



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Joana de Fátima Fernandes Magalhães

**Relatório de Estágio. Relações existentes  
entre o desempenho motor das habilidades  
locomotoras e o seu envolvimento no *bullying*  
escolar em crianças de 10 a 12 anos**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Joana de Fátima Fernandes Magalhães

**Relatório de Estágio. Relações existentes  
entre o desempenho motor das habilidades  
locomotoras e o seu envolvimento no *bullying*  
escolar em crianças de 10 a 12 anos**

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 orientação da  
**Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira  
Leite de Oliveira Pereira**

setembro de 2014

## DECLARAÇÃO

**Nome**

Joana de Fátima Fernandes Magalhães

**Endereço eletrónico**

joanamagalhaes244@hotmail.com.pt

pg23278@alunos.uminho.pt

**Número do Cartão de Cidadão**

13255433

**Título do Relatório**

Relatório de Estágio. Relações existentes entre o desempenho motor das habilidades locomotoras e o seu envolvimento no *bullying* escolar em crianças de 10 a 12 anos

**Orientadora**

Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira

**Ano de conclusão**

2014

**Designação do Mestrado**

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA RELATÓRIO.

Universidade do Minho, \_\_\_/ \_\_\_/ \_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, João e Teresa, pela ajuda a todos os níveis, pela confiança, por tudo o que sou hoje, sem eles não tinha conseguido.

À minha irmã e amiga, Madalena, que me apoia em tudo, que está sempre presente, enfim é o meu braço direito.

À minha avó, Gina, pelo carinho, por tudo o que ela é, por nunca me deixar desistir e por me conduzir pelo caminho certo.

Ao meu namorado, Celso, pela dedicação, carinho e paciência, por me ouvir sempre que preciso.

À professora Beatriz Pereira, minha orientadora, pelo seu apoio, pelo seu profissionalismo, pelos conselhos, pelo acompanhamento sempre constante.

À minha professora cooperante, Manuela Ribeiro, pela sua disponibilidade, dedicação, correção, incentivo, por todos os seus ensinamentos.

Ao meu colega de estágio, José, pela boa disposição, pelo companheirismo.

Aos meus amigos e colegas de mestrado pelos momentos passados ao longo destes dois anos.

À minha colega de casa e amiga, Filipa, pela sua disponibilidade, ajuda, incentivo.

À minha eterna amiga, Sílvia, por toda a sua amizade.

A todos os que me ajudaram direta ou indiretamente, um muito OBRIGADO.

## RESUMO

### **Relatório de Estágio: Relações existentes entre o desempenho motor das habilidades locomotoras e o seu envolvimento no *bullying* escolar em crianças de 10 a 12 anos**

O relatório de estágio tem como principal objetivo refletir e descrever as minhas vivências enquanto professora estagiária de Educação Física. Neste sentido, é exposto o enquadramento pessoal e institucional da prática de ensino supervisionada; a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem articulada com a minha estratégia de intervenção; a participação na escola e envolvimento com a comunidade educativa, através da explicitação das atividades em que participei e dinamizei no decorrer do ano letivo; e a investigação educacional em Educação Física. A investigação teve como objetivo compreender as relações existentes entre o desempenho motor e o seu envolvimento em comportamentos de *bullying* escolar, em crianças de 10 a 12 anos. A amostra é constituída por 65 alunos de ambos os sexos, estudantes do 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º ano de escolaridade), pertencentes a duas escolas do distrito de Braga. Sendo que, para a análise do desempenho das habilidades locomotoras foi utilizado o TGMD-2, modificado por Ulrich (2000) e quanto ao *bullying* foi aplicado o questionário de Olweus (1989), adaptado para a língua portuguesa e validado para a população portuguesa por Pereira e Tomás (1994 citado em Pereira, 2008) e revisto em 2010. Os resultados evidenciaram que o desempenho motor das habilidades locomotoras não é preditor de envolvimento no bullying escolar. Deste modo, recomenda-se que novos estudos sejam realizados com crianças mais novas para compreender se existe relação entre o desempenho das habilidades locomotoras e o bullying.

**Palavras-Chave:** Educação Física, Estágio, Bullying, Desempenho motor, Habilidades locomotoras, Crianças.

## **ABSTRACT**

### **Practicum Report: Relationships between motor performance of locomotors skills and their involvement in school bullying in children aged 10 to12**

This practicum report has its main objective to reflect and describe my personal experiences as a teacher trainee of Physical Education. In this way, I present the personal and institutional framing in the practice of supervised teaching, the organization and management of the teaching and learning process in articulation with my strategy of intervention and my participation and involvement in school as well as with with the educational community through the explanation of the activities which I have participated and organized along the school year. The research aimed to understand the relationship between the motor performance and its involvement in school bullying behaviour in children from 10 to12 years of age. The sample includes 65, both genders, students, from the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades, from two public schools of the district of Braga. For the analysis of performance of locomotors skills the TGMD-2 was used, modified by Ulrich (2000). Regarding bullying, the questionnaire of Olweus (1989) was applied, adapted to the Portuguese language and validated for the Portuguese population by Pereira and Tomás (1994 cit. in Pereira, 2008) and revised in 2010. The results showed that the motor performance of locomotors skills is not a predictor of the involvement in school bullying. Thus, it is recommended that further studies with lower ages should be done to understand the relationship between the motor performance of locomotors skills and its involvement in bullying.

**Keyword:** Physical Education, Training, Bullying, Motor Performance, Locomotors Skills, Children.

# ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice.....	vi
Índice de abreviaturas.....	viii
Índice de tabelas.....	viii
Introdução.....	1
CAPÍTULO 1. Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada.....	3
1.1. Enquadramento Pessoal.....	3
1.2. Enquadramento Institucional.....	4
1.2.1. Caraterização do meio.....	4
1.2.2. Caraterização da escola.....	5
1.2.3. Caraterização da turma.....	6
CAPÍTULO 2. Realização da Prática de Ensino Supervisionada.....	7
2.1. AREA 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	7
2.1.1. Conceção.....	7
2.1.2. Planeamento.....	9
2.1.3. Realização.....	11
2.1.4. Avaliação.....	14
2.2. AREA 2 – Participação na Escola e relação com a comunidade educativa.....	17
2.2.1. Outras atividades em que participei.....	18
2.3. AREA 3 – Investigação e Desenvolvimento Profissional.....	19
2.3.1. Introdução.....	19
2.3.2. Revisão da literatura.....	20
2.3.3. Problema do estudo.....	23
2.3.4. Objetivos.....	24
2.3.5. Metodologia.....	24
2.3.5.1. Tipo de estudo.....	24
2.3.5.2. Caraterização da amostra.....	24

2.3.5.3.	Instrumentos .....	25
2.3.5.4.	Procedimentos.....	25
2.3.5.5.	Tratamento dos Dados.....	26
2.3.6.	Apresentação dos Resultados.....	27
2.3.7.	Discussão dos Resultados.....	32
2.3.8.	Conclusões.....	34
	Considerações Finais.....	35
	Referências Bibliográficas .....	36
	Anexos .....	41

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

TGMD-2 – *Test of Gross Motor Development – Second Edition*

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Desempenho motor das habilidades locomotoras em relação ao género .....	27
Tabela 2 – Desempenho motor das habilidades locomotoras em relação à faixa etária .....	27
Tabela 3 – Vítimas e agressores de <i>bullying</i> .....	28
Tabela 4 – Distribuição da amostra pela categorização do <i>bullying</i> .....	28
Tabela 5 – Vítimas de <i>bullying</i> e a associação com o género .....	29
Tabela 6 – Agressores de <i>bullying</i> e a associação com o género.....	29
Tabela 7 – Vítimas de <i>bullying</i> e a associação com a faixa etária .....	30
Tabela 8 – Agressores de <i>bullying</i> e a associação com a faixa etária .....	30
Tabela 9 – Comparação entre as vítimas e o desempenho motor das habilidades locomotoras	31
Tabela 10 – Comparação entre os agressores e o desempenho motor nas habilidades locomotoras.....	31

## INTRODUÇÃO

O relatório de estágio enquadra-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, integrada no 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, 3ª edição, da Universidade do Minho.

Este documento tem como principal objetivo descrever o meu percurso como professora estagiária, pelo que no seu decorrer é explicitada a intervenção pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, a participação na escola e relação com a comunidade educativa e a investigação educacional em Educação Física.

Segundo Vieira, Caires & Coimbra (2011) “o estágio pode ser considerado como atividade privilegiada de exploração vocacional na medida que em possibilita o contacto com o mundo profissional, potenciando um maior conhecimento de si próprio e do mundo de trabalho” (p.31).

Assim sendo, no ano letivo 2013/2014 realizei o estágio numa instituição escolar acolhedora, situada na cidade de Braga. Em Setembro, iniciei as aulas de Educação Física lecionando uma turma de 5º ano de escolaridade, constituída por vinte e dois alunos, nove do sexo masculino e treze do sexo feminino. Lecionei dois blocos semanais, um de 90 minutos e um de 45 minutos, correspondendo o número de blocos a 99 aulas lecionadas. Observei as aulas do meu colega de estágio referentes ao 6º ano de escolaridade, compreendendo a dois blocos semanais (90+45), sendo no total observado cerca de 95 aulas. Para além do referido anteriormente, reuni regularmente com a professora cooperante e uma hora por semana com a professora supervisora, destinei à escola cerca de doze horas semanais e quatro para documentos referentes ao estágio.

A realização deste relatório possibilitou-me refletir sobre as experiências desenvolvidas ao longo da prática de ensino supervisionada.

Deste modo, o relatório de estágio encontra-se estruturado em dois capítulos.

No primeiro capítulo é explicitado o enquadramento da prática de ensino supervisionada, o qual é descrito a nível pessoal e institucional, sendo neste último caracterizado o meio, a escola e a turma.

O segundo capítulo compreende a realização da prática de ensino supervisionada, encontrando-se subdividido em três áreas. A primeira corresponde à área 1 – organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a qual pressupõem a conceção, o planeamento, a

realização e avaliação do processo pedagógico articulado com a minha estratégia de intervenção. A segunda corresponde à área 2 – participação na escola e relação com a comunidade onde engloba as atividades extra-curriculares que organizei e participei com a finalidade de me integrar na comunidade escolar. A terceira corresponde à área 3 – a investigação e desenvolvimento profissional onde é descrito o estudo que incidiu nas relações existentes entre o desempenho motor das habilidades locomotoras e o seu envolvimento no *bullying* escolar em crianças de 10 a 12 anos.

# **CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

## **1.1. ENQUADRAMENTO PESSOAL**

“A aprendizagem da profissão de docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida. ” (Carreiro da Costa, 1996,p.9)

Desde muito cedo que soube o que queria ser quando fosse “grande”, a resposta era sempre a mesma, Professora. Foi no 2º ciclo que percebi o quanto gostava das aulas de Educação Física, sendo a partir desse momento que passei a dizer que queria ser Professora de Educação Física. Hoje, acredito que foram as várias experiências positivas que tive durante as aulas de Educação Física que influenciaram as minhas escolhas. Acredito também e tal como afirma Carreiro da Costa (1996) que os candidatos a professores aprendem a ser professores através de vivências no ensino básico e secundário a exposição a modelos de ensino, ideias pedagógicas e padrões de comportamento que moldaram a sua forma de pensar as finalidades e as práticas em educação física.

Mas na realidade a luta diária para a concretização deste sonho desde cedo que não foi fácil, visto ser uma menina que residia aproximadamente 30 km de distância da escola básica e secundária. Não tendo por este motivo a possibilidade de praticar as modalidades que desde cedo comecei a admirar.

Já no final do ensino secundário, aquando o momento da escolha do curso do ensino superior que pretendia ingressar, não foi difícil a escolha, foi óbvia para mim. Sempre entendi que concretizar este meu objetivo de vida era um longo caminho a percorrer com momentos bons e com outros menos bons. Por acreditar que sem esforço não há nada, seguir em frente era o caminho...

