

Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Américo Baptista Bastos

**Relatório de Estágio: Desempenho de
Habilidades Motoras de Manipulação de
Objetos, em Crianças do 2º Ciclo do Ensino
Básico, e o seu Envolvimento no Bullying Escolar**

outubro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Américo Baptista Bastos

**Relatório de Estágio: Desempenho de
Habilidades Motoras de Manipulação de
Objetos, em Crianças do 2º Ciclo do Ensino
Básico, e o seu Envolvimento no Bullying Escolar**

Relatório de Estágio apresentado com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
(Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março e
Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira
Leite de Oliveira Pereira**

outubro de 2014

DECLARAÇÃO

Nome: José Américo Baptista Bastos

Endereço Eletrónico: ze10_plmfc@hotmail.com

Número de Bilhete de Identidade: 13944144

Título:

Relatório de Estágio: Desempenho de habilidades motoras de manipulação de objetos, em crianças do 2º Ciclo do Ensino Básico, e o seu envolvimento no bullying escolar

Orientadora: Professor Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTE RELATÓRIO DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Durante um processo tão importante e extenso como foi este ano de estágio, várias são as pessoas que merecem ter o destaque devido neste capítulo.

Começando pelas pessoas mais próximas de mim, gostaria de agradecer aos meus pais, pelo apoio dado deste o primeiro momento e pelos vários apertos (também eles importantes) para acabar a tese. Às minhas irmãs, à Tita pelo apoio e constante preocupação e à Beatriz pela distração (que às vezes também é preciso). À minha avó, por estar sempre lá, por ser uma companheira para a vida e por poder falar com ela sobre todos os assuntos, em especial aqueles que mais precisam de ser falados. Um agradecimento final, e muito especial, à minha namorada, amiga, colega de estágio, Sónia por me ajudar em todas as fases do trabalho, por estar neste preciso momento a ajudar-me na formatação do trabalho, por me ter ajudado no estudo, por ter refletido comigo os planos de aula, as aulas e as conclusões que desta saíram.

Depois, um agradecimento para as pessoas que fizeram parte do meu estágio e que me ajudaram muito no meu desenvolvimento pessoal. Assim, gostaria de agradecer a todos os professores da escola, por me terem acolhido bem, por terem um espírito tão jovem, por conseguirem animar sempre os dias mais cinzentos. Obrigado pelas reflexões, conselhos e críticas, foram importantes. Dentro destes estão claro duas professoras que tiveram um papel mais próximo no meu desenvolvimento. As professoras cooperantes Manuela Ribeiro e Maria João. Com elas aprendi muito, e os seus conselhos foram sempre muito importantes. Agradeço a paciência, trabalho e dedicação à causa que foi o meu desenvolvimento pessoal e profissional. À professora Guilhermina por me ter dado a oportunidade de trabalhar e acompanhar o seu trabalho de perto, nomeadamente no voleibol. É uma referência e uma inspiração para mim. À minha colega de estágio Joana, pela companhia, reflexões, pelas experiências ao longo de todo o percurso. À Leandra, minha colega de estudo, minha amiga, pelas aventuras, disponibilidade, ajuda, apoio e partilha de experiências. À professora Marcela por ter colaborado na realização de um estudo melhor, de me ajudar a melhorar e ser melhor, pela disponibilidade e apoio sempre demonstrados. À minha amiga Inês por me ter ajudado a enquadrar-me no estágio, com as informações sobre a turma, por me ter ajudado no estudo, e por demonstrar disponibilidade por me ajudar em tudo que eu precisasse.

Por fim, um agradecimento muito especial à professora supervisora, Professora Doutora Beatriz Pereira, por toda a dedicação, apoio e disponibilidade demonstrados desde o início de todo o processo. A sua perseverança em dar aos seus alunos o melhor possível deve ser um motivo de orgulho e que demonstra a pessoa respeitosa que é. Obrigada pelos conselhos, críticas e elogios, assim como pelo incentivo ao estudo, à melhoria, à perfeição.

Como não podia deixar passar, não esquecer os meus colegas para a vida Nuno, João Mário, Fafe, João Tiago, Ana, Rita, Júlia, e a todos os outros que neste momento não estão a pensar em mim...

A todos eles, um **muito obrigado!**

**Titulo – Relatório de Estágio. Desempenho de Habilidades Motoras de Manipulação de
Objetos, em Crianças do 2º Ciclo do Ensino Básico, e o seu Envolvimento no Bullying
Escolar**

José Bastos,

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário -
Universidade do Minho, 2014

Resumo

Este documento tem como objetivo relatar todos os acontecimentos relativos ao meu ano de estágio numa escola do distrito de Braga. É resultante de inúmeras reflexões que se espera do professor atual, um professor reflexivo proporcionado pela dinâmica dos contextos no qual está inserido, contextos se alteram com rapidez, exigindo do professor uma capacidade de rapidamente arranjar soluções e alternativas para problemas inesperados. O ano de estágio, momento em que o professor finalmente pode colocar todas as suas aprendizagens teóricas em prática, é um momento fundamental e de extrema importância para a aprendizagem do candidato a professor e o relatório de estágio uma ferramenta essencial para organizar e direcionar todos os seus pensamentos e reflexões. Durante este ano tive a meu cargo uma turma do 6º ano letivo, sendo que também acompanhei uma turma do 5º ano, uma direção de turma, além de colaborar nas aulas de motricidade motora para alunos do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, e também nas atividades organizadas e dinamizadas pelo grupo de educação física da escola. O relatório divide-se em três partes: a primeira diz respeito à organização e gestão do processo de ensino e da aprendizagem; a segunda parte diz respeito à participação na escola e relação com a comunidade; a terceira parte diz respeito à investigação e desenvolvimento profissional. Nesta última parte pretendeu-se estudar as relações entre o desenvolvimento motor de habilidades de manipulação de objetos e o envolvimento em situações de bullying, de crianças do 2º ciclo do ensino básico de duas escolas do distrito de Braga. Verificamos que não existem relações entre o bullying e o desempenho de habilidades motoras de manipulação de objetos ($p > 0,05$). Contudo, as crianças envolvidas em situações de bullying, como vítima e/ou agressor, apresentaram melhores desempenhos, tanto para a manipulação de objetos como para o desempenho motor geral.

Palavras-chave: Educação Física, Estágio, Desempenho Motor, Manipulação de
Objetos, Bullying, 2º Ciclo Ensino Básico

Title – Practicum report. Performance of Motor Skills in Object Manipulation in Children of the 2nd Cycle of Basic Education, and its Involvement in School Bullying

José Bastos,

Master's degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education – University of Minho 2014

Abstract

This document aims to report all events related to my internship year in a school of the district of Braga. It is the result of numerous and diverse reflections expected from actual teacher, a reflective professional in response of the quick's changes of the dynamics of the context, requiring the ability to quickly find solutions and alternatives for unexpected problems. The internship year, as the time when the teacher can finally put all their theoretical learning into practice, is fundamental and extremely important for learning. This report represents an essential tool to organize correctly all their thoughts and reflections. During this year I had in charge a class of 6th grade, and also accompanied a class of 5th grade, a direction of class, besides collaborating in classes of motor development for students in preschool and 1st basic education, and also took part in the organization of several activities developed by the group of physical education. The report is divided into three parts: the first relates to the organization and management of the teaching and learning; the second part concerns about the participation in school and community relations; the third part concerns about the research and professional development. In this last part we intended to study the relationships between the developing motor skills object manipulation and involvement in bullying situations, in children of the 2nd cycle of basic education in two schools of the district of Braga. We observe that there are no relationships between bullying and performance of motor skills of objects manipulation ($p > 0.05$). However, children involved in bullying as a victim and/or perpetrator, were better for both the objects manipulation as for general motor performance.

Key-words: Physical Education, Internship, Bullying, Motor Performance, Object manipulation, Primary school

Índice Geral

| | |
|--|------------|
| Agradecimentos..... | III |
| Resumo | V |
| Abstract..... | VII |
| Índice Tabelas | XI |
| Índice de Anexos | XII |
| | |
| 1. Introdução | 15 |
| 2. Enquadramento Pessoal..... | 19 |
| 3. Enquadramento Institucional | 23 |
| 4. Enquadramento Pedagógico..... | 29 |
| 4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem | 29 |
| 4.1.1. Conceção | 29 |
| 4.1.2. Planeamento | 31 |
| 4.1.3. Realização | 37 |
| 4.1.4. Avaliação..... | 42 |
| 4.2. Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade | 46 |
| 4.3. Área 3 – Investigação e Desenvolvimento Profissional..... | 48 |
| 4.3.1. Revisão da Literatura | 48 |
| 4.3.2. Problema e Objetivos do Estudo..... | 53 |
| 4.3.2.1 Problema do estudo:..... | 53 |
| 4.3.2.2. Objetivo geral do estudo:..... | 53 |
| 4.3.3. Hipóteses do Estudo | 53 |
| 4.3.3.1. Hipótese Geral: | 53 |
| 4.3.3.2. Hipóteses Específicas: | 54 |
| 4.3.4. Metodologia..... | 54 |

| | |
|--|-----------|
| 4.3.4.1. Caraterização do Estudo | 54 |
| 4.3.4.2. Caraterização da Amostra..... | 55 |
| 4.3.4.3. Instrumentos e Procedimentos de Recolha dos Dados | 55 |
| 4.3.4.4. Procedimentos estatísticos | 56 |
| 4.3.5. Apresentação dos Resultados..... | 56 |
| 4.3.5.1. Habilidades Motoras | 56 |
| 4.3.5.2. Bullying..... | 59 |
| 4.3.5.3. Habilidades Motoras Vs. Bullying | 61 |
| 4.3.6. Discussão dos Resultados | 63 |
| 4.3.7. Conclusões..... | 65 |
| 4.3.8. Sugestões e Limitações do Estudo..... | 65 |
| | |
| 5. Considerações Finais | 69 |
| 6. Referências Bibliográficas | 73 |
| 7. Anexos..... | 77 |

Índice Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Caraterização da Amostra..... | 55 |
| Tabela 2 - Avaliação da Normalidade dos Dados..... | 56 |
| Tabela 3 – Caraterização das Habilidades Motoras de Manipulação de Objetos Consoante o Género..... | 57 |
| Tabela 4 – Caraterização das Habilidades Motoras de Manipulação de Objetos Consoante a Idade..... | 57 |
| Tabela 5 - Relação entre Desempenho das Habilidades de Manipulação de Objetos e Idade e Género..... | 58 |
| Tabela 6 - Associação Entre o Desempenho Motor Geral e Idade e Género..... | 59 |
| Tabela 7 – Caraterização do Bullying Escolar..... | 59 |
| Tabela 8 – Relação entre o Bullying Escolar e a Idade..... | 60 |
| Tabela 9 – Relação entre o Bullying Escolar e o Género..... | 61 |
| Tabela 10 – Relação entre Desempenho de Habilidades Motoras de Manipulação de Objetos e o Bullying Escolar..... | 62 |
| Tabela 11 – Relação entre o Desempenho Motor Geral e o Bullying Escolar..... | 62 |

Índice de Anexos

| | |
|---|----|
| Anexo 1 – Plano Anual..... | 79 |
| Anexo 2 – Unidade Didática..... | 80 |
| Anexo 3 – Plano de Aula..... | 82 |
| Anexo 4 – Critérios de Avaliação..... | 84 |
| Anexo 5 – Plano Anual de Atividades..... | 85 |
| Anexo 6 – Relatório de Atividade..... | 92 |
| Anexo 7 – Questionário..... | 94 |

1. Introdução

O Relatório de Estágio Profissional insere-se na disciplina de Prática de Ensino Supervisionado (PES), no âmbito do estágio profissional de ensino supervisionado de Educação Física, e identifica-se como um documento que engloba pensamentos e reflexões de um dos momentos mais importantes do processo de modelação pessoal enquanto professor e aluno.

Neste documento transmito de forma clara e sequenciada quais os pensamentos que me acompanharam ao longo desta etapa, as maiores dificuldades e as melhores experiências, entre outras informações que considere relevante estarem inseridas neste documento.

Vou iniciar pelo enquadramento pessoal, onde estará descrito como cheguei aqui, as minhas ambições, as minhas conquistas, sendo que depois descrevo um pouco do contexto que me esperou este ano: o meio, a escola e a turma. Após este enquadramento inicial, segue-se o Enquadramento Pedagógico, onde se insere a organização e gestão do ensino e da aprendizagem assim como a participação na escola e a relação com a comunidade, seja esta escolar ou extraescolar. Nestes tópicos vão estar sintetizados os meus pensamentos e crenças, a forma como fui organizando e gerindo o meu processo de ensino-aprendizagem, assim como todas as atividades que fui desenvolvendo juntamente com o restante grupo de estágio, assim como com o grupo de Educação Física. Por fim, o Enquadramento Científico que diz respeito ao trabalho científico realizado ao longo deste ano letivo. O tema é o desempenho de habilidades motoras de manipulação de objetos e o envolvimento em bullying, de crianças do 2º ciclo, e desencadeou resultados interessantes, alguns deles esperados.

Para finalizar realizei uma conclusão com as considerações finais que dizem respeito ao relatório de estágio profissional como um todo, assim como de toda esta experiência vivida ao longo do presente ano letivo.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2. Enquadramento Pessoal

“Ser mestre não é de modo algum um emprego e a sua atividade não pode aferir pelos métodos correntes. Ganhar a vida é no professor um acréscimo e não o alvo. E o que importa, no seu juízo final, não é a ideia que fazem dele os homens do tempo. O que verdadeiramente há-de pesar na balança é a pedra que lançou para os alicerces do futuro.”

- Agostinho Silva, s/d

É nesta ideia de Agostinho Silva, de que um professor não é professor de profissão mas professor de vocação, expressa na sua vontade e missão de mudar o mundo ou simplesmente construir um futuro melhor a partir da base, ou seja, das crianças, o futuro da nossa sociedade. Ser professor de Educação Física para mim é uma missão, uma vocação. Desde a minha infância que o Desporto e a Educação Física têm sido um dos *hobbies* mais valiosos da minha vida. Ainda eu era criança e já via em mim uma ambição desmedida de conviver com a atividade física e os seus propósitos. Aliás, essa ligação que cedo senti tornou-se uma mais-valia no meu desenvolvimento profissional enquanto estudante e trabalhador, como catalisador motivacional, pois sempre senti um certo à vontade para aquilo que a atividade física nos propõe. Aliado a isso está também o facto de ter estado sempre disponível para as várias modalidades que a vida me ia sugerindo, sendo atualmente um praticante regular de várias destas modalidades, como o futebol, voleibol, ténis, natação, badminton, atividades exteriores e atividades de ginásio. Primeiramente o desejo não passava por ser professor de Educação Física, mas esse destino alterou-se, em 2003, com o nascimento da minha irmã mais nova, e com as qualidades que ela me fez conquistar. O que antes era um menino tímido e interior tornou-se num rapaz virado para o divertimento, para o convívio social e desportivo com crianças, tentando encontrar em todos os momentos pedaços de felicidade pessoal e em quem eu convivia. Tanto é que o meu percurso desde então se tem aproximando da Atividade Física Infantil, tendo sido recentemente treinador de camadas jovens (futebol e voleibol) e monitor de atividades exteriores direcionadas à juventude, e atualmente monitor e animador de atividades infantis, assim como treinador de iniciação ao Voleibol. A minha formação iniciou-se no Colégio D. Diogo de Sousa (Braga) onde percorri todas

as fases académicas desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, concluindo o curso de ciências e tecnologias. Durante este período também obtive o diploma *Advanced English 2* pelo Instituto Britânico de Braga. O próximo passo foi a licenciatura em Ciências do Desporto, pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, com especialização em jogos desportivos coletivos – Voleibol, que me concedeu, juntamente com as atividades paralelas que exercia, o nível II de treinador desportivo de Voleibol. Com a vontade de melhorar e ter a possibilidade de dar aulas de Educação Física, o próximo passo foi a Universidade do Minho, através do Mestrado em Ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário. Até ao momento, dar aulas como estagiário tem sido uma oportunidade fantástica e tem sido mais um ponto de aperfeiçoamento desta vocação que tem desenvolvido em mim.

Sinto que o primeiro ano de mestrado foi importante na medida que me deu a conhecer vários processos que desconhecia no desenvolvimento infantil, na reflexão sobre a profissão do professor de Educação Física atual, e também porque me concedeu bases importantes relativas ao planeamento, conceção e realização das aulas em si. Felizmente posso dar graças ter realizado o estágio numa escola que tem muito significado para mim porque sempre a vi com muito respeito, sobretudo em relação ao Desporto Escolar e à Educação Física, uma vez que no ano transato havia tido oportunidade de trabalhar com a equipa federada de voleibol feminino da mesma escola. O facto de já conhecer alguns professores do núcleo de Educação Física e funcionários da escola permitiu-me uma integração mais fácil e harmoniosa. Agradou-me que desde o primeiro momento que fui apresentado como professor estagiário de Educação Física ao restante núcleo de professores me sinto apoiado e acarinhado, em especial pelas duas professoras cooperantes, a quem devo muito. É com a sabedoria destas, aliada à sabedoria que também tenho adquirido com a professora supervisora, que pretendo evoluir e tornar-me num professor com um leque amplo de estratégias, conhecimento e ferramentas de trabalho, desenvolvendo uma capacidade reflexiva que não acabará, por certo, com o final do estágio profissional.

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3. Enquadramento Institucional

A Escola Básica em que eu me insiro é uma das várias escolas do país que viveu na pele as políticas educacionais atuais. Atualmente faz parte de um Mega Agrupamento, sendo este um processo recente e ainda em transição, que entrou em vigor no ano letivo 2013-2014. Esta escola tem como tema “*uma escola que aprende*”, e este título assentou-me como uma luva pois tem demonstrado ao longo dos tempos que está ao nível das exigências e consegue crescer com elas, conseguindo acolher da melhor forma uma grande heterogeneidade social, cultural e etária.

