



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Carla Iolanda Londa de Sá

**Coordenação motora, composição corporal  
e Bullying, que relação?**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Carla Iolanda Londa de Sá

## **Coordenação motora, composição corporal e Bullying, que relação?**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico  
e Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da

**Doutora Inês Peixoto Silva**

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Carla Iolanda Londa de Sá

**Endereço eletrónico:** [yolandalonda.sa@hotmail.com](mailto:yolandalonda.sa@hotmail.com)

**Número do Cartão de Cidadão:** 108 73 976

**Título do Relatório:** Coordenação motora, composição corporal e Bullying, que relação?

**Orientadora:** Doutora Inês Peixoto Silva

**Ano de conclusão:** 2018

**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 DESTE RELAT^RIO.

Universidade do Minho, 31 / 10 / 2018

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

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar quero agradecer à minha bisavó Maria, por me ter ensinado a amar o próximo, a nunca desistir, mesmo em momentos de grandes injustiças e por me ensinar a alimentar o meu ser e não o meu ter.

Obrigada ao meu marido Hugo e à minha filhota Eva Maria por me motivarem a procurar sempre mais para a minha realização pessoal.

À minha amiga Marisa, pelo incentivo para não ficar estagnada na carreira apenas como professora das AEC. À minha prima Susana que, mesmo longe, me mantinha motivada durante este percurso de dois anos.

Às minhas apoiantes durante a realização do relatório à Sara, à Denise e ao Emanuel.

Quero agradecer à professora cooperante Manuela Gonçalves pelo apoio, aconselhamento e orientação durante todo o estágio.

Quero agradecer à professora Guilhermina Rodrigues por ter apoiado, a minha participação como acompanhante dos alunos nas provas nacionais de corta-mato, nas Açoteias, em representação da escola. Eu era apenas uma professora estagiária e, graças ao seu apoio, tive o privilégio de acompanhar os alunos neste evento. Obrigada por esta extraordinária experiência e pelo reviver das minhas lembranças.

Obrigada à Professora Inês Silva pelo apoio, pela orientação, pela ajuda durante este ano.

Por último, obrigada ao Professor Camilo Cunha por tudo.

## RESUMO

### **Relatório de Estágio: Coordenação motora, composição corporal e Bullying, que relação?**

O relatório de estágio tem como principal objetivo a prática refletiva como professora estagiária. Tendo o aluno como centro do ensino, cabe ao professor planejar todas as aulas de educação física de maneira exigente, promovendo nos alunos a aquisição de valores, autonomia, sociabilidade, disciplina e fair play, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades motoras. Neste relatório está descrita a forma como realizei as atividades ao longo do ano, incluindo as técnicas que utilizei para organizar e gerir o fenómeno de ensino aprendizagem, quais as atividades realizadas que envolveram a participação ativa na vida da escola e a relação com a comunidade. Na última parte, debrucei-me sobre uma investigação que realizei ao longo do ano letivo, onde averigui a relação entre coordenação motora, composição corporal e o *bullying*, numa amostra de 73 alunos, do 5º ano de escolaridade de uma escola EB2,3 de Braga. Para a determinação da composição corporal utilizou-se os dados do FITescola, para a avaliação da coordenação motora utilizou-se a baterias de testes KTK, já para verificar a participação dos alunos em ato de *bullying* utilizou-se o Questionário de Olweus, adaptado por Pereira. Na investigação não se verificaram associações estatisticamente significativas entres as variáveis, contudo verificou-se que não ouve relação entre os fatores.

**Palavras-chave:** Educação Física; Coordenação motora; Composição corporal; Bullying; Criança

## **ABSTRACT**

### **Internship Report: Motor coordination, body composition and Bullying, what relationship?**

The main goal of this internship report is the reflective practice as an intern teacher. Having the student as the center of the teaching is up to the teacher to plan all the physical education classes in a demanding way to promote to the students the values of autonomy, sociability, discipline and fair play, but always with the objective of developing their physical capabilities.

In this report it will be transcribed the way how I will realize the activities throughout the year and how I plan to organize and run the schooling and learning, which are the activities to run through the year to demonstrate my participation in the school and my relation with the community.