Formei-me em Educação Física e Desporto, em Fafe, contudo ainda sentia que me faltava algo, foi então que pensei em candidatar-me ao Mestrado na área de Ensino. Lembro-me do dia em que saiu o resultado da candidatura, de quanto satisfeita fiquei, não tem explicação possível... O tempo foi passando e aqui estou eu no final do 2º ano do Mestrado. Na verdade, o

estágio é sempre um momento muito aguardado por quem inicia um Mestrado em Ensino, não só porque permite verificar se os saberes teóricos são concretizáveis na prática, mas também porque permite adquirir todo o conhecimento prático que a profissão de professor envolve. Dito de outra forma, é experimentar o ensino de Educação Física numa turma no decorrer de um ano letivo. Algo que foi do meu agrado e superou as minhas expectativas. Proporcionou-me a aquisição das competências necessárias para futuramente ser uma professora competente e exemplar e, demonstrou que é a lecionar que me realizo profissionalmente. Enquanto professora, desde o início do estágio que procurei proporcionar aos alunos um ambiente motivador capaz de suscitar a aquisição de aprendizagens, transmitir a importância da prática de atividade física regular e inculcar hábitos de vida saudáveis. Penso que as aulas de Educação Física para além de contribuírem para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno devem também ter em conta a formação e consciencialização pessoal, tornando-o melhor cidadão.

## **1.2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL**

### **1.2.1. CARATERIZAÇÃO DO MEIO**

Braga inclui-se dentro do conjunto de cidades europeias que possui uma longa tradição histórica, sendo uma das mais antigas. Situada a norte de Portugal, mais concretamente no Minho, foi fundada pelos romanos como Bracara Augusta, com mais de 2000 anos de existência em constante desenvolvimento, crescimento e expansão. O concelho de Braga estava dividido em 37 freguesias e passou em 2013 por uma reforma administrativa nacional, extinguindo-se várias freguesias, das quais a freguesia em questão juntou-se a mais duas, ficando com cerca de 8,4 km<sup>2</sup> de área e 13 054 habitantes (Instituto Nacional de Estatística). É hoje uma freguesia cosmopolita e heterogénea.

### **1.2.2. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA**

A escola surgiu no ano letivo 1997/98, com a frequência de aproximadamente 350 alunos. No ano letivo 2007/2008 passou a sede de agrupamento, contemplando várias unidades educativas, jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo, recentemente passou para um mega agrupamento, sendo a sede a escola secundária, contemplando uma escola básica (2º e 3º ciclo), jardins-de-infância e várias escolas de 1º ciclo. A escola em questão dispõe do 2º e 3º Ciclo de escolaridade e acolhe atualmente um totalidade de 1086 alunos. É constituída por 129 docentes, 17 professores do Ensino Especial, 12 técnicos e 8 funcionários administrativos. É ainda escola de referência na educação do ensino Bilingue de alunos surdos (EBL).

O projeto educativo – “Escola que aprende” pretende ser o ponto de referência de todos os atores educativos, constitui os alicerces para um compromisso de co-responsabilização, que assenta nos princípios educativos: entidade comum, igualdade de oportunidades, cultura de exigência, formação integral e cultura de participação. O compromisso de todos os intervenientes da comunidade escolar com os princípios anteriormente referidos, assegura um melhor desempenho por parte de todos os elementos bem como uma melhor prestação de serviço educativo.

No que se refere à Educação Física, o grupo disciplinar da mesma é composto por dez professores e quatro estagiários provenientes da Universidade do Minho; as instalações desportivas compreendem um pavilhão, um ginásio e um campo exterior, possuindo cada um dos espaços boas condições para a prática desportiva; o material destinado à prática desportiva encontra-se em boas condições e é suficiente para uso de três turmas em simultâneo.

É importante referir que o desporto escolar abrange um leque variado de modalidades, entre as quais, andebol masculino, badminton, natação, atividade física adaptada e voleibol feminino. Sendo esta última modalidade de referência.

Outro aspeto ainda de salientar é o facto de abranger um projeto denominado de Articulação Vertical, tendo como finalidade oferecer a crianças de vários jardins-de-infância diversas atividades na biblioteca, no clube da matemática e nas instalações do gimnodesportivo. A nível das atividades físicas o objetivo é proporcionar-lhes o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais.

### **1.2.3. CARATERIZAÇÃO DA TURMA**

Perante a instituição educativa descrita, no ano letivo de 2013/2014, mais concretamente em Setembro, iniciei as aulas de Educação Física a uma turma de 5º ano de escolaridade na qual lecionei dois blocos semanais, um de 90 minutos com um tempo útil de aula de 75 minutos, e um de 45 minutos, que na realidade tem um tempo útil de aula de aproximadamente 25 minutos.

Esta turma é composta por vinte e dois alunos, nove do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Sendo que, um dos alunos do sexo masculino apresentou atestado médico e foi dispensado da realização prática da aula até ao término deste ano letivo, devido a um problema de saúde. De salientar que dois alunos possuem necessidades educativas especiais de carácter permanente, pelo que inserem-se no Programa Educativo Individual. Mais especificamente, um dos alunos possui a medida “adequação no processo de avaliação”, que consiste na alteração do tipo de instrumento de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, e o outro possui a medida “currículo específico individual”, que pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem (Decreto Lei n.º 3/2008 de 07 de Janeiro).

Com o intuito de obter o máximo de informações de cariz social, económico, prática desportiva, gosto pela disciplina, foi aplicada uma ficha de caracterização individual, através da qual foi possível constatar que na referida turma cerca de 75% dos alunos pratica ou já praticou alguma modalidade desportiva; que cerca de metade da turma tem problemas de saúde; à pergunta qual a sua motivação para a aula de Educação Física todos os alunos responderam o nível de motivação oito numa escala de um a dez, à exceção do aluno que não realiza a aula que respondeu cinco; que cerca de 30% da turma ocupa os seus tempos livres a fazer desporto (1ª opção); que três alunos já foram retidos.

De modo geral esta turma é educada, participativa e empenhada, mas como a maioria das turmas apresenta heterogeneidade em algumas das modalidades abordadas.

## **CAPÍTULO 2. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

### **2.1. AREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM**

Pressupondo a organização e gestão do ensino aprendizagem, a concepção, o planeamento, a realização e a avaliação do processo pedagógico, neste primeiro tópico será desenvolvida uma breve explicitação do que se pode entender por cada fase, por assim dizer, articulada com a minha estratégia de intervenção.

#### **2.1.1. CONCEÇÃO**

Assumindo-se a concepção de algo como a “capacidade, ato ou consequência de compreender; perceber alguma coisa.” (dicionário online de português), no âmbito de um processo de ensino aprendizagem qualquer professor, independentemente da sua área de saber, necessita de conhecer os documentos respeitantes à escola, bem como os que dizem respeito à disciplina e ano que posteriormente vai lecionar.

Assim sendo, todo “o projecto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na concepção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na concepção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância práctico- social do ensino.” (Bento, 2003, p.7).

Segundo o exposto anteriormente no meu caso em concreto, num dos primeiros contactos com a professora cooperante foi-me facultado vários documentos para me inteirar da realidade específica onde iria intervir, nomeadamente, o *Regulamento Interno da Escola*, o *Projeto Educativo e Curricular*, o *Regimento Interno do Grupo de Educação Física*, o *Plano Anual de Atividades e Formação*, o *Mapa de Rotação das Unidades Didáticas*, as *Competências Programáticas nos diferentes anos de escolaridade*, os *Conteúdos Programáticos do 2º Ciclo*, e o *Inventário do material de Educação Física*. De seguida, foi-me também facultado pelo professor responsável pelas instalações desportivas o *roulement*, sendo este documento muito importante

para a planificação das aulas, uma vez que permite aferir o espaço desportivo onde vai decorrer a mesma.

De salientar ainda que não fiquei só pelas leituras dos documentos disponibilizados, anteriormente referidos, mas também tentei compreender a realidade específica da instituição, da turma que me foi atribuída, do meio envolvente através de conversas informais com a professora cooperante.

Posteriormente realizei a análise do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) referente ao ciclo escolar em que se enquadrava a turma que me foi atribuída, uma vez que o programa de ensino “assume quase um «carácter de lei» e possui o lugar central num conjunto de documentos para o planeamento e preparação directa do ensino pelo professor.” (Bento, 2003, p.19).

Esta análise incidiu, essencialmente, numa comparação das matérias e conteúdos programáticos do referido documento com as escolhas do grupo de Educação Física a este respeito. Assim o PNEF prevê para o 5º ano de escolaridade as modalidades: Futebol (nível elementar), Voleibol (nível introdutório), Jogos pré-desportivos (nível avançado), Atletismo (nível introdutório), Ginástica de Solo (nível elementar), Ginástica de Aparelhos (nível elementar), Ginástica Rítmica (nível introdutório), Luta (nível introdutório), Patinagem (nível elementar), Dança (elementar). Tarefa esta importante, na medida em que me permitiu em primeira instância perceber que existem modalidades escolhidas pelo grupo de educação física que não se encontram previstas no PNEF para o ano em questão, sendo elas, Basquetebol e Badminton.

A este respeito Bento (2003) refere que o programa é completado por uma variedade de documentos e materiais que auxiliam o professor na realização e adequação das exigências às condições da escola e da turma. Tendo em conta o referido anteriormente posso constatar que o programa é um guia, mas pressupõe alterações de acordo com a realidade onde cada escola está inserida. Devido às alterações efetuadas pelo grupo de educação física, as modalidades de dança, patinagem, luta e ginástica rítmica não foram lecionadas.

No seguimento desta análise realizei a leitura do livro de apoio à disciplina de Educação Física, designado por “O Movimento: 2º ciclo de ensino básico, 5º e 6º anos”<sup>1</sup>.

Uma outra tarefa inicial importante diz respeito à realização de uma ficha de caracterização individual do aluno, efetuada em conjunto com o núcleo de estagiários teve como intuito conhecer melhor cada aluno, ou seja, perceber quais as suas especificidades /

---

<sup>1</sup> Cujo os autores são: Paulo Batista, Lúcia Rêgo e Avelino Azevedo de 2004. ASA Editore. Manual selecionado pela escola.

necessidades, de modo a que as estratégias selecionadas fossem adequadas ao leque variado de alunos que constitui a turma e também no sentido de fomentar o gosto pela disciplina.

Desta forma, entendo que no decorrer da organização e gestão do ensino aprendizagem tenho que ter sempre presente que “A concepção de Educação Física (...) centra-se no valor educativo da actividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.” (Organização curricular e programas - 2ª ciclo, 1991, p.231).

### **2.1.2. PLANEAMENTO**

Partindo do conhecimento do contexto cultural e social da escola e dos alunos que fui adquirindo na fase de conceção, dos saberes próprios da Educação Física, do pressuposto de que a Educação Física deve contribuir para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, eis que passei à fase de planeamento.

Segundo Bento (2003) o planeamento é a componente mental ou ideal de uma atividade prática, constituindo uma ação de modulação e antecipação da realização do ensino. Este pode compreender: planeamento anual; planeamento por período (anexo 1), planeamento da unidade didática (anexo 2); e planeamento da aula (anexo 3).

No que respeita ao **planeamento anual**, para Bento (2003) “é um plano de perspectiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas.” (p.59). Este é organizado de acordo com os três períodos escolares, encontrando-se definido pelo Grupo de Educação Física para o primeiro período as modalidades de Atletismo, Jogos Pré-Desportivos e Basquetebol, para o segundo as modalidades de Atletismo, Badminton, Futebol e Ginástica de Solo e para o terceiro as modalidades de Voleibol, Futebol e Ginástica de Aparelhos. O que de certo modo facilita a intervenção do professor, uma vez que já está pré-definido o que lecionar em cada período.

Na instituição onde estagiei o planeamento é realizado por períodos de acordo com os espaços disponíveis para leção que são planificados no início de cada período de acordo com *roulement*.