Está situada numa zona muito particular da cidade de Braga que nos últimos anos sentiu uma explosão demográfica que evoluiu dos 1.000 para os 20.000 habitantes, de forma célere. Anexado a este crescimento está também o aparecimento de várias superfícies comerciais e construções destinadas ao comércio e à habitação, que substituiu a paisagem rural que aí habitava. Foi devido às necessidades deste crescimento que surge, no ano letivo de 1997/98. Iniciando a sua atividade com cerca de 350 alunos, e não obstante à massificação da escola pública, esta conta atualmente com cerca de 1.100 alunos, abrangendo a sua influência às várias freguesias em redor. Apesar de estar desenhada para 700 alunos, a gestão e liderança dos que estão à frente da escola tem permitido uma resposta adequada às necessidades.

O seu corpo estudantil caracteriza-se por ser em grande parte oriundo de famílias com boa situação económica e um nível de instrução escolar médio/alto, enquanto cerca de 35% dos alunos provêm de famílias com baixos recursos económicos e baixa escolarização, sendo parte destes de etnia cigana. Cerca de 15% dos alunos usufruem de apoios dos Serviços de Ação Social Escolar. A taxa de sucesso é significativamente maior que a média nacional enquanto a taxa de abandono escolar situa-se perto dos 0,2%. Além de oferecer uma oferta educativa para o 2º e 3º ciclo, é considerada pelo Ministério da Educação uma escola de referência para a oferta de Serviços de Intervenção Precoce na Infância, assim como para a Educação Bilingue de alunos surdos. Também oferece Cursos de Educação e Formação (CEF).

A escola funciona com 9 turmas de 5º ano, 9 turmas de 6º ano, 9 turmas de 7º ano, 10 turmas de 8º ano e 10 turmas de 9º ano. As turmas funcionam com um horário pré-definido que se pode dividir em horário da manhã e horário da tarde. O horário da manhã desenvolve-se em 6 tempos letivos (cada tempo letivo corresponde a 45') das 8.15h às

13.30h, enquanto o horário da tarde se desenvolve com outros seis tempos letivos das 13.30h, às 18.30h. Para dar resposta às suas necessidades, a escola tem 129 professores (dos quais 10 são de Educação Física), 17 professores do Ensino Especial, 12 técnicos, 8 funcionários administrativos, e 23 outros funcionários. Como condições físicas a escola oferece 20 salas, mais 9 salas específicas, 1 sala de Educação Musical, 1 sala de Ensino Especial, 2 salas de TIC, 1 laboratório, 1 biblioteca, 1 secretaria, 1 sala dos professores com bar, uma sala dos alunos com bar, 1 cantina, 1 pavilhão gimnodesportivo, 1 ginásio e estacionamento para bicicletas. Oferece também atividades de enriquecimento curricular como atividades na biblioteca, clubes, laboratórios e oficinas, projetos, revistas, visitas de estudo e desporto escolar. Aliás uma das características desta Escola Básica é a sua abertura e procura à inovação, a parcerias, a protocolos e a variados projetos. Um destes projetos faz-se ao nível da articulação vertical com todas as escolas pré-escolares do agrupamento.

O Desporto Escolar e a Educação Física são símbolos da escola. Relativamente ao primeiro, a sua oferta vai desde o Voleibol, Andebol, Badmington, Boccia (adaptado), Natação, Natação (adaptada) e gabinete de motricidade. No caso do Voleibol, a escola é referência nessa prática, possuindo equipas federadas a competir nos distritais, regionais e nacionais. Para a realização das aulas de Educação Física, a escola possui um pavilhão gimnodesportivo com a marcação de vários campos, um ginásio, e, um recinto exterior com marcação de campos de jogos coletivos assim como uma pista de atletismo à sua volta. Relativamente ao material, a escola tem material suficiente para que haja mais de 3 turmas a funcionar em simultâneo e permite as modalidades coletivas, individuais, assim como a patinagem. A escola apenas não permite o salto em comprimento e o triplo salto pois não possui caixa de areia adequada.

A turma pela qual sou responsável é do 6º ano. Esta turma é constituída por 27 alunos, 14 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, todos com idades compreendidas entre os 11-12 anos. De modo geral é uma turma agradável de trabalhar. No que respeita às capacidades e potencialidades motoras verifico que esta turma é muito heterogénea, havendo alunos fracos, razoáveis, bons e muito bons. Após a entrega e análise da ficha de caracterização dos alunos da turma, a motivação dos mesmos relativamente à aula de Educação Física, num referencial de 0-10, varia entre os 8-10, havendo um caso em que a motivação é 6. Relativamente à prática desportiva, a maioria da turma pratica desporto, com uma média global de 4 anos de prática, e um número diverso de modalidades como

futebol, ténis, natação, voleibol, ballet, ginástica, andebol, karaté, etc. 50% dos encarregados de educação é qualificado pelo ensino superior. No caso de um aluno, o seu encarregado de educação é a sua irmã mais velha. A turma apresenta também alguns casos de limitações. Existe um aluno que possui uma doença muito rara que o enfraqueceu fisicamente e está sujeito a transfusões sanguíneas mensalmente, outro que é hiperativo e um outro que tem uma visão reduzida (cerca de 30% da capacidade visual e com degeneração progressiva da capacidade visual). Nos dois primeiros casos verifiquei que não é necessário nenhuma adaptação na conceção/realização das aulas pois estes casos não exigem de mim muito mais que exige o resto da turma. Relativamente ao aluno com problemas visuais, este já exige de mim alguma preocupação relativamente à conceção da aula pois os aspetos como a cor do material, a luz do espaço, a posição no campo são fundamentais para que este possa realizar corretamente qualquer exercício.

Esta turma tem duas aulas de Educação Física por semana: quarta-feira às 8h15 (bloco de 90') e sexta-feira às 8h15 (bloco de 45'). Apesar de as aulas se realizarem no primeiro bloco do dia, raramente há faltas ou atrasos excessivos por parte dos alunos.

Paralelamente a isto, observo e acompanho todas as aulas do 5º2 (45'+90'), que está à responsabilidade da minha colega de estágio, assim como acompanho e auxilio na lecionação das aulas de motricidade motora aos alunos das pré-escolares e 1º ciclos que se deslocam semanalmente à escola (2x60'/semana). Ocasionalmente também observo e acompanho as aulas do 5º1, uma turma especial por ser mista entre alunos com e sem dificuldades auditivas. No início de cada semana reúno com a professora supervisora (60') enquanto no final da semana, à sexta-feira, reúno com a professora cooperante (60'). Todas as segundas-feiras tenho aula na Universidade do Minho entre as 9h e as 12h.

4. ENQUADRAMENTO PEDAGÓGICO

4. Enquadramento Pedagógico

4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

“Todo o ser humano é inconcluso e é aí que se funda a educação como processo permanente.”

- Paulo Freire, 1996

Durante a vida, vários são os momentos de aprendizagem que se apresentam como determinantes para o alcançar de objetivos. O homem nasce e aprende, passo a passo, formando-se gradualmente, com maior ou menor sucesso, consoante os desafios que lhe surgem ao longo do caminho. Para alguém como eu, que ambiciona ser professor de educação física, existem etapas que se podem considerar mais importantes que outras. O estágio profissional, que se insere no mestrado em ensino da educação física, é uma delas. Esta é a primeira oportunidade em que o estagiário se pode colocar à prova, desafiando e colocando em prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de toda a formação anterior num contexto prático, real e desafiador. Para isso, é condição chave que *“o estágio assegure experiências significativas e exemplificativas da realidade, no sentido de se promoverem as competências necessárias ao desempenho autónomo e eficaz destes futuros profissionais”* (Alarcão, 1996). Nesta parte do relatório estão inseridas todas as fases do processo de ensino-aprendizagem no âmbito do estágio profissional, descrevendo a linha orientadora que segui, estando esta sujeita a desvios provenientes dos vários conhecimentos práticos fundamentais que fui adquirindo ao longo desta experiência valiosa. Divide-se por conceção, planeamento, realização e avaliação.

4.1.1. Conceção

A conceção é o primeiro passo do estagiário. Esta é a capacidade que este tem para perceber e tirar o melhor proveito das condições existentes para a lecionação da educação física, que são várias e de várias ordens: macro - orientações e saberes nacionais acerca da Educação Física; meso – orientações e condições da escola para a Educação Física; micro – a turma e as suas características. Assim, o primeiro passo que tomei quando soube o meu destino foi conhecer a escola. Felizmente, já era uma escola onde eu tinha “trabalhado” pois no ano anterior tinha colaborado com a professora responsável, no voleibol federado. Contactei os professores cooperantes e marcamos uma reunião

inicial para definir as várias questões iniciais. Nessa reunião foi definida a “minha” turma de 6º - assim como o horário, ainda que provisório, da mesma. Recordo-me que ao sair da reunião me encontrava assustado, mas ao mesmo tempo entusiasmado. A partir daí iniciei os pressupostos iniciais de pesquisa e de reflexões que me permitiram contextualizar da melhor forma na atividade docente. Para isso, consultei vários documentos, dos quais destaco:

- ✓ Programa de Educação Física do 2º ciclo do Ensino Básico. O programa é um dos documentos mais importantes a ser consultados e daí uma das tarefas pessoais que deleguei em mim foi a análise detalhada do mesmo. Citando o programa, este *constitui um guia para a ação do professor, que sendo motivado pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de Educação Física da escola e também com os colegas das outras disciplinas*. Segundo Bento (2003, pp. 19) *o programa de ensino numa dada disciplina assume quase um caráter de lei e possui o lugar central no conjunto de documentos para o planeamento e preparação direta do ensino do professor. Mas não é o único documento de referência para a realização do ensino. É complementado e interpretado por uma série de documentos e materiais auxiliares que ajudam o professor a concretizar e adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola e da classe ou turma*.
- ✓ Regulamento interno da escola. Este documento é importante porque caracteriza a escola relativamente à sua oferta educativa e ao seu espaço. Este também caracteriza e define as regras de cada elemento da ação educativa;
- ✓ Projeto educativo. Este documento é importante porque descreve os recursos materiais e humanos do agrupamento de escolas e da escola em questão assim como define os princípios e objetivos da atividade educativa;
- ✓ Projeto curricular. Este documento é importante porque engloba várias componentes importantes à integração de um professor na escola. A partir deste podemos complementar as informações que temos acerca dos recursos materiais e humanos, assim como dos princípios e objetivos da atividade educativa. Este também auxilia na organização das tarefas associadas à

prática do docente. Por fim, este documento também aborda a organização e gestão de outros aspetos importantes como o currículo;

- ✓ Regimento interno de educação física. Este documento caracteriza e organiza o grupo de educação física, assim como define os direitos e deveres dos professores de educação física, dos funcionários do pavilhão e dos alunos;
- ✓ Relatório de avaliação externa da escola. Este documento é uma avaliação feita por uma equipa de avaliadores do ministério da educação. Foi um documento importante porque caracterizou elementos fundamentais ao funcionamento da escola como os alunos, o serviço educativo, a organização e gestão escolar desenvolvida, e os resultados da escola ao longo dos tempos;
- ✓ Documentos teóricos sobre as várias componentes da Educação Física, que me permitiram elevar os meus conhecimentos sobre as componentes estratégicas da conceção, do planeamento, da realização e da avaliação das aulas em Educação Física assim como sobre as modalidades e atividades que nelas se inserem.

De forma a ter mais informações sobre a turma, conversei com a minha colega e amiga que foi a professora estagiária desta mesma turma no ano transato. Além dela, também as professoras cooperantes me deram informações úteis sobre a turma, que me permitiram contextualizar e prever o que me esperava e assim ajustar a minha atuação às características da turma e dos seus elementos.

4.1.2. Planeamento

O planeamento é, segundo Bento (2003, pp.15) e com a minha concordância pessoal, juntamente com a realização, análise e avaliação do ensino, uma das tarefas centrais do professor. Para este autor planificar significa que *à luz dos princípios pedagógicos, psicológicos e didático-metodológicos, se planifique conforme as indicações contidas no programa, tendo em atenção as condições pessoais, sociais, materiais e locais, a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade do aluno.* Assim, desarticulando esta afirmação podemos encontrar vários domínios fundamentais ao sucesso do planeamento como os princípios e leis determinantes para o sucesso da atividade pedagógica e para a aquisição de novos e importantes elementos motores por parte dos alunos, as condições que o meio e quem nele se insere oferecem, assim como a personalidade individual de cada aluno inserida na

personalidade global da turma. Apesar de parecer um processo simples, muitos são os fatores que precisam ser considerados e satisfeitos para o sucesso da tarefa pedagógica, e portanto todos estes foram valorizados e considerados em toda a minha ação enquanto professor (e simultaneamente aluno durante todo o processo). Contudo, só o facto de o planeamento tentar considerar todos estes fatores não indica que este está perfeito ou inalterável, apenas quer dizer que à luz de todos os dados previamente analisados, juntamente com a capacidade e personalidade individual do professor, este foi desenhado da melhor forma possível para atingir os objetivos pretendidos. Temos sempre de considerar que a aula não é um filme, ou seja, as condições não serão exatamente iguais às projetadas pelo professor. Aqui entra a imprevisibilidade, de tudo que agora é poder ser alterado, como por exemplo: condições meteorológicas, eficácia da metodologia utilizada, a personalidade e atitudes dos alunos, etc. O professor deve ser além de investigador e reflexivo (enquanto criador), criativo e ágil (enquanto ator) de forma a conseguir adaptar e contornar todos os obstáculos de forma a atingir os objetivos propostos. Assim, e como afirma Bento (2003, pp. 16), *o ensino é criado duas vezes: uma na conceção e outra na realidade*". Nesta parte do texto vou descrever as várias fases do planeamento assim como a minha experiência pessoal na forma como planeei todos os momentos deste ano letivo.

O planeamento é descrito por Bento (2003) tendo 3 dimensões: plano anual (anexo 1), plano da unidade didática (anexo 2) e plano de aula (anexo 3). O planeamento anual é uma perspetiva global do ano onde se adequa as normativas programáticas às condições locais que o professor encontra. Para a sua conceção o professor idealiza os resultados que pretende alcançar dependendo e respeitando as capacidades atuais e qualidades de vontade e de carácter da sua turma. Neste plano deve estar implícito os objetivos gerais assim como a forma como se chega a estes, sendo que neste domínio vários são os aspetos que vão influenciar as decisões que o professor irá tomar, como por exemplo: adaptação do programa às condições locais, a carga horária da turma, a ordem e os tempos necessários para cada unidade didática, a criação de pontos de controlo e de avaliação das aprendizagens, existência de festas e atividades escolares, entre outros. O planeamento periódico, ou as unidades didáticas, está bem definido por Bento (2003, pp.60) como documentos que *procuram garantir a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio da regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um*

contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos, isto é, dar ordem e sentido às aprendizagens, conferindo às aulas os seus objetivos e funções específicas. A distribuição da matéria pelas aulas deve ser realizada de forma cuidadosa, de forma a proporcionar-lhe um sentido e uma lógica, criando espaço às funções didáticas da aplicação, repetição e sistematização, e não caindo no erro de apenas transmitir a matéria sem haver tempo para a aplicar, repetir, sistematizar adequadamente de forma a garantir o desenvolvimento e aperfeiçoamento da capacidade dos alunos.

“O planeamento da Unidade Temática (ou didática) não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria em si mesma – a abordar nela – mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos e atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicitar as funções principais assumidas naquele sentido por cada aula”

- Bento (2003, pp.78)

A unidade didática não tem duração definida, sendo que esta deve sempre depender da complexidade e dificuldade das suas matérias de ensino. Esta também deve depender dos princípios psicopedagógicos e didático-metodológicos e do desenvolvimento dos alunos. Na conceção desta devemos ter em conta alguns aspetos como: a inclusão das aprendizagens anteriores nas novas aprendizagens de forma a criar uma sequência programática e não transmitir vastas aprendizagens isoladas que desmotivariam o interesse dos alunos na matéria; simplificação didática, ou seja, concentrar no essencial de cada matéria, simplificando esta aos seus aspetos essenciais, e só por último, se o tempo economizado o permitir, entrar em detalhe nos pormenores da mesma; associar às aprendizagens das habilidades técnicas, o desenvolvimento das capacidades motoras (principalmente as capacidades condicionais) e das capacidades morais e sociais. Na unidade didática deve estar bem definido os objetivos e a matéria para cada aula, assim como a função e os conteúdos da mesma. Por fim, o plano de aula. A conceção do plano de aula tem como referência a unidade didática, pois este transforma os objetivos da unidade didática em objetivos mais concretos. Segundo Bento (2003) a sua conceção divide-se em 3 fases: reflexão prévia, projeto de aula e preparação externa. A reflexão prévia dos programas, do plano anual e da unidade didática, de literatura da especialidade surge como forma de ponto de partida para o plano de aula. Nesta fase o professor deve dominar a matéria a abordar. No projeto de aula, o professor configura os

objetivos, a matéria, os métodos e a organização que acredita ser a mais correta para atingir o sucesso da aula. Na preparação externa, o professor define os meios para atingir as aprendizagens (materiais, locais, temporais, etc.), define funções para si e para os alunos, assim como para possíveis alunos que estejam dispensados da aula, entre outros. O planeamento, apesar de ser separado em 3 fases, tem de ser considerado como um processo único e sequencial, em que o sucesso de cada fase está dependente da preparação das anteriores, ou seja, o sucesso da aula só é possível se o professor preparar com afinco e valor o planeamento anual, a unidade didática e o plano de aula.

