionados os aspetos para o passe (bola acima da cabeça; pega com dedos), para a receção (receção com duas mãos) para a desmarcação (não virar costas para a bola) e no jogo de finalização (para a defesa arranjar uma estratégia para impedir mais finalizações e para os atacantes a procura de espaços vazios), etc.

Quanto à explicação houve um cuidado acrescido pois, para além de linguagem acessível e escolha da informação essencial a ser transmitida, com transmissão de conhecimentos e terminologia e conceitos corretos, foi utilizado a demonstração para um melhor entendimento e verificação da compreensão de todos os alunos. Houve assim o cuidado de dar a mesma atenção aos diferentes níveis, conseguindo ajudar os alunos na execução tendo em conta as especificidades e particularidades. É de destacar a consistência prestada pela professora, tendo em conta ao não uso de critérios de correção diferentes para situações similares.

Destaca-se o comportamento da docente quanto ao seu posicionamento, mostrando segurança através da postura e projeção e colocação de voz. Para além disso, forneceu feedback (com objetivo prescritivo) nos momentos certos, valorizando aspetos positivos a cada um dos alunos. Houve um aumento e aperfeiçoamento dos feedbacks fornecidos através do questionamento aos alunos (objetivo descritivo), pedindo aspetos corretos e incorretos de determinada ação a ser alvo de apreciação. Para além disso foi observável o acompanhamento à prática consequente ao feedback pedagógico (ciclo de feedback - após identificar a prescrever o erro, verificar se houve melhoria, continuando a insistir para se alcançar a melhor versão). É essencial apelar à boa prática, nunca esquecendo da motivação individual e coletiva, superiorizando os aspetos positivos aos negativos. De um modo geral a docente procurou estimular os alunos de forma a: adequar, sempre que necessário, o grau de complexidade da tarefa de modo a envolvê-los a todos nas atividades; estimular e encorajar os alunos na sua participação solicitando a sua colaboração nas diferentes tarefas a realizar e incentivando-os a melhorar através do reforço positivo; apoiar e corrigir os alunos nas diferentes tarefas/exercícios; intervir individualmente quando observa dificuldades por parte dos alunos, fornecendo a informação de que necessitam para melhorarem; incentivar os alunos a darem apoio aos seus pares quando revelam mais dificuldades, promovendo a entreajuda; otimizar o tempo de empenhamento motor reduzindo tempos de espera, permitindo-lhes maior tempo de aprendizagem; incentivar os alunos a refletirem sobre a sua prestação.

A aula foi finalizada com a arrumação do material. No final da aula, a professora mostrou-se completamente disponível, perante a nossa observação, de alguma dúvida ou sugestão a apontar.

Os alunos

De um modo geral é de notar que a aula correu bem. A turma teve momentos de aula da qual esteve bastante empenhada, não se sentindo muita dispersão. Algo a destacar é o comportamento de cooperação em toda a aula, prestando atenção às instruções da professora e seguindo as diretrizes estabelecidas para a atividade. É de notar que a turma, no seu geral, está bem posicionada nas tarefas propostas, no entanto, existem vários alunos com muita dificuldade. Os alunos estiveram motivados e empenhados em todos os momentos. Para além disso, o reforço positivo e o feedback construtivo da docente ajudaram para este resultado.

Por ser uma turma de 3º ciclo é observável a dinâmica necessária a implementar tendo em conta que: o foco de distração, por vezes, é maior, havendo ser necessário adotar estratégias específicas (ex: expressões; gestos informacionais...); por norma, nesta faixa etária, estão numa fase de maior rebeldia.

Relação Professor-Aluno

Como referido inicialmente, a aula foi preparada de forma a criar formatos de trabalho cooperativo, como também de confiança e interesse para todos. Assim, pode-se afirmar a relação positiva entre o docente e os discentes. A professora teve o cuidado de intervir para apoiar e corrigir aspetos técnicos, estimular a superação das capacidades individuais/coletivas, realçar atitudes de empenhamento, captando-se a atenção de todos sempre que há pronunciamento.

Outros

Apesar de ainda não ter a responsabilidade de fazer um registo numa tabela de tempos (timeline), foi uma aula com maiores temas de transição, com cerca de 65 minutos de tempo útil, pela consequência na modalidade em questão.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Turma: 8.º D

UD: Andebol

Hora: 08:20 – 09:35

Data: 26/04

Local: Pavilhão Principal

Aula n.º 2

Semestre: 2

Professor: Rosário Gestosa

Dimensões	Comportamento	S	+/-	N	Observações
Planificação	Escolha e posicionamento de exercícios	X			Com bastante variedade
Gestão e Organização Inicial	Apresentação (postura/equipamento)	X			
	A aula começa à hora determinada	X			
	Boa disposição do professor e dos alunos	X			
	Eficaz a verificar presenças	X			
	Regras de segurança	X			
Informação Inicial	Relaciona as tarefas com aulas anteriores	X			
	Objetivos da aula apresentados	X			
Qualidade da informação	Linguagem simples e clara tendo em conta os alunos	X			
	Velocidade de exposição adequada	X			
	Domínio da matéria	X			
	Terminologia e conceitos corretos	X			
Organização e gestão da turma antes da prática	Questionamento de dúvidas	X			
	Organização rápida (Grupos heterogéneos, material)	X			Por níveis
" " durante a prática	Recorre à demonstração	X			
	Boa gestão de tempo, controlando imprevistos	X			
	Posicionamento do professor correto	X			
	Atenção a toda a aula e a todos os alunos	X			
	Intervenção nos momentos certos	X			
	Feedbacks positivos e/ou construtivos (eficaz)	X			
	Colocação de voz correta e audível por todos	X			
	Transições rápidas, sem quebras	X			
Boa gestão do espaço	X				
" " no final da aula	Balanco final (relembrar objetivos, correções, feedbacks, aquisição de conhecimentos...)	X			
	Valoração da aula pelos alunos	X			

Anexo 10 – Grelha de avaliação teste escrito e trabalho prático

Nomes	Avaliação Teste Escrito														Nota Final TE
	Grupo I - Doping							Grupo II - Voleibol			Grupo III - Badminton				
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	4.	
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															

Critérios de avaliação do Trabalho Prático de Aplicação em Grupo

Nível de desempenho / Classificação				
Nível	4	3	2	1
Classificação a atribuir	18 - 20	14 - 17	10 - 13	7 - 9

	4	3	2	1
Adequação do exercício aos conteúdos propostos (C1)	Revela grande facilidade na compreensão, adequação e aplicação do exercício e/ou conhecimentos	Revela facilidade na compreensão, adequação e aplicação do exercício e/ou conhecimentos	Revela alguma facilidade na compreensão, adequação e aplicação do exercício e/ou conhecimentos	Revela muitas dificuldades na compreensão, adequação e aplicação das tarefas
Informação acerca do exercício e utilização correta da terminologia (C2)	Todos os elementos do grupo revelam um conhecimento profundo do conteúdo do seu trabalho e utilizam sempre a terminologia específica	A maioria dos elementos do grupo revela um bom conhecimento do conteúdo do seu trabalho utilizam quase sempre a terminologia específica	Vários elementos do grupo têm um conhecimento deficiente do conteúdo do seu trabalho e recorrem pouco à terminologia específica	Os elementos do grupo não estão suficientemente preparados para defender aspetos do seu trabalho; Não possuem os conhecimentos ou as capacidades necessárias.
Estrutura do exercício (C3)	O exercício apresenta uma estrutura contendo todas as variáveis inerentes à sua realização (duração, espaço, material, sequência, número de alunos, ...)	O exercício apresenta uma estrutura contendo quase todas as variáveis inerentes à sua realização (duração, espaço, material, sequência, número de alunos, ...)	O exercício não apresenta na sua estrutura poucas variáveis inerentes à sua realização (duração, espaço, material, sequência, número de alunos, ...)	O exercício foi estruturado de forma incorreta e sem contemplar as variáveis inerentes à sua realização
Clareza e objetividade (C4)	Exposição clara, objetiva e com evidenciação dos aspetos fundamentais	Exposição clara, mas com alguns aspetos pouco objetivos	Exposição clara, mas pouco objetiva. Foram apresentados muitos aspetos supérfluos	Exposição pouco clara, pouco objetiva e sem evidenciação dos aspetos fundamentais.
Criatividade (C5)	Os alunos apresentam propostas inovadoras e criativas, aplicando os conhecimentos em diferentes ações/ exercícios.	Os alunos apresentam propostas com alguma inovação e criatividade, aplicando os conhecimentos em diferentes ações/ exercícios.	Os alunos apresentam propostas pouco inovadoras e criativas, evidenciando dificuldades na aplicação dos conhecimentos em diferentes ações/ exercícios.	Os alunos não apresentam propostas inovadoras e criativas, revelando muitas dificuldades na aplicação dos conhecimentos em diferentes ações/ exercícios.

Indicadores	C1				C2				C3				C4				C5				Classificação
Alunos	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
1																					
2																					
3																					
4																					
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					
10																					
11																					
12																					
13																					
14																					
15																					
16																					
17																					
18																					
19																					
20																					
21																					



Anexo 12 – Pedido de Autorização à Diretora da Escola

Exma. Senhora Diretora Dr.^a Maria José Cálix

Diretora do Agrupamento de Escolas Soares Basto

Assunto: Pedido de Autorização para a Colaboração no Projeto de Investigação.

Exma. Senhora Diretora Dr.^a Maria José Cálix

O meu nome é Cíntia de Jesus Almeida e encontro-me, atualmente, a fazer o Estágio Curricular no Agrupamento de Escolas Soares Basto, inerente ao segundo ano de Mestrado de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior. Tendo em conta a orientadora científica Professora Doutora Carla Lourenço, e como orientador da escola Professor Luís Luís, venho por este meio solicitar a vossa colaboração no projeto de investigação.

O objetivo principal desta pesquisa é comparar as escolhas alimentares dos alunos que fazem parte de diferentes atividades físicas oferecidas pelo currículo escolar (educação física e desporto escolar) e sujeitos que, para além das atividades curriculares, praticam atividades físicas extracurriculares. Acredito que esta análise proporcionará uma compreensão mais aprofundada dos fatores que influenciam os hábitos alimentares dos alunos tendo em conta o tipo de exigência e patamar desportivo e, por conseguinte, permitirá uma auto-consciencialização sobre hábitos saudáveis essenciais a adotar.

Para que esta pesquisa seja conduzida de maneira ética e eficaz, é imperativo obter a sua autorização formal para realizar a pesquisa dentro do ambiente escolar. Este estudo é dirigido a todos os alunos do ensino secundário regular, ou seja, 10^o anos, 11^o anos e 12^o anos. Esta autorização incluirá o acesso aos alunos para realização de um questionário online. Pretende-se que esta recolha seja realizada entre janeiro e fevereiro de 2024, com auxílio dos Diretores de Turma, juntamente com os Professores de Educação Física (com as devidas autorizações dos encarregados de educação dos participantes).