Sendo delimitado no documento referido os espaços disponíveis para cada professor, alternando entre o Ginásio, Pavilhão e Campo Exterior, é recomendado a prática de algumas modalidades em determinados espaços, pelo que pressupõe uma alternância de modalidades.

Levando esta organização das aulas, por um lado, a uma maior motivação dos alunos e, por outro, não permite aos alunos uma aprendizagem sequencial das diferentes modalidades.

Ainda na elaboração deste planeamento, para além de ter em conta a organização e distribuição dos conteúdos de cada unidade didática tive em atenção também o desenvolvimento da aptidão física, as atividades que constam no *Plano Anual de Atividades e Formação*, e os momentos destinados para a avaliação. Posto o referido anteriormente o número de aulas previstas para cada modalidade foi semelhante, por se tratar, na maioria, de modalidades introdutórias, com exceção de atletismo e ginástica que foram lecionadas em dois períodos por apresentarem uma diversidade de disciplinas.

No que concede ao **planeamento da unidade didática**, este deve obedecer a uma estrutura lógica e contínua que para além de distribuir a matéria pelas diversas aulas é a base da qualidade e eficácia do ensino. É determinado pelos objetivos, pelas indicações acerca da matéria e pelas orientações metodológicas do plano anual e do programa (Aranha, 2004; Bento, 2003).

Para cada uma aferi com a professora cooperante algumas informações relevantes para orientar o meu processo de ensino aprendizagem, entre as quais, foi delineado para cada aula, de forma sequencial, os conteúdos a abordar.

Para uma melhor explicação da prática apresento como exemplo a ginástica de solo, na qual o primeiro passo foi realizar a avaliação diagnóstica com a finalidade de observar os alunos para posteriormente adaptar as competências programáticas propostas pelo grupo de educação física. Para este ano de ensino o PNEF prevê que o nível de ensino seja elementar por este motivo e ao fazer a análise da ficha de caracterização individual constatei que a maioria dos alunos praticou ginástica no 1º ciclo. No entanto, aquando da aplicação prática, o referido não se verificou, uma vez que os alunos denominavam de “ginástica” as aulas de Educação e Expressão Físico-Motora, por este motivo os alunos encontravam-se no nível introdutório, tirando casos excecionais de alunos praticantes desta modalidade. Desta forma, os conteúdos designados vão de acordo aos delineados pelo grupo de Educação Física e ao nível da turma. Assim, esta unidade didática contempla três rolamentos, uma posição de flexibilidade e uma posição de equilíbrio lecionados num total de oito aulas. Entendido por mim como importante, a prática é aliada da perfeição, todos os elementos técnicos introduzidos nas aulas anteriores são exercitados nas aulas seguintes.

Relativamente ao **planeamento de aula** “existem numerosas propostas” (...) “cada uma delas caracterizada, por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão de validade universal” (Bento,2003,p.152).

Este foi construído pelo grupo de estagiários juntamente com as professoras cooperantes, é definido, essencialmente, o objetivo geral, os objetivos comportamentais, metodologia/esquema e critérios de êxito correspondente a cada aula a desenvolver. A aula é repartida em três partes sendo elas, a parte inicial, destinada para a realização da ativação geral/ específica e fornecer aos alunos algumas informações sobre o decorrer da aula, na parte fundamental são aplicados os objetivos e as funções didáticas de acordo com o planeado e na parte final o retorno à calma.

Ao longo das aulas de ginástica de solo, foram realizados aquecimentos lúdicos e específicos, no sentido de motivar os alunos para a modalidade, pois acredito que o jogo promove o desenvolvimento integral da criança. De todas as formas de trabalho, foi dada maior importância às estações, dado que é mais vantajoso devido ao número reduzido de alunos pelas estações, permitem ganho de tempo na prática, a interajuda dentro do grupo de trabalho, facilitam o controlo do esforço e por se tratar de uma forma mais motivadora e rica em situações de aprendizagens.

A cultura desportiva foi um trajeto gradual, começando com uma pequena abordagem à modalidade e às regras que a definem. Ao longo das aulas foi introduzido as restrições que caracterizam o regulamento da modalidade e todos os aspetos relacionados com a segurança, bem como os conceitos de cooperação, autonomia, entre outros.

Um outro aspeto a referir, como me encontrava na estação de maior dificuldade, seleccionei duas alunas com boa qualidade gímnica para auxiliarem os colegas nas restantes estações, no qual reconheço ter sido bem-sucedido.

De salientar que os planeamentos são sujeitos a alterações, de acordo com as circunstâncias encontradas em cada aula.

### **2.1.3. REALIZAÇÃO**

Após esta segunda fase, sucede-se a realização, onde é desenvolvido tudo o que é pré-determinado anteriormente. Sendo fundamental a meu ver, ter em atenção um conjunto de variáveis para que a aula se concretize com eficácia pedagógica, entre os quais, a explicação e

demonstração da tarefa; a qualidade dos feedbacks; a organização da aula de modo a que não haja muita perda de tempo na colocação ou recolha do material e na organização dos alunos; o tempo de empenho motor; o posicionamento; as questões relativas à segurança dos alunos; entre outros.

Aranha (2005) refere quatro variáveis de eficácia pedagógica que tem um papel fundamental na aprendizagem dos alunos:

- *Maximizar o Tempo potencial de Aprendizagem*<sup>2</sup> – este representa o tempo de empenho durante o qual o aluno executa a tarefa de ensino, portanto o professor deve maximizá-lo, de forma a facultar ao aluno uma maior aprendizagem;
- *Aperfeiçoar a Instrução e o Feedback* – são duas componentes importantes decisivas no ensino, no qual o professor deve transmitir uma informação clara, pertinente e fornecer o *feedback* específico de modo a promover o sucesso dos alunos;
- *Manter um Clima Positivo* – o professor deve manter um ambiente estimulador/positivo, onde privilegia os elogios, com o objetivo de aumentar a participação dos alunos nas tarefas;
- *Melhorar as Estratégias de Organização* – esta representa as tarefas de gestão, no qual contempla a organização do material, onde procura reduzir o tempo de espera levando ao aumento do tempo potencial de aprendizagem.

Mas no meu ponto de vista, outros fatores são relevantes para o bom desenrolar da aula tais como:

- A demonstração da tarefa – sempre que necessário realizei a demonstração dos exercícios, ou coloquei um aluno que executa com correção a fazê-lo, pois acredito que uma imagem aliada a uma explicação conduz a uma maior interiorização.
- Posicionamento – sempre que possível posicionei-me tendo todos os alunos dentro do meu campo visual.

Tendo em conta o referido anteriormente várias estratégias foram utilizadas para o bom desenvolvimento da aula. No início de cada aula foi realizada uma breve instrução do que iria decorrer, ao longo da aula e em outros momentos de instrução reuni os alunos sempre que necessário para não ocorrer dispersão. Um outro aspeto que tive em conta, por as modalidades serem lecionadas alternadamente, no início de cada aula fazia um pequeno resumo da aula anterior e utilizava o questionamento para perceber o que os alunos absorveram.

---

<sup>2</sup> Corresponde ao tempo de empenhamento motor real.

Na parte principal da aula e após conhecer os alunos, procedi à colocação das presenças e faltas na folha realizada para essa finalidade com o intuito de não gastar tempo na realização da chamada.

A instrução e demonstração foram utilizadas de forma rápida e clara de modo a ocupar pouco tempo da aula, mas com vista a que os alunos compreendessem os exercícios. Relativamente à demonstração esta foi sempre que necessário realizada quer por mim quer com o auxílio dos alunos que apresentavam maiores competências, dando contudo, oportunidades a todos aqueles que estavam interessados em dar o contributo para assim os manter interessados e motivados.

Os grupos de trabalho foram a maior parte das vezes heterogéneos em todas as modalidades à exceção de futebol, tendo utilizado grupos homogéneos, pois acredito que nesta modalidade funcionam melhor. Percebi que os alunos organizados desta forma encontravam-se mais motivados e empenhados. Os grupos já estavam previamente estabelecidos para não perder tempo na organização.

No decorrer das aulas observava o comportamento dos alunos, no sentido de os corrigir utilizando o feedback mais apropriado a cada momento, tendo em conta os critérios de êxito mais importantes, aumento assim o seu nível de eficácia de aprendizagem dos alunos, tendo como exemplo a ginástica na execução do rolamento à frente, um dos critérios mais importante é “queixo ao peito”.

Torna-se também importante manter um clima positiva na aula, de respeito mútuo entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno.

Para uma boa gestão da aula é necessário ter em conta a sequência desta, neste sentido o plano de aula foi realizado de forma contínua, evitando momentos de quebra de intensidade, contudo nem sempre o que estava planeado decorreu como o previsto pois teve que se adaptar às circunstâncias de cada aula.

Na parte final da aula procedi às conclusões da mesma, com os alunos sentados à minha frente, onde realizamos um diálogo sobre as principais dificuldades e informações necessárias para a aula seguinte.

Um outro aspeto importante é que após o término da aula juntamente com a professora cooperante e com o meu colega de estágio, realizamos uma reflexão sobre os resultados, identificando quais as estratégias que devo manter, quais as que devem ser utilizadas e as que devem ser melhoradas. De acordo com Pereira, Bento & Pereira (2013) o professor deve de ser

“um profissional reflexivo, em que se assume que este constrói de maneira progressiva o conhecimento no decurso da sua ação profissional” (p.380).

Posto o referido anteriormente, apresento um exemplo de reflexão da aula:

*“Como a aula anterior, esta desenvolveu-se sobre a forma de estações para otimizar o tempo de empenhamento motor dos alunos. À exceção do primeiro exercício, o de aprendizagem do momento de extensão e abertura dos membros inferiores, sendo estes, uma sequência de aprendizagem para o rolamento à frente com MI estendidos e afastados.*

*Para uma organização mais rápida e eficaz optei por dispor os alunos segundo os grupos da aula anterior. Inicialmente a minha ajuda focou-se nos alunos da estação onde havia um elemento novo para aprender. No entanto, verifiquei que a maioria dos alunos apresentavam mais dificuldades no rolamento à retaguarda e optei por me colocar nessa estação.*

*Em todas as aulas coloco o colchão inclinado para execução dos rolamentos, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades.”*

*Reflexão da aula nº56*

#### **2.1.4. AVALIAÇÃO**

Por último, a avaliação refere-se à recolha de informações necessárias para um melhor correto desempenho, deve oferecer ao professor elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que refere à escolha de competências, objetivos conteúdos estratégias. É um regulador por excelência de todo o processo ensino-aprendizagem (Aranha, 2004; Darido & Júnior, 2010).

De acordo com os critérios definidos pela Escola onde estagiei a avaliação compreende quatro tipos de avaliação: avaliação diagnóstica; avaliação formativa; avaliação sumativa; e auto-avaliação.

A **avaliação diagnóstica** é a primeira avaliação, ocorre na primeira aula de cada unidade didática com a finalidade de orientar e organizar o trabalho do professor. Pretende, assim, conhecer as principais aptidões e dificuldades dos alunos e o nível de desenvolvimento das capacidades motoras (Aranha, 2004). Esta deve medir o nível médio da turma, bem como, as condições gerais da aprendizagem. Para o efeito elaborei uma ficha de registo no qual foi

apontada a avaliação qualitativa da prestação dos alunos. O resultado desta avaliação não influencia a classificação final do aluno.

Apesar de reconhecer que a avaliação diagnóstica é fundamental para conhecer o nível da turma nas diferentes modalidades, no 5º ano não se justifica, pois a maioria das modalidades lecionadas encontram-se no nível introdutório, esta avaliação apenas faz algum sentido na modalidade de Futebol, Ginástica e nos Jogos Pré-Desportivos, os quais devem ser abordados desde o 1º ciclo. Na realidade, na modalidade de ginástica não foi realizada esta avaliação por a maioria dos alunos se encontrarem num nível introdutório, à exceção dos alunos praticantes desta modalidade. Relativamente à modalidade de Jogos Pré-Desportivos, em diálogo com os alunos cheguei à conclusão que uma grande parte dos alunos desconhecia os jogos propostos e que os restantes não se lembravam como é que estes se desenrolavam, posto o referido em diálogo com a professora cooperante decidimos não realizar esta avaliação.