No início do ano letivo, nas reuniões iniciais com o grupo de Educação Física da escola foram elaborados e apresentados documentos, com uma função fulcral para o professor elaborar o seu planeamento anual. O horário da turma, o calendário escolar, o plano anual de atividades, o roulement e os conteúdos do 2º Ciclo são documentos que me orientaram no meu processo de planeamento, que não foi anual, mas sim periódico devido às características específicas desta escola. O facto de os espaços serem rotativos e o roulement ser lançado no início de cada período faz com que não seja possível fazer o planeamento do anual, mas sim periódico. Assim, o roulement é lançado no início de cada período e nele tem os espaços destinados a cada professor para o período completo. Este documento é elaborado por um professor que depois envia aos restantes, neste caso, por correio eletrónico. O calendário escolar, o horário da turma e o plano anual de atividades são também importantes porque apenas com a união destes documentos consigo perceber à partida quantas aulas vou ter disponíveis e os seus tempos letivos ao longo de cada período. Por fim, também nos foi dado um documento com as modalidades destacadas para cada período e os conteúdos programáticos fundamentais dessas modalidades. Este documento já estava elaborado do ano transato.

Para o 6º ano letivo, estão destinadas as modalidades de Atletismo (corridas e salto em altura – conclusão do nível introdução) e Andebol (introdução) para o 1º período, as modalidades de Atletismo (lançamentos e estafetas – conclusão do nível introdução), Basquetebol (elementar) e Ginástica de Solo (conclusão do nível de introdução) para o 2º período e as modalidades de Voleibol (elementar), Futebol (elementar) e Ginástica de Aparelhos (conclusão do nível introdução) para o 3º período letivo. Esta divisão já estava estabelecida na escola e já havia sido aplicada nos anos anteriores. Algumas alterações foram feitas nas reuniões iniciais, como a introdução de uma das modalidades coletivas

do 3º período no 2º período pois o último período previa-se muito pequeno para as matérias que contém.

Ao consultar o programa nacional de Educação física do 2º ciclo verificamos algumas diferenças. Relativamente aos jogos desportivos coletivos, verificamos que relativamente ao Voleibol e ao Futebol a escola segue o programa, contudo esta introduz o Andebol no 6º ano e o Basquetebol no 5º ano, antecipando-se 1 ano ao programa nacional nestas duas modalidades. Relativamente ao Andebol, verifica-se que este é antecipado de forma que os alunos se sintam à vontade com a modalidade, incentivando assim a sua participação no desporto escolar. Existe uma intenção de dispor modalidades coletivas e individuais em cada período, o que é bom pois existem alunos mais motivados ou capacitados para atividades individuais que coletivas, e vice-versa. As disciplinas também tentam respeitar o plano anual de atividades visto que o torneio de Andebol surge no final do 1º período, assim como a competição distrital de atletismo, na páscoa dá-se a competição escolar de basquetebol enquanto no final do ano letivo acontece o torneio de finalistas de Voleibol, sendo que todas as atividades ocorrem após a lecionação dessas modalidades.

No 1º período as minhas aulas dividiram-se em 39 blocos de 45' sendo que à quarta-feira havia dois blocos consecutivos e à sexta-feira havia 1 bloco de 45'. Destes 39 blocos, os primeiros 2 destinaram-se à apresentação do docente e da disciplina aos alunos assim como das regras e normas de funcionamento das aulas, 1 bloco destinou-se ao torneio de Andebol e 1 bloco destinou-se à autoavaliação. Assim, sobraram 35 blocos a dividir pelo Andebol e pelo Atletismo, sendo que dentro deste estão a corrida de resistência, corrida de velocidade e o salto em altura. Neste 1º período decidi fazer uma avaliação diagnóstica mais apurada dos alunos por ainda desconhecer as suas capacidades e potencialidades. Para o Andebol foram destinados 15 blocos, dos quais 2 foram para a Avaliação Diagnóstica e 3 para a Avaliação Final. Para o Atletismo foram destinados 18 blocos, que se dividiram em 5 para corrida de resistência, 5 para corrida de velocidade e 8 para o salto em altura. Estas 3 componentes tiveram 1 bloco cada de Avaliação Diagnóstica e 1 bloco cada de Avaliação Sumativa, sendo que no Salto em Altura foram necessários dois blocos para a Avaliação Diagnóstica. Por fim, ainda foram destinados 2 blocos específicos apenas para componentes da Aptidão Física, sendo um para a flexibilidade (teste sentar-alcançar) e outro para a força (lançamento de uma bola medicinal). A minha prioridade neste período letivo foi o Andebol e o Salto em Altura, o

primeiro por ser uma modalidade coletiva, ou seja, mais complexa, e pela dificuldade prevista que estes alunos poderiam ter na sua aprendizagem base. A segunda por ser uma modalidade que exige também coordenação e não apenas uma modalidade condicional/cíclica como as corridas.

Relativamente ao segundo período, havia 35 blocos a ser distribuídos. Desses, 2 foram destinados a atividades do plano anual. Dos 33 que sobravam, foram distribuídos da seguinte forma: Basquetebol – 13 blocos; Atletismo – 8 blocos; Ginástica de Solo – 10 blocos; Futebol e Voleibol – 1 bloco cada. Dos 13 blocos de basquetebol, 1 foi de Avaliação Diagnóstica e 2 de Avaliação Sumativa. Os 8 blocos de Atletismo foram divididos a meio entre as duas componentes (lançamento do peso e corrida em estafetas) sendo que 1 bloco seria para a Avaliação Diagnóstica de cada atividade. A Ginástica de Solo ficou com 10 blocos, dos quais 2 eram para Avaliação Diagnóstica e 2 para a Avaliação Sumativa. No futebol e no voleibol, apenas introduzi a modalidade com um bloco cada. A prioridade do 2º período recaiu sobre o Basquetebol como modalidade coletiva e com uma complexidade superior, assim como pela ginástica por ser uma modalidade que os alunos têm algum receio e por ser composta por movimentos que os mesmos não estão tão habituados a executar diariamente. Relativamente ao atletismo concentrei-me no essencial e não achei necessário uma avaliação diagnóstica porque são modalidades de fácil aprendizagem. Relativamente ao 3º e último período, os blocos a serem distribuídos eram apenas 18, já sem as atividades relativas ao plano anual. Desses 18 blocos, 1 bloco foi para a Autoavaliação e aplicação de questionários, 8 para o voleibol, 5 para o futebol e 4 para a ginástica de aparelhos. Neste período a distribuição foi mais ou menos semelhante pois não havia muito tempo para cada modalidade. O voleibol teve mais blocos porque a escola tem tradição no voleibol escolar e incentiva-se a sua prática. O futebol como já é uma atividade bastante entrosada no ambiente escolar não foi dado muito destaque. A ginástica de aparelhos estava dependente do espaço da aula e todas as vezes que esta seria o pavilhão, era dado ginástica de aparelhos. Em cada modalidade houve 1 bloco para a avaliação sumativa pois nesta fase do ano a avaliação já se tornava uma habilidade não tão complexa como no início.

Relativamente às unidades didáticas, estas eram construídas no princípio de cada período letivo. Cada unidade didática destaca os objetivos específicos, os conteúdos, a função didática (avaliação, introdução, exercitação ou consolidação) e o tipo de avaliação de cada aula (diagnóstica, formativa ou sumativa). Além disso, ainda contém a

justificação da sua elaboração. Na unidade didática houve o cuidado de as aprendizagens serem sequenciais, ou seja, as aprendizagens anteriores são sempre abordadas aquando as novas aprendizagens de forma a criar uma ligação, tentando partir do gesto mais simples, e indo acrescentar outros gestos motores ao repertório das aulas. Todas as unidades didáticas têm momentos de aprendizagem, momentos de repetição, momentos de consolidação e momentos de controlo/avaliação. Estas unidades didáticas seguem o modelo de Vickers (1990), criando momentos de desenvolvimento das habilidades motoras, da condição física (condicionais/coordenativas), da cultura desportiva e dos conceitos psicossociais. Por fim, o plano de aula divide a aula em 3 momentos: inicial, fundamental e final, sendo que no fim ainda se encontra uma reflexão final da aula, algo que considero importante de forma a perceber o que correu melhor, o que poderia ter corrido melhor e alguns aspetos pedagógico-didáticos onde eu posso melhorar. Para cada exercício está definido o tempo que lhe está reservado (teoricamente), os objetivos comportamentais que se esperam dos alunos para esse exercício, a descrição (metodologia) e o esquema do exercício e os critérios de êxito esperados. No cabeçalho também destaca a unidade didática a que se refere, a aula, a aula na unidade didática, a função didática, o material necessário, o objetivo geral da aula, entre outros. Uma das preocupações na conceção do plano de aula foi também o seu domínio estético, pois considero-o muito importante na compreensão do plano e assim na eficácia do seu estudo.

4.1.3. Realização

“A capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas”

- Rosado & Mesquita, 2011 (pp.69)

No ensino das atividades físicas e desportivas, a capacidade do professor transmitir conhecimentos e informações aos alunos é uma competência fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Leith (1992) citado por Rosado & Mesquita (2011, pp.74) afirma que “ensinar bem é o resultado de comunicações eficientes”. Alguns aspetos são essenciais para uma comunicação eficiente como a paralinguagem (volume de voz, ressonância, articulação, entoação, etc.), os aspetos não-verbais (contacto visual, expressões faciais, entusiasmo) e a congruência entre as mensagens verbais e não-verbais. Apesar de estes aspetos serem amplamente

mencionados, não quer dizer que estes devam ter um registo único para todas as ocasiões, ou seja, nem sempre pretendemos falar com um volume de voz elevado, ou com um volume de voz reduzido, visto que o ideal é que ele varie consoante o tipo de comunicação que estamos a ter. A comunicação tem várias funções, podendo transmitir informações, expressar emoções, motivar ou controlar (o comportamento, por exemplo). Contudo, alguns aspetos devem ser tomados em conta para que a nossa comunicação chegue ao recetor. Quando o professor comunica à turma, ou ao aluno, é necessário que a informação seja aceite, compreendida e retida pelos recetores, caso contrário, pode até ter um efeito contraproducente na aprendizagem. Segundo Kendler (1985) citado por Rosado & Mesquita (2011, pp.72), os seguintes aspetos são determinantes na recordação/retenção da informação: atenção seletiva, significado, idade, codificação, extensão e dimensão da informação, interferências. Normalmente, quando um aluno se depara com uma tarefa motora, os estímulos contêm informação superior àquela que ele consegue efetivamente tratar (Arnold, 1985 & Famose, 1983 citados por Rosado & Mesquita, 2011, pp.71). Assim, a atenção seletiva é o processo em que o aluno se concentra apenas nas informações mais importantes, sendo que para isso o professor deve concentrar-se em transmitir as informações mais importantes e eliminar as informações supérfluas da sua comunicação. Relativamente ao significado, os alunos têm tendência a reter melhor as informações com maior significado pessoal. Uma das tarefas do professor deve ser a transposição dos conhecimentos obtidos na escola, para o meio exterior à mesma, conferindo-lhes valor e significado social, que encadeia nos alunos uma maior motivação para a aprendizagem. A idade também é fundamental porque a retenção de informação aumenta até aos 13/14 anos para depois manter-se e diminuir após os 60/70 anos. Neste aspeto, o professor deve ter em consideração na relação entre a idade do seu público-alvo e a quantidade de informação transmitida. Esta informação deve ser codificada em estruturas mais simples de forma a ser mais fácil de ser retida. Além disso, deve ser curta e direta e se possível concreta e/ou visual. Outro aspeto que pode facilitar ou dificultar a retenção da informação transmitida são as interferências (atividades entre receção e recordação da informação). As atividades de reforço tem um efeito positivo na retenção da informação enquanto as atividades distrativas possuem um efeito negativo.

“Retemos, por exemplo, melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos; recordamos ainda melhor o que vemos e ouvimos; recordamos particularmente bem o que dizemos e o que dizemos e fazemos. Recordamos, ainda, com mais facilidade o que

foi dito em primeiro lugar (efeito de primazia) ou mais recentemente (efeito de recência); retemos melhor as informações fornecidas em enquadramentos negativos do que positivos e as informações apresentadas com maior vivacidade ou por fontes credíveis (...)

- Rosado & Mesquita, 2011(pp.73)

A instrução, segundo Siedentop (1991) citado por Rosado & Mesquita (2011, pp.73), é “a transmissão de informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino”. Segundo Rosado & Mesquita (2011) existem 4 momentos instrucionais típicos numa aula. Eles são:

- Apresentação da sessão;
- Apresentação das tarefas;
- Feedback pedagógico;
- Encerramento da sessão;

A apresentação da sessão é, segundo Arends (1995) citado por Rosado & Mesquita (2011, pp.76), instável pois os alunos vêm de outros contextos onde, se aplica conjuntos diferentes de normas comportamentais, tornando-se fundamental começar rapidamente e com segurança. No meu exemplo pessoal enquanto professor estagiário, essa foi uma das aprendizagens que fiz mais rapidamente. Verifiquei que se esperar pelos alunos até que todos estejam presentes na aula, estes ficam agitados. Contudo, se definir uma tarefa global estes vão entrando na aula, de forma subtil e segura, e gastando as energias necessárias para um início mais estável e tranquilo. Assim, no início de aula, desde cedo comecei a realizar um aquecimento geral em que os alunos consoante fossem chegando poderiam entrar progressivamente no exercício sem alterar as regras do jogo. Isso permitiria que quando fosse adequado começar a aula, estes se dirigiam para a minha beira, de forma calma, relaxada e bem-disposta, com a atenção necessária para ouvir a preleção inicial. Esta preleção deve ser breve, e focada em aspetos chave, sendo que o professor deve adotar uma forma de comunicação que permita a manutenção da atenção e a compreensão da matéria transmitida (Siedentop, 1991, citado por Rosado & Mesquita, 2011). Devem ser apresentados, de forma clara, direta, e breve, os objetivos, os conteúdos e as tarefas, verificando os conhecimentos iniciais da turma, relacionando estes aspetos com as aprendizagens alcançadas anteriormente. É importante que esta preleção inicial tenha uma função instrucional, motivacional e organizacional.

A apresentação das tarefas motoras tem como função informar os alunos do que vão fazer, de como o fazer, do seu significado e sua importância, dos objetivos a alcançar, da organização da prática, entre outros. Para isso a informação deve ser clara, direta e breve. Segundo Doyle (1990) citado por Rosado & Mesquita (2011), a clareza na emissão da informação é uma variável preditiva na eficácia do ensino. A transmissão é tão ou mais eficaz se o professor utilizar palavras-chave, modelos de comportamento motor como referência, informar dos critérios de êxito e dos erros mais comuns da tarefa, demonstrar a tarefa, definir regras de segurança e de organização. Segundo Mesquita (1988) citado por Rosado & Mesquita (2011), a dinâmica das tarefas motoras só será verdadeiramente bem compreendida se o professor considerar as múltiplas transações dos alunos com o contexto em que ocorrem essas transações. Assim, na relação entre o sujeito (aluno) e o objeto (elemento de aprendizagem) deve ser sempre considerada, pelo professor, o contexto em que essa relação acontece e adaptar os aspetos da relação a esse contexto (espaços, materiais, regras, técnicas, organização, etc.). Alexander (1982) citado por Rosado & Mesquita (2011) define o processo de apresentação da tarefa motora nos seguintes passos: 1 – Apresentação da tarefa; 2 – Interpretação subjetiva do aluno; 3 – Resposta do aluno; 4 – Supervisão do professor durante a prática; 5 – Reação do professor aos esforços do aluno para realizar a tarefa; 6 – Desenvolvimento concreto da tarefa; É aqui que aparece um novo momento de instrução do professor: o feedback pedagógico. Na minha experiência enquanto professor estagiário, a apresentação das tarefas sempre foi um momento que me preocupava especialmente. Sempre tive preocupação em perceber que os alunos me percebiam e entendiam. De forma, a que eles compreendessem de forma mais facilitada os exercícios, utilizava (quase sempre) a demonstração com alunos com maior facilidade na performance, até porque o facto de ser um colega a realizar o movimento, e não o professor, implica, na minha opinião, que os alunos se sintam mais capazes o fazer. É um par, um aluno com a mesma idade e desenvolvimento (nem sempre) a fazer a demonstração e não o professor. Também foi preocupação minha que nas apresentações das tarefas fosse gasto o menor tempo possível, sem comprometer a sua função informativa/organizativa, de forma a manter os alunos em constante empenho motor. Para isso recorri muitas vezes a palavras-chave.

O feedback pedagógico é definido por Fishman & Tobey (1978) citado por Rosado & Mesquita (2011) como um comportamento do professor, de reação à resposta motora de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da realização

de uma habilidade. Esse feedback pode ser centrado na performance ou no resultado, dependendo também do tipo de tarefa a ser realizado. A reação do professor tem duas fases: de diagnóstico do erro, e da prescrição de novas informações. Hoffman (1977) citado por Rosado & Mesquita (2011) afirma que os professores que não conseguem identificar erros críticos nas respostas dos alunos ou, mesmo conseguindo, não interpretam corretamente o seu significado, estão destinados a cometer enganos quando entram na fase da prescrição. Para conseguir diagnosticar de forma correta os erros dos seus alunos, o professor deve ter um conhecimento profundo sobre a tarefa, os seus elementos críticos e os seus erros mais comuns, da performance exata dos seus alunos, dos objetivos de aprendizagem definidos, etc. O tipo de feedback (centrado na performance ou no resultado) é, como já disse anteriormente, influenciado pelo tipo de tarefa a ser realizado. Segundo Schmidt (1991) citado por Rosado & Mesquita (2011) nas tarefas que preconizam a aquisição de habilidades, o feedback centrado no conhecimento da performance assume especial relevo, ao focar os elementos inerentes ao modelo de execução. Por sua vez, nas tarefas destinadas à aplicação das habilidades, o feedback centrado no conhecimento do resultado incide no resultado pretendido.