Estou ciente da importância da colaboração da escola para o sucesso deste projeto e comprometo-me a seguir todas as diretrizes e normas éticas aplicáveis. Sob compromisso de honra, os dados recolhidos serão totalmente confidenciais.

Solicito, respeitosamente, a sua autorização para conduzir esta pesquisa nas dependências do Agrupamento de Escolas Soares Basto. Estou disponível para discutir quaisquer preocupações que possam surgir e ajustar o protocolo de pesquisa conforme necessário para garantir a colaboração e a conformidade com as políticas da escola. Agradeço, antecipadamente, pela sua atenção a este pedido.

Atenciosamente,

Professora Estagiária Cíntia de Jesus Almeida

(Cíntia de Jesus Almeida)

Grata pela disponibilidade e atenção.

(Maria José Cálix)

Anexo 13 – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Assunto: Pedido de Autorização para a Colaboração no Projeto de Investigação.

Exmo. Encarregado de Educação

O meu nome é Cíntia de Jesus Almeida e encontro-me, atualmente, a fazer o Estágio Curricular no Agrupamento de Escolas Soares Basto, inerente ao segundo ano de Mestrado de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior. Tendo em conta a orientadora científica Professora Doutora Carla Lourenço, e como orientador da escola Professor Luís Luís, venho por este meio solicitar a colaboração do seu educando no projeto de investigação.

O objetivo principal do questionário é comparar as escolhas alimentares dos alunos que fazem parte de diferentes atividades físicas oferecidas pelo currículo escolar (educação física e desporto escolar) e sujeitos que, para além das atividades curriculares, praticam atividades físicas extracurriculares. Acredito que esta análise proporcionará uma compreensão mais aprofundada dos fatores que influenciam os hábitos alimentares dos alunos tendo em conta o tipo de exigência e patamar desportivo e, por conseguinte, permitirá uma auto-consciencialização sobre hábitos saudáveis essenciais a adotar.

As respostas obtidas serão tratadas com confidencialidade e utilizadas única e exclusivamente para fins académicos. Não haverá divulgação de dados individuais, garantindo-se assim o anonimato dos participantes.

A aplicação do questionário está prevista para março de 2024, sendo constituído por questões de resposta rápida demorando, no máximo, 15 minutos. Certifica-se que a interrupção das atividades letivas será mínima e que todos os esforços serão enviados para evitar qualquer perturbação no regular funcionamento das aulas, sendo este questionário preenchido durante uma aula de Educação Física, juntamente com o professor titular da disciplina. Deste modo, solicita-se a vossa colaboração e autorização para que os educandos possam participar voluntariamente neste estudo. Certa da vossa compreensão e colaboração, agradeço antecipadamente pela atenção dispensada a este pedido.

Atenciosamente,

Professora Estagiária Cíntia de Jesus Almeida

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno,
_____, do _____ ano, da turma _____, autorizo
/não autorizo _____, o meu educando a participar neste estudo.
Oliveira de Azeméis, _____ de _____ de 2024

Encarregado de Educação

Anexo 14 - *Mediterranean Diet Quality Index in Children and Adolescents* (índice KIDMED)

Original

KIDMED TEST	SCORING
Takes a fruit or fruit juice every day	1
Has a second fruit every day	1
Has fresh or cooked vegetables regularly once a day	1
Has fresh or cooked vegetables more than once a day	1
Consumes fish regularly (at least 2–3/week)	1
Goes >1/week to a fast food restaurant?	-1
Likes pulses and eats them >1/week	1
Consumes pasta or rice almost every day (5 or more per week)	1
Has cereals or grains (bread,etc.) for breakfast	1
Consumes nuts regularly (at least 2–3/week)	1
Uses olive oil at home	1
Skips breakfast	-1
Has a dairy product for breakfast (yogurt, milk...)	1
Has commercially baked goods or pastries for breakfast	-1
Takes two yogurts and/or some cheese (40 g) daily	1
Takes sweets and candy several times every day	-1
KIDMED INDEX	ADHERENCE TO MEDITERRANEANDIET
Score ≤ 3 points	Poor
Score 4–7 points	Medium
Score ≥ 8 points	High

Anexo 15 - *Mediterranean Diet Quality Index in Children and Adolescents* (índice KIDMED)
(adaptado por Quaresma et al., 2020)

QUESTÕES	SIM	NÃO
	n (%)	n (%)
1. Comec uma peça de fruta ou bebes um sumo de fruta natural todos os dias?	142 (92,8%)	11 (7,2%)
2. Comec duas ou mais peças de fruta, todos os dias?	110 (71,9%)	43 (28,1%)
3. Comec vegetais crus (alface, tomate...) ou cozinhados (brócolos, couve...), regularmente, pelo menos uma vez por dia?	137 (89,5%)	16 (10,5%)
4. Comec vegetais crus (alface, tomate...) ou cozinhados (brócolos, couve...) mais do que uma vez por dia?	98 (82,7%)	57 (37,3%)
5. Comec peixe com regularidade (pelo menos 2 a 3 vezes por semana)?	137 (89,5%)	16 (10,5%)
6. Vais uma ou mais vezes por semana a restaurantes de fast-food?	12 (7,8%)	141 (92,2%)
7. Comec leguminosas (feijão, grão, ervilhas...) mais do que uma vez por semana?	91 (59,5%)	62 (40,5%)
8. Comec diariamente arroz ou massa (5 ou mais vezes por semana)?	149 (97,4%)	4 (2,6%)
9. Ao pequeno-almoço comes cereais ou derivados (pão...)?	117 (76,5%)	36 (23,5%)
10. Comec frutos oleaginosos (nozes, amêndoas...) pelo menos 2 a 3 vezes por semana?	35 (22,9%)	118 (77,1%)
11. Em tua casa, utilizam azeite?	153 (100%)	0 (0%)
12. Costumas avançar o pequeno-almoço?	12 (7,8%)	141 (92,2%)
13. Ao pequeno-almoço costumam beber leite ou derivados (iogurte, queijo...)?	134 (87,6%)	19 (12,4%)
14. Comec produtos de pastelaria ao pequeno-almoço?	7 (4,6%)	148 (95,4%)
15. Bebes diariamente 2 copos de leite/iogurtes ou 1 fatia grande de queijo?	128 (83,7%)	25 (16,3%)
16. Comec doces e guloseimas várias vezes ao dia?	24 (15,7%)	129 (84,3%)

Anexo 16 - Food and Nutrition Literacy (E-LAN) Original

Food and Nutrition Literacy (FNLIT) scale for elementary school children

Please carefully read each statement and check your response. Please check only one box for each statement.

		Statements
1.		When shopping, how important is the nutritional information about food ingredients for you? <input type="checkbox"/> Not important at all <input type="checkbox"/> Not very important <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Somewhat important <input type="checkbox"/> Very important
2.		When shopping, how important is standardized labeling on food packages for you? <input type="checkbox"/> Not important at all <input type="checkbox"/> Not very important <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Somewhat important <input type="checkbox"/> Very important
3.		When shopping, how important are production and expiration dates for you? <input type="checkbox"/> Not important at all <input type="checkbox"/> Not very important <input type="checkbox"/> Neutral <input type="checkbox"/> Somewhat important <input type="checkbox"/> Very important
4.		I can easily understand the nutrition facts (e.g., amount of energy, sugar, protein, etc.) on food packages. <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
5.	a	I can easily understand nutritional issues I read about in newspapers, magazines, and brochures. <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
6.		I can understand nutritionists' recommendations about health and nutritional requirements that are appropriate for my age group. <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
7.		Boiling is one of the more healthy cooking methods. <input type="checkbox"/> Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neither agree nor disagree <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree
8.		I can understand information and recommendations about proper nutrition for children in the media (e.g., TV, Internet, radio, etc.) <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
9.		Daily physical activity for 30–40 minutes prevents obesity. <input type="checkbox"/> Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neither agree nor disagree <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree
10.		I know how different vegetables are cultivated and grown. <input type="checkbox"/> Understand very well <input type="checkbox"/> Understand fairly well <input type="checkbox"/> Understand somewhat <input type="checkbox"/> Understand poorly <input type="checkbox"/> Don't understand at all
11.	b	Consumption of salty snacks (e.g., chips, corn puffs, etc.) is harmful for health. <input type="checkbox"/> Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neither agree nor disagree <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree
12.		Excessive consumption of sugar, sweets, and chocolate is harmful for health. <input type="checkbox"/> Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neither agree nor disagree <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree
13.		Consumption of salami and sausage that are high in fat may cause obesity. <input type="checkbox"/> Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neither agree nor disagree <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree
14.		Consumption of salami and sausage may cause cancer.

		<input type="checkbox"/> Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neither agree nor disagree <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree
15.		Reading of production and expiration dated on food packaged is important for health. <input type="checkbox"/> Strongly agree <input type="checkbox"/> Agree <input type="checkbox"/> Neither agree nor disagree <input type="checkbox"/> Disagree <input type="checkbox"/> Strongly disagree
16.		I eat a variety of vegetables (e.g., lettuce, cabbage, tomatoes, carrots, etc.), every day. <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
17.		I share the nutritional issues that I obtain from various sources with others (e.g., friends, family, etc.) <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
18.		I talk to my friends and family about healthy eating. <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
19.		If I have any questions about food and nutrition issues, I'm able to get information and advice from parents, teachers, etc. <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
20.		I prepare my own snacks for school. <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
21.	c	I bring healthy snacks to school. <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
22.		I regularly do exercise or walk for 30 to 40 minutes every day. <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
23.		I wash and prepare fruits and vegetables myself. <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
24.		I eat fruit every day. <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
25.		I eat breakfast every day. <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
26.		I have enough will power to resist unhealthy foods (e.g., fast food, pizza, carbonated drinks, etc.) <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
27.	d	If I go to restaurant or fast food with my friends, and all of them choose unhealthy foods (e.g., pizza, French fries, carbonated drinks, etc.), I'm able to choose healthy foods. <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
28.		I can easily say "No" to any unhealthy eating suggestions from my friends. <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/> Seldom <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Usually <input type="checkbox"/> Always
29.		If I encounter unhealthy behaviors at home, school, or in other settings, I'm able to challenge them.