Optamos por realizar no início do ano a avaliação à aptidão física dos alunos que incidiu no, equilíbrio, deslocamentos, lateralidade, coordenação, agilidade, flexibilidade e resistência para conhecer o nível da turma, a sua heterogeneidade ou homogeneidade.

A **avaliação formativa** acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, por sua vez ajusta, se necessário, os conteúdos e as estratégias de intervenção, de modo a atingir a eficácia pedagógica (Aranha, 2004). Todos os momentos desta avaliação foram realizados através de observações realizadas durante as aulas, onde vários critérios foram tomados em consideração, tais como, empenho, comportamento, respeito pelas regras e a participação entre outros.

A **avaliação sumativa** acontece no final de cada unidade didática, traduzindo um juízo global sobre as aprendizagens adquiridas. Acrescenta novos dados recolhidos pela avaliação formativa e contribui para uma melhor apreciação do trabalho efetuado. Permite a identificação dos níveis de desempenho dentro da turma ao nível das competências de ação e de conhecimento, bem como, de atitudes e valores. Deverá ser igual à avaliação diagnóstica, podendo aplicar inclusive a mesma ficha de registo, de forma a poder comparar os resultados iniciais com os resultados alcançados no final da unidade (Aranha, 2004). Esta foi realizada em função dos critérios de avaliação, no qual o nível foi atribuído de 2 a 5, como se descreve: 2 – executa um parâmetro avaliado, 3 – executa dois parâmetros avaliados, 4 – executa três parâmetros avaliados e 5 – executa todos os parâmetros avaliados.

Na **auto-avaliação** cada aluno intervém na avaliação de saberes, reflete sobre a sua aprendizagem e classifica-a. É realizada através do preenchimento das fichas de autoavaliação, permitindo ao aluno fazer um balanço acerca da sua participação na aula. O objetivo destas fichas é, assim, ter uma componente de autocorreção. É uma aprendizagem importante a realizar, ainda mais por se tratar de alunos de 5º ano. Tal como a avaliação sumativa, esta avaliação ocorre no final de cada Unidade Didática.

Na Escola onde me encontro a estagiar, os parâmetros de avaliação (anexo 4) já determinados correspondem aos seguintes:

- Competências de ação e de conhecimento tem a ponderação de 70%, sendo que as atividades físicas e aptidão física corresponde a (60%) e os conhecimentos corresponde a (10%).
- Atitudes e valores têm a ponderação de 30%.

No caso de alunos que apresentam atestado médico prolongado, a classificação destes será atribuída através da realização dos relatórios das aulas, de teste teórico, do conhecimento das regras das diferentes Unidade Didática, aplicando-as nas aulas como árbitro ou coadjuvante do professor, da sua assiduidade, empenho e comportamento. O aluno na competência de ação e de conhecimentos terá a ponderação de 50% e nas atitudes e valores a ponderação de 50% na sua nota.

A escala de avaliação tanto a nível qualitativa como quantitativa encontrava-se aprovada pelo grupo de Educação Física e a classificação final aprovada pelo Conselho Pedagógico. Esta última resulta da soma das percentagens obtidas nos parâmetros da avaliação e na respetiva conversão, numa escala de 1 a 5, correspondendo 1 e 2 a não satisfaz, 3 satisfaz, 4 satisfaz bastante e 5 excelente. A avaliação final do ano é obtida através da prestação global do aluno, a síntese dos registos qualitativos/descritivos da avaliação formativa, e dos resultados da avaliação sumativa permitirá a tomada de decisão sobre a proposta de classificação final a atribuir a cada aluno.

## **2.2. AREA 2 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA**

Este segundo tópico engloba as atividades extra-curriculares que organizei e participei com a finalidade de me integrar na comunidade escolar, não se encontrando estas todas patentes no *Plano Anual de Atividades e Formação*.

No decorrer do 2º período foi-me proposto participar na organização da atividade “Sarau da Corte D. Dinis” a qual consistiu numa viagem no tempo, onde se deu a conhecer a biografia do rei, o divertimento dos bobos, ouviram-se os textos dos jograis e dança das numerosas damas e cavalheiros. Tendo em conta o referido anteriormente, passo a descrever os seguintes pontos:

**Objetivos** – sensibilizar os alunos para a leitura e o gosto pela dança.

**Contexto** – decorreu na sala dos alunos no intervalo das 11h30 do dia 21 de Março.

**Estratégia de desenvolvimento** – Com uma semana de antecedência os alunos participantes da atividade começaram a leitura do texto e ensaio da coreografia, sendo esta última da minha responsabilidade, posteriormente procedeu-se ao aluguer dos trajes alusivos à época em questão. No dia da atividade as professoras responsáveis procederam à preparação de todo o material e do espaço para o desenrolar desta.

**Avaliação** – De um modo geral, a iniciativa foi muito positiva decorreu com grande empenho por parte de todos os intervenientes.

Passo agora a anunciar as atividades organizadas e da responsabilidade do grupo de estágio sob orientação das professoras cooperantes.

Desta forma ao longo do ano letivo foram organizadas algumas atividades, tais como:

- Atividade Dia Mundial da Alimentação (Dança);
- Atividade Dança de Pares para assinalar o mês dos afetos;

Deste modo, passo à explicação da atividade Dia Mundial da Alimentação (Dança).

O primeiro procedimento efetuado refere-se ao projeto da atividade para posteriormente este ser aprovado pelas professoras cooperantes. Depois deste passo concluído, procedeu-se à realização dos cartazes de sensibilização da iniciativa, os quais ficaram a cargo de dois professores estagiários, em parceria com a biblioteca escolar, uma vez que a maioria das

atividades desta natureza é da sua responsabilidade. Posto o referido anteriormente a atividade centrou-se nestes pontos fundamentais que passo a descrever:

**Objetivos** – sensibilizar os alunos para a atividade física e desportiva, para a implementação de estilos de vida saudáveis e, promover o gosto pela dança.

**Contexto** – estava previsto decorrer no exterior da escola no intervalo das 9h50 às 10h05 do dia 15 de Outubro.

**Estratégia de desenvolvimento** – Antecipadamente preparou-se os materiais necessários para a realização da atividade, como a colocação do rádio próximo do local da atividade, preparação e montagem do palco para o efeito, entre outras. As professoras estagiárias responsáveis pela atividade, ensaiaram coreografias animadas e de fácil interiorização para posteriormente ensinarem a toda a comunidade escolar.

**Avaliação** – A atividade não foi avaliada pelo facto de ter sido cancelada, por consequência das condições atmosféricas adversas.

Refletindo criticamente, apesar de não se ter realizado esta atividade entendi descrevê-la pois foi uma oportunidade de aprendizagem de como se prepara uma atividade e também saber lidar com estas situações (não concretização da mesma) algo frequente em Educação Física devido às condições climáticas...

### **2.2.1. OUTRAS ATIVIDADES EM QUE PARTICIPEI**

Das várias atividades em que participei, destaco as seguintes:

- Torneio de Andebol Masculino: realizou-se em Outubro, com o intuito de desenvolver a modalidade na escola e cativar alunos para o grupo / equipa do Desporto Escolar. Destinada apenas ao 6 e 7ºano de escolaridade.
- Corta-Mato: decorreu em Dezembro, cujas finalidades são sensibilizar os alunos para a atividade física e desportiva, aplicar as capacidades adquiridas na competição, e, seleccionar os alunos para o Corta-Mato Distrital. Destinada a todos os anos de escolaridade.
- Torneio de Badminton: realizou-se em Março, tem como objetivos desenvolver a modalidade na escola e cativar os alunos para o desporto escolar na modalidade de Badminton. Esta apenas foi destinada para os alunos do 7ºano.

- Torneio Distrital de Boccia: decorreu em Março como o intuito de proporcionar à população especial a oportunidade de convívio e prática desportiva orientada e adequada às suas capacidades.

Outro aspeto importante de salientar encontra-se relacionado com o facto de, para além das atividades que se encontram no *Plano Anual de Atividades e Formação*, a Escola tem um projeto denominado de Articulação Vertical que consta na deslocação dos alunos do jardim-de-infância à instituição para participar em atividades de desenvolvimento motor, nas instalações do gimnodesportivo as quais são da responsabilidade da professora cooperante. Estas crianças também participaram em atividades na biblioteca e no clube da matemática, sendo estas realizadas ao longo do ano letivo e mediante um calendário pré estabelecido.

Tendo sido convidada a participar neste projeto foi uma experiência muito enriquecedora, na medida em que proporcionou-me a colaboração com a professora cooperante em momentos de lecionação e uma aprendizagem que ficará para o futuro. Possibilitando-me assim uma maior integração na comunidade escolar, bem como no meio envolvente.

## **2.3. AREA 3 – INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

### **Relações existentes entre o desempenho motor das habilidades locomotoras e o seu envolvimento no bullying escolar em crianças de 10 a 12 anos**

#### **2.3.1. INTRODUÇÃO**

As crianças passam muito tempo da sua vida na escola, pelo que devemos proporcionar-lhes um ambiente saudável, alegre, motivador e livre de qualquer tipo de agressão.

A infância e a pré-adolescência são períodos de vida onde muitas crianças são afetadas pelo fenómeno de *bullying*, sendo este um tipo de agressão e vitimação frequente em escolas de todo o mundo. Associado com estes períodos críticos também se encontra o desenvolvimento motor, no qual o organismo jovem está sujeito a uma diversidade de alterações das três áreas do comportamento humano (cognitivo, afetivo e psicomotor), bem como por fatores do próprio individuo (biológicas), ambientais (experiências) e da tarefa em si (físicos/ mecânicos) (Gallahue

& Ozmun, 2005). Portanto a busca de informações tanto a nível do desempenho motor como a nível do *bullying* são fundamentais para a promoção da saúde de todos os alunos.

O nosso estudo incide no tema “Desempenho motor e o *bullying*. Que relação?”. No qual se encontram envolvidos três mestrandos, sendo cada um deles responsável por um determinado tópico de investigação. No meu caso em concreto incide nas relações existentes entre o desempenho motor das habilidades locomotoras e o seu envolvimento no *bullying* escolar.

### **2.3.2. REVISÃO DA LITERATURA**

O comportamento agressivo é uma realidade que afeta muitos alunos, seja sobre a forma de violência e/ou *bullying*. Apesar de se encontrarem relacionados torna-se importante distinguir estes três conceitos. A agressão é um conceito abrangente, sendo a violência e o *bullying* subcategorias do comportamento agressivo (Olweus, 1999). O mesmo autor refere que na violência o agressor usa sempre a força ou poder físico sobre a vítima, isto é, utiliza o seu corpo ou objeto para causar mal. Pereira (2008) define violência como mais próximo da criminalidade que envolve situações mais esporádicas na escola. Relativamente ao termo *bullying* este apresenta características distintas que o diferenciam de outras formas de agressão.

No conceito de *bullying* está contida a agressão individual onde o indivíduo é exposto repetidamente e ao longo do tempo a ações negativas por parte de um ou mais indivíduos (Olweus, 1993; Pereira, 2008). Este pode ser caracterizado como uma ação intencional, contínua e repetitiva entre pares em situação de desigualdade de força física e/ou condições emocionais que envolvem atos, palavras ou comportamentos realizados por um indivíduo ou pequenos grupos sobre a vítima (Eyng, 2011; Pereira, 2008; Smith & Sharp, 1994; Olweus, 1993).

O fenómeno de *bullying* pode acontecer de modo direto e indireto e é útil fazer a sua distinção. De acordo com Olweus (1993) o *bullying* direto ocorre quando os ataques às vítimas incluem palavras, gestos, expressões faciais e contato físico, já o *bullying* indireto é uma forma de isolamento social ou exclusão intencional de um grupo, sendo este menos visível.