Rosado (1995) citado por Rosado & Mesquita (2011) afirma que a organização do feedback deve resultar de uma correta gestão de algumas variáveis, como sejam a quantidade de intervenções, o grau de especificidade dessas intervenções, o objetivo da intervenção, a forma, o momento, a direção e a relação deste com a informação anterior e o modo de distribuição. Assim, compilando todas as informações disponíveis, o feedback deve ser frequente (sem nunca substituir a qualidade pela quantidade) e efetuado após várias repetições e não a cada repetição do aluno. Deve ser específico, ou seja, não se deve dizer apenas que está bem ou está mal, sem justificar o porquê. Deve ser positivo, ou seja, tentar sobressair os aspetos positivos do movimento. Esta estratégia proporciona ambientes de aula mais positivos, melhores climas de aprendizagem, provoca mais empenho e disciplina nos alunos assim como fortalece os pontos positivos do comportamento motor. Relativamente à turma, estes devem ser distribuídos igualmente pelos vários alunos, podendo ser coletivos se os erros forem semelhantes aos vários indivíduos. O feedback deve ser efetuado imediatamente a seguir à execução e observação do erro ou da repetição assim como deve ser congruente com as informações transmitidas na apresentação da tarefa. Por fim, o feedback pode ser de vários tipos, contudo os auditivo-visuais e os auditivo-cinestésicos são mais eficazes que os verbais. No início, o

feedback era algo em que eu hesitava muito. Apesar de ver o erro, muitas vezes ficava para mim a pensar no erro e na correção e não atuava imediatamente. Rapidamente, e também por causa das aprendizagens obtidas noutros espaços de aprendizagem, aprendi que o erro deve ser corrigido de imediato pois é quando está mais fresco na memória do aluno e na qual mais facilmente pode ser corrigido. Outro aspeto que penso que desenvolvi ao longo do tempo foi a adaptação dos exercícios ao erro. Ou seja, muitas vezes temos o plano de aula e seguimo-lo pois este respeita determinados passos de aprendizagem. Contudo, deparamo-nos por vezes com erros dos quais não estamos à espera. Nesses momentos eu acho que inicialmente não adaptava a tarefa aos erros dos alunos, tentava corrigir esses erros através do feedback, sem alterar as condições da atividade. Com o tempo, isso mudou e sinto que sou muito mais capaz hoje de improvisar (para melhor) no espaço da aula do que era. Para isso sinto que é preciso ter um profundo conhecimento das tarefas que estão a ser abordadas, daí estudar aprofundadamente essas atividades antes de construir o plano de aula.

Relativamente ao encerramento da sessão, Arends (1995) citado por Rosado & Mesquita (2011) considera-o como outro momento de instabilidade pelo facto de os alunos já se prepararem para sair, assim como porque muitas vezes o professor estar com pressa para terminar a lição por já ter ultrapassado o tempo atribuído. O encerramento da função usualmente tem duas funções: rever e consolidar os conteúdos da aula, num alinhamento com os objetivos e conteúdos de aprendizagem e uma função motivadora, nomeadamente para as aulas seguintes. Nesta parte da aula o questionamento é uma boa estratégia para compreender a perceção dos alunos sobre a sessão e dos seus conteúdos. Uma das estratégias que realizava no final era colocar o questionamento durante o alongamento muscular, e os alunos estariam responsáveis por organizar o material no final da aula.

4.1.4. Avaliação

Avaliação pode ser definida como “*um processo de recolha de informações para um mais correto desempenho. É um regulador por excelência de todo o processo ensino-aprendizagem.*” Aranha (2004, pp.45). O seu principal objetivo é identificar no processo problemas para que o professor possa atuar de forma a contorná-los e assim melhorar a eficácia pedagógica e consequentemente o sucesso escolar. Contudo, quando se fala em avaliação fala-se maioritariamente em avaliação do aluno e das suas aprendizagens,

menosprezando a avaliação do professor e da sua atividade pedagógica. Assim, “*o sucesso do ensino depende tanto da atividade do docente como das atividades de aprendizagens do aluno*” Bento (2003, pp.176). A avaliação é uma tarefa central do papel do docente e não deve ser menosprezada. Segundo Bento (2003), a avaliação divide-se em: avaliação do produto (resultados, classificações, dados facilmente mensurados) e avaliação do processo, sendo que este último ainda se divide na avaliação dos professores (análise e avaliação das suas estratégias, metodologias, organização, etc.) e dos alunos (se eles alcançam os objetivos, se se integram na aula e nos exercícios, etc.). A avaliação deve orientar-se, de forma mais ou menos equilibrada, tanto para o produto como para o processo, visto que ambas as estratégias levam o professor a melhorar o processo de ensino se utilizadas de forma comedida. Enquanto a análise e a avaliação do produto permite e impõe a necessidade de haver objetivos e metas traçadas a ser alcançadas em todas as aulas e ao longo de um bloco de matéria, a análise e avaliação do processo permite que o professor tente alcançar esses objetivos numa forma aprazível e harmoniosa, melhorando o ambiente escolar e de aprendizagem, passando a mensagem positiva do desporto como uma prática diária que melhora o bem-estar físico, mental e emocional de cada um. E como poderemos analisar e avaliar o processo? A avaliação do processo pode ser realizada pelo docente através de várias estratégias simples e eficazes como uma reflexão pessoal durante (através de observações atentas ao conteúdo da aula), no final (conversa com os alunos sobre alguns aspetos da aula) e após a aula (reflexão da aula, daquilo que correu bem, do que poderia ter corrido melhor, das estratégias e metodologias aplicadas e do seu resultado prático nas diversas situações). Aliás, esta reflexão após a aula tem uma importância enorme pois permite ao professor fazer reajustamentos na planificação das aulas seguintes, definir mais rigorosamente o ponto de partida da próxima aula, fazer balanços úteis para futuras planificações, entre outros (Bento, 2003). Outras estratégias podem ser aplicadas como conversar com outros colegas, gravação das aulas ou parte delas, elaboração de um diário do professor de forma a documentar as várias análises e fases do processo, entre outros. Estas ferramentas podem ser aplicadas tanto para a análise e avaliação do processo do professor e do aluno. Enquanto professor estagiário de Educação Física, várias foram as estratégias aqui descritas adotadas por mim. No decorrer das aulas, uma das minhas preocupações enquanto professor foi o meu posicionamento de forma a poder observar toda a turma e o maior número de movimentos possíveis, aumentando assim a minha possibilidade de intervir em mais momentos e de forma mais eficaz. Também foi minha preocupação

reservar sempre um momento final da aula para a conversa com os alunos, coincidindo em muitas vezes com o momento de alongamentos. Após a aula fazia sempre uma reflexão pessoal dos vários momentos da aula, tentava perceber aquilo que corria melhor e o que não corria tão bem de forma a poder elevar a minha tarefa pedagógica, contando para isso também com a discussão de ideias e de reflexões com a minha colega de estágio, com a professora cooperante e eventualmente com outros professores da área. Após esta reflexão fazia um esboço da aula seguinte, sendo que este depois vem sempre a sofrer alterações até lá.

Relativamente à avaliação do produto, esta ocorre sempre acompanhadas de quatro perguntas: quem avaliamos? O que avaliamos? Como avaliamos? E porquê avaliamos? Respondo de forma síntese a estas quatro perguntas que a avaliação deve incidir sobre os alunos tendo consciência que estes não são todos iguais, não tem todos as mesmas condições de sucesso nem partem todos do mesmo nível de capacidades. Deve-se avaliar certos parâmetros segundo critérios de avaliação que sejam justos e que permitam a todos alcançar o sucesso sem facilitar em demasia nem dificultar excessivamente o seu percurso até lá. A avaliação deve ser executada em pontos-chave dos blocos de aprendizagens de forma a perceber o desenvolvimento potencial de cada aluno e da turma, em geral, para que se consiga orientar e atingir um nível de capacidades final superior. Segundo Aranha (2004), a avaliação pode ser classificada como criterial (quando se avalia a execução de determinado aluno segundo critérios definidos, classificando-o, por exemplo, de 0% a 100%), normativa (avaliando, tendo em conta a prestação de cada aluno na avaliação do outro, classificando-os de forma hierárquica) e mista (segundo critérios definidos, sem nunca deixar de ter em conta a prestação individual dentro do grupo de alunos). Na minha opinião, a avaliação deve ser, e foi assim que eu atuei durante o ano de estágio, mista, sendo que os alunos têm determinados critérios definidos para atingir percebendo que nem todos devem ter os mesmos critérios de avaliação visto que os alunos são todos diferentes uns dos outros. Além disso os critérios devem ser implementados com justiça para que todos consigam atingir potencialmente o sucesso, não colocando metas nem muito difíceis nem muito facilitadoras. A avaliação pode ser de três tipos:

- Inicial/diagnóstica: O seu objetivo passa por identificar o real valor dos alunos de forma a definir objetivos/metasp de aprendizagem, assim como o processo de aprendizagem, suas metodologias e estratégias;

- Intermédia/formativa: O seu objetivo passa por regular e orientar o processo para o seu propósito final, identificando e resolvendo eventuais dificuldades apresentadas pelos alunos;
- Final/sumativa: O seu objetivo é fazer a síntese do processo, classificando o produto final, ou seja, as aprendizagens obtidas ao longo de uma etapa

Na minha forma de atuar, a avaliação inicial deve ser realizada no início de cada bloco de atividade, ou seja, no início de cada modalidade. Assim, foi avaliada a prestação de cada aluno nos elementos base de cada modalidade aquando o seu início. Inicialmente senti algumas dificuldades nesta fase porque desconhecia os alunos, não sabia muito bem que avaliar e por muitas vezes tentava avaliar mais conteúdos do que realmente conseguia simultaneamente. No início também pedi ajuda à minha colega e amiga que curiosamente tinha sido professora da mesma turma no ano transato, para que me pudesse dar mais informações sobre a turma, assim como o fiz com a professora cooperante. Com o decorrer do ano letivo verifiquei que os processos de avaliação começavam a ser mais fáceis de ser executados porque existiam certas metodologias e estratégias que desconhecia e que comecei a implementar e que me ajudaram, certamente, nesses processos, assim como o facto de conhecer a turma e as suas capacidades um pouco melhor. A avaliação formativa era realizada em todas as aulas através de observação dos comportamentos (motores, e não só) dos alunos assim como com tarefas específicas que iam sendo realizadas com o decorrer das aulas e que me permitiam observar com mais clareza os parâmetros de avaliação que estavam definidos. A avaliação formativa foi-me muito importante porque me ajudou tanto na realização das aulas como na planificação das aulas seguintes, através da identificação do nível de capacidade dos alunos no momento. A avaliação final foi realizada em vários momentos, sendo raro o caso que tenha havido apenas um momento de avaliação sumativa por bloco de atividade/modalidade. Muitas vezes eram realizadas duas e três avaliações sumativas numa modalidade. No final, acredito que é importante haver mais que um momento de avaliação sumativa pois nem sempre os existe uma presença total da turma, e quando a avaliação sumativa fica para um último momento no bloco de atividade, se determinado aluno falhar esse momento avaliativo, pode tornar-se complicado gerir o calendário de forma a poder realizar outro momento avaliativo nem que seja para esse aluno apenas. Relativamente à nota final, esta é obtida através dos critérios de avaliação definidos e aprovados pela escola, que eram os seguintes: 30% atitudes e valores, 70% competências

de ação e de conhecimento, sendo que estas últimas se dividem em 60% atividade/aptidão física e 10% conhecimentos (anexo 4).

4.2. Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Ser professor de Educação Física é também ser um promotor da atividade física e de estilos de vida saudáveis. Com a alteração das características da sociedade e da escola, o professor de Educação Física tem cada vez mais uma responsabilidade maior na implementação de atividades extracurriculares que promovam o dispêndio energético e o gosto pela prática da atividade física, cultivando estilos de vida mais saudáveis tanto na sua turma como no resto da comunidade. Como professor estagiário a participação ativa nas atividades do núcleo de Educação Física e do resto da comunidade escolar foi sempre uma preocupação e uma motivação na minha ação. Assim, pretendi ser um agente promotor e dinamizador, nas atividades contempladas no plano anual de atividades (em anexo 5).

Torneio de Andebol Masculino: O torneio de Andebol Masculino decorreu em Outubro, no pavilhão da Escola, e foi dirigido para os alunos do sexo masculino dos 6ºs e 7ºs anos. Teve como intuito desenvolver o gosto pela modalidade como incentivar e promover o desporto escolar. Este torneio teve um significado especial pela presença da “minha” turma como participante. A minha função nesta prova foi de auxiliar na organização e na promoção da atividade e auxiliar em todo o seu processo logístico.

Corta-mato escolar: O corta mato escolar realizou-se em Dezembro no pátio da Escola. Foi dirigido a todos os anos de escolaridade existentes na escola. Esta atividade pretendeu sensibilizar os alunos para a prática da atividade física, além de servir de seleção dos melhores alunos para o corta mato distrital. A minha função nesta prova foi de auxiliar na organização e promoção desta prova e auxiliar em todo o seu processo logístico.

Corta-mato distrital: O corta mato distrital realizou-se em Fevereiro nos terrenos anexos à pista de atletismo gémeos Castro, em Guimarães. A prova foi organizada pela coordenação local do desporto escolar. Esta prova juntava os melhores alunos das escolas participantes do distrito de Braga, que competiam para serem selecionados para representar o distrito no corta-mato nacional. A minha função nesta atividade foi de auxiliar na organização e logística da deslocação e prestação da equipa escolar.

Torneio de Badminton: O torneio de Badminton realizou-se em Março, no pavilhão da escola. O seu público-alvo foi o 7º ano e teve como objetivo sensibilizar para prática da modalidade, e captar os melhores para o desporto escolar. A minha função nesta prova foi de auxiliar na organização e promoção desta prova e auxiliar em todo o seu processo logístico.

Torneio de Boccia: O torneio de Boccia realizou-se em Março, no pavilhão e ginásio da escola. O seu público-alvo foram alunos de várias escolas do distrito com necessidades educativas especiais e a competição foi dividida em quadros singulares e quadros de equipas. A minha função nesta atividade foi de auxiliar na organização e promoção desta prova e auxiliar em todo o seu processo logístico

Jogos Tradicionais: Os jogos tradicionais realizaram-se em Maio, no pavilhão da escola, e estava dirigido aos alunos do 5º ano de escolaridade. Teve como objetivo sensibilizar para prática da atividade física de forma recreativa assim como proporcionar momentos de grande comunhão entre os alunos. A minha função nesta atividade foi de organizador, juntamente com a minha colega de estágio e a professora cooperante. Em anexo 6 segue o relatório desta atividade, pelo facto de ter sido organizada por mim e pela minha colega de estágio, juntamente com a professora cooperante.

Receção aos novos alunos da primária: Esta atividade realizou-se em Maio no pavilhão da escola. Teve como objetivo proporcionar aos alunos provenientes das escolas do 1º ciclo do ensino básico uma atividade física de forma a ilustrar alguns dos exercícios que se fazem nas aulas de Educação Física. A minha função nesta atividade foi de professor, juntamente com a minha colega de estágio, e tivemos a responsabilidade de planear e executar a aula.

Torneio de Finalistas: Este torneio inicialmente era para ser de futebol e de voleibol. Contudo, e devido a barreiras logísticas, apenas o voleibol foi realizado. Assim, este torneio realizou-se em Junho e o seu público-alvo foram os alunos do 6º e 9º ano. O objetivo foi sensibilizar os alunos para a prática de atividade física, da modalidade e como atividade final do ano letivo. A minha função nesta prova foi de auxiliar na organização e promoção desta prova e auxiliar em todo o seu processo logístico, como realizar o papel de árbitro e de árbitro de mesa.

Outras atividades foram realizadas pelo grupo de educação física da escola, na qual eu participei e ajudei a desenvolver como é o caso da atividade de dança que decorreu

no dia dos namorados, atividade da semana de alimentação, torneio de atletismo, entre outras.

A minha participação no meio escolar não se focou apenas nas atividades desenvolvidas pelo grupo de educação física. Uma das participações que me deu mais prazer foram as aulas de motricidade infantil nas quais eu ajudava a professora cooperante. Estas aulas foram muito especiais pelo facto de conviver com idades inferiores que requerem outro tipo de organização e metodologia, podendo ser uma oportunidade futura de colocação. Relativamente às idades em causa, senti que já tinha alguma experiência nesta faixa etária, devido ao facto de trabalhar num parque infantil e conviver muito frequentemente com crianças, apesar dos contextos serem diferentes. Paralelamente a esta experiência, uma outra foi importante pela divergência ao contexto normal, como as aulas em que eu auxiliei a professora cooperante a turmas com necessidades educativas especiais, nomeadamente deficiência auditiva, parcial ou total.

4.3. Área 3 – Investigação e Desenvolvimento Profissional

Desempenho de Habilidades Motoras de Manipulação de Objetos, em Crianças do 2º Ciclo do Ensino Básico, e o seu Envolvimento no Bullying Escolar

4.3.1. Revisão da Literatura

A influência que o desempenho motor aparenta ter na personalidade e atitudes dos indivíduos parece ser significativa ao ponto de esta captar o nosso interesse para o seu estudo. Pretendemos perceber, em crianças do 2º ciclo do ensino básico, a forma como o seu desempenho motor influencia no seu quotidiano escolar, nomeadamente na relação com os seus pares. Pretendemos também perceber se as crianças com um maior desempenho motor são também as que estão melhor protegidas contra ataques de bullying, ou seja, se são menos vezes vítimas que aquelas que possuem um desempenho motor inferior.

Ao estudar as temáticas propostas na literatura começamos por perceber que o bullying é um comportamento bastante antigo mas que apenas recentemente começou a ser estudado, nomeadamente no ambiente escolar. Os estudos sobre bullying escolar tiveram como pioneiro o Psicólogo norueguês Dan Olweus da Universidade de Bergen.