		<input type="checkbox"/> Never	<input type="checkbox"/> Seldom	<input type="checkbox"/> Sometimes	<input type="checkbox"/> Usually	<input type="checkbox"/> Always
30.		If my parents or family prepare unhealthy snacks (e.g., chips, fruit roll-ups, corn snacks, etc.) for me to take to school, I accept them.				
		<input type="checkbox"/> Never	<input type="checkbox"/> Seldom	<input type="checkbox"/> Sometimes	<input type="checkbox"/> Usually	<input type="checkbox"/> Always
31.		If my family were overweight and eating a high fat diet, I would tell them to change their eating habits.				
		<input type="checkbox"/> Never	<input type="checkbox"/> Seldom	<input type="checkbox"/> Sometimes	<input type="checkbox"/> Usually	<input type="checkbox"/> Always
32.		When I go shopping with my mother or father, I buy healthy snacks such as nuts, raisins, and dried chickpeas instead of chips, snacks, chocolate, and sweets.				
		<input type="checkbox"/> Never	<input type="checkbox"/> Seldom	<input type="checkbox"/> Sometimes	<input type="checkbox"/> Usually	<input type="checkbox"/> Always
33.		When I go shopping with my mother or father, I buy foods that are certified as healthy.				
		<input type="checkbox"/> Never	<input type="checkbox"/> Seldom	<input type="checkbox"/> Sometimes	<input type="checkbox"/> Usually	<input type="checkbox"/> Always
34.		When I go shopping with my mother or father, I buy foods with standardized labeling.				
		<input type="checkbox"/> Never	<input type="checkbox"/> Seldom	<input type="checkbox"/> Sometimes	<input type="checkbox"/> Usually	<input type="checkbox"/> Always
35.		When I go shopping with my mother or father, I buy foods that are not expired.				
		<input type="checkbox"/> Never	<input type="checkbox"/> Seldom	<input type="checkbox"/> Sometimes	<input type="checkbox"/> Usually	<input type="checkbox"/> Always
36.	e	When I go shopping with my mother or father, I buy foods with sustainable packaging.				
		<input type="checkbox"/> Never	<input type="checkbox"/> Seldom	<input type="checkbox"/> Sometimes	<input type="checkbox"/> Usually	<input type="checkbox"/> Always
37.		When I go shopping with my mother or father, I buy foods that are stored appropriately or kept refrigerated.				
		<input type="checkbox"/> Never	<input type="checkbox"/> Seldom	<input type="checkbox"/> Sometimes	<input type="checkbox"/> Usually	<input type="checkbox"/> Always
38.		I eat food from all the food groups every day.				
		<input type="checkbox"/> Never	<input type="checkbox"/> Seldom	<input type="checkbox"/> Sometimes	<input type="checkbox"/> Usually	<input type="checkbox"/> Always
39.		I usually try new foods that I've never eaten.				
		<input type="checkbox"/> Never	<input type="checkbox"/> Seldom	<input type="checkbox"/> Sometimes	<input type="checkbox"/> Usually	<input type="checkbox"/> Always
40.		I usually try new vegetables that I've never eaten.				
		<input type="checkbox"/> Never	<input type="checkbox"/> Seldom	<input type="checkbox"/> Sometimes	<input type="checkbox"/> Usually	<input type="checkbox"/> Always
41.	f	I can buy healthy food from the school cafeteria, depending on my pocket money.				
		<input type="checkbox"/> Never	<input type="checkbox"/> Seldom	<input type="checkbox"/> Sometimes	<input type="checkbox"/> Usually	<input type="checkbox"/> Always
42.		If the school cafeteria doesn't offer any healthy foods, it will be difficult for me to choose healthy snack.				
		<input type="checkbox"/> Definitely won't	<input type="checkbox"/> Probably won't	<input type="checkbox"/> Maybe	<input type="checkbox"/> Probably will	<input type="checkbox"/> Definitely will
43.	g	Have you ever seen a fact sheet on a food package?				
		<input type="radio"/> Yes	<input type="radio"/> No			

44.

For the following pair of food fact sheets, choose the one you think is more nutritious ("better for you") by filling in the circle next to your choice. Then explain the reasons for your choice

Nutrition Facts		
Servings Per Container: 4		
Serving size: 230gr		
Amount Per Serving		
Calories: 87.4 Kcal		
Nutrition Facts		%Nutrition Reference Values
Total Fat	2.78 gr	**
Total Carbohydrate	8.51 gr	**
Sugar	0.27 gr	**
Protein	7.13 gr	14.26%
Limit these nutrients		
Saturated Fatty Acid	1.84 gr	9.2%
Trans Fatty Acid	0 gr	**
Sodium	242.65 mg	12.13%
*Nutrition Reference Values not established		

Figure A

Nutrition Facts		
Calories in 100 gr = 52.92kcal		
Calories from Fat in 100 gr = 28.8kcal		
Nutrition Facts		% Daily Value In 100 gr
Total Fat	3.2 gr	4.88
Saturated Fatty Acid	2 gr	10
Trans Fatty Acid	0 gr	0
Protein	3.15 gr	4.5
Total Carbohydrate	2.88 gr	1
Sugar	0.36 gr	0.1
Sodium	42 mg	1.75
*Daily Values are based on a 2000 caloric diet		
Total Fat lower than 65gr		
Saturated Fatty Acid lower than 20gr		
Sodium lower than 2400mg		
Carbohydrate lower than 300gr		

Figure B

Figure A Figure B I don't know

or

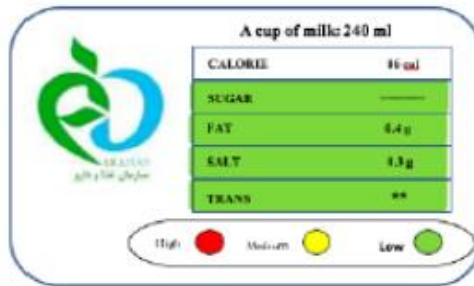
45.

According to the colored information about Tafi (a kind of chocolate), answer the following questions.



- How would you describe the amount of sugar in this product?
a) low b) moderate c) high d) don't know
- How would you describe the total amount of fat and trans-fatty acid in this product?
a) low b) moderate c) high d) don't know
- How would you describe the amount of salt in this product?
a) low b) moderate c) high d) don't know

According to the colored information about pasteurized milk, answer the following questions.



- How would you describe the amount of fat in this product?
 - low
 - moderate
 - high
 - don't know
- How would you describe the amount of salt in this product?
 - low
 - moderate
 - high
 - don't know

Legend: a – Subscale Understanding of food and nutrition information; b – Subscale Nutritional health knowledge; c – Subscale Functional food and nutrition literacy; d – Subscale Interactive food and nutrition literacy; e – Subscale Food choice literacy; f – Subscale Critical food and nutrition literacy; g - Subscale Food label literacy

Anexo 17 - Food and Nutrition Literacy (E-LAN) (adaptado por Coelho et al., 2022)

VERSÃO APLICADA	VERSÃO FINAL	ALTERAÇÕES RESULTANTES DE:	
		ENTREVISTAS	COMISSÃO DE ESPECIALISTAS
Q1. Quão importante é para ti a informação nutricional sobre os ingredientes alimentares, no momento da compra?	Q1. No momento da compra, quão importante é para ti a informação nutricional que consta na rotulagem dos alimentos e bebidas?	x	x
Q2. Quão importante é para ti a rotulagem uniformizada nas embalagens de produtos alimentares no momento da compra?	Q2. No momento da compra, quão importante é para ti as embalagens dos diferentes alimentos e bebidas terem todas o mesmo tipo de rótulos?	x	x
Q3. Quão importantes são para ti as datas de produção e validade no momento da compra?	Q3. No momento da compra, quão importante são para ti as datas de produção e validade dos alimentos e bebidas?		x
Q4. Sou capaz de compreender com facilidade a informação nutricional constante das embalagens de produtos alimentares (ex.: valor energético, açúcar, proteína, entre outros).	Q4. Sou capaz de compreender com facilidade a informação nutricional presente nas embalagens dos alimentos e bebidas (ex.: valor energético, açúcar, proteína, entre outros).		x
Q6. Sou capaz de compreender as recomendações de nutricionistas relacionadas com necessidades nutricionais e de saúde apropriadas à minha faixa etária.	Q6. Sou capaz de compreender as recomendações alimentares dos nutricionistas relacionadas com necessidades nutricionais e de saúde apropriadas à minha idade.		x
Q7. Cozer é um dos processos de culinária mais saudáveis.	Q7. Cozer é um dos métodos de culinária mais saudáveis.		x
Q8. Sou capaz de compreender informação e recomendações acerca de nutrição adequada às crianças nos meios de comunicação social (ex.: TV, Internet, rádio, entre outros).	Q8. Sou capaz de compreender informações e recomendações acerca de alimentação e nutrição adequada às crianças e adolescentes nos meios de comunicação social (ex.: TV, Internet, Rádio, entre outros).		x
Q10. Sei como os diferentes vegetais são cultivados.	Q10. Sei como são cultivados e obtidos os diferentes hortícolas (ex.: cenoura, brócolos, couve-flor).		x
Q11. O consumo de snacks salgados (ex.: batatas fritas, tiras de milho) é prejudicial para a saúde.	Q11. O consumo de snacks salgados (ex.: batatas fritas, rissóis e croquetes) faz mal à saúde.	x	
Q12. O consumo excessivo de açúcar, doces e chocolate é prejudicial para a saúde.	Q12. O consumo excessivo de açúcar, doces e chocolates faz mal à saúde.	x	
Q13. O consumo de salame e salsichas com alto teor de gordura pode causar obesidade.	Q13. O consumo de produtos processados com alto teor de gordura (ex.: chouriço, salpicão) pode causar obesidade.		
Q15. Ler a informação relativa às datas de produção e validade das embalagens alimentares é importante para a saúde.	Q15. Ler a informação relativa às datas de produção e validade dos alimentos e bebidas é importante para a saúde.		x
Q16. Eu como uma variedade de hortícolas (ex.: alface, couve, tomate, cenouras, entre outros) todos os dias.	Q16. Eu como pelo menos 2 hortícolas diferentes todos os dias.	x	
Q17. Eu partilho informações nutricionais que obtenho a partir de variadas fontes com os outros (ex.: amigos, família, entre outros).	Q17. Eu partilho com os outros (ex.: amigos, família, entre outros) informação sobre alimentação e nutrição que obtenho a partir de diversas fontes.	x	
Q22. Eu faço exercício regularmente ou caminho 30 a 40 minutos todos os dias.	Q22. Eu faço exercício físico pelo menos 3 vezes por semana (ex.: jogar futebol, nadar, dançar) ou caminho 60 minutos todos os dias.		x
Q26. Eu tenho força de vontade suficiente para resistir a alimentos pouco saudáveis (ex.: fast-food, pizza, refrigerantes, entre outros).	Q26. Eu tenho força de vontade suficiente para resistir a comer alimentos pouco saudáveis (ex.: fast-food, pizza, refrigerantes, gelados, chocolates, entre outros).		x
Q29. Sou capaz de desafiá-los comportamentos alimentares pouco saudáveis quando me deparo com eles em casa, na escola ou em outros contextos.	Q29. Sou capaz de resistir a alimentos e bebidas pouco saudáveis quando me deparo com eles em casa, na escola ou em outros contextos.		x
Q31. Caso na minha família se verificassem casos de excesso de peso ou de uma dieta rica em gordura, eu dir-lhes-ia para mudar os seus hábitos alimentares.	Q31. Se na minha família se verificassem casos de excesso de peso ou de uma dieta rica em gordura, eu dir-lhes-ia para mudar os seus hábitos alimentares.		x
Q32. Quando vou às compras com a minha mãe ou pai, compro lanches saudáveis tais como nozes, uvas passas e grão-de-bico em vez de batatas fritas, snacks, chocolates e doces.	Q32. Quando vou às compras em família, temos a preocupação de comprar lanches saudáveis tais como nozes, fruta e pão em vez de batatas fritas, bolos, chocolates e doces.	x	x
Q33. Quando vou às compras com a minha mãe ou pai, compro alimentos certificados como saudáveis.	Q33. Quando vou às compras em família, temos a preocupação de comprar alimentos que contenham alegações nutricionais (ex.: rico em Ferro, rico em proteína, com baixo teor de gordura, entre outros).	x	x
Q34. Quando vou às compras com a minha mãe ou o meu pai, compro alimentos com rótulos uniformizados.	Q34. Quando vou às compras em família, compro alimentos tenho a preocupação de analisar os rótulos de alimentos e bebidas.	x	x
Q35. Quando vou às compras com a minha mãe ou o meu pai, não compro alimentos fora do prazo.	Q35. Quando vou às compras em família, tenho em consideração o prazo de validade.	x	
Q36. Quando vou às compras com a minha mãe ou o meu pai, compro alimentos com embalagens sustentáveis.	Q36. Quando vou às compras em família, temos a preocupação de comprar alimentos e bebidas com embalagens sustentáveis (ex.: embalagens de cartão ou plástico reutilizável).	x	x
Q37. Quando vou às compras com a minha mãe ou o meu pai, compro alimentos armazenados adequadamente ou conservados refrigerados.	Q37. Quando vou às compras em família, temos a preocupação de comprar apenas alimentos e bebidas adequadamente expostos em exposição e venda.	x	x
Q38. Eu como alimentos de todos os grupos alimentares todos os dias.	Q38. Todos os dias, como alimentos dos 7 grupos de alimentos presentes na Roda dos Alimentos (Cereais e derivados, tubérculos; Hortícolas; Frutas; Lacteínicos; Carne, pescado e ovos; Leguminosas; Gorduras e óleos).	x	
Q41. Dependendo da minha mesada, eu consigo comprar alimentos saudáveis na cafetaria da escola.	Q41. Dependendo do dinheiro que tenho, eu consigo comprar alimentos saudáveis na escola ou na sua proximidade.	x	x
Q42. Se a cafetaria da escola não tem oferta de alimentos saudáveis tenho dificuldade em optar por um lanche saudável.	Q42. Tenho dificuldade em optar por um lanche saudável se na escola ou na sua proximidade não existir oferta de alimentos saudáveis.		x
Q43. Já alguma vez viste a informação nutricional numa embalagem alimentar?	Q43. Alguma vez viste a informação nutricional numa embalagem de alimentos ou bebidas?		x
Q44. Para o seguinte par de rótulos alimentares, escolhe o que achas mais nutritivo ("melhor para ti"), preenchendo o círculo correspondente à sua opção. Em seguida, explica as razões da tua escolha.	Q44. Para o seguinte par de rótulos alimentares, escolhe o que achas mais saudável.	x	
Q45. Responda às seguintes questões tendo em conta a informação colorida relativa a Tafi (um tipo de chocolate).	Q45. Responde às seguintes questões tendo em conta a informação recolhida relativa a um alimento.		x
Q45.2. Como descreverias a quantidade total de gordura e ácidos gordos trans neste produto?	Q45.2. Como descreverias a quantidade de gordura total e de gordura saturada neste produto?		x