Segundo Rodrigues (2007) quanto à natureza das agressões o *bullying* pode manifestar-se sobre a forma de contato físico, verbal, emocional, social, sexual e eletrónico (*cyberbullying*). O contato física é o mais fácil de detetar, as mais comuns são cotoveladas, pancadas, beliscões, pontapés, entre outros, sendo também considerados violência física atitudes como rodear a

vítima, fechá-la numa sala...; as formas de violência verbal são pôr alcunhas, insultar, humilhar, ameaçar com outras pessoas...; a violência emocional ocorre quando o agressor manipula a vítima, isto é procura que a vítima esteja dependente dele, por exemplo finge ser seu amigo, faz chantagem...; na violência social o agressor recorre ao isolamento, rejeição da vítima, este tipo também contempla a violência racial e religiosa; a violência sexual assenta em comportamentos que implique um abuso de poder com o fim de obter prazer sexual; e, o *cyberbullying* ocorre quando é realizado por via eletrónica, inclui mensagem ou imagens enviadas por telemóvel ou através da internet (Rodrigues, 2007).

Nos episódios de *bullying* podem ser reconhecidos três atores, os agressores, os alvos ou vítimas e os espetadores ou testemunhas (Eyng, 2011). Segundo Sousa, Pereira & Lourenço (2011) as vítimas são definidas como os que sofrem, os agressores os que praticam e os observadores que apesar de não estarem diretamente envolvidos estão presentes nesse ambiente. Os autores acima, acrescentam uma quarta categoria vítimas/agressores que tanto sofrem como fazem sofrer.

Pereira (2008) caracteriza as vítimas como as que podem “apresentar poucas competências sociais, são pouco assertivas quando estão em grupo ou respondem de forma provocativa”. Os agressores segundo Almeida (1995) são mais populares do que as vítimas, dificilmente estão isolados socialmente.

O *bullying* está presente em muitos locais espalhados pelo mundo, e em Portugal não é exceção, como refere Pereira et al. (2004) prevalece de forma significativa na maioria ou mesmo em todas as escolas. Num estudo realizado pelos autores referidos anteriormente intitulado de “bullying nas escolas portuguesas ” com cerca de 4092 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos do norte (Braga) e sul (Lisboa) de Portugal, concluíram que, em média, 20% dos alunos eram vítimas (21,6% do norte e 19,6% do sul) e 16% eram agressores (15,4% do norte e 16% do sul). Num estudo mais recente de Melim & Pereira (2013) denominado de “bullying, género e idade” com 1818 alunos, com idades entre os 10 e os 18 anos de escolas da Região Autónoma da Madeira, Portugal, 30,2% dos alunos reportaram terem sido vítimas, com as raparigas a manifestarem maior probabilidade em relação aos rapazes apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas e 29,1% assumem terem sido agressores, sendo a maioria rapazes e a minoria raparigas, apresentando diferenças estatisticamente significativas. Neste mesmo estudo, quando associada a vitimização com a idade verificou-se

que à medida que a idade aumenta a vitimização diminui e pelo contrário os casos de agressão não sofrem alterações significativas.

Refletindo, agora, sobre o desempenho motor este é o comportamento observável, associado à capacidade de realizar tarefas motoras (Gallahue & Ozmun, 2005; Carminato, 2010). Agrupa várias componentes da aptidão física relacionada à saúde como, a força e a resistência muscular, a resistência aeróbia, a flexibilidade e a composição articular, bem como relacionada ao desempenho, a velocidade de movimento, agilidade, coordenação e equilíbrio (Gallahue & Ozmun, 2005).

De acordo com Ulrich (2000) o desempenho motor influencia a maneira como as crianças se percebem e percebem os seus pares. Neste sentido, a infância e a adolescência são períodos críticos, extremamente importantes, associados aos aspectos de domínio motor, cognitivo e/ou afetivo porque nesta fase do desenvolvimento o organismo encontra-se especialmente sensível à influência de fatores ambientais e comportamentais tanto de natureza positiva como negativa (Guedes, 2007, p. 37). Tendo em conta o referido anteriormente, a participação em atividades físicas pode melhorar a saúde física e mental, bem como pode influenciar os padrões de comportamentos, logo faz todo o sentido proporcionar atividades físicas desde cedo e ao longo da vida (Haywood & Getchell, 2004).

Por sua vez, as habilidades motoras fundamentais adquiridas desde cedo levam a que a criança estabeleça relações mais dinâmicas tanto com pessoas como com objetos e a tornar-se mais confiante quanto às suas competências (Gallahue, 2002). Assim, o desenvolvimento de competências não está dissociado do desenvolvimento da criança, portanto a aplicação de atributos físicos no desempenho motor parece afetar a percepção e os sentimentos que têm sobre si (Palma, Camargo & Pontes, 2012).

Segundo Haywood & Getchell (2004) a forma como as pessoas percebem as suas competências pode influenciar o desempenho motor de uma determinada habilidade, se o indivíduo apresenta baixa competência o seu nível de desempenho tende a ser baixo. O que pressupõe que pessoas que apresentem competências altas tendem a ter um nível de desempenho alto. Assim as crianças e adolescentes que detêm um vasto conhecimento motor são desejados parceiros de jogo, e quem sabe correr rápido, pegar bem uma bola ou escalar com agilidade desfruta de alta consideração pelo seu grupo social. (Weineck, 2005, citado em Zequinão, 2013). Pelo contrário, as crianças com um fraco conhecimento motor, isto é, com um desempenho baixo nas habilidades, são facilmente identificados e tornam-se mais vulneráveis a

perseguições, agressões, intimidações, discriminações, exclusões das atividades e comentários maldosos (Bomfim et. al. 2012). Neste sentido, Bejerot et. al. (2013) refere que habilidades motoras pobres podem ser um fator de risco para o *bullying*.

No estudo realizado na Suécia por Bejerot et al. (2013) intitulado de “habilidades motoras pobres como fator de risco para vitimização de bullying” com uma amostra de 2730 adultos, com idades entre os 18 e os 85, foi-lhes pedido que remetessem às idades entre 10 e 12 anos para responderem a um questionário do seu pensamento sobre o *bullying* e sobre as habilidades motoras, após análise dos resultados encontrou-se uma associação entre habilidades motoras pobres e um elevado risco de vitimação por *bullying*.

Noutro estudo realizado por Zequinão (2013) intitulado “desempenho motor e a sua relação com o bullying escolar em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social da grande Florianópolis – SC”, no qual participaram 300 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos de duas escolas públicas, após aplicação do TGMD-2 para avaliar o desempenho motor dos participantes e o questionário de Olweus para descrever a participação no *bullying*, não foi encontrada relação entre o desempenho motor e os papéis no *bullying* escolar em crianças e adolescentes.

Indo de acordo ao exposto até ao momento, é assim relevante concluir que a participação em atividades físicas, principalmente em situações de divertimento, satisfação e sucesso, tendem a elevar o nível de desempenho motor e a elevar as relações entre as crianças e por sua vez restringem as possibilidades de ocorrência de *bullying*.

### **2.3.3. PROBLEMA DO ESTUDO**

O problema é compreender como é que se encontra relacionado o desempenho motor das habilidades locomotoras com a ocorrência do *bullying* escolar, de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico.

## **2.3.4. OBJETIVOS**

### **2.3.4.1. GERAL**

O presente estudo tem por objetivo verificar, nos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, a forma como o desempenho motor das habilidades locomotoras e o *bullying* escolar se relacionam.

### **2.3.4.2. ESPECÍFICOS**

- Relacionar o género e a idade com o desempenho motor, especificamente a nível das habilidades locomotoras;
- Averiguar a associação do género e a idade com a vitimação e agressão de *bullying* escolar;
- Verificar as possíveis relações existentes entre o desempenho motor nas habilidades locomotoras e *bullying* escolar.

## **2.3.5. METODOLOGIA**

### **2.3.5.1. TIPO DE ESTUDO**

Este caracteriza-se por um estudo do tipo descritivo de método quantitativo. Gil (2008) defini o tipo de estudo descritivo como o que procura descrever as características de determinada população ou fenómeno e/ ou classificar a relação entre variáveis. Para Fortin (1999) o método quantitativo tem como principal finalidade “contribuir para o desenvolvimento e a validação dos conhecimentos; oferecendo também a possibilidade de generalizar os resultados, de prever e de controlar os acontecimentos” (p. 22). Evocando Diehl (2004), o método quantitativo caracteriza-se pelo emprego de quantificação, utiliza técnicas estatísticas, objetivando resultados que evitem possíveis distorções.

### **2.3.5.2. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

A amostra é constituída por 65 alunos, 35 (53,8%) do sexo feminino e 30 (46,2%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, a média de idade situa-se

nos 10,88 anos com um desvio padrão de 0,545. São estudantes do 2º Ciclo do Ensino Básico de duas escolas pertencentes ao distrito de Braga.

### **2.3.5.3. INSTRUMENTOS**

Para analisar o desempenho das habilidades locomotoras e de manipulação de objetos aos alunos participantes no 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 (anexo 5), o galope, o saltito, a passada, o salto horizontal e a corrida lateral, e no teste de manipulação de objetos avalia o drible, a receção, o chuto, o arremesso sobre o ombro, o rolar e o batimento. Contudo, para este estudo só foram utilizados os testes das habilidades locomotoras.

A recolha de dados quanto ao *bullying* foi realizada através do questionário (anexo 6) de Olweus (1989), adaptado para a língua portuguesa e validado para a população portuguesa por Pereira e Tomás (1994 citado em Pereira, 2008) e revisto em 2010. Este questionário será 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. No entanto, para este estudo apenas foram analisadas três questões do primeiro bloco referentes ao ano de escolaridade, género e idade, uma questão do segundo bloco e outra do terceiro bloco, para identificar as vítimas e os agressores, sendo que foram consideradas vítimas e agressores os que responderam a partir de uma ou duas vezes.

### **2.3.5.4. PROCEDIMENTOS**

Os procedimentos foram iniciados com o pedido de autorização à Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e posteriormente à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD), autorização nº 5345, para realizar as filmagens requeridas no protocolo do TGMD-2. De seguida contactou-se o conselho executivo das escolas, solicitando por escrito a autorização, para realizar o estudo.

Posteriormente procedeu-se ao pedido de autorização do professor responsável pela disciplina de Educação Física e aos respetivos encarregados de educação. Por fim através de uma linguagem adequada foi explicado o estudo aos alunos cujos encarregados de educação autorizaram a participação, estes individualmente, mostraram interesse em participar ou não na investigação através da assinatura do termo de consentimento.

O TGMD-2 foi aplicado durante as aulas de Educação Física, no qual o registo foi realizado através de filmagens, sendo que para a sua realização cada criança foi levada para um espaço à parte para aí ser dada uma descrição verbal, seguida da demonstração da habilidade a ser executada. Cada criança executou uma tentativa experimental e posteriormente duas tentativas a ser filmadas. Estas filmagens foram analisadas por três avaliadores que atribuíram uma nota a cada critério de cada habilidade, para as duas tentativas. As pontuações foram comparadas e o resultado considerado foi indicado por dois avaliadores.

A soma dos resultados obtidos para avaliação das habilidades locomotoras pode variar entre de 0 a 48, a partir do somatório e do cálculo da idade (em anos e meses) da criança, foi convertida num *score* padrão (resultado), que pode variar de 1 a 13, de acordo com o protocolo do teste e usando a tabela fornecida por Ulrich (2000).

Relativamente ao questionário os alunos responderam na própria escola, durante uma aula de Educação Física onde foi explicado pelo avaliador todos os procedimentos.

#### **2.3.5.5. TRATAMENTO DOS DADOS**

Inicialmente utilizou-se o teste de *Kolmogorov Smirnov* para verificar se a distribuição era normal. Como a distribuição dos dados não foi normal ( $0,160/p = 0,000$ ) realizou-se em seguida a estatística descritiva (distribuição de frequência, média e desvio-padrão), estatística inferencial através do teste Qui-quadrado para verificar a associação entre as variáveis e *U de Mann-Whitney* para comparação entre grupos. Para todos os testes foi adotado um intervalo de confiança de 95% ( $p < 0,05$ ).