Esta temática começou a ter uma maior visibilidade devido “a uma conjuntura mais voltada para os direitos da criança e conseqüente valorização das problemáticas em torno da infância e qualificação das rotinas de vida” (Pereira & Pinto, 1999). Outro fator é descrito como “os elevados riscos que essa forma de agressão acarreta para as vítimas e agressores, tornando-se um problema de saúde pública” (Lopes Neto, 2005) até porque afeta os seus intervenientes permanentemente: “Experenciar o bullying como vítima ou como agressor tem implicações negativas imediatas com reflexos ao longo da vida” (Pereira, 2008), assim como afeta a sociedade pois esta “é o resultado das atitudes de cada um dos seus membros. As relações desestruturadas na juventude, aquando da formação dos valores e do carácter refletir-se-ão ao longo da vida” (Sousa, Pereira & Lourenço, 2011). O bullying é definido pela comunidade científica como “uma agressão continuada entre pares de forma continuada e intencional, onde existe uma desigualdade de poder entre os intervenientes” (Olweus, 1993). O mesmo autor define que o termo bullying respeita tanto à “agressão individual ou em pequenos grupos” e pode ser “física e/ou psicológica” (Pereira & Pinto, 1999), bullying é a ação de “chatear constantemente o colega, insultar relativamente à sua forma de vestir, à sua raça, ou ao seu corpo, levantar rumores, contar histórias sobre o colega para que as outras crianças não lhe falem ou brinquem com ele, ameaçar, amedrontar, extorquir dinheiro, bater, empurrar, pontapear, rastejar, etc.” (Pereira, 2008). Vários são os estudos que avaliam a prevalência deste fenómeno em ambientes escolares. “O bullying ocorre em todos os tipos de escolas e é independente da classe social” (Oliveira, 2007). Pereira vai mais longe e afirma que “o bullying é prática comum nas escolas sejam estas do meio rural ou do meio urbano” (Pereira, 2006). Dentro das escolas, o espaço mais apontado para esta prática é o recreio (Olweus, 1993; Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004; Pereira, 2008). Outros autores justificam com o facto de “os recreios serem normalmente vistos como locais para medir forças e estabelecer relações de poder” (Pereira, Neto, & Smith, 1997; Pereira, Neto, Smith & Angulo, 2002).

Verifica-se que os rapazes estão com maior frequência envolvidos em situações de bullying (Freire, 2001) e que a diferença de género é sinónimo de diferença de tipo de bullying, sendo que os meninos estão mais envolvidos com maior frequência em comportamentos de agressão física, enquanto as meninas utilizam outras formas de agressão como a difamação, rumores e manipulação das relações (Pereira, 2008). Outros dados mostram que quanto mais jovem é o indivíduo, maior a sua probabilidade de que

sofra as consequências do bullying (Lopes Neto, 2005; Pinheiro, 2006), fenómeno este que decresce com a idade (Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996).

Os envolvidos nas situações de bullying são usualmente divididos em vítimas (indivíduos que sofrem situações de bullying), agressores (indivíduos que praticam o bullying), vítimas/agressores (indivíduos que ora sofrem ora fazem sofrer os outros) e observadores (agentes indiretos numa situação de bullying, convivem em ambientes onde este acontece).

Num estudo de Sousa, Pereira & Lourenço (2011), utilizando um questionário adaptado ao de Olweus (1989) analisaram as respostas de 303 alunos do 5º e 6º ano de uma escola do concelho da Lousada (Porto) quanto à temática de bullying 19,7% já sofreu de situações de bullying, enquanto 4,3% já participou nestas situações como agressor. Verifica-se que os rapazes estão também mais envolvidos em situações de bullying sendo mais vezes agressores (7,8% dos rapazes para 0,7% raparigas) como mais vezes vítimas (25,2% dos rapazes para 13,8% das raparigas). Outro estudo utilizando uma adaptação ao questionário construído por Olweus (1989) foi realizado em Portugal sendo os seus autores Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith (2004). Estudou-se a envolvimento em situações de bullying de 4092 jovens escolares de duas zonas de Portugal (Braga e Lisboa), com idades compreendidas maioritariamente entre os 10 e os 12 anos. Os resultados evidenciam que cerca de 20% dos indivíduos relataram sofrer ou ter sofrido de bullying enquanto cerca de 16% afirma fazer ou ter feito mal a outros. No estudo de Melim & Pereira (2013) sobre os comportamentos de bullying e a sua relação com o género, analisaram uma amostra de 1818 alunos, do 5º ao 9º ano de escolaridade, de escolas da região autónoma da Madeira, através de uma adaptação ao questionário de Olweus (1989). Verificou-se que 30,2% da amostra sofre ou sofreu de situações de bullying, enquanto 29,1% afirma fazer ou ter feito mal a algum colega. Neste estudo, os rapazes têm maiores valores de agressão (35,2% para 23,1% das raparigas) enquanto as raparigas apresentam maiores valores de vitimização (31,7% para 28,7% dos rapazes). Relativamente à vitimização ainda se observa um decréscimo progressivo dos seus valores consoante a idade (40,6% no grupo dos 10-11 anos para 18,6% no grupo dos 16-18 anos) enquanto na agressão os valores são semelhantes nos diversos grupos.

Após análise de uma amostra de 367 alunos da 6ª série, Levandoski (2009) verificou que os agressores apresentam-se como indivíduos mais satisfeitos com a sua imagem corporal, possuíam maior popularidade, valores mais elevados de massa corporal total, massa corporal magra, estatura, envergadura em relação às vítimas. Outros estudos

caracterizam estes indivíduos como tendo maior prática de exercício físico (Raimundo e Seixas, 2009), assim como sendo mais extrovertidos, seguros e confiantes em si (Smith e Sharp, 1994). Estes procuram o destaque, diferenças de poder e responsabilização na vítima (Catini, 2004).

Após a fr de observações e questionários, Pingoello (2009) verificou que as vítimas por sua vez identificavam-se pelo isolamento, rejeição por parte dos colegas, exclusão, enquanto Lisboa (2005) acrescenta outros fatores como impopularidade, agressividade e ausência de amizade recíproca, após uma análise a relações de 253 estudantes entre os 9 e os 15 anos. Estas sofrem em silêncio, revelam tristeza e tem um baixo rendimento escolar (Pereira & Pinto, 1999). Aliás, o envolvimento em situações de bullying está correlacionado com atitudes de mau comportamento e baixo desempenho escolar (Levandoski, 2009). A experiência de vitimização tem também consequências para a baixa autoestima (Hornblas, 2009) e pode levar mesmo a ideologias suicidas ou mesmo suicídio (Olweus, 1993).

A autoestima, classificada como “juízo pessoal de valor, externado nas atitudes que o individuo tem para consigo mesmo e nas crenças pessoais sobre as suas habilidades, capacidades, relacionamentos sociais e acontecimentos futuros” (Coopersmith, 1989) pode ter na competência física um impulsionador porque apresenta uma “relação direta e positiva com a percepção do autoconceito” (Kimm, 1997). Outros autores observaram que “o controlo motor tem apresentado grande importância na determinação do autoconceito, autoestima e imagem corporal” (Silverman & Zigmond, 1993). Aliás, num estudo de Melim & Pereira (2013), onde foi utilizado uma adaptação do questionário sobre bullying de Olweus (1989), com uma amostra de 1764 alunos, dos quais 29,7% praticavam desporto federado pelo menos há 1 ano, 70,3% não praticava desporto federado, evidenciou-se que aqueles que não praticam desporto federado apresentam índices superiores de vitimização (32,7%) em relação aqueles que praticam (24,2%). Bejerot, Edgar & Humble (2011) realizaram um estudo que tinha como objetivo comparar a prestação motora e a situação perante o bullying de vários indivíduos. Para isso questionou 69 individuos, universitários, com idades compreendidas entre os 19 e os 29, acerca do seu desempenho a Educação Física quando tinham entre 10 e 15 anos e a sua situação perante o bullying. Verificou-se que dos 25 elementos que afirmaram ter sofrido de bullying, 36% encontrava-se acima da média a Educação Física. Relativamente aos 44 individuos que não sofreram de comportamentos de bullying, 59% encontrava-se acima da média. Assim, os indivíduos que não sofreram de bullying apresentaram melhores

desempenhos motores que aqueles que sofreram, sendo as diferenças consideradas significativas ($p=0,019$). Bejerot, Plenty, Humble & Humble (2013), realizaram um estudo semelhante ao anterior mas com uma amostra maior. Foram questionados 2718 adultos com idades compreendidas entre os 18 e os 75 anos sobre o seu historial escolar entre os 10 e os 12 anos. Cerca de 29% afirmam ter sofrido de situações de bullying. Desses, 67,6% encontrava-se na média ou acima desta em Educação Física. Relativamente aos casos que relataram terem sido vítimas mas também agressores (8,4%), 74,67% encontrava-se na média ou acima desta em Educação Física. Dos que desempenharam o papel de agressor (14,3%) 86,15% encontravam-se na média ou acima desta no desempenho em Educação Física. Este estudo mostrou uma relação forte entre o fraco desempenho motor e a vitimização, sendo que os indivíduos que relataram terem sido vítimas têm uma percentagem de desempenho motor inferior às que foram vítimas/agressoras ou agressoras.

Os estudos entre a relação da prática de atividade física e o envolvimento em situações de bullying parecem apontar para uma evidência em que a atividade física e o desporto proporcionam ao indivíduo vantagens físicas em relação aos seus pares, como psicológicas, aumentando o ego do mesmo e concedendo-lhe uma posição virtual superior numa escala hierárquica entre pares. Ainda que se necessite de evidenciar dados mais fortes do que aos existentes atualmente, se se comprovar uma relação entre as variáveis, o Desporto e a Educação Física poderiam ser ferramentas importantes para melhorar o ambiente escolar e as relações interpessoais através de programas de intervenção, proporcionando aumentos no desempenho académico dos seus intervenientes e favorecendo uma melhor saúde física e psicológica da comunidade escolar. Por fim, num estudo de Pimenta, Pereira & Lourenço (2011), realizaram um programa de intervenção em um recreio escolar. Este programa consistiu na introdução de materiais lúdicos no recreio escolar. Estes materiais eram materiais que incentivavam à prática física (bolas, raquetes, cordas, jogos, etc.). Foram realizados dois questionários, um anterior e outro posterior à intervenção. Estes questionários foram adaptados ao construído por Olweus (1989) e tinha como objetivo a análise dos comportamentos de bullying. Analisando um universo de 162 alunos do 2º ao 4º ano de escolaridade, verificou-se que o número de crianças que relataram ser vítimas de bullying passou dos 32,1% obtidos antes da intervenção para os 19,8% após essa intervenção.

Assim, à luz dos dados que dispomos, concluímos que os alunos que apresentam um melhor desempenho motor são aqueles que se encontram menos vezes envolvidos em

situações de bullying enquanto vítimas. Será a relação entre estes dois aspetos significativa? Serão os alunos com melhor desempenho motor também aqueles que demonstram algum poder sobre os seus pares mais fracos, e daí serem menos vezes vítimas e, possivelmente, mais vezes agressores? O presente estudo pretende responder à relação que o desempenho das habilidades de manipulação de objetos e o bullying poderão ter e assim usar a informação de forma útil e adequada para a melhoria da saúde das crianças em ambiente escolar.

4.3.2. Problema e Objetivos do Estudo

4.3.2.1 Problema do estudo: Como se encontra relacionado o desempenho motor, nomeadamente ao nível das habilidades motoras de manipulação de objetos, com a ocorrência de bullying escolar, de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?

4.3.2.2. Objetivo geral do estudo: O presente estudo tem por objetivo verificar, nos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, a forma como o desempenho motor das habilidades de manipulação de objetos se relaciona com o bullying escolar.

4.3.2.2. Objetivos Específicos do estudo:

- ✓ Verificar os níveis de desempenho motor das habilidades de manipulação de objetos dos alunos do 2º ciclo do Ensino básico;
- ✓ Verificar a ocorrência de bullying nos alunos do 2º ciclo do Ensino básico;
- ✓ Verificar e relacionar a ocorrência de bullying com a idade e género dos alunos do 2º ciclo do Ensino básico;
- ✓ Comparar e relacionar os níveis de desempenho das habilidades motoras de manipulação de objetos com a envolvimento no bullying escolar;

4.3.3. Hipóteses do Estudo

4.3.3.1. Hipótese Geral: O bullying está relacionado com a idade e com o género e existe uma relação entre o nível de habilidade motora e a vitimização.

4.3.3.2. Hipóteses Específicas:

1. A ocorrência de situações de bullying decresce com o aumentar da idade e é maior no género masculino que no género feminino;
2. As crianças com um desempenho motor das habilidades de manipulação de objetos superior sofrem menos de atos de bullying por parte de outros colegas do que as crianças com um desempenho motor das habilidades de manipulação de objetos inferior.
3. As crianças com um desempenho motor das habilidades de manipulação de objetos superior são mais agressoras que as crianças com um desempenho motor das habilidades de manipulação de objetos inferior.

4.3.4. Metodologia

4.3.4.1. Caracterização do Estudo

O presente estudo é de carácter descritivo e a metodologia utilizada foi a análise quantitativa dos dados. O trabalho de campo foi realizado em duas escolas do distrito de Braga, com três turmas diferentes, uma do 5º ano de escolaridade e duas do 6º ano de escolaridade, no ano civil 2014. Após definição do objetivo do estudo e da metodologia a ser utilizada procedeu-se às autorizações necessárias para o desenvolvimento do estudo. Contactamos a direção geral do ensino (DGE), nomeadamente pela plataforma de monitorização de inquéritos em meio escolar (MIME) e ainda a comissão nacional de proteção de dados (CNPD) de forma a obter aprovação do nosso projeto e da aplicação dos instrumentos a utilizar (questionário bullying – agressividade entre crianças do espaço escolar, protocolo do Test of Gross Motor Development – Second Edition e filmagem da execução do desempenho das habilidades deste teste). O parecer da CNPD foi positivo – processo nº 1263/2014, autorização nº 5345/2014 – e consequentemente aceite pela DGE através da plataforma MIME (inquérito nº 0101600007). Assim, pudemos continuar com os passos seguintes. Solicitou-se a autorização do conselho diretivo dos dois agrupamentos de escolas para a realização do nosso projeto após uma explicação breve do seu objetivo, dos procedimentos a adotar e dos instrumentos a aplicar, por escrito. Solicitou-se também autorização aos encarregados de educação, salvaguardando desde logo a confidencialidade de todos os dados obtidos neste estudo. Por fim, e com todos os passos anteriores cumpridos, foi explicado aos alunos que os

encarregados permitiram a participação no estudo o objetivo deste, e, se desejassem participar, assinarem o termo de consentimento e fazerem parte do grupo amostral.

4.3.4.2. Caraterização da Amostra

A amostra é constituída por 65 alunos, do sexo masculino (46,2%) e do sexo feminino (53,8%), com idades entre os 10 e os 12 anos, sendo que 14 (21,5%) crianças têm entre os 10 anos e 10 anos e 11 meses e 54 (78,5%) tem 11 anos ou mais ($m=10,88$; $d.p.=0,545$). Os alunos frequentavam o 5º (26,2%) e o 6º (73,8%) ano de escolaridade de duas escolas básicas pertencentes ao distrito de Braga.

Tabela 1 – Caraterização da amostra

| | Idade | | Género | | Ano de Escolaridade | |
|---------------------|------------------------------|-----------|--------|-------|---------------------|-------|
| | 10 Anos a 10 anos e 11 meses | ≥ 11 Anos | ♂ | ♀ | 5º | 6º |
| N (65) | 14 | 54 | 30 | 35 | 17 | 48 |
| % | 21,5% | 78,5% | 46,2% | 53,8% | 26,2% | 73,8% |
| Média ± D.P. | 11,44 ± 0,497 | | | | | |

4.3.4.3. Instrumentos e Procedimentos de Recolha dos Dados

Para analisar o desempenho das habilidades de manipulação de objetos dos alunos participantes do estudo, utilizou-se o *Test of Gross Motor Development – Second Edition* (TGMD-2), de Ulrich (2000). Este teste avalia doze vastas habilidades motoras de crianças e subdivide-se no teste de habilidades motoras de locomoção, nomeadamente a corrida, o galope, o saltito, a passada, o salto horizontal e a corrida lateral, e no teste de manipulação de objetos que avalia o drible, a receção, o chuto, o arremesso sobre o ombro, o rolar e o batimento. O TGMD-2 foi aplicado durante as aulas de Educação Física, e registado através de filmagens. A sua realização decorreu num espaço reservado, à parte da aula, e antes de cada execução da habilidade um avaliador descrevia verbalmente os procedimentos, seguido da sua demonstração. Um segundo avaliador responsabilizava-se por realizar as filmagens. Cada aluno executou uma tentativa experimental de cada habilidade, para depois iniciar duas tentativas que seriam filmadas, analisadas e pontuadas. Estas filmagens foram analisadas por três avaliadores que atribuíram uma nota a cada critério das habilidades, para ambas as tentativas. As notas

foram comparadas e o resultado considerado foi o indicado por pelo menos dois avaliadores.

A recolha de dados quanto ao bullying foi realizada através da aplicação do questionário original de Olweus (1989), adaptado para a língua portuguesa e validado para a população portuguesa por Pereira e Tomás (1994 cit. em Pereira, 2008) e revisto para este estudo em 2010, que segue em anexo 7. Este questionário é anónimo e constituído por 23 questões fechadas e de escolha múltipla, distribuídas por três blocos, sendo que o primeiro bloco diz respeito a questões de carácter individual, o segundo à vitimação e o terceiro à agressão. O questionário foi aplicado na própria escola, durante a aula de Educação Física, e antes da sua execução foi descrito sumariamente os procedimentos por um avaliador.

4.3.4.4. Procedimentos estatísticos

Os dados estatísticos recolhidos foram seguidamente analisados através do programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para o Windows, versão 21.0. Os procedimentos estatísticos utilizados foram as análises descritivas, os testes de normalidade Kolmogorov-Smirnov, teste de qui-quadrado de Pearson, teste U de Mann-Whitney e teste-T para variáveis independentes. Todas as análises foram realizadas com níveis de significância de $p=0,05$.

4.3.5. Apresentação dos Resultados

4.3.5.1. Habilidades Motoras

Os dados relativos ao desempenho de habilidades motoras de manipulação de objetos são não paramétricos, como podemos verificar a seguir.