Anexo 18 – Praticantes de exercício físico

É de considerar que em 252 alunos, 143 praticam atividades extracurriculares, havendo apenas 9 alunos a frequentar o desporto escolar como atividade escolar não obrigatória. Por conta desse número tão baixo as variáveis a serem analisadas serão atividades curriculares obrigatórias (Educação Física) e atividades extracurriculares. Para complementar será feita uma análise dos hábitos alimentares entre federados e não federados deste último grupo.

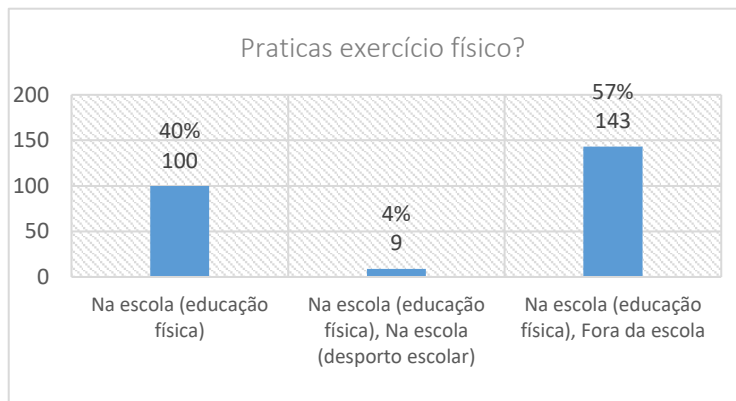


Figura 1 - Praticantes de exercício físico

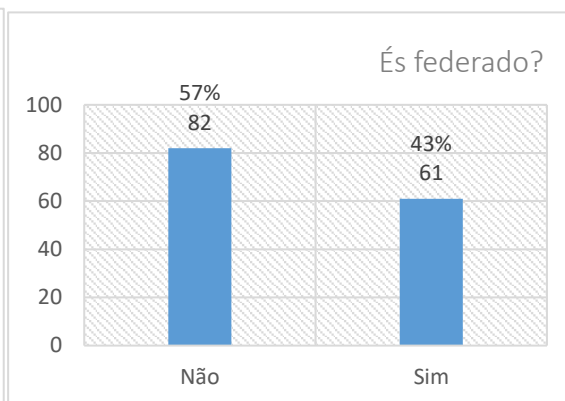


Figura 2 - Federado e não federado

No que se refere à primeira questão, e com base na figura 3, a maior parte dos estudantes na categoria "Na escola (Educação Física), Fora da escola" nunca ou raramente incluem laticínios, cereais e frutas no pequeno-almoço (109 alunos). Em contraste, os estudantes que apenas participam na Educação Física tendem a incluir esses alimentos com mais frequência, sendo que muitos afirmam fazê-lo às vezes ou sempre. O grupo que participa tanto na Educação Física quanto no desporto escolar é pequeno, mas a maioria raramente ou nunca inclui esses alimentos.

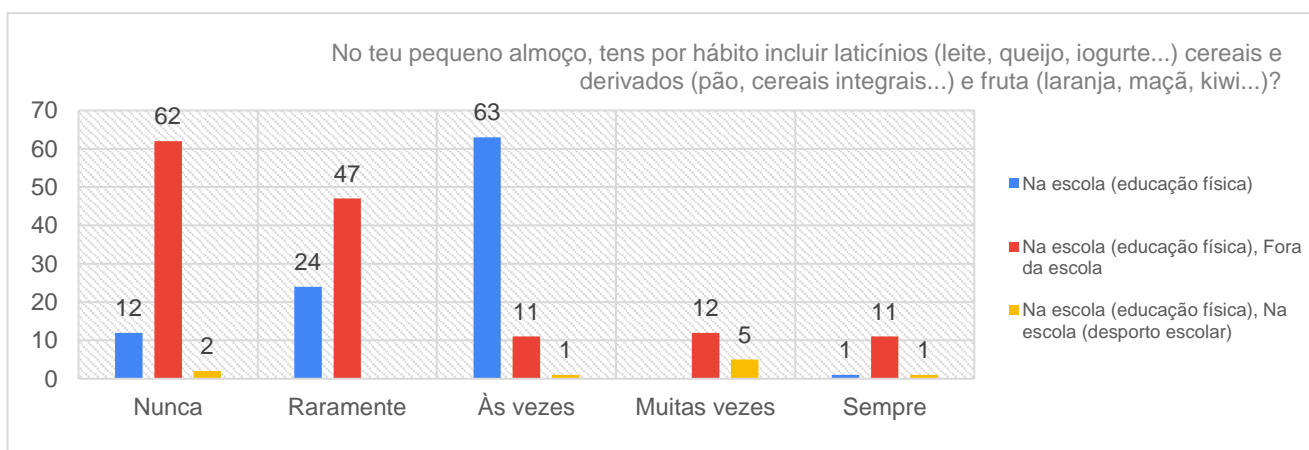


Figura 3 - Consumo do pequeno-almoço

Na figura 4 representa a estatística dos lanches. A análise evidencia que 138 alunos, que praticam desporto fora da escola, tem menor probabilidade de consumir lanches saudáveis, especialmente na categoria "Nunca" e "Raramente". Em contraste, há um número considerável de alunos que apenas praticam Educação Física que têm hábitos alimentares mais saudáveis, como indicado nas categorias "Às vezes", "Muitas vezes" e "Sempre". Isso sugere que o ambiente escolar e as atividades físicas podem influenciar positivamente os hábitos alimentares dos estudantes.