Para a análise dos dados foi utilizado o *software* de análise estatística SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 22.0.

### 2.3.6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Após a recolha e tratamento dos dados, da análise da informação emergiram três temas essenciais: desempenho motor das habilidades locomotoras, o *bullying* e a relação entre o *bullying* e o desempenho motor das habilidades locomotoras.

#### Desempenho motor das habilidades locomotoras

**Tabela 1** – Desempenho motor das habilidades locomotoras em relação ao género

	Género				U	Sig.
	Masculino (n=30)		Feminino (n=35)			
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão		
<b>Score Habilidade Locomotoras</b>	10,90	2,04	10,28	1,99	419,50	0,158

**Legenda: Sig.** – Nível de significância

O *score* do desempenho motor das habilidades locomotoras pode variar entre os valores 1 a 13. Da análise (tabela 1) verificamos que para o género masculino a média é de 10,90 e o desvio-padrão de 2,04, e para o género feminino a média é de 10,28 e o desvio-padrão é 1,99. Quando aplicado o teste U de *Mann-Whitney* não foram encontradas diferenças significativas entre os géneros e o *score* global das habilidades locomotoras.

**Tabela 2** – Desempenho motor das habilidades locomotoras em relação à faixa etária

	Idade				U	Sig.
	10 anos (n=14)		Maior que 11 anos (n=51)			
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão		
<b>Score Habilidade Locomotoras</b>	9,71	1,54	10,80	2,08	241,50	0,061

**Legenda: Sig.** – Nível de significância

Quanto à diferença entre as idades nas habilidades locomotoras, verificamos que as crianças com 10 anos apresentam uma média é de 9,71 e o desvio-padrão de 1,54 e as crianças com mais de 11 anos tem uma a média é de 10,80 e o desvio-padrão é 2,08. Através da comparação entre os dados verificámos que não há diferenças estatisticamente significativas (tabela2).

## Bullying

**Tabela 3 –** Vítimas e agressores de *bullying*

		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Vítimas</b>	<b>Não</b>	51	78,4%
	<b>Sim</b>	14	21,5%
	<b>Total</b>	65	100%
<b>Agressores</b>	<b>Não</b>	55	84,6%
	<b>Sim</b>	10	15,4%
	<b>Total</b>	65	100%

Na distribuição das crianças quanto à envolvimento no *bullying* como vítimas e agressores, dos 65 alunos 21,5% (14) reportaram terem sido vítimas de *bullying* e no total da amostra 15,4% referem ter sido agressores (tabela 3).

**Tabela 4 –** Distribuição da amostra pela categorização do *bullying*

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Não envolvidos</b>	49	75,4%
<b>Vítimas</b>	6	9,2%
<b>Agressores</b>	2	3,1%
<b>Vítimas/ agressores</b>	8	12,3%
<b>Total</b>	65	100%

Após o cruzamento de dados verificamos que 75,4% (49) da amostra afirma nunca terem sido envolvidos em situações de *bullying*, 12,3% (8) tanto foram vítimas como agressoras, 9,2% (6) foram vítimas e 3,1% (2) foram agressores.

Da análise dos dados acima apresentados decidimos excluir a categoria vítimas/agressoras de forma a melhorar a amostra para apresentar dados mais concretos. (tabela 4).

**Tabela 5 –** Vítimas de *bullying* e a associação com o género

		Vítimas			Total	$\chi^2$	Sig.
		Não	Sim				
Género	Masculino	N	22	8	30	0,867	0,352
		%	73,3%	26,7%	100%		
	Feminino	N	29	6	35		
		%	82,9%	17,1%	100%		
	Total	N	51	14	65		
		%	78,5%	21,5%	100%		

**Legenda: Sig.** – Nível de significância

Quando analisamos as vítimas de *bullying* e o género, verificamos que 26,7% (8) dos meninos e 17,1% (6) das meninas foram vítimas, ao aplicar o teste qui-quadrado não verificamos associação com o género (tabela 5).

**Tabela 6 –** Agressores de *bullying* e a associação com o género

		Agressores			Total	$\chi^2$	Sig.
		Não	Sim				
Género	Masculino	N	23	7	30	2,704	0,100
		%	76,7%	23,3%	100%		
	Feminino	N	32	3	35		
		%	91,4%	8,6%	100%		
	Total	N	55	10	65		
		%	84,6%	15,4%	100%		

**Legenda: Sig.** – Nível de significância

Dos alunos que agrediram os seus pares, 23,3% (7) são meninos e 8,6% (3) são meninas, após a aplicação do teste qui-quadrado não verificámos associação com o género (tabela 6).

**Tabela 7** – Vítimas de *bullying* e a associação com a faixa etária

		Vítimas			$\chi^2$	Sig.
		Não	Sim	Total		
Idade	10 anos	N 7	7	14	8,553	0,003**
	% 50,0%	50,0%	100%			
Maior que 11 anos	N 44	7	51			
	% 86,3%	13,7%	100%			
Total	N 51	14	65			
	% 78,5%	21,5%	100%			

**Legenda: Sig.** – Nível de significância; \*\* p <0,01

Ao cruzarmos a variável vitimação com a faixa etária verificamos que 50,0% (7) estão na faixa etária 10 anos e que 13,7% (7) estão na faixa etária maior que 11 anos, quando aplicado o teste qui-quadrado foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para a idade (p=0,003), sendo as crianças mais novas vítimas em maior percentagem. O que podemos constatar que a vitimização tende a baixar com o aumento da idade (tabela 7).

**Tabela 8** – Agressores de *bullying* e a associação com a faixa etária

		Agressores			$\chi^2$	Sig.
		Não	Sim	Total		
Idade	10 anos	N 9	5	14	5,665	0,017*
	% 64,3%	35,7%	100%			
Maior que 11 anos	N 46	5	51			
	% 90,2%	9,8%	100%			
Total	N 55	10	65			
	% 84,6%	15,4%	100%			

**Legenda: Sig.** – Nível de significância; \* p <0,05

Relativamente aos agressores de *bullying* aferimos que 35,7% (5) estão na faixa etária 10 anos e 9,8% (5) estão na faixa etária maior que 11 anos, no qual verificámos diferenças estatisticamente significativas a nível da idade ( $p=0,017$ ), portanto à medida que a idade aumenta a percentagem de agressões diminui (tabela 8).

### **Bullying e desempenho motor das habilidades locomotoras**

**Tabela 9** – Comparação entre as vítimas e o desempenho motor das habilidades locomotoras

	<b>Vítimas</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desvio-Padrão</b>	<b>U</b>	<b>Sig.</b>
<b>Score Habilidade Locomotoras</b>	<b>Não</b>	51	10,58	2,08	341,50	0,802
	<b>Sim</b>	14	10,50	1,82		
	<b>Total</b>	65				

**Legenda: Sig.** – Nível de significância

Quando relacionamos as vítimas de *bullying* com os escores das habilidades locomotoras, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (tabela 9).

**Tabela 10** – Comparação entre os agressores e o desempenho motor nas habilidades locomotoras

	<b>Agressores</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>U</b>	<b>Sig.</b>
<b>Score Habilidade Locomotoras</b>	<b>Não</b>	55	10,49	2,11	240,00	0,518
	<b>Sim</b>	10	11,00	1,41		
	<b>Total</b>	65				

**Legenda: Sig.** – Nível de significância

Ao relacionarmos o ser ou não agressor dos seus pares (*bullying*) com as pontuações médias atingidas por cada um dos grupos a nível das habilidades locomotoras, verificamos que não há diferenças estatisticamente significativas (tabela 10).

### **2.3.7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### **Desempenho motor das habilidades locomotoras**

No nosso estudo quando comparamos o género com o desempenho das habilidades locomotoras, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, tal como nos estudos realizados no Brasil por Zequinão, 2013; Abiko et al. 2012 embora a idade dos participantes do último estudo tenha sido inferior ao do presente estudo (8 a 9 anos). Contudo, num estudo realizado por Spessato (2009), com uma faixa etária semelhante ao nosso, apontam resultados superiores dos meninos em relação às meninas, e noutros efetuados por Villwock & Valentini (2007); Afonso et al. (2009) apesar das idades serem inferiores às do nosso estudo indicam a mesma tendência.

Do mesmo modo, quando comparamos a faixa etária das crianças com o desempenho motor das habilidades locomotoras, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, o que não está de acordo com o estudo realizado por Afonso et al. (2009) os quais referem que as crianças mais velhas tendem a exibir desempenho locomotor superior comparado ao desempenho dos mais novos, apesar das idades serem inferiores ao do nosso estudo (3 a 10 anos).

Portanto estes resultados poderão ser explicados por as idades estudadas se encontrarem num período em que as habilidades locomotoras são progressivamente refinadas, combinadas e elaboradas por isso pode já não ser suficiente a discriminação registada por ambas as faixas etárias estarem no início da fase de movimentos especializados.

#### ***Bullying***

A vitimização por *bullying* é de 21,5%, no qual as crianças reportam terem sido vítimas uma a duas vezes no período, dados semelhantes foram apresentados no estudo de Pereira et al. (2004), com 3341 estudantes entre 10 a 12 anos do norte (Braga) e sul (Lisboa) de Portugal, concluíram que 21,6% (norte) e 19,6% (sul) dos alunos eram vítimas. Outros estudos apresentam dados superiores, Pereira, Silva & Nunes (2009), numa amostra de 387 alunos do 2º ao 6º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 aos 14 anos, com 88,1% da amostra centrada nos 8 e 12 anos, referiram sofrer de vitimização pelo menos uma a duas

vezes, com uma percentagem de 22,7%. Num estudo mais recente de Melim & Pereira (2013) com 1818 alunos, com idades entre os 10 e os 18 anos de escolas da Região Autónoma da Madeira, Portugal, 30,2% dos alunos reportaram terem sido vítimas. Quanto à envolvimento no *bullying* como agressão no nosso estudo é de 15,4%, no estudo de Pereira et al. (2004) é de 15,4% no norte e 16% no sul; noutra estudo de Melim & Pereira (2013) 29,1% assumem terem sido agressores.

Na análise da associação entre as vítimas e os agressores de *bullying* com o género, verificamos que os meninos apresentam maior vitimização em relação às meninas, embora esta diferença não seja estatisticamente significativa, o que está de acordo com os estudos de Pereira et al. (2004); Pereira (2008); Melim & Pereira (2013); Martins (2009); Sousa, Pereira, & Lourenço (2011), apesar de que nestes últimos dois estudos as diferenças foram estatisticamente significativas. Dos alunos que agrediram os seus pares, os meninos são os mais agressores em relação às meninas, não havendo diferenças estatisticamente significativas entre os meninos e as meninas. O padrão verificado está de acordo com o estudo de Zequinão (2013); Pereira (2008); Martins (2009), Melim (2011), Sousa, Pereira & Lourenço (2011), Melim & Pereira (2013) contudo nos quatro últimos estudos as diferenças são estatisticamente significativas. Segundo Melim & Pereira (2013) atualmente continua a haver evidências de que os rapazes são com mais frequência agressores e/ou vítimas do que as raparigas. No nosso estudo podemos dizer que se verifica uma mudança no comportamento agressivo a nível do género, com maior percentagem de raparigas a agredir do que em estudos anteriores, aproximando-se dos valores dos rapazes.

Quando analisada a associação entre as vítimas e os agressores de *bullying* com a faixa etária observamos que à medida que a idade aumenta a vitimização e agressão diminui. O que está de acordo com estudo de Pereira (2008) apesar da faixa etária ser inferior à estudada (6 a 10 anos) e de Melim & Pereira (2013) apenas para a vitimização, em relação à agressão não sofre alterações significativas na sua prevalência entre as faixas etárias. Para Pereira (2008) o *bullying* decresce nas faixas etárias mais velhas.