Tabela 2 - Avaliação da normalidade dos dados

| | Kolmogorov-Smirnov | | |
|---|--------------------|----|-------|
| | Statistic | df | Sig. |
| Habilidades motoras de manipulação de objetos | 0,160 | 65 | 0,000 |

Habilidades Motoras

Após a aplicação do TGMD-2, verificamos que os meninos (n=30) tiveram um desempenho das habilidades motoras de manipulação de objetos entre os 2 e os 13 valores (m=7,93; d.p.=3,42), enquanto as meninas (n=35) tiveram um desempenho motor das habilidades de manipulação de objetos entre os 3 e os 15 valores (m= 7,74; d.p.=2,82). Os valores de desempenho para este teste estão definidos entre 1 e 13 valores no caso dos rapazes e 1 e 15 valores no caso das raparigas.

Tabela 3 – Caraterização das habilidades motoras de manipulação de objetos consoante o género

| Habilidades motoras de manipulação de objetos | | | | | |
|---|----|--------|--------|-------|---------------|
| Género | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio-Padrão |
| ♂ | 30 | 2 | 13 | 7,93 | 3,42 |
| ♀ | 35 | 3 | 15 | 7,74 | 2,82 |

Relativamente à idade, os resultados foram divididos consoante o protocolado no TGMD-2. Como a idade máxima do protocolo é de 10 anos e 11 meses, e a idade da amostra varia entre os 10 e os 12 anos, foram criados dois grupos: 10 anos a 10 anos e 11 meses, e 11 anos ou mais. Verificamos que as crianças com 10 anos a 10 anos e 11 meses tiveram um desempenho das habilidades motoras de manipulação de objetos entre os 3 e os 12 valores (m=7,00; d.p.=2,60), enquanto as crianças com idades iguais ou superiores a 11 anos (n= 49) tiveram um desempenho das habilidades motoras de manipulação de objetos entre os 2 e os 15 valores (m=8,06; d.p.=3,20).

Tabela 4 – Caraterização das habilidades motoras de manipulação de objetos consoante a idade

| Habilidades motoras de manipulação de objetos | | | | | |
|---|----|--------|--------|-------|---------------|
| Idade | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio-Padrão |
| 10 Anos a 10 anos e 11 meses | 14 | 3 | 12 | 7,00 | 2,60 |
| 11 Anos ou mais | 49 | 2 | 15 | 8,06 | 3,20 |

Verificamos não haver diferenças estatisticamente significativas entre os resultados de desempenho de habilidades motoras de manipulação de objetos entre os

diferentes grupos tanto para a categoria idade ($p=0,268$), como para a categoria género ($p=0,761$).

Tabela 5 - Relação entre desempenho das habilidades de manipulação de objetos e idade e género

| | | N | Classificação média do grupo | Mann-Whitney U | p = |
|--------|------------------------------|----|------------------------------|----------------|-------|
| Idade | 10 Anos a 10 anos e 11 meses | 14 | 28,07 | 288,000 | 0,268 |
| | 11 Anos ou mais | 51 | 34,35 | | |
| Género | Masculino | 30 | 33,77 | 502,000 | 0,761 |
| | Feminino | 35 | 32,34 | | |

Posteriormente verificamos a associação entre o desempenho motor geral e a idade e o género, pois o TGMD-2 não categoriza o desempenho motor das habilidades de manipulação de objetos e de locomoção isoladamente. Assim, verificamos não existir associação entre o desempenho motor e o género ($p=0,314$), assim como entre o desempenho motor e a idade ($p=0,448$). Relativamente ao 1º grupo ($n=14$), verificou-se que 3 (21,4%) elementos se encontram no desempenho pobre, 4 (28,6%) no desempenho abaixo da média e 7 (50%) no desempenho médio. Relativamente ao grupo mais velho ($n=51$), verificou-se que 1 (2%) dos elementos se encontrou no desempenho muito pobre, 4 (7,8%) no desempenho pobre, 12 (23,5%) no desempenho abaixo da média, 25 (49%) no desempenho médio, 8 (15,7%) no desempenho acima da média e 1 (2%) elemento no desempenho superior. Relativamente ao género, os 30 elementos do género masculino tiveram um desempenho divididos pelas seguintes categorias: muito pobre – 1 (3,3%); pobre – 4 (13,3%); abaixo da média – 6 (20%); na média – 13 (43,3%); acima da média – 6 (20%). Por seu lado, as meninas tiveram os seguintes desempenhos: pobre – 3 (8,6%); abaixo da média – 10 (28,6%); na média – 19 (54,3%); acima da média – 2 (5,7%); superior – 1 (2,9%)

Tabela 6 - Associação entre o desempenho motor geral e idade e género

| | | | Desempenho motor | | | | | | Total | p= |
|--------|------------------------------|------|------------------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|
| | | | MP | P | Ab. M | M | Ac. M | S | | |
| Idade | 10 anos a 10 anos e 11 meses | (n=) | 0 | 3 | 4 | 7 | 0 | 0 | 14 | 0,314 |
| | | (%) | 0% | 21,4% | 28,6% | 50% | 0% | 0% | 100% | |
| | 11 Anos ou mais | (n=) | 1 | 4 | 12 | 25 | 8 | 1 | 51 | |
| | | (%) | 2% | 7,8% | 23,5% | 49% | 15,7% | 2% | 100% | |
| Género | Masculino | (n=) | 1 | 4 | 6 | 13 | 6 | 0 | 30 | 0,761 |
| | | (%) | 3,3% | 13,3% | 20% | 43,3% | 20% | 0% | 100% | |
| | Feminino | (n=) | 0 | 3 | 10 | 19 | 2 | 1 | 35 | |
| | | (%) | 0% | 8,6% | 28,6% | 54,3% | 5,7% | 2,9% | 100% | |

MP – Muito Pobre; P – Pobre; Ab. M – Abaixo da Média; M – Média; Ac. M – Acima da Média; S – Superior

4.3.5.2. Bullying

Após análise das respostas dos questionários, verificamos a envolvimento das crianças em situações de bullying sendo que 21,5% dizem já ter sofrido de comportamentos de bullying (vítimas), enquanto 14,5% admitem ter feito mal a outros colegas (agressores).

Tabela 7 – Caracterização do bullying escolar

| | | Bullying escolar | | Total |
|------------|------|------------------|--------------|-------|
| | | Nenhuma | 1 ou 2 vezes | |
| Vítimas | (n=) | 51 | 14 | 65 |
| | (%) | 78,5% | 21,5% | 100% |
| Agressores | (n=) | 55 | 10 | 65 |
| | (%) | 84,6% | 15,4% | 100% |

Após um cruzamento dos dados verificamos que 12,3% já passaram pelos dois papéis da situação de bullying (vítimas-agressoras). Por outro lado, 75,4% afirmaram nunca ter sofrido ou cometido algum comportamento de bullying, este período.

Para este estudo usamos a categorização: não envolvidos, vítimas e agressores. A categoria vítima-agressora não foi usada pois ao adicionar essa categoria, a amostra ficaria muito dividida e significativamente reduzida para obter dados relevantes.

Posteriormente, relacionamos o comportamento de bullying com a idade e verificamos que das crianças com 10 anos a 10 anos e 11 meses (n=14) 50% afirma já ter sofrido de comportamentos de bullying e 35,7% admite já ter feito mal a outros. Em relação às crianças de 11 anos ou mais (n=45) apenas 13,7% afirma ter sido vítima enquanto 9,8% admite ter feito mal a outros. Foram encontradas diferenças significativas entre os grupos para a categoria vítimas (p=0,003) assim como para a categoria agressores (p=0,017). Outro dado interessante prende-se com a envolvimento em comportamentos de bullying. Das crianças de 10 anos a 10 anos e 11 meses, 57,1% está envolvido em ocorrências de bullying, como vítima e/ou como agressor, enquanto no grupo de 11 anos ou mais esses valores são de 15,7%. Para esta variável, as diferenças são bastante significativas (p=0,001).

Tabela 8 – Relação entre o bullying escolar e a idade

| | | Idade | | p = |
|--------------------------------------|------|------------------------------|--------------------------|--------|
| | | 10 Anos a 10 anos e 11 meses | Maior ou igual a 11 anos | |
| Vítimas | (n=) | 7 | 7 | 0,003* |
| | (%) | 50% | 13,7% | |
| Agressores | (n=) | 5 | 5 | 0,017* |
| | (%) | 35,7% | 9,8% | |
| Envolvência em situações de bullying | (n=) | 8 | 8 | 0,001* |
| | (%) | 57,1% | 15,7% | |
| Total | (n=) | 14 | 51 | |
| | (%) | 100% | 100% | |

* p < 0,05 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos

Relativamente ao género, verificamos que no grupo das meninas (n=36) 16,7% afirma já ter sido vítima enquanto 8,3% admite já ter sido agressora. No caso dos meninos (n=29) 27,6% afirma ter sido vítima enquanto 24,1% admite já ter sido agressor. Se verificarmos a percentagem de envolvimento em situações de bullying, as raparigas tem valores de envolvimento de 19,4% e os rapazes de 31%. Não verificamos diferenças estatisticamente significativas entre as relações, contudo a relação entre o género e os agressores aproximou-se desse valor (p=0,079).

Tabela 9 – Relação entre o bullying escolar e o género

| | | Género | | P= |
|---|------|----------|-----------|-------|
| | | Feminino | Masculino | |
| Vítimas | (n=) | 6 | 8 | 0,287 |
| | (%) | 16,7% | 27,6% | |
| Agressores | (n=) | 3 | 7 | 0,079 |
| | (%) | 8,3% | 24,1% | |
| Envolvência em situações de bullying | (n=) | 7 | 9 | 0,281 |
| | (%) | 19,4% | 31% | |
| Total | (n=) | 36 | 29 | |

4.3.5.3. Habilidades Motoras Vs. Bullying

Quando relacionamos os comportamentos de bullying com o desempenho das habilidades motoras de manipulação de objetos, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas nem para a categoria das vítimas (p=0,766), para a categoria dos agressores (p=0,310) ou para a categoria da envolvimento (p=0,540). As crianças que diziam ter sido vítimas (n=14) tiveram uma prestação média de 34,32, enquanto aquelas que não sofreram de bullying (n=51) tiveram uma prestação média de 32,64. Relativamente às crianças que afirmaram já ter agredido outras (n=10) tiveram uma prestação média de 38,55 enquanto aquelas que nunca agrediram outro colega (n=55) tiveram uma prestação média de 31,99. Relativamente à envolvimento em situações de bullying, seja como vítima e/ou agressor, verificamos que o desempenho médio das 16 crianças envolvidas é de 35,50 enquanto das 49 crianças não envolvidas o seu desempenho médio é de 32,18.

Tabela 10 – Relação entre desempenho de habilidades motoras de manipulação de objetos e o bullying escolar

| | | N | Classificação média do grupo | Mann-Whitney U | p = |
|-------------|-----|----|------------------------------|-------------------|-------|
| Vítima | Sim | 14 | 34,32 | 338,500 | 0,766 |
| | Não | 51 | 32,64 | | |
| Agressor | Sim | 10 | 38,55 | 219,500 | 0,310 |
| | Não | 55 | 31,99 | | |
| Envolvência | Sim | 16 | 35,50 | 352,000 | 0,540 |
| | Não | 49 | 32,18 | | |

Se relacionarmos os comportamentos de bullying com o desempenho geral das habilidades motoras verificamos que continuam a não haver diferenças estatisticamente significativas, tanto para a categoria vítimas ($p=X$), para a categoria dos agressores ($p=X$) ou para a categoria da envolvimento. Verificamos que as crianças que dizem ter sido vítimas de comportamentos de bullying ($n=14$) tiveram um desempenho motor médio geral de 95,29 enquanto as crianças que não sofreram tais comportamentos ($n=51$) tiveram um desempenho médio de 95,20. Relativamente às crianças que afirmaram ter comportamentos agressivos com os seus pares ($n=10$), estas tiveram um desempenho médio geral de 98,80 enquanto aquelas que nunca fizeram mal a outros ($n=55$) um desempenho de 94,56. Por fim, e relativamente à envolvimento, verificamos que as crianças envolvidas em situações de bullying ($n=16$) tiveram prestações médias de 96,25 enquanto aquelas que não se encontraram envolvidas em comportamentos agressivos ($n=49$) tiveram desempenhos motores médios gerais de 94,88 valores.

Tabela 11 - Relação entre o desempenho motor geral e o bullying escolar

| | | N | Desempenho médio | p = |
|-------------|-----|----|------------------|-------|
| Vítima | Sim | 14 | 95,29 | 0,980 |
| | Não | 51 | 95,20 | |
| Agressor | Sim | 10 | 98,80 | 0,239 |
| | Não | 55 | 94,56 | |
| Envolvência | Sim | 16 | 96,25 | 0,694 |
| | Não | 49 | 94,88 | |

4.3.6. Discussão dos Resultados

Bullying – hipótese específica 1: No nosso estudo verificamos que 21,5% afirmou ter sido vítima enquanto 14,5% admite ter feito mal a outros. Estes resultados vão de encontro a outros estudos de âmbito nacional. No estudo de Pereira, Mendonça, Neto, Valente e Smith (2004), verificou-se uma envolvimento em situações de bullying enquanto vítima de 20% e uma envolvimento enquanto agressores de 16%. No estudo de Sousa, Pereira e Lourenço (2011), verificou-se que os valores de vitimação eram de 19,7% e de agressão eram de 4,3%. No estudo de Melim e Pereira (2013), este com uma amostra do 5º ao 9º ano de escolaridade, verificou-se uma envolvimento de 30,2% enquanto vítimas e 29,1% enquanto agressores.

Quando verificamos a relação entre a envolvimento em situações de bullying e a idade das crianças verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=0,001$). Verificamos também que essa diferença está mais acentuada na situação de vítima ($p=0,003$) do que na situação de agressor ($p=0,017$). Os resultados indicam que quanto maior a idade, menor a envolvimento em situações de bullying (10 anos a 10 anos e 11 meses – 57,1%; 11 anos ou mais – 15,7%), tanto para os comportamentos de vítima (10 anos a 10 anos e 11 meses – 50%; 11 anos ou mais – 13,7%) como para os comportamentos de agressor (10 anos a 10 anos e 11 meses – 35,7%; 11 anos ou mais – 9,8%). Esta diminuição dos comportamentos de bullying consoante a idade já tinha sido verificada em Pereira, Almeida, Valente e Mendonça (1996) e pode ser complementada com o estudo de Melim e Pereira (2013), que verificou uma diminuição progressiva dos valores de vitimação de 40,6% (grupo 10-11 anos) para 30,4% (grupo dos 12-13 anos). Neste último estudo os valores de agressão mantiveram-se semelhantes.

Na relação entre os comportamentos de bullying e o género não se obteve diferenças estatisticamente significativas. Contudo, obteve-se valores de envolvimento em situações de bullying superior nos rapazes (31% para 19,4% do género feminino), concordando com o que tinha sido afirmado por Freire (2001). Relativamente à vitimação (27,6% para 16,7%) e à agressão (24,1% para 8,3%) o mesmo se verifica, ou seja, maiores valores para o género masculino. No estudo de Sousa, Pereira e Lourenço (2011), os valores de agressão foram de 7,8% nos rapazes para 0,7% nas raparigas e de vitimação foram de 25,2% para os rapazes e de 13,8% para as raparigas. No estudo de Melim e Pereira (2013) estes valores de agressão foram de 35,2% nos rapazes e de 23,1% nas raparigas. Contudo, observou-se que na vitimação as raparigas tinham valores superiores (31,7% para 28,7% dos rapazes). No nosso estudo, as diferenças foram mais esclarecedores relativamente à

agressão ($p=0,079$) do que para a vitimação ($p=0,287$) o que indica uma maior certeza da prevalência dos rapazes como principais agressores, concordando com os estudos anteriores.

Relação entre o nível de habilidade motora de manipulação de objetos e o bullying – hipótese específica 2 e 3: Ao analisar a relação entre estas duas variáveis verificamos que não se encontram diferenças estatisticamente significativas entre o nível de desempenho motor de manipulação de objetos e a envolvimento em situações de bullying ($p=0,540$), condição de vítima e condição de agressor. Relativamente à relação entre o desempenho motor geral e o bullying, também não se verificam diferenças estatisticamente significativas para as condições envolvimento ($p=0,694$), vítima ($p=0,980$) e agressores ($p=0,239$). Apesar de não encontrarmos muitos estudos a relacionar estes dois temas, no estudo de Melim e Pereira (2013), verificou-se que quem pratica desporto federado com o mínimo de 1 ano de prática tem valores de vitimação inferiores (24,2%) em relação aos que não praticam (32,7%). No estudo de Bejerot, Edgar e Humble (2011) daqueles que não sofreram de bullying 59% tinham um desempenho a Educação Física superior à média enquanto aqueles que sofreram de bullying apenas 36% tinham um desempenho a Educação Física superior à média. No estudo de Bejerot, Plenty, Humble e Humble (2013), daqueles que são agressores 86,15% tem um desempenho mediano ou superior á media a Educação Física enquanto nas vítimas apenas 67,6% teve um desempenho mediano ou superior à média em Educação Física. Assim, e de acordo com a análise destes dados, o nosso estudo teve resultados contrários aos esperados relativamente à vitimação, pois era expectável que as vítimas apresentassem valores de desempenho inferiores àqueles que não sofrem de bullying, o que não aconteceu tanto para o desempenho das habilidades de manipulação de objetos como para o desempenho motor geral. Contudo, as diferenças não foram estatisticamente significativas para ambos os testes ($p=0,766$ e $p=0,980$, respetivamente). Relativamente à situação de agressão, os nossos resultados vão de encontro à literatura, ou seja, os agressores são aqueles que tem um desempenho motor superior, ou seja, com maior prática de exercício físico (Raimundo e Seixas, 2009). Isto verificou-se tanto para o desempenho de habilidades de manipulação de objetos assim como para o desempenho geral. Contudo, também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos dois testes ($p=0,310$ e $p=0,239$, respetivamente). Estes dados corroboram os resultados de Zequinão (2013) que ao estudar 300 crianças do 3º ao 6º ano do ensino básico, de ambos os sexos, também não encontrou

diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho motor geral e o desempenho de habilidades de manipulação de objetos com os papéis de bullying.