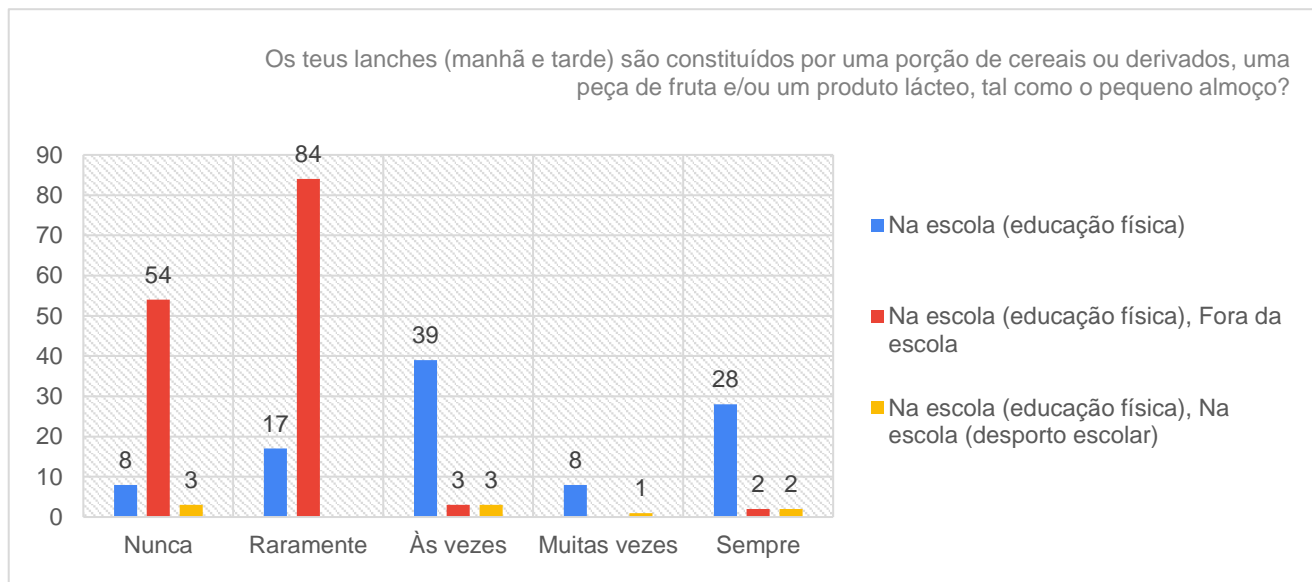


Figura 4 - Consumo dos lanches

Quanto ao segundo grupo de análise pode-se observar na figura 5 que os alunos não federados têm maior probabilidade de não consumir lanches saudáveis ou de fazê-lo raramente, conforme indicado pelas categorias "Nunca" e "Raramente". Em contraste, os federados mostram uma tendência ligeiramente melhor, com alguns alunos a consumir lanches saudáveis "Às vezes" e "Sempre". No entanto, ambos os grupos apresentam uma necessidade significativa de melhorias nos hábitos alimentares, com um foco especial nos não federados que demonstram os maiores índices de inadequação. Isso sugere que a afiliação a atividades federadas pode ter um impacto positivo, embora limitado, nos hábitos alimentares dos estudantes.

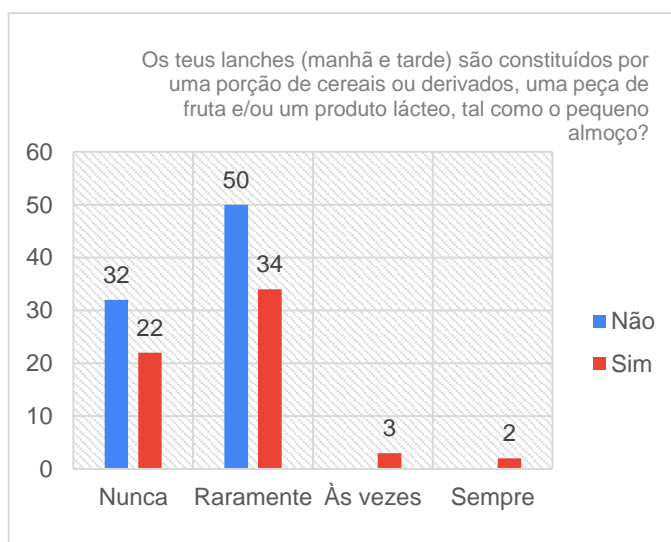


Figura 5 - Consumo dos lanches federados e não federados

A seguinte análise revela que a maioria dos estudantes que consome água durante as refeições pratica desporto fora da escola, com 126 respostas nesta categoria, comparado com apenas 32 que apenas fazem Educação Física e 7 que praticam desporto escolar. Como se pode observar na figura 6, em contraste, uma parte significativa dos estudantes que apenas faz Educação Física prefere sumos, com 68 respostas, o que sugere uma tendência maior para o consumo de bebidas açucaradas neste grupo.

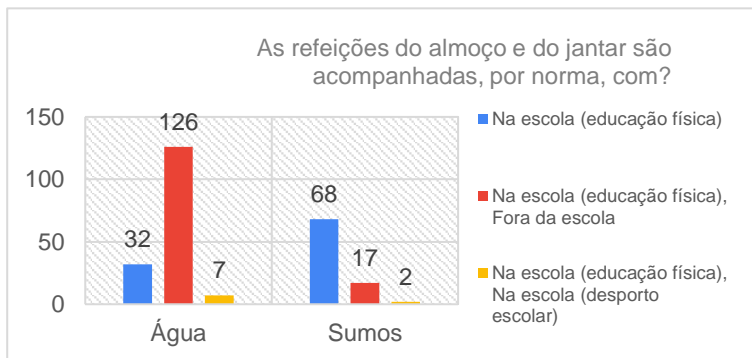


Figura 6 - Bebida que acompanha refeições principais

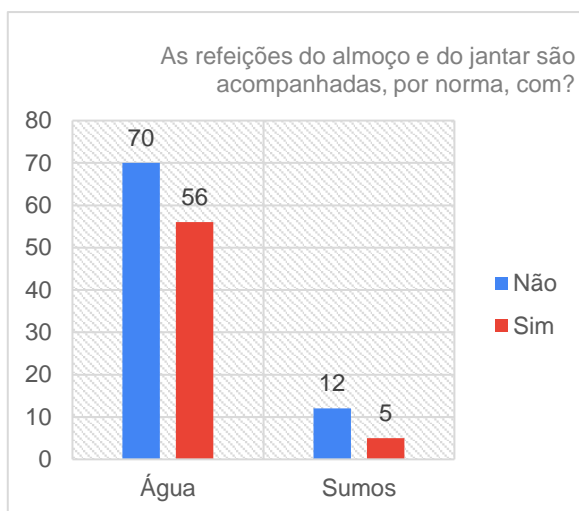


Figura 7 - Bebida que acompanha refeições principais federados e não federados

Na figura 7 observa-se que a água é a escolha predominante tanto para federados quanto para não federados, embora haja uma significativa quantidade de não federados que não a escolhem regularmente. Os sumos, por outro lado, são menos populares entre ambos os grupos, com uma aceitação particularmente baixa. Essa análise sugere que, independentemente de serem federados ou não, a água é mais comum nas refeições principais, enquanto os sumos são menos frequentemente escolhidos.

O consumo de sopa nas refeições varia significativamente entre os diferentes grupos. A maioria dos alunos que praticam Educação Física na escola nunca ou raramente têm sopa nas refeições (85 alunos). Em contraste, a maioria dos alunos que praticam Educação Física na escola e fora da escola têm sopa muitas vezes ou sempre, havendo 137 alunos terem dado esta resposta (Figura 8).

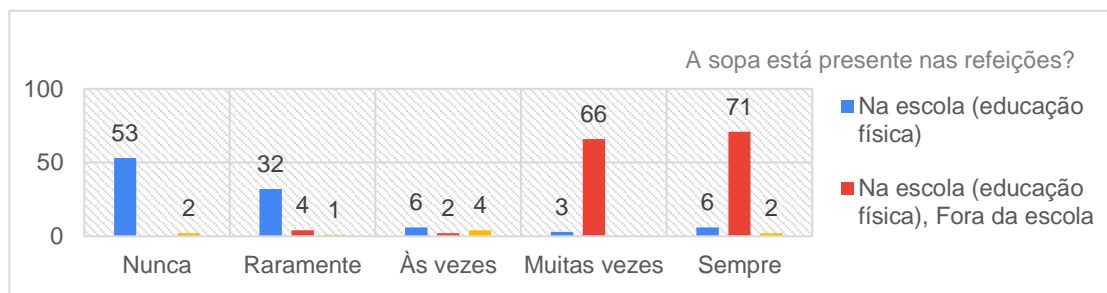


Figura 8 - Consumo de sopa

A maioria dos estudantes que "Nunca" a "Raramente" constitui o prato desta forma encontram-se na categoria Na escola (Educação Física). "Muitas vezes" e "Sempre" são predominantemente reportados pelos estudantes na categoria Na escola (Educação Física), Fora da escola, sugerindo um padrão de alimentação mais consistente entre esses estudantes. A figura 9 indica que os padrões alimentares são variados entre os diferentes contextos escolares, com uma tendência maior desta constituição nos alunos que praticam fora da escola.

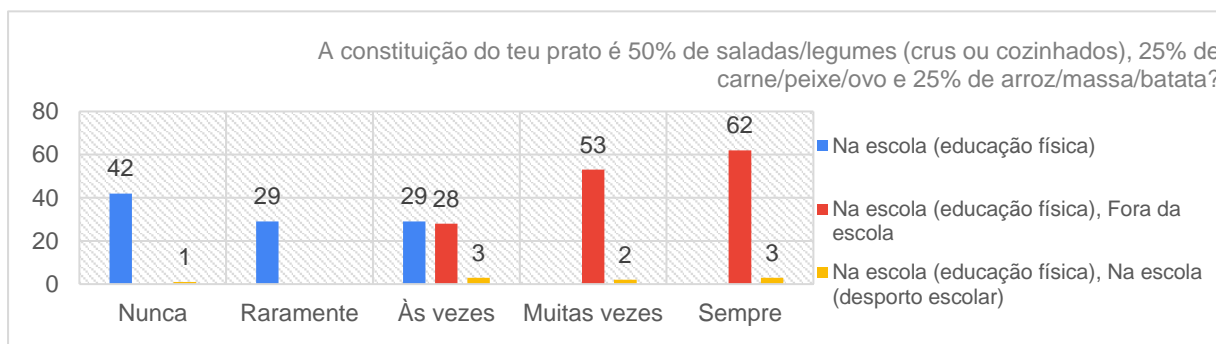


Figura 9 - Constituição do prato

Os dados seguintes (figura 10) indicam que os estudantes que participam de atividades físicas na escola, mas também estão envolvidos em atividades fora da escola, têm uma maior tendência a consumir carnes brancas com maior frequência (indicando um padrão mais saudável), enquanto aqueles que estão apenas na escola (Educação Física) têm uma maior diversidade de respostas, incluindo um número significativo que nunca consome carnes brancas. Estudantes envolvidos tanto em Educação Física quanto em desporto escolar têm uma participação baixa em todas as categorias de consumo, com uma presença ligeiramente maior em "Muitas vezes". Esta análise sugere que a exposição a atividades fora da escola pode estar associada a hábitos alimentares mais saudáveis, especialmente no que diz respeito ao consumo de carnes brancas em detrimento das carnes vermelhas.