### ***Bullying* e desempenho das habilidades locomotoras**

Estudos evidenciam que as vítimas de *bullying* são caracterizadas pelos alunos que possuem pior desempenho motor (Bejerot et al. 2011; Bejerot et al. 2013) e têm pouco

rendimento nos desportos e em lutas devido à coordenação motora pouco desenvolvida (Botelho & Sousa, 2007). Relativamente aos agressores, estes destacam-se nas atividades que envolvem força e participam mais em atividades desportivas (Levandoski & Cardoso, 2013), por sua vez dá-lhes vantagem em determinadas brincadeiras, desportos e lutas (Botelho & Sousa, 2007).

No nosso estudo quando comparamos os agressores e as vítimas de *bullying* com desempenho motor das habilidades locomotoras, verificamos que não há diferenças estatisticamente significativas, o que revela a ausência de relação entre o desempenho motor das habilidades locomotoras e o bullying escolar, indo de acordo ao estudo de Zequinão (2013).

### **2.3.8. CONCLUSÕES**

No presente estudo verificou-se que tanto os meninos com as meninas, têm um desempenho motor das habilidades locomotoras similares, bem como os alunos mais novos e os mais velhos revelam o mesmo resultado. Relativamente ao bullying, quanto à faixa etária, as crianças mais novas são as que estão mais envolvidas em *bullying*, tanto como vítimas como agressoras. Existe uma tendência do género masculino apresentar uma maior percentagem de envolvimento no *bullying* em relação ao género feminino, apesar de não se encontrar associações entre a vitimação e a agressão com o género.

Podemos assim verificar que neste estudo o desempenho motor das habilidades locomotoras não foi preditor de envolvimento no *bullying* escolar. Deste modo, recomenda-se que novos estudos sejam realizados com crianças mais novas, até aos 9 anos, para compreender a possível relação entre o desempenho das habilidades locomotoras e o *bullying*.

Este estudo apresentou algumas limitações, sendo uma delas o facto do número da amostra ser reduzido.

Contudo independentemente do nível de desempenho motor é necessário incutir nos jovens a prática sistemática de atividade física, não só porque é fundamental no combate ao *bullying* com tende a elevar os níveis de desempenho motor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio foi uma etapa trabalhosa e desafiante, possibilitou-me várias experiências e aprendizagens, tanto através da aplicação teórica na prática como pela observação de outros estagiários e professores, pois só é possível a partir da prática compreender as dificuldades e colmatá-las da melhor forma.

Este documento ilustra todo este processo, exigiu da minha parte uma constante reflexão e análise dos acontecimentos ocorridos durante o estágio. No qual, considero importante frisar que no ensino não existe uma forma correta de intervenção a seguir pelo professor estagiário, mas uma adaptação do mesmo à realidade específica da instituição educativa acolhedora no âmbito do estágio e, conseqüentemente, à realidade específica da turma, bem como de cada aluno. Desta forma, em meu entendimento o professor deve estar predisposto para uma constante adaptação que a função exige.

Assim sendo, espero que de alguma forma a minha intervenção na turma tenha repercussões positivas e que os alunos as transfiram para toda a vida.

A investigação permitiu-me estudar o fenômeno do *bullying* e a sua possível relação com o desempenho motor nas habilidades locomotoras, na medida em que se torna relevante para a disciplina de Educação Física, ao verificar o nível de desempenho dos alunos, como para todos os intervenientes do meio escolar perceberem que o fenômeno de *bullying* existe e não há qualidade de vida para as crianças que nele estão envolvidas. Para além do referido anteriormente a elaboração desta investigação é uma mais-valia na construção do meu conhecimento.

Para concluir, penso que seja importante mencionar que a após o término do estágio e com realização deste relatório sinto-me mais confiante e preparada para encarar as dificuldades, que um dia irei encontrar enquanto professora de Educação Física.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abiko, R., Caruzzo, R., Bim, R., Nazario, P. & Vieira, J. (2012). Avaliação do desempenho motor de crianças de 6 a 9 anos de idade. *Cinergis*, 13 (3), 21-26. Consultado em 8 de Maio, 2014 de <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/3462/2433>.

Afonso, G., Freitas, D., Carmo, J., Lefevre, J., Almeida, M., Lopes, V., Neves, A., Rodrigues, A., Antunes, A., Esteves, C., Conceição, L., Gouveia, E., Fernandes, F. & Maia, J. (2009). Desempenho motor. Um estudo normativo e criterial em crianças da Região Autónoma da Madeira, Portugal. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 9 (2-3), 160-174. Consultado em 10 de Julho, 2014 de [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-05232009000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-05232009000300004&script=sci_arttext).

Almeida, A. (1995). Aspetos psicológicos da Vitimação na escola: contributos para identificação do problema. In *Avaliação psicológica: formas e contextos*. 3, pp. 525-540.

Aranha, A. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física : definição de objectivos, planeamento, organização e análise da actividade pedagógica, técnicas de intervenção pedagógica, avaliação*. Vila Real : UTAD.

Aranha, A. (2005). *Pedagogia da Educação Física e do Desporto I: processo de ensino-aprendizagem, organização do ensino e estilos de ensino*. Vila Real : UTAD.

Batista, P., Rêgo, L. & Azevedo, A. (2004). *O movimento: 2º ciclo de ensino básico, 5º e 6º anos*. Porto: ASA Editores, SA.

Bejerot, S., Edgar, J. & Humble, M.(2011). Poor performance in physical education—A risk factor for bully victimization. A casecontrol study. *Acta Paediatrica*, 100, 413-419. Consultado em 5 de Maio, 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 Behavior*, 39 (6),453-461. Consultado em 5 de Maio, 2014 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23784933>.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bomfim, D., Campbell, C., Moraes, J. F., Franco, A. M., Cunha, V., França, N. & Ferreira, S. (2012). Ocorrência de bullying nas aulas de educação física em uma escola do distrito federal. *Pensar a Prática*, 15 (2), 272- 550. Consultado em 10 de Maio, 2014 de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/12520>.

Botelho, R. & Souza, J. (2007). Bullying e Educação Física na escola: Características, casos, consequências e estratégias de prevenção. *Revista da Educação Física*, 139, 58-70. Consultado em 2 de Maio, 2014 de <http://cev.org.br/biblioteca/bullying-educacao-fisica-escola-caracteristicas-casos-consequencias-estrategias-intervencao>.

Carminato, R. (2010). *Desempenho motor de escolares através da bateria de teste ktk*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Consultado em 12 de Maio, 2014 de <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/25006>.

Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In F. Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Ed.). *Formação de Professores em Educação Física: Conceções, Investigações, Prática*. Lisboa: Edições FMH.

Darido, S. & Júnior, O. (2010). *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola (4ª ed.)*. Campinas. Papirus.

*Decreto-lei n.º 3/2008 de 07 de Janeiro*. Diário da Republica. Consultado em 10 de Dezembro, 2013 de <https://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>.

*Dicionário online de português*. Consultado em 15 de Novembro, 2013 de <http://www.dicio.com.br/concepcao/>.

Diehl, A. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.

Escola Básica de Lamações (EBL). Consultado em 20 de Maio, 2014 de [http://www.aelamacaes.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=46&Itemid=49](http://www.aelamacaes.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=49).

Eyng, A. (2011). Convivência e violências nas escolas: a dinâmica dos sujeitos e contextos na configuração do bullying. In M., Gisi & R., Ens (Org.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Editora Unijui.

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gallahue, D. & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3ª ed). São Paulo: Phorte.

Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Guedes, D. (2007). Implicações associadas ao acompanhamento do desempenho motor de crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. 21, 37-60. Consultado em 15 de Novembro, 2013 de <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16664/18377>.

Haywood, K. & Getchell, N. (2004). *Desenvolvimento motor ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed.

Instituto Nacional de estatística. Consultado em 6 de Maio de [http://censos.inec.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_quadros\\_populacao](http://censos.inec.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros_populacao)

Levandovski, G. & Cardoso, F. (2013). Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em bullying. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, 45 (1), 135-45. Consultado em 2 de Maio, 2014 de <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/1320>

Martins, M. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola* (1ª ed). S.l.: Editorial Novembro

Melim, F. (2011). *Na escola tu és feliz? Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Consultado em 12 de Maio, 2014 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20777>.

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). São Luís: Edufma.

Ministério da Educação (1991). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 2.º Ciclo. Volume 1*. Lisboa. Consultado em 20 de Novembro, 2013 de <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&p>.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Malder: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1999). Sweden. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.

Palma, M., Camargo, V., Pontes, M. (2012). Efeitos da atividade física sistemática sobre o desempenho motor de crianças pré-escolares. *Revista de Educação Física / UEM*, 23 (3), p. 421-429. Consultado em 20 de Novembro, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/refuem/v23n3/10.pdf>.

Pereira, B., Mendonça, D. Neto, C., Valente, L. & Smith, P. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology Internacional*, 25 (2), 207-222. Consultado em 20 de Maio, 2014 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6094>.

Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, B., Silva, M. & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Rev. Diálogo Educ.*, 9 (28), 455-466. Consultado em 7 de Maio, 2014 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10118>.

Pereira, P., Bento, F., Pereira, B. (2013). O Ensino da Educação Física: Paradigmas da Investigação. In P. Silva, S. Souza, I. Neto (Eds.), *O Desenvolvimento Humano: perspectivas para o século XXI - Memória, Lazer e Atuação Profissional*. São Luís: Edufma.

Rodrigues, N. (2007). *Bullying guerra na escola*. 1ª ed. Lisboa: Sinais de Fogo.

Smith, P. & Sharp, S. (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 ano. In A., Barbosa, L., Lourenço, B. & Pereira (Org.). *Bullying conhecer e intervir*. Juiz de Fora: Editora UFJF

Spessato, B. (2009). *Trajetórias de desenvolvimento motor de crianças e o engajamento em uma proposta interventiva inclusiva para a maestria*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Ulrich, D. (2000). *Test of gross motor development - second edition: examiner's manual*. Austin/Texas: Pro. Ed.

Vieira, D., Caires, S. & Coimbra, J. (2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estagiários para a inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (1), 29-36. Consultado em 16 de Junho, 2014 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15351>.

Villwack, G. & Valentini, N. (2013). Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora em crianças de escolas públicas: estudo desenvolvimentista e correlacional. *Revista Brasileira de Educação Física e Exporte.*, 21 (4), 245-57. Consultado em 10 de Julho, 2014 de <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16671>.

Zequinão, M. (2013). *Perfil dos participantes de bullying escolar em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade escolar da alta Florianópolis-SC*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa, Florianópolis, Brasil.