4.3.7. Conclusões

Os resultados deste estudo evidenciaram algumas conclusões. Contudo, a análise destas deve ter sempre em conta o número reduzido da amostra. As principais conclusões deste estudo foram:

- ✓ O desempenho das habilidades motoras de manipulação de objetos é semelhante entre os géneros e parece ser maior nas idades mais avançadas.
- ✓ A envolvimento em situações de bullying diminui com a idade, na vitimação como na agressão.
- ✓ Não existem diferenças entre a envolvimento em situações de bullying, tanto como vítima ou como agressor, e o género. Contudo, o género masculino tende a ser mais participativo como agressor.
- ✓ Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho motor de habilidades de manipulação de objetos e a envolvimento em situações de bullying, tanto como vítima ou como agressor. Contudo, as crianças com um desempenho motor superior de manipulação de objetos parecem estar mais envolvidas como agressores. O mesmo se verifica para o desempenho motor geral

4.3.8. Sugestões e Limitações do Estudo

Uma limitação deste estudo foi, sem dúvida, a amostra. O facto de a amostra ser reduzida não concede, em muitos casos, conclusões consistentes e/ou significativas. Se a amostra fosse maior, teria dividido a classificação de bullying em *não envolvido*, *vítima*, *agressor* e *vítima-agressora*, e não como dividi. Além disso, seria mais interessante pois permitia-nos estudar a categoria *vítima-agressora* e todas as especificidades que estes indivíduos apresentam. Outro aspeto que sugiro que se estude é as relações entre o desempenho motor e indivíduos de ambientes diferentes (meio rural vs meio urbano) de forma a perceber se existem diferenças entre o fenómeno nestes dois ambientes e perceber porquê.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5. Considerações Finais

Chegando ao fim de um processo de formação pessoal e profissional, muitos são os pensamentos, reflexões e opiniões acerca deste percurso. Ao longo deste ano, evoluí enquanto professor, enquanto pedagogo, enquanto estratega e enquanto ator no processo de ensino-aprendizagem. Com isto, pretendo afirmar que o professor atual, um professor reflexivo, presente e ágil, deve ser capaz de realizar inúmeras tarefas, com uma eficácia elevada, num curto espaço de tempo. O professor planeia, aplica, reflete, altera e concretiza ações que parecem simples mas que requerem muito trabalho. O estágio permitiu-me evoluir nesses aspetos e perceber que cada um deles deve ser observado e analisado de forma especial. Hoje, sinto que emprego mais esforço na análise de cada um deles. Para isso, em muito contribuiu todos os momentos de aprendizagem pessoal, seja ela através do erro ou do sucesso, da observação das aulas dos outros colegas de estágio e da professora cooperante, das reflexões que mantive com os professores de educação física da escola, nomeadamente, com os colegas de estágio, das críticas, correções e elogios da professora cooperante, dos conselhos da professora supervisora, entre outros. Todos estes desempenharam um papel chave no meu desenvolvimento pessoal. Sinto que o facto de ter tido experiências abrangentes e diversificadas também contribuiu para um desenvolvimento mais completo. As atividades, as aulas dos alunos com necessidades educativas especiais e as aulas de motricidade infantil com os alunos da primária têm um papel de destaque. Em suma, sinto que esta foi uma oportunidade bem aproveitada, que foi bem empregue e que correspondeu às expectativas pessoais e profissionais. Sinto-me um profissional mais completo e capaz, e enfrento o mundo de trabalho com mais ferramentas do que as que tinha até então.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6. Referências Bibliográficas

- ✓ Alarcão, I. (1996) (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Portugal: Porto Editora.
- ✓ Aranha, A. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física: planeamento, organização e análise da atividade pedagógica*. Vila Real: UTAD.
- ✓ Bejerot, S., Edgar, J. & Humble, M. (2011). Poor performance in physical education – a risk factor for bully victimization. *Acta Paediatrica*, 100 (3), pp. 413-419. Consultado em 20 de Abril de 2014 de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21039827>.
- ✓ Bejerot, S., Plenty, S., Humble, A. & Humble, M. (2013). Poor motor skills: a risk marker for bully victimization. *Aggressive Behaviour*. 39 (6), pp. 453-461. Consultado em 20 de Abril de 2014 de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.21489/abstract>;
- ✓ Bento, J. O., (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- ✓ Catini, N. (2004). Problematizando o bullying para a realidade brasileira. Tese de doutorado, programa pós-graduação em psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo. Consultado em 20 de Abril de 2014 de: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/tbullying.pdf.
- ✓ Coopersmith, S. (1989). *Coopersmith – self-esteem inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- ✓ Freire, I. (2001). Percursos disciplinares e contextos escolares – Dois estudos de caso. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ✓ Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Cortez Editora.
- ✓ Hornblas, D. (2009). Bullying na escola: Como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo. Consultado em 20 de Abril de 2014 de: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=165065.

- ✓ Kimm, S. (1997). Self-esteem and adiposity in black and white girls: the NHLBI growth and health study. *Annals epidemiological*, 47(2), pp. 132-140, New York.
- ✓ Levandoski, G. (2009). Análise de fatores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar: características cineantropométricas e psicossociais. Dissertação de mestrado, programa pós-graduação stricto-sensu em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. Consultado em 20 de Abril de 2014 de: http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1646.
- ✓ Lisboa, C. (2005). Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: factores de risco e de proteção. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Consultado em dia 20 de Abril de 2014 de: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6875/000536824.pdf?...1>.
- ✓ Lopes Neto, A. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), pp. 164-172. Consultado em 20 de Abril de 2014 de: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>.
- ✓ Melim, M. & Pereira, B. (2013). Bullying, Género e Idade. In: P. Silva, S. Souza & I. Neto (Eds.) *O desenvolvimento humano: perspectivas para o século XXI – Memória, Lazer e Atuação profissional*. Vol. 1, pp. 292-316. São Luís.
- ✓ Melim, F. & Pereira, B. (2013). Prática Desportiva, um meio de prevenção do bullying na escola? *Revista Movimento*. 19(2), pp. 55-77. Porto Alegre.
- ✓ Ministério da Educação (1991). *Organização Curricular e Programa*. Vol. 1, Ensino Básico 2º Ciclo. Consultado a 16/11/2013, disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=44&ppid=3>.
- ✓ Oliveira, J. (2007). Indícios de casos de bullying no ensino medio de Araraquara – São Paulo. Dissertação de Mestrado, programa pós-graduação em desenvolvimento regional e meio ambiente, Centro Universitário de Araraquara, São Paulo. Consultado em 20 de Abril de 2014 de: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=80905.
- ✓ Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers. Oxford & Cambridge.

- ✓ Pereira, B. (2006). *Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção*. In: João Neto & Leticia Nascimento. *Infância: Violência, Instituições e Políticas públicas*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, Capítulo 2.
- ✓ Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças* (2ª Ed.). Lisboa: Dinalivro.
- ✓ Pereira, B., Almeida, A., Valente, L. & Mendonça, D. (1996). O bullying nas escolas portuguesas. Análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In: Almeida, Silverio & Araujo (Org.). *Actas do II Congresso Galaico-Portugues de Psico-pedagogia*, Universidade do Minho, Braga, pp. 71-81.
- ✓ Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25 (2), pp. 241-254.
- ✓ Pereira, B., Neto, C. & Smith, P. (1997). *Os Espaços do recreio e a prevenção do bullying na escola*. In: C. Neto (Ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa. Edições FHM-UTL, pp. 238-257.
- ✓ Pereira, B., Neto, C., Smith, P. & Angulo, J. (2002). Reinventar los espácios de recreo. Prevenir os comportamentos agressivos. *Cultura y Educacion*, 14 (3), pp. 297-311.
- ✓ Pereira, B. & Pinto, A. (1999). Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares. *Sonhar*, 6 (1), pp. 19-33.
- ✓ Pimenta, E., Pereira, B. & Lourenço, L. (2011). *Bullying: Efeitos de um programa de intervenção no recreio escolar*. In: A. Barbosa, L. Lourenço & B. Pereira (Org.). *Bullying: conhecer e intervir*, pp. 125-139, capítulo 8. Editora UFJF – Minas Gerais.
- ✓ Pingoello, I. (2009). Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima. Dissertação de mestrado, programa pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo. Consultado em 20 de Abril de 2014 de: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/pingoello_i_ms_mar.pdf.
- ✓ Pinheiro, F. (2006). Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no ensino fundamental. Dissertação de mestrado, programa de pós-graduação em educação especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Consultado em 20 de Abril de 2014 de: <http://www.laprev.ufscar.br/documentos/arquivos/teses-e-dissertacoes/dissertacao-fernanda-martins-franca-pinheiro.pdf>.

- ✓ Raimundo, R. & Seixas, S. (2009). Comportamentos de bullying no 1º ciclo: estudos de caso numa escola de Lisboa. *Interações*, 13, pp. 164-186.
- ✓ Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. In Rosado, A. & Mesquita, I. *Pedagogia do Desporto*. Edição Faculdade de Motricidade Humana.
- ✓ Silva, A. (1944). *Considerações*, Lisboa: Edição do Autor.
- ✓ Silverman, R. & Zigmond, N. (1993). Self-concept in learning disabled adolescents. *Journal of learning disabilities*, 16(8), pp. 478-482, Austin.
- ✓ Smith, P & Sharp, S. (Ed.) (1994). *School bullying. Insights and Perspectives*. London, Routledge.
- ✓ Sousa, R., Pereira, B. & Lourenço, L. (2011). *O bullying, locais e representações dos recreios. Estudo com crianças de uma escola básica de 5º e 6º anos*. In: A. Barbosa, L. Lourenço & B. Pereira (Org.). *Bullying: conhecer e intervir*, pp. 33-49, capítulo 2. Editora UFJF – Minas Gerais.
- ✓ Ulrich, D. (2000). *Test Of Gross Motor Development – Second Edition: Examiner’s Manual*. Austin/Texas: Pro. Ed.
- ✓ Vickers, J. (1990). *Intructional Design For Teaching Physical Activities. A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics Books, Champaign, Illinois.
- ✓ Zequinão, M. (2013). *Perfil dos participantes de bullying escolar em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social da grande Florianópolis-SC*. Dissertação de mestrado, programa de pós-graduação em ciências do movimento humano, Universidade do estado de Santa Catarina.

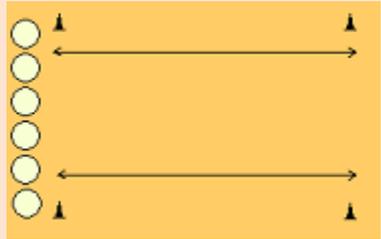
Anexo 1 – Plano Anual

| Turma 6º | Áreas/Categorias | Matérias/Níveis do Programa 6º ano |
|---------------------|--------------------------------|---|
| 1º Período | Atletismo | Corridas; saltos Conclusão do nível introdução |
| | Jogos Desportivos Coletivos | Andebol Nível introdução |
| 2º Período | Atletismo | Lançamentos Conclusão do nível introdução |
| | Ginástica | Solo Conclusão do nível introdução |
| | Jogos Desportivos Coletivos | Basquetebol Nível elementar I |
| 3º Período | Ginástica | Aparelhos Conclusão do nível introdução |
| | Jogos Desportivos Coletivos | Voleibol Nível elementar I Futebol Nível elementar I |

| Anexo 2 – Unidade Didática | | | Objetivos | Aulas | 1 | 2,3 | 4,5 | 6,7 | 8 | 9,10 | 11 | 12,13 | 14 | 15 | 16,17 | 18 | | |
|----------------------------|---------------|---------------------|--|---|---|-----|-----|-----|-----|------|----|-------|-----|-----|-------|-----|-----|----|
| Habilidades Motoras | Corridas | Técnica de Corrida | Realizar movimento circular dos pés, com apoio da parte anterior dos mesmos; Realizar a ação de griffé (ação no solo muito dinâmica e executada de cima para baixo e da frente para trás); Coordenar a ação dos Membros Superiores e Membros Inferiores | | | I/E | | E | | | E | E/C | | | | | | |
| | | Resistência | Percorrer uma longa distância durante uma longa duração (acima dos 8 minutos), com intensidade moderada; Realizar percursos com diferentes intensidades e declives (fartlek) durante uma longa duração. | AD | | I/E | | E | | | E | E/C | | | | AS | | |
| | | Velocidade | De reação | Reagir rapidamente a diferentes estímulos | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | De deslocamento | Atingir a velocidade máxima no menor tempo possível | | AD | | | I/E | | | | E | E/C | | | | AS |
| | Partidas | De pé | Colocar o “pé mais forte” junto à linha de partida; Colocar o segundo pé a cerca de dois pés atrás do pé da frente; Colocar o peso do corpo no pé da frente, mantendo os MI semi fletidos; Colocar o tronco inclinado à frente com os MS em contraposição com os MI; Olhar dirigido para o solo. | | | | | | | | | I/E | E/C | | | | | |
| Sa | | Salto em Altura | Realiza a corrida de balanço em aceleração progressiva. Executa o salto de tesoura com correção técnica. | | | | AD | | I/E | E | | | E | E/C | | AS | | |
| Condição Física | Coordenativas | Orientação Espacial | Determinar a posição do corpo em relação ao espaço e orientá-lo em função dos objetivos | | | I/E | E | E | E | E | E | E | E | E | E | E/C | | |
| | | Ritmo | Adequar o movimento às características do espaço a percorrer | | | I/E | E | E | E | E | E | E | E | E | E | E | E/C | |
| | Condicional | Força | Aumentar os níveis de força dos principais grupos musculares: peitoral, deltóide, bíceps, tríceps, abdominais, quadricípedes, isquiotibiais e gêmeos. | | | | | | I/E | E | | | | E | E/C | | | |
| | | Resistência | Desenvolver a resistência em situações de jogo ou durante a parte inicial, aquando da ativação geral | | | I/E | | | E | | | E | E/C | | | | | |

Anexo 3 – Plano de Aula

| Professora Cooperante: Manuela Ribeiro | | Professor Estagiário: José Bastos | | | |
|---|--|---|--|--|---|
| Unidade Didática: Atletismo | Função Didática: Avaliação Diagnóstica | Local: Exterior do Pavilhão da Escola Básica de Lamações | Data: 02-10-2013 | | |
| Nº Aula: 7,8 | Material: Sinalizadores, Cones, Bolas de andebol (2), Coletes (14), Apito, Cronómetro; | Turma: 6º 4 | Hora: 8:15 | | |
| Aula da Unidade Didática: 2 | | Nº de Alunos: 27 | Duração: 90' | | |
| Objetivo Geral: Avaliação Diagnóstica de Atletismo (Velocidade). Realização do teste Vaivém. | | | | | |
| Parte |  Objetivos Comportamentais | Metodologia/Esquema | Crítérios de Êxito | | |
| Inicial | 2' | O aluno presta atenção áquilo que é referido pelo professor. | Breve abordagem ao conteúdo da aula. | Estar atento; | |
| | 8' | O aluno executa o jogo definido pelo professor com vontade e empenho. Pretende-se também que o aluno esteja concentrado para perceber as ações que deve tomar nas diferentes fases do jogo. Aquecimento Geral | Dois alunos começam a apanhar os restantes. Assim que toquem no colega, o mesmo tem que se colocar numa posição imóvel com os membros inferiores afastados, permanecendo nesta posição até que outro colega o salve, passando para isso entre os membros inferiores do aluno imóvel. O professor vai aumentando o número de caçadores consoante o tempo para alterar a intensidade do exercício. Quando os caçadores conseguirem apanhar todos os fugitivos, o jogo termina. | Ter vontade; Estar empenhado; Estar concentrado; Respeitar as regras do jogo; | |
| Fundamental | 30' | O aluno executa as tarefas definidas pelo professor com vontade e empenho. O aluno ouve atentamente o professor que transmite as regras básicas do Andebol. | Divisão da turma pelo género. O primeiro grupo realiza avaliação diagnóstica de velocidade (2 Rep.) enquanto o segundo joga um dos jogos pré-desportivos aprendidos no ano letivo anterior, à escolha. Quando acabar a avaliação diagnóstica do primeiro grupo, trocam de tarefas |  | Ter vontade; Estar empenhado; Estar concentrado; Vontade superar desafios; |

| | | | | | |
|-------------------------|---|---|--|---|--|
| | 25' | O aluno executa o teste de Vaivém com vontade e empenho. Deve demonstrar também uma capacidade de se Auto superar. | A turma completa realiza o teste, realizando alongamentos à medida que vão acabando o teste. |  | Ter vontade e empenho; Motivação; Vontade de se superar; Estar concentrado; |
| Final | 5' | O aluno ouve atentamente o professor enquanto realiza os alongamentos definidos por este. Retorno à calma | Realização de alongamentos musculares, em simultâneo com uma abordagem daquilo que se irá realizar na aula seguinte. | | Demonstrar empenho e interesse; |
| Reflexão da aula | <p>A aula correu como o previsto. Notou-se um grande empenhamento dos alunos nos exercícios de velocidade e resistência. Contudo, continua-se a notar que, e principalmente as raparigas, não compreendem os jogos pré-desportivos nem se interessam muito.</p> <p>Aspetos Positivos: A motivação e o empenho nos desafios de velocidade e resistência e uma reclamação constante de quererem repetir as provas para melhorar os seus resultados.</p> <p>Aspetos a Melhorar: O condicionamento físico de alguns alunos (como o Amadeu que estava lesionado ou o José Rosário que estava com dores na perna), a dificuldade de registo pelo elevado número de alunos em prática, e algum barulho e confusão criada por alguns alunos. Após um comportamento mais severo, os alunos melhoraram ligeiramente o seu comportamento. Outro facto a melhorar prende-se com o piso. Aquando as aulas no pavimento exterior, penso que o melhor é planear exercícios que evitem as quedas e o contato demasiado entre os alunos.</p> | | | | |