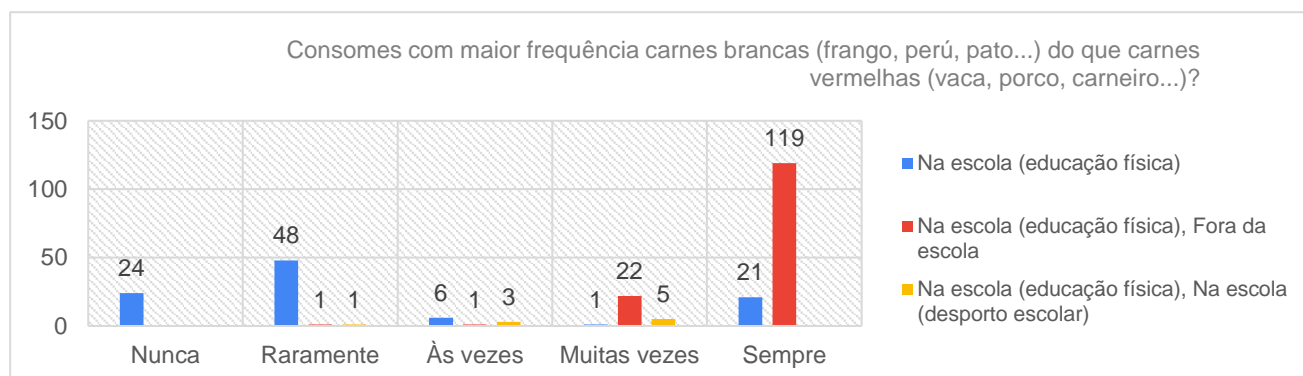


Figura 10 - Consumo de carne

Comparando os dois grupos (tabela 10), observa-se que entre os não federados, 87,8% consomem carnes brancas "Sempre", enquanto entre os federados essa percentagem é de 77,0%. Quanto ao consumo "Muitas vezes", os não federados apresentam uma frequência de 12,2%, ao passo que os federados têm uma frequência de 19,7%. Além disso, entre os federados, existe uma variabilidade adicional no consumo, com 1,6% consumindo carnes brancas "Raramente" e outros 1,6% "Às vezes", categorias estas inexistentes entre os não federados.

Os não federados tendem a ter um padrão de consumo mais consistente e alto de carnes brancas em comparação aos federados. A distribuição mais diversificada entre os federados sugere uma maior heterogeneidade nos hábitos alimentares deste grupo. Estes dados são úteis para entender melhor os padrões de consumo de carne e suas possíveis associações com a participação em atividades federadas.

Tabela 10 - Análise descritiva do consumo de carne federados e não federados

Não Federado		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muitas vezes	10	12,2	12,2	12,2
	Sempre	72	87,8	87,8	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Federado		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Raramente	1	1,6	1,6	1,6
	Às vezes	1	1,6	1,6	3,3
	Muitas vezes	12	19,7	19,7	23,0
	Sempre	47	77,0	77,0	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Como se observa na figura 11, o grupo com maior número de participantes que consomem peixe "Sempre" é o de estudantes que praticam desporto fora da escola, totalizando 101 alunos. A frequência "Muitas vezes" é também dominada por este mesmo grupo, com 39 estudantes. No entanto, observa-se uma menor variabilidade e quantidade nos grupos que combinam Educação Física na escola. Curiosamente, o grupo que pratica apenas Educação Física na escola tem uma significativa quantidade de estudantes que "Nunca" a "Raramente" consome peixe, totalizando 58, enquanto os outros grupos apresentam números muito baixos ou nulos nesta categoria.

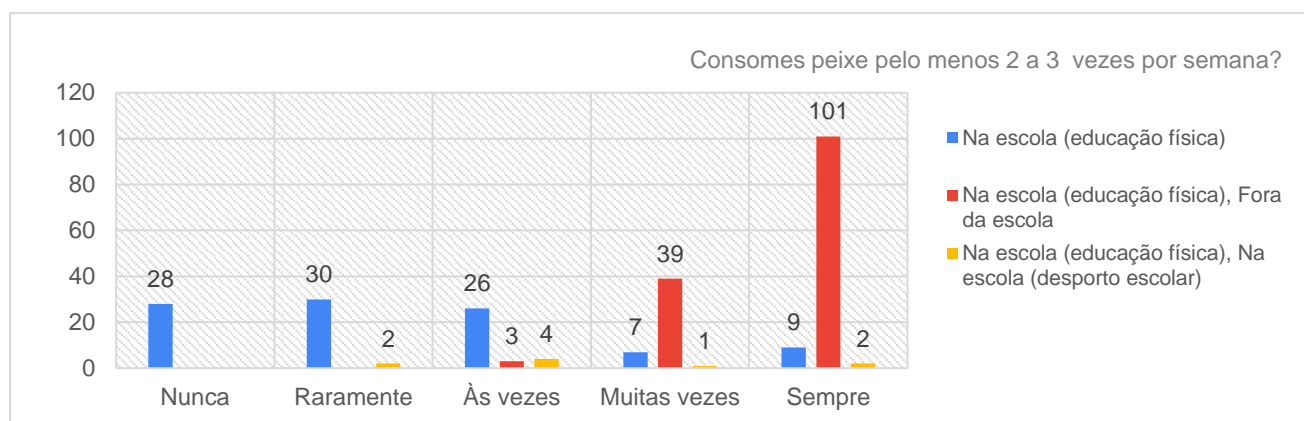


Figura 11 - Consumo de peixe

Os dados da tabela 11 sugerem que, embora ambos os grupos tenham uma alta frequência de consumo de peixe "Sempre", os indivíduos não federados têm uma proporção ligeiramente maior (74,4%) em comparação aos federados (65,6%). Em termos de consumo "Muitas vezes", os federados têm uma percentagem maior (31,1%) em relação aos não federados (24,4%). Para o consumo ocasional de peixe "Às vezes", tanto federados (3,3%) quanto não federados (1,2%) apresentam números baixos, com uma ligeira predominância entre os federados.

Tabela 11 - Análise descritiva do consumo de peixe federados e não federados

Não Federado		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Às vezes	1	1,2	1,2	1,2
	Muitas vezes	20	24,4	24,4	25,6
	Sempre	61	74,4	74,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Federado		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Às vezes	2	3,3	3,3	3,3
	Muitas vezes	19	31,1	31,1	34,4
	Sempre	40	65,6	65,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

Analisando os dados da figura 12, observa-se que a maioria dos alunos que consome leguminosas "muitas vezes" e "sempre" estão principalmente na categoria de "na escola (Educação Física) e fora da escola", com 71 e 36 respostas, respetivamente, representando uma adesão significativa fora do ambiente escolar a cumprir com esta alternativa. Em resumo, a frequência de consumo de leguminosas entre os alunos tende a ser maior fora do ambiente escolar.

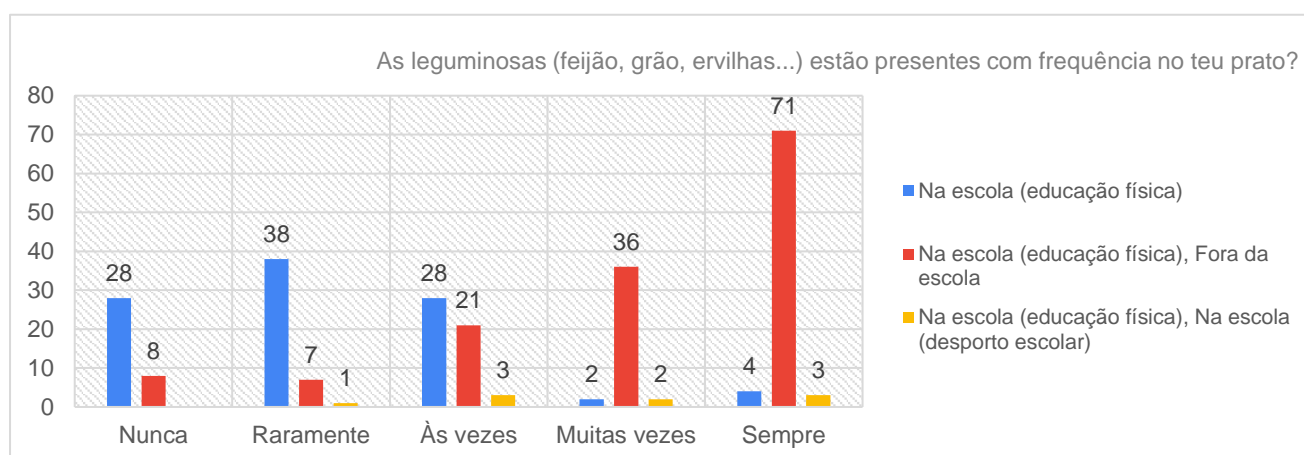


Figura 12 - Consumo de leguminosas

Embora a maioria dos alunos em ambos os grupos se consuma leguminosas com frequência ("sempre" e "muitas vezes"), os federados apresentam uma maior tendência a consumirem leguminosas "muitas vezes" em comparação com os não federados. Além disso, o consumo ocasional é mais prevalente entre os não federados. Esses dados sugerem uma possível influência da prática desportiva federada nos hábitos alimentares dos alunos, promovendo um consumo mais regular de leguminosas (tabela 12).

Tabela 12 - Análise descritiva do consumo de leguminosas federados e não federados

Não Federado		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	4	4,9	4,9	4,9
	Raramente	4	4,9	4,9	9,8
	Às vezes	18	22,0	22,0	31,7
	Muitas vezes	13	15,9	15,9	47,6
	Sempre	43	52,4	52,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Federado		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nunca	4	6,6	6,6	6,6
	Raramente	3	4,9	4,9	11,5
	Às vezes	3	4,9	4,9	16,4
	Muitas vezes	23	37,7	37,7	54,1
	Sempre	28	45,9	45,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

A tabela 13 mostra uma tabulação cruzada entre a prática de exercício físico e a influência do modo de conceção/preparação dos alimentos na alimentação. Considerando os valores residuais: 7,8, -5,4 e -2,0 para "Não", "Sim" e "Talvez", respetivamente, indica que há mais pessoas do que o esperado que praticam exercício físico na escola e não acreditam que o modo de preparação dos alimentos influencia a alimentação, há menos pessoas do que o esperado que praticam exercício físico na escola que acreditam que o modo de preparação dos alimentos influencia a alimentação e menos pessoas do que o esperado estão incertas sobre a influência. No que se refere ao segundo grupo, o valor de resíduo ajustado de 4,9 para "Sim" é significativamente alto, indicando que há mais pessoas do que o esperado que praticam exercício físico fora da escola e acreditam que o modo de preparação dos alimentos influencia a alimentação; -7,1 para "Não" é significativamente baixo, indicando que há menos pessoas do que o esperado que praticam exercício físico fora da escola e não acreditam que o modo de preparação dos alimentos influencia a alimentação; 1,9 para "Talvez" sugere uma ligeira tendência para mais pessoas do que o esperado estarem incertas sobre a influência.

Pessoas que praticam exercício físico fora da escola tendem a acreditar mais que o modo de conceção/preparação dos alimentos influencia a alimentação, enquanto aqueles que praticam na escola (Educação Física) tendem a acreditar menos nessa influência (tabela 13).