## **ANEXOS**

Anexo 1 – Planeamento por período

5ºano	Janeiro								Fevereiro								Março				Abril				
<b>Data</b>	7	9	14	16	21	23	28	30	04	06	11	13	18	20	25	27	06	11	13	18	20	25	27	01	03
<b>Nº da Aula</b>	42,43	44	45,46	47	48,49	50	51,52	53	54,55	56	57,58	59	60,61	62	63,64	65	66	67,68	69	70,71	72	73,74	75	76,77	78
<b>Local</b>	G	G	E	E	P	P	G	T	E	G	P	E	G	P	E	G	E	T	P	G	G	E	E	P	P
<b>Badminton</b>						1,2, 3,4		T			1,2,3,4, 5,6,7			1,2,3,4, 5,6,7			T	1,2,3,4, 5,6,7						1,2,3,4, 5,6,7	
<b>Ginástica de solo</b>	1,2,3	3					1,2, 3,4	E	1,2, 3,4,5				1,2, 3,4,5				T								
<b>Atletismo</b>			1	1				O	1		1					2		T		2	2				
<b>Futebol</b>								I									1,2,3, 4	T					1,2, 3,4,5		
<b>Aptidão Física</b>								S										T							
<b>Avaliação</b>	D 1,2,3							O			S 1	S 1,2,3, 4,5	S 1,4	D 1,2,3,4				T			S 2		T	S 2 3,5,6	A
<b>Unidade Didática</b>	<b>Conteúdos</b>																					<b>Aulas Previstas</b>	<b>Total de Aulas</b>		
<b>Badminton</b>	1- Pegas/ 2- Posição base/ 3-Deslocamentos à frente e retaguarda/ 4- Serviço/ 5- “Lob”/ 6-“Clear”/ 7-Jogo de singulares																					9	37		
<b>Ginástica de solo</b>	1- “Avião”/ 2- “Ponte”/ 3- Rolamento à frente/ 4- Rolamento à retaguarda / 5- Rolamento à frente com MI estendidos e afastados																					8			
<b>Atletismo</b>	1- Estafetas/ 2- Lançamento do peso																					10			
<b>Futebol</b>	1- Recepção/ 2- Passe/3- Condução de bola/ 4- Remate/5- Situação de jogo																					5			
<b>Aptidão Física</b>	1- Força/ 2- velocidade/ 3- Resistência/ 4- Flexibilidade/ 5- Destreza Geral																					8			
<b>Avaliação</b>	D- Avaliação Diagnóstica/ S- Avaliação Sumativa/ T- Teste Teórico/ A- Auto-avaliação																								

<b>Notas</b>	<p>□ O regulamento e as normas de segurança são referidos em todas as aulas; A avaliação formativa é realizada ao longo das aulas; A última aula do período também é destinada para auto-avaliação e sistematização dos elementos adquiridos; A unidade didática de Futebol terá continuidade no terceiro período.</p>
--------------	--

## Anexo 2 – Planeamento da unidade didática

<b>Objetivos gerais:</b> Aprendizagem de alguns elementos gímnicos; cooperar com os companheiros cumprindo as regras e respeitando as normas de segurança.	<b>Professora cooperante:</b> Manuela Ribeiro	<b>Professora estagiária:</b> Joana Magalhães
--	--	--

G I N Á S T I C A  D E  S O L O	Plano da UD	Nº da Aula	Data	Objetivos Específicos	Conteúdos	Função Didática	Avaliação
	1,2	42,43	07/01	Avaliação diagnóstica	Rolamento à frente engrupado, “ponte”, “avião”	Avaliação/ Exercitação	Formativa
	3	44	09/01	Introdução do rolamento à frente engrupado.	Rolamento à frente engrupado; Trabalho de força e equilíbrio;	Introdução/Exercitação	Formativa
	4,5	51,52	28/01	Exercitação do rolamento à frente engrupado. Introdução e exercitação do rolamento à retaguarda engrupado, “Ponte”; “Avião”.	Rolamento à frente engrupado; Rolamento à retaguarda engrupado; “Ponte”; “Avião”;	Introdução/Exercitação	Formativa
	6	56	06/02	Continuação da aula anterior. Introdução e exercitação do rolamento à frente com MI estendidos e afastados.	Rolamento à frente engrupado; Rolamento à retaguarda engrupado; Rolamento à frente com MI estendidos e afastados; “Ponte”; “Avião”;	Introdução/Exercitação	Formativa
	7,8	60,61	18/02	Avaliação sumativa dos elementos gímnicos aprendidos.	Rolamento à frente engrupado; Rolamento à retaguarda engrupado; Rolamento à frente com MI estendidos e afastados; “Ponte”; “Avião”;	Exercitação/ Avaliação	Sumativa

## Anexo 2 – Planeamento da aula

	<b>Unidade Didática:</b> Ginástica (solo)	<b>Funções Didáticas:</b> Exercitação/Avaliação	<b>Local:</b> Ginásio	<b>Data:</b> 18/02/14
	<b>Nº de Aula:</b> 60/61	<b>Material:</b> Colchões.	<b>Ano/ Turma:</b> 5º2	<b>Hora:</b> 08:15
	<b>Aula da Unidade:</b> 7e8/8		<b>Nº de Alunos:</b> 22	<b>Duração:</b> 90min

**Objetivo geral:** Avaliação sumativa dos elementos gímnicos; Desenvolver a flexibilidade e o equilíbrio; Cooperar com os companheiros cumprindo as regras e respeitando as normas de segurança.

**Professora cooperante:**

**Professora estagiária:**  
Joana Magalhães

Parte		Objetivos Comportamentais	Metodologia/ Esquema	Critérios de Êxito	
I N I C I A L	2´	<input type="checkbox"/> Os alunos estão atentos às indicações do professor;	<input type="checkbox"/> Alunos de frente para o professor. <input type="checkbox"/> Fazer a chamada e explicar conteúdos e estratégias a abordar.		<input type="checkbox"/> Pontualidade; <input type="checkbox"/> Concentração;
	6´	<input type="checkbox"/> Os alunos procedem à ativação geral, aumento da temperatura corporal;	<input type="checkbox"/> Os alunos de frente para o professor ou para um aluno à escolha do professor imitam-no (saltos de canguru, saltos a um pé, etc.).		<input type="checkbox"/> Executar conforme a exemplificação do professor ou de um aluno;
	5´	<input type="checkbox"/> Os alunos procedem à ativação específica;	<input type="checkbox"/> Nos 5 últimos minutos são realizados com base na aula anterior exercícios de mobilização articular e alongamentos.		<input type="checkbox"/> Executar conforme a explicação exemplificação do professor;

<b>FUNDAMENTAL</b>	<b>57`</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Os alunos executam os elementos aprendidos nas aulas anteriores.</li>   <li><input type="checkbox"/> Os alunos realizam a avaliação dos elementos gímnicos exercitados.</li> </ul>	<p><b>Exercício – Estações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Os alunos distribuídos por cinco grupos, cada grupo numa estação realizam:</li> <li><b>1-</b> Rolamento à frente engrupado execução completa.</li> <li><b>2-</b> “Avião”- elemento de equilíbrio.</li> <li><b>3-</b> Rolamento à retaguarda engrupado execução completa.</li> <li><b>4-</b> “Ponte”- elemento de flexibilidade.</li> <li><b>5-</b> Rolamento à frente com MI estendidos e afastados execução completa.</li> </ul> <p>- À indicação do professor trocam de estação.</p> <p><b>Exercício – Sequência Gímnica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Após cerca de 20 minutos de exercitação, os alunos são chamados, dois a dois, para realizar a avaliação dos elementos gímnicos pela ordem de 1 a 5. Enquanto que os restantes alunos ficam a praticar.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Mãos no solo à largura dos ombros com os dedos afastados e queixo ao peito; (1)</li> <li><input type="checkbox"/> Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o enrolamento; (1)</li> <li><input type="checkbox"/> Repulsão das mãos no solo na parte final; (1)</li> <li><input type="checkbox"/> MI em extensão, afastamento destes; (2)</li> <li><input type="checkbox"/> Ligeira inclinação do tronco à frente; (2)</li> <li><input type="checkbox"/> Cabeça levantada, olhar para a frente; (2)</li> <li><input type="checkbox"/> Fechar os MI fletidos sobre o tronco; (3)</li> <li><input type="checkbox"/> Queixo ao peito (3)</li> <li><input type="checkbox"/> Mãos no solo à largura dos ombros; (3)</li> <li><input type="checkbox"/> Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o enrolamento; (3)</li> <li><input type="checkbox"/> Fazer a repulsão das mãos no solo na parte final; (3)</li> <li><input type="checkbox"/> Palmas das mãos apoiadas no solo viradas para os pés; (4)</li> <li><input type="checkbox"/> Elevação significativa da bacia (4)</li> <li><input type="checkbox"/> Empurrar com os pés tentando estender completamente as pernas; (4)</li> <li><input type="checkbox"/> Mãos no solo à largura dos ombros com os dedos afastados e queixo ao peito; (5)</li> <li><input type="checkbox"/> Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o enrolamento; (5)</li> <li><input type="checkbox"/> MI estendidos, afastam-se só no final no enrolamento; (5)</li> <li><input type="checkbox"/> Repulsão MS efetuada por dentro dos MI;(5)</li> </ul>
	<b>FINAL</b>	<b>5`</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Os alunos realizam o retorno à calma e dialogo com o professor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Os alunos colocam-se dispersos em frente ao professor e executam os exercícios de relaxamento e alguns alongamentos.</li> <li><input type="checkbox"/> Dialogo sobre as suas principais dificuldades e informações necessárias para a aula seguinte.</li> </ul>	

**Anexo 4 – Parâmetros de avaliação**

Parâmetros		Indicadores
Competências de ação e de conhecimento	Atitudes e Valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ <b>Autonomia e responsabilidade</b> Assiduidade e cumprimento dos horários Material específico (equipamento e artigos de higiene para o duche) Prevenção e segurança Higiene pessoal</li> <li>□ <b>Empenho e participação</b> Atenção e concentração Intervenção adequada e oportuna Entusiasmo, esforço e superação</li> <li>□ <b>Comportamento ético e social</b> Respeito, cooperação, tolerância, fair-play Preservação das condições de trabalho (espaços e material) Inexistência de incidentes de natureza disciplinar</li> </ul>
	Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Conhecimento do regulamento, normas de segurança e aspectos históricos e organizativos.</li> <li>□ Conhecimento e compreensão dos critérios de execução correta das habilidades técnicas / performance em jogo.</li> <li>□ Domínio e utilização da linguagem e vocabulário desportivo.</li> </ul>
	Actividades Físicas Aptidão Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Execução/repetição das habilidades técnicas, cumprindo com rigor a instrução do professor.</li> <li>□ Eficiência (forma de realização) e/ou eficácia (resultado obtido) das habilidades técnicas em contextos reais <ul style="list-style-type: none"> <li>Situação de jogo / exercícios-critério</li> <li>Concursos</li> <li>Sequência de habilidades e/ou coreografia</li> <li>Composições</li> </ul> </li> <li>□ Elevação das capacidades motoras.</li> <li>□ Tarefas de apoio e coordenação (Árbitro, secretário, cronometrista, ...)</li> </ul>

## Anexo 5 – Protocolo de avaliação da habilidade corrida

---

Habilidade	Material	Direção	Crítérios de desempenho
Corrida	18,9 Metros de espaço livre de obstáculos e 2 cones	Colocar os cones separados a 15,24 metro. Certifique que existe cerca de pelo menos 2,44 a 3,05 de espaço após o segundo cone, para a criança parar com segurança. Fale para a criança correr o mais rápido que conseguir de um cone até ao outro quando disser “foi”. Repita a segunda tentativa.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Os braços movem-se em oposição às pernas, cotovelos fletidos;</li><li>2. Breve período onde ambos os pés estão fora do chão (voo momentâneo);</li><li>3. Posicionamento estreito dos pés, aterrissando nos calcanhares ou dedos (não pé chato);</li><li>4. Perna que não suporta o peso, flexionada a aproximadamente 90° (perto da nádegas).</li></ol>





QUESTIONÁRIO

*Bullying*- A agressividade entre crianças no espaço escolar  
2 e 3 Ciclos

ASSINALA COM UMA CRUZ A BOLA QUE TE DIZ RESPEITO ☒ OU ESCRIBE NOS ESPAÇOS

**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	_____	_____

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

\* 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.

**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.**

A

Ninguém se meteu comigo

C

São mais velhos

B

São da minha idade

D

São mais novos

6. 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

B Nunca ou quase nunca

D Muitas vezes

8. 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.**

A Ninguém me fez mal

E 2 ou mais rapazes

B Ninguém me ajudou

F 2 ou mais raparigas

C 1 rapaz

G 1 rapaz e uma rapariga

D 1 rapariga

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

C Porque me irritaram, provocaram ou gozaram

H Porque faz-me sentir bem

D Para mostrar como sou forte

I Para me vingar

E

Faz-me sentir que sou melhor do que os outros

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**?

A

Nenhuma

C

3 ou 4 vezes

B

1 ou 2 vezes

D

5 ou mais vezes

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

A

Nunca

C

Cerca de 1 vez por semana

B

Só 1 ou 2 vezes

D

2 ou mais vezes por semana

5. Ajudavas a agredir um colega que não gostasses?

A

Sim

D

Acho que não

B

Talvez

E

Não

C

Só se ele me irritar muito