Anexo 4 – Critérios de Avaliação

| PONDERAÇÕES | Atitudes e Valores | Competências de acção e de conhecimento | |
|--------------------|---------------------------|--|---|
| | 30% | 70% | |
| | Atitudes e Valores | Conhecimentos | Actividades Físicas Aptidão Física |
| 5º Ano | 30% | 10% | 60% |
| 6º Ano | 30% | 10% | 60% |
| 7º Ano | 30% | 10% | 60% |
| 8º Ano | 30% | 10% | 60% |
| 9º Ano | 30% | 10% | 60% |
| a) | 50% | 50% | - - - |

Anexo 5 – Plano Anual de Atividades

| DEPARTAMENTO | | EXPRESSÕES | | GRUPO | EDUCAÇÃO FÍSICA | | |
|--|--|--------------------------|----------------|--|--|-------------|------------------------|
| Metas do PE | Objetivos | Atividades a desenvolver | Calendário | Dinamizadores e público-alvo | Recursos materiais | Custo | Fonte de financiamento |
| Proporcionar situações concretas de competição | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a modalidade na escola -Captar alunos para o Grupo/equipa | TORNEIO DE ANDEBOL | 18 de outubro | <ul style="list-style-type: none"> -Grupo de Educação Física -Alunos dos 6/7º Anos/Masculino | Coletes, marcadores, bolas, cronómetros, apitos, boletins de jogo. | -Sem custos | Escola |
| Dia Internacional da Deficiência | | | A Definir | | | | |
| Proporcionar situações concretas de competição | <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os alunos para actividade física e desportiva | CORTA-MATO | 12 de dezembro | -Grupo de Educação Física | Dorsais, fichas de registoss, fitas megafone, marcadores de | | Desporto escolar |

| | | | | | | | |
|--|---|---|--|---|---|------------|------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar as capacidades adquiridas na competição - Seleccionar alunos para o Corta-Mato Distrital | | | -Alunos de todos os anos de escolaridade | percurso, alfinetes, mesas, estacas. | | |
| Proporcionar situações concretas de competição | <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar as capacidades e conhecimentos adquiridos na competição - Seleccionar alunos para a 3ª Fase do Torneio (inter-escolas) | TORNEIO DE <i>ATLETISMO</i> -Fase Escola- | 30 de janeiro | Grupo de Educação Física c/ colaboração da Associação de Atletismo de Braga --Alunos de todos os anos de escolaridade | Dorsais, Apitos, cronómetros, marcadores, fichas de registo, fitas, pesos, fitas de medição, mesas, cadeiras. | Sem custos | Escola |
| Proporcionar situações concretas de competição | <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar as capacidades e conhecimentos adquiridos na competição | TORNEIO DE ATLETISMO Inter Escolas | A definir pelo Desp. Escolar e A.A.Braga | Gabinete de Desporto Escolar Associação de Atletismo de Braga | Coletes, dorsais alfinetes e listas nominais. | | Desporto Escolar |

| | | | | | | | |
|--|---|-------------------------------|--------------------------|--|--|--|------------------|
| | -Conviver com alunos de outras Escolas. | | | -Alunos da Escola apurados para o Torneio | | | |
| Proporcionar situações concretas de competição | -Proporcionar a esta População mais uma oportunidade de convívio/prática desportiva orientada e adequada às suas capacidades. | TORNEIO DE ATLETISMO ADAPTADO | Data a determinar-março- | | Coletes, dorsais, alfinetes e listas nominais. | | Desporto Escolar |
| Proporcionar situações concretas de competição | - Proporcionar o convívio/competição entre os alunos das escolas do distrito de Braga. | CORTA – MATO DISTRITAL | Data a determinar D.E. | Grupo de Educação Física -Alunos apurados no Corta-Mato escolar | Coletes,dorsais, alfinetes. | | Desporto Escolar |

| | | | | | | | |
|--|---|---------------------------------------|-------------------|---|--|--|--------|
| Proporcionar situações concretas de competição | - Desenvolver a modalidade na escola -Captar alunos para o Grupo/equipa | TORNEIO DE BADMINTON | março | -Grupo de Educação Física 7º ano | Redes, raquetes volante, marcadores, listas, apitos, mesas, cadeiras e boletins de jogo. | | Escola |
| Proporcionar situações concretas de competição | -Conhecer e praticar os jogos tradicionais e populares de acordo com os padrões culturais de cada região. -Cooperar nas situações de prática de jogos. | JOGOS TRADICIONAIS (SEMANA DA EUROPA) | Maio | -Grupo de Educação Física 5º ano | Material adequado aos jogos a realizar. | | Escola |
| Promover o desporto entre as crianças e jovens | Ensino Especial- Proporcionar a esta População mais uma oportunidade de convívio/prática desportiva orientada e | CANOAGEM | Data a determinar | Professores de Educação Física ligados ao desporto adaptado | Coletes, embarcações. | | Escola |

| | | | | | | | |
|--|--|--|-------------------|--|---|-------------|--------|
| | adequada às suas capacidades. | | | | | | |
| Proporcionar situações concretas de aprendizagem e de competição | Ensino Especial-Proporcionar a esta População mais uma oportunidade de convívio/prática desportiva orientada e adequada às suas capacidades. | DIA FELIZ AO SOL | Data a determinar | Professor ligado ao desporto adaptado e alunos AFA e NEE | | | Escola |
| Proporcionar situações concretas de competição | Sensibilizar os alunos para atividade física e desportiva, promover a formação desportiva dos alunos, proporcionar situações concretas de competição e desenvolver as modalidades na escola. | TORNEIO DE FINALISTAS FUTEBOL-VOLEIBOL | 6 de junho | -Grupo de Educação Física 6º ano e 9º ano | Coletes, bolas de voleibol e futebol, apitos, marcadores, rede e postes, mesas e cadeiras, fita balizadora, tapete, boletins de jogo. | -Sem custos | Escola |

| | | | | | | | |
|--|--|------------------------------------|------------------|---|---|-------------|------------------|
| Proporcionar situações concretas de competição | -Desenvolver a modalidade na escola - Proporcionar aos alunos experiências inerentes à competição | TORNEIO DE VOLEIBOL (INTER-TURMAS) | 12 e 13 de junho | -Grupo de Educação Física 5º ano , 7º ano e 8º ano. | Rede e postes, bolas de voleibol marcadores, apitos. Boletins de jogo, coletes árbitros. E cronómetros. | -sem custos | Escola |
| Proporcionar situações concretas de treino e de competição | | VOLEIBOL | Ao longo do ano | Guilhermina- Escalão infantil/iniciadas feminino e iniciadas feminino | Material adequado ao treino da modalidade | | Desporto Escolar |
| Proporcionar situações concretas de treino e de competição | | ANDEBOL | Ao longo do ano | Luis Godinho- Escalão infantil masculino | Material adequado ao treino da modalidade | | Desporto Escolar |
| Proporcionar situações concretas de treino e de competição | | VOLEIBOL | Ao longo do ano | Manuela Rodrigues | Material adequado ao treino da modalidade | | Desporto Escolar |

| | | | | | | | |
|--|--|-------------------------------|-----------------|---|---|--|------------------|
| | | | | Escalão infantil feminino - | | | |
| Proporcionar situações concretas de treino e de competição | | VOLEIBOL | Ao longo do ano | Marta Alves- Escalão infantil/iniciadas | Material adequado ao treino da modalidade | | Desporto Escolar |
| Proporcionar situações concretas de aprendizagem e de competição | | AFA e GABINETE DE MOTRICIDADE | Ao longo do ano | Luis Godinho- Alunos NEE | Material adequado ao treino da modalidade | | Desporto Escolar |
| Proporcionar situações concretas de treino e de competição | | AFA (BÓCCIA) | Ao longo do ano | Manuela Rodrigues Alunos NEE - | Material adequado ao treino da modalidade | | Desporto Escolar |
| Proporcionar situações concretas de treino e de competição | | BADMINTON | Ao longo do ano | Fernanda Gomes- Todos/Misto | Material adequado ao treino da modalidade | | Desporto Escolar |

RELATÓRIO DE ATIVIDADE

| |
|---|
| Escola: Escola Básica de Lamações |
| Atividade: Jogos Tradicionais |
| Local: Pavilhão |
| Data: 27 de Maio de 2014 |
| Responsáveis: Grupo de Educação Física e Núcleo de Estágio |

PARTICIPANTES:

A prova destinou-se aos alunos do 5º ano de escolaridade da escola básica de Lamações. A competição dividiu-se pelas diferentes turmas, sendo que estas eram mistas.

DINAMIZADORES DA ACTIVIDADE:

A atividade foi organizada pela professora Manuela Rodrigues com a colaboração do grupo de Educação Física da Escola Básica de Lamações, e pelo grupo de estágio.

BREVE DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:

A atividade da parte da manhã iniciou-se às 9h enquanto da parte da tarde se iniciou às 14h30. Os vários jogos eram realizados seguidamente, sendo que o material utilizado era reduzido e acessível e estava disponível no espaço. Havia vários professores que iam-se responsabilizando por anotar os resultados e vigiar as atividades. Os calendários dos jogos já estavam previamente definidos. No final de todos os jogos, os resultados eram agrupados para definir que turma foi a vencedora dos jogos tradicionais. De referir a existência de sistema de som que engrandeceu a atividade.

AVALIAÇÃO:

Esta atividade decorreu muito bem, sem aspetos críticos maiores a apontar.

ASPECTOS A TER EM CONTA NA PRÓXIMA ATIVIDADE:

Se tivesse que mudar alguma coisa seria a organização dos alunos à chegada. De resto, os alunos quando enquadrados nos seus locais, e como são conhecidos de toda a gente, facilmente eram identificados. Como aspetos positivos destaco o sistema de som e a dedicação dos professores presentes no espaço, a variedade de jogos e a atratividade dos mesmos, assim como a organização e gestão dos jogos. Como sugestão, poderia ser pensado a realização de uma atividade de jogos tradicionais do género de barraquinhas, sendo que cada barraquinha tinha a sua atividade e toda a gente escolhia o que queria jogar, sendo que neste caso, não existiria competição mas sim um aspeto mais lúdico, ao estilo de uma feira de atividades.

Anexo 7 - Questionário

QUESTIONÁRIO*

Bullying - A agressividade entre crianças no espaço escolar

2 e 3 Ciclos

ASSINALA COM UMA CRUZ A BOLA QUE TE DIZ RESPEITO ⊗ OU ESCREVE NOS ESPACOS

BLOCO I

1. Ano de escolaridade

5 6 7 8 9

2. Sou um rapaz

A

Sou uma rapariga

B

3. Que idade tens? _____ anos. Data de nascimento ____ (ano) - ____ (mês) - ____ (dia)

4. Quantos irmãos tens? _____ Idade dos irmãos

5.

PAI

MÃE

Profissão

Habilitações escolares

* Adaptação do questionário de Dan Olweus (1989) por Beatriz Pereira e Ana Tomás UM/CEFOPE, 1994 e revisto por Beatriz Pereira e Fernando Melim em 2010 UM/IE.

6. Frequentaste o Jardim de Infância (Infantário ou Creche)? sim não Quantos anos? _____

7. Desde que entraste para o 1º ano reprovaste alguma vez? sim não Em que anos? _____

8. Quantos bons amigos tens na tua turma?

A Nenhum

C Dois ou três bons amigos

E Seis ou mais bons amigos

B Um bom amigo

D Quatro ou cinco bons amigos

BLOCO II - ACERCA DE SER AGREDIDO

“**Bullying**” - agressão entre jovens **intencional e frequente** capaz de causar danos ou magoar, tais como: ameaçar, chantagear, chamar nomes, gozar, levantar falsos testemunhos, contar segredos de uma forma directa e praxes violentas, pôr de parte um(a) colega, ignorá-lo(a), bater, empurrar e tirar objectos de valor.

“**Ciberbullying**” – todas as práticas anteriores mas através do uso de telemóveis e da Internet, tais como sms, mms, e-mail, ou chats de conversação.

1. Desde que **este período** começou quantas vezes te fizeram mal?

A Nenhuma

C 3 ou 4 vezes

B 1 ou 2 vezes

D 5 ou mais vezes

2. Como é que te têm feito mal?

Coloca a cruz nas bolas daquilo que já te aconteceu **este período**. Podes marcar **mais do que uma bola**

- (A) Bateram-me, deram-me murros ou pontapés
- (B) Roubaram-me
- (C) Pediram-me dinheiro emprestado e não o devolveram
- (D) Ameaçaram-me, meteram-me medo
- (E) Chamaram-me nomes feios.
- (F) Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim
- (G) Não falam comigo
- (H) Espalharam mensagens (msm) via telemóvel ou internet para me fazerem mal
- (I) Insultaram-me pela minha cor ou raça
- (J) Não brincam comigo e deixam-me sozinho
- (L) Fizeram-me outras coisas. Diz o quê: _____
- (M) Ninguém me fez mal

3. Em que sítios é que te têm feito mal? **Podes marcar mais do que uma bola**

A Em lado nenhum

F Nas casas de banho

B Nos corredores e nas escadas

G Nos balneários

C No recreio

H No caminho da escola

D Na sala

I No computador, telemóvel

E Na cantina

J Noutro sítio (indica o lugar)

4. De que turma são os rapazes ou raparigas que te têm feito mal? **Podes marcar mais do que uma bola.**

A Ninguém se meteu comigo este período

B São da minha turma

C São de outra turma

5. De que idade são os rapazes ou raparigas que te têm feito mal? **Podes marcar mais do que uma bola.**

6. A Ninguém se meteu comigo

C São mais velhos

B São da minha idade

D São mais novos

Quem te fez mal? **Volta a marcar só uma bola.**

A Ninguém se meteu comigo

C Uma rapariga

E Várias raparigas

B Um rapaz

D Vários rapazes

F Rapazes e raparigas

7. Quantas vezes os professores tentaram parar os rapazes ou as raparigas que fizeram mal a outros?

A Não sei

C Às vezes

8. B Nunca ou quase nunca

D Muitas vezes

Quantas vezes os funcionários tentaram parar os rapazes ou as raparigas que fizeram mal a outros?

A Não sei

C Às vezes

B Nunca ou quase nunca

D Muitas vezes

9. Disseste a alguém que te fizeram mal na escola? **Podes marcar mais do que uma bola.**

- A Ninguém me fez mal
- B Não disse a ninguém
- C Sim, disse a um ou 2 amigos
- D Sim, disse aos meus amigos
- E Sim, disse ao professor ou Director de Turma
- F Sim, disse aos meus pais ou encarregado de educação
- G Sim, disse a um irmão ou irmã
- H Sim, disse a um funcionário
- I Sim, disse ao psicólogo da escola

10. Há rapazes ou raparigas que te defenderam quando outros te tentaram fazer mal? **Volta a marcar só uma bola.**

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> A Ninguém me fez mal | <input type="radio"/> E 2 ou mais rapazes |
| <input type="radio"/> B Ninguém me ajudou | <input type="radio"/> F 2 ou mais raparigas |
| <input type="radio"/> C 1 rapaz | <input type="radio"/> G 1 rapaz e uma rapariga |
| <input type="radio"/> D 1 rapariga | <input type="radio"/> H Rapazes e raparigas |

11. O que fazes quando vês um colega da tua idade a ser agredido na escola? **Podes marcar mais do que uma bola.**

A Nada, não é nada comigo

E Chamo alguém para ajudar

B Nada, mas acho que deveria ajudar

F Ajudo só se for meu amigo ou amiga

C Nada porque podem vingar-se em mim

G Ajudo mesmo que não conheça

D Tento ajudá-lo ou ajudá-la como posso

BLOCO III - ACERCA DE AGREDIRES OUTROS JOVENS

Quantas vezes foste tu a ameaçar, chantagear, chamar nomes, levantar falsos testemunhos, contar segredos, a pôr de parte um (a) colega, ignorá-lo (a), bater, empurrar, tirar dinheiro, fazer praxes violentas, enviar mensagens via telemóvel e/ ou e-mail ameaçadoras e/ ou insultuosas, colocar imagens na Internet com o intuito de prejudicar alguém?

Ninguém saberá o que disseste, diz a verdade.

1. Quantas vezes fizeste mal a outro (s) colega (s) na escola, **este período**?

A Nenhuma

C 3 ou 4 vezes

B 1 ou 2 vezes

D 5 ou mais vezes

2. Se fizeste mal a algum colega na escola este período, diz porque o fizeste? **Podes marcar mais do que uma bola**

A Não fiz mal a nenhum colega

F Para evitar que me façam mal

B Porque tive de me defender

G Para ser admirado e popular

- | | | | |
|-------------------------|---|-------------------------|---|
| <input type="radio"/> C | Porque me irritaram, provocaram ou gozaram | <input type="radio"/> H | Porque faz-me sentir bem |
| <input type="radio"/> D | Para mostrar como sou forte | <input type="radio"/> I | Para me vingar |
| <input type="radio"/> E | Faz-me sentir que sou melhor do que os outros | <input type="radio"/> J | Por outro motivo (indica qual) _____ |

3. Quantas vezes te juntaste a outros colegas para fazer mal a algum rapaz ou a alguma rapariga na escola, **este período**?

- | | | | |
|-------------------------|--------------|-------------------------|-----------------|
| <input type="radio"/> A | Nenhuma | <input type="radio"/> C | 3 ou 4 vezes |
| <input type="radio"/> B | 1 ou 2 vezes | <input type="radio"/> D | 5 ou mais vezes |

4. Quantas vezes tomaste parte em agressões a outros jovens no caminho da escola, **este período**?

- | | | | |
|-------------------------|-----------------|-------------------------|----------------------------|
| <input type="radio"/> A | Nunca | <input type="radio"/> C | Cerca de 1 vez por semana |
| <input type="radio"/> B | Só 1 ou 2 vezes | <input type="radio"/> D | 2 ou mais vezes por semana |

5. Ajudavas a agredir um colega que não gostasses?

- | | | | |
|-------------------------|----------------------------|-------------------------|--------------|
| <input type="radio"/> A | Sim | <input type="radio"/> D | Acho que não |
| <input type="radio"/> B | Talvez | <input type="radio"/> E | Não |
| <input type="radio"/> C | Só se ele me irritar muito | | |