Tabela 13 - Teste Qui-Quadrado em relação à influência modo de conceção

		Sim	Não	Talvez	Total
Na escola (Educação Física)	Contagem	54	41	5	100
	Resíduos ajustados	-5,4	7,8	-2,0	
Na escola (Educação Física), Fora da escola	Contagem	121	4	18	143
	Resíduos ajustados	4,9	-7,1	1,9	
Na escola (Educação Física), Na escola (desporto escolar)	Contagem	8	0	1	9
	Resíduos ajustados	1,1	-1,4	,2	
Total	Contagem	183	45	24	252

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	61,280 ^a	4	,000
Razão de verossimilhança	65,470	4	,000
Associação Linear por Linear	7,345	1	,007
N de Casos Válidos	252		

a. 2 células (12,2%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,86.

Quanto aos federados e não federados, estes na sua maioria acreditam na influência do modo de conceção, havendo os não federados ter uma ligeira superioridade na crença desta questão (figura 13).

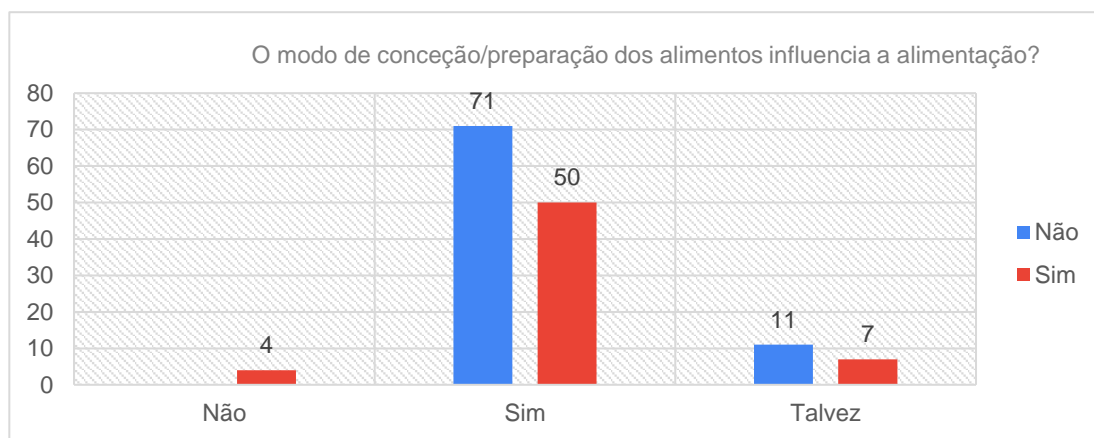


Figura 13 - Modo de conceção federados e não federados

A maior parte dos indivíduos que “nunca” a “às vezes” consome alimentos fritos está na categoria dos alunos que praticam desporto fora da escola (107 pessoas), sugerindo uma possível correlação entre a prática de exercícios físico fora da escola e a menor frequência de consumo de fritos. Alunos que apenas praticam Educação Física prevalecem nas respostas “muitas vezes” a “sempre” a consumir alimentos fritos o que é um ponto negativo para este grupo (figura 14).

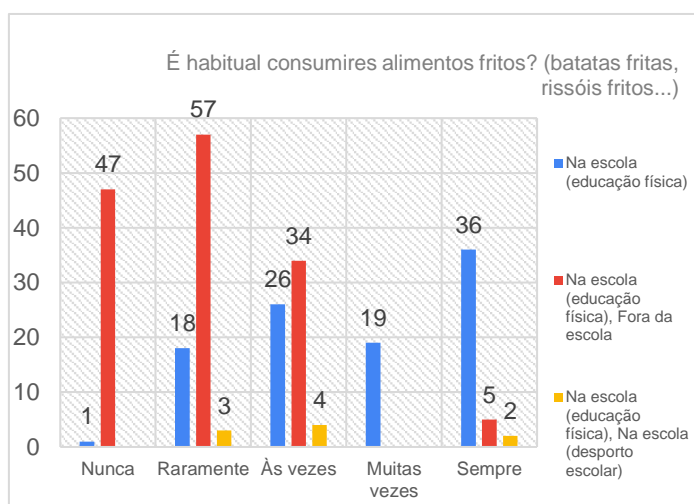


Figura 14 - Consumo de alimentos fritos

Estes dados sugerem que a filiação a atividades desportivas pode estar associada a um menor consumo de alimentos fritos. Indivíduos federados tendem a ter hábitos alimentares mais saudáveis, refletidos na maior percentagem de indivíduos que nunca consomem fritos e na ausência de consumo sempre de fritos. Por outro lado, os não federados têm uma maior tendência a consumir fritos, seja raramente ou sempre.

Na tabela 14 pode-se verificar que os federados tendem a evitar mais o consumo de alimentos fritos em comparação com não federados, como indicado pela maior percentagem de federados que nunca consomem esses alimentos.

Tabela 14 - Análise descritiva do consumo de fritos federados e não federados

Não Federado		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	22	26,8	26,8	26,8
	Raramente	37	45,1	45,1	72,0
	Às vezes	18	22,0	22,0	93,9
	Sempre	5	6,1	6,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Federado		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca	25	41,0	41,0	41,0
	Raramente	20	32,8	32,8	73,8
	Às vezes	16	26,2	26,2	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

O maior grupo, representado pela cor vermelha, destaca-se significativamente no consumo diário de frutas, com 109 alunos sempre a finalizar as refeições com uma peça de fruta. As categorias "Nunca", "Raramente" e "Às vezes" apesar de predominar naqueles que apenas fazem Educação Física apresentam, no seu geral, os menores números, indicando que a maioria dos alunos, de alguma forma, incorpora o consumo de frutas em sua rotina alimentar. A análise (figura 15) mostra uma correlação positiva entre a frequência de desporto fora da escola e o hábito de consumir frutas, o que a prática regular de atividades físicas parece incentivar um comportamento alimentar mais saudável.

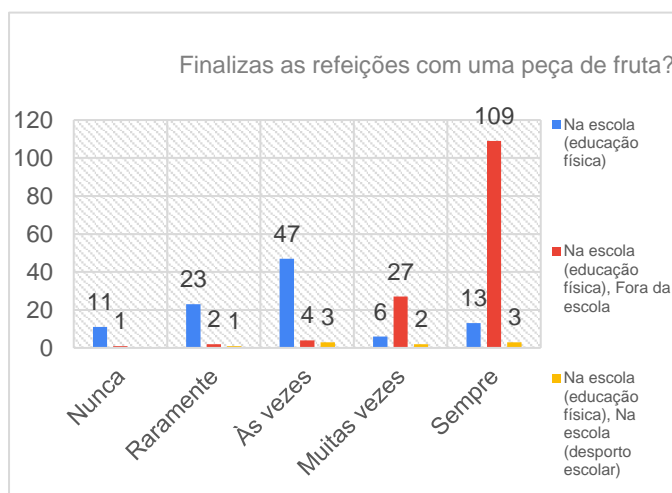


Figura 15 - Sobremesa

No seguimento da questão anterior, de 143 alunos, 126 consome as porções mínimas de fruta por dia, que é um resultado bastante positivo. Um resultado não tão bom é do primeiro grupo que predomina nas respostas “nunca” e raramente” (figura 16).



Figura 16 - Consumo de fruta

A análise da figura 17 indica que tanto os federados quanto os não federados têm uma alta frequência de consumo de frutas, especialmente na categoria "Sempre". No entanto, a ausência de federados nas categorias "Raramente" e "Às vezes" sugere que federados mantêm hábitos alimentares mais consistentes e saudáveis. A diferença absoluta no número de respondentes pode ser influenciada pela distribuição inicial dos grupos, mas a tendência geral aponta para um comportamento alimentar mais regular entre os federados.

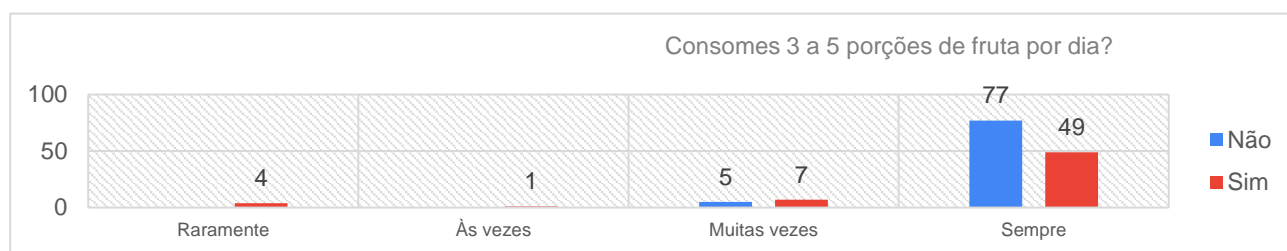


Figura 17 - Consumo de fruta federados e não federados

A figura 18 revela que a maioria dos estudantes, independentemente do contexto de atividade física, nunca ou raramente consome a quantidade recomendada de frutos oleaginosos por dia. No entanto, aqueles que participam de atividades físicas fora da escola têm maior probabilidade de consumir esses alimentos "às vezes" com 65 respostas obtidas nesse sentido. A presença de hábitos de consumo regular ("muitas vezes" ou "sempre") é relativamente rara entre os estudantes.

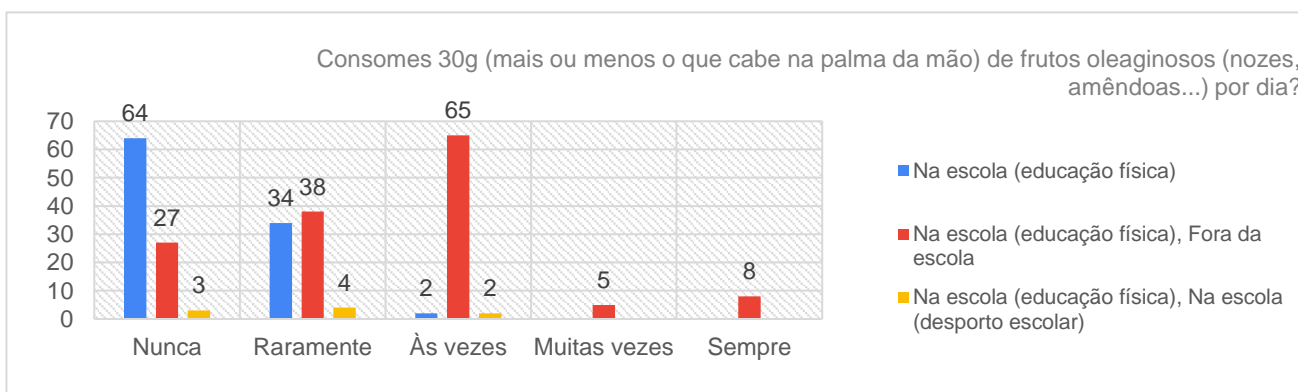


Figura 18 - Consumo de frutos oleaginosos

A figura 19 revela que uma parcela significativa dos indivíduos, independentemente de terem respondido "Não" ou "Sim", consomem frutos oleaginosos "às vezes". A maioria dos indivíduos que não consomem regularmente frutos oleaginosos ("nunca" ou "raramente") tende a ser maior entre os não federados. A presença de hábitos de consumo regular ("muitas vezes" ou "sempre") é relativamente rara em ambos os grupos.

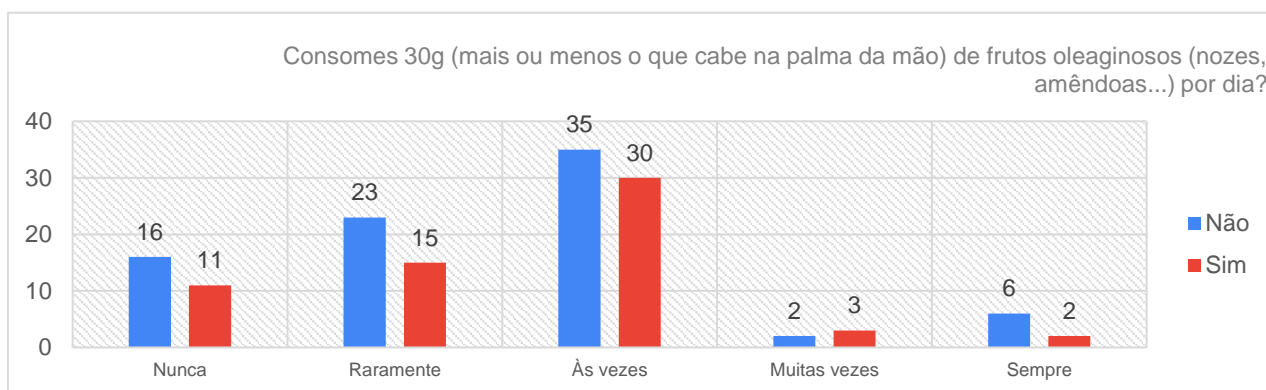


Figura 19 - Consumo de frutos oleaginosos federados e não federados

A categoria "Na escola (Educação Física), Fora da escola" tem consistentemente os maiores números em todas as categorias de consumo de água, especialmente para 1,5 litro por dia. Apesar disso, no seu geral são dados positivos pois a maioria dos alunos ingere 1 litro a 2 litros de água por dia (figura 20).

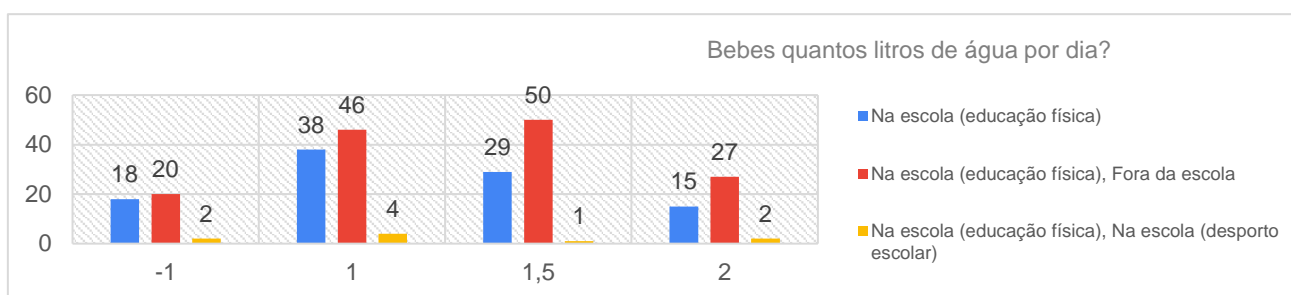


Figura 20 - Consumo de água

Como se observa na figura 21, a maioria dos indivíduos que nunca frequentam restaurantes de fast-food estão mais presentes no contexto "Na escola (Educação Física), Fora da escola". Aqueles que raramente frequentam estão significativamente concentrados na mesma categoria. Os que frequentam "às vezes" estão mais presentes em "Na escola (Educação Física)". Aqueles que sempre frequentam restaurantes de fast-food estão mais presentes em "Na escola (Educação Física)".

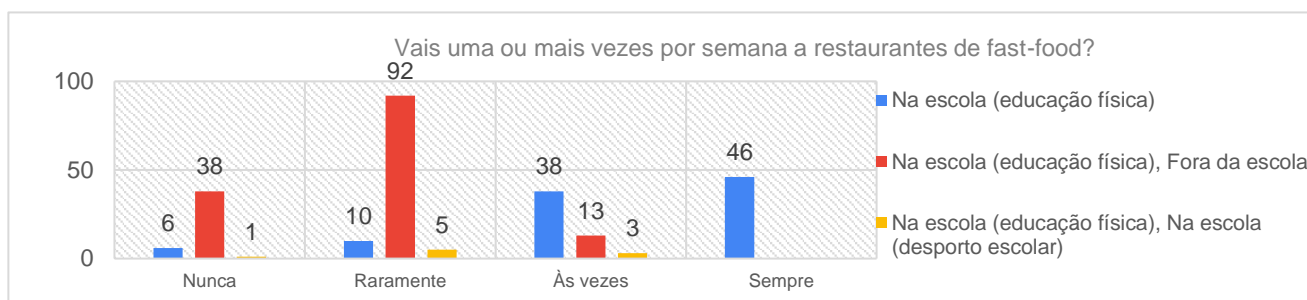


Figura 21 - Consumo fast-food

Os dados da figura 22 indicam uma tendência significativa para dois extremos: ou os indivíduos nunca a raramente consomem doces, guloseimas e alimentos processados (principalmente o segundo grupo). Alunos que praticam apenas Educação Física têm mais hábitos de inserir estes alimentos no seu padrão alimentar.

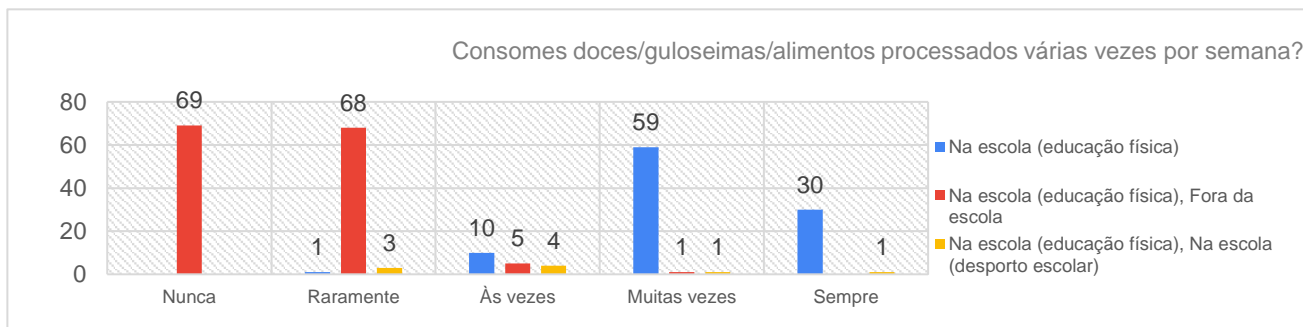


Figura 22 - Consumo de doces

A maioria dos alunos respondeu "Sim" (94 pessoas) indicando que o círculo social influencia os seus hábitos alimentares, especificamente alunos do segundo grupo. A segunda resposta mais comum foi "Não" (54 pessoas) no contexto do primeiro grupo. "Talvez" foi menos comum, mas ainda significativo, com 35 pessoas da segunda categoria a selecionar esta opção.

O círculo social parece ter uma influência considerável nos hábitos alimentares dos indivíduos (figura 23)

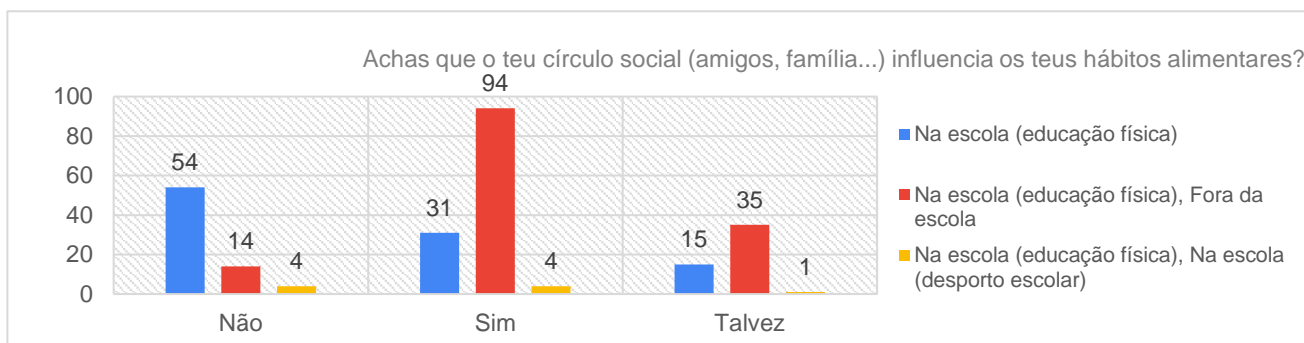


Figura 23 - Influência do círculo social

Como se observa na tabela 15, a maioria dos respondentes que não são federados acredita que seu círculo social influencia os seus hábitos alimentares ("Sim": 56), enquanto aqueles que são federados apresentam uma distribuição mais equilibrada entre "Sim" (38) e "Não" (33). Os resíduos ajustados mostram que há uma ligeira discrepância nas respostas entre federados e não federados. Para os não federados, a influência do círculo social tende a ser mais percebida ("Sim": 0.7), enquanto os federados tendem a discordar mais ("Não": 1.7).

Tabela 15 - Teste Qui-Quadrado em relação á influência do círculo de amigos

		Sim	Não	Talvez	Total
Não Federado	Contagem	56	5	21	82
	Resíduos ajustados	,7	-1,7	,4	
Federado	Contagem	38	9	14	61
	Resíduos ajustados	-,7	1,7	-,4	
Total	Contagem	94	14	35	143

O valor do qui-quadrado de Pearson é 2.970 com um grau de liberdade (gl) de 2 e uma significância bilateral de 0.227. Não existe uma relação de dependência entre ser federado e a percepção que estes possuem da influência do círculo social nos hábitos alimentares.

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	2,970 ^a	2	,227
Razão de verossimilhança	2,942	2	,230
Associação Linear por Linear	,053	1	,818
N de Casos Válidos	143		

a. o células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 5,97.