In the last part I will focus on the investigation that was done throughout the school year. With the realization of the study I pretend to check the relationship between motor coordination, body composition and bullying within a sample of 73 students of the 5th grade of basic school in Braga.

For the determination of the body composition, the data from FITescola was used, to evaluate the motor coordination the KTK tests were used, to see how the students participate in bullying, the Olweus Questionnaire adapted by Pereira was used. In the investigation no significative associations between the variables were found, no relation between the factors were found.

**Keywords:** Physical Education; Motor Coordination; Body Composition; Bullying; Children

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .	3
1.1 Enquadramento pessoal.....	3
1.2 Enquadramento institucional.....	5
1.3 Caracterização da turma .....	6
2. ENQUADRAMENTO PEDAGÓGICO .....	8
2.1 Área 1 - Organização do meio e da aprendizagem .....	8
2.2 Área 2 - Participação na escola e relação com a comunidade.....	17
3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	19
3.1 Enquadramento Científico .....	19
3.2 Objetivos .....	22
3.3 Metodologia .....	23
3.4 Apresentação dos Resultados .....	26
3.5 Discussão e conclusão dos resultados .....	28
4. Considerações Finais .....	31
Referências bibliográficas .....	32
Legislação .....	35
ANEXOS .....	36

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

Associação dos Moradores das Lameiras (AML)  
Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's)  
Coordenação Motora (CM)  
Departamento de Educação Física (DEF)  
Educação Física (EF)  
Famalicense Atlético Clube (FAC)  
Instituto Superior da Maia (ISMAI)  
Índice de Massa Corporal (IMC)  
Necessidades Educativas Especiais (NEE)  
Programa Nacional de Educação Física (PNEF)  
Quociente Motor (QM)  
Körperkoordinationstest Für Kinder (KTK)



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização da Coordenação Motora (CM) dos alunos, quanto ao género.

Tabela 2 - Caracterização da composição corporal (IMC) dos alunos

Tabela 3 - Caracterização da participação no *bullying* por partes dos alunos.

Tabela 4 – Associação entre os níveis de coordenação motora, composição corporal e papéis desempenhados pelos alunos no *bullying*

## INTRODUÇÃO

*“A evolução passa, necessariamente pela busca do conhecimento.” (Sun Tzu, S.D.)*

O relatório de estágio enquadra-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Universidade do Minho-Braga.

Este relatório de estágio insere-se no meu trajeto como professora estagiária e visa o desenvolvimento e consolidação de competências da Educação Física (EF) e Desporto, no âmbito de experiências de ensino. Neste documento relato ainda a minha experiência como professora estagiária, reflexão sobre modos de abordagem de conteúdos em contexto de sala de aula, assim como o aconselhamento sobre práticas em curso na escola.

*“O professor torna-se reflexivo quando se interroga sobre as suas práticas de ensino, quando coloca a hipótese de voltar atrás para rever acontecimentos quando tem o cuidado de melhorar a sua prestação a cada reflexão” (Silva, I. 2013, p.1).*

O presente trabalho está dividido em três partes. Sendo que na primeira parte se faz um enquadramento pessoal, incluindo informação sobre o meu percurso na área do desporto e o relato das expectativas enquanto professor estagiário, um enquadramento institucional onde se caracteriza a escola e o seu meio envolvente e a descrição da turma. Na segunda parte reside um enquadramento pedagógico com áreas distintas: A organização e gestão do meio e da aprendizagem (Área 1) e a participação na escola e relação com a comunidade (Área 2).

Área 1- Organização e Gestão do meio e da aprendizagem.

- Conceção
- Planeamento
- Realização
- Avaliação do ensino

Área 2- participação na escola e relação com a comunidade.

Na terceira parte, encontram-se o enquadramento científico e descrição das etapas do todo o trabalho de investigação.

No final encontram-se as referências bibliográficas utilizadas ao longo de todo o relatório e os respetivos anexos.

# 1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

## 1.1 Enquadramento pessoal

Comecei a praticar desporto muito cedo. Com oito anos já praticava atletismo como atleta da AML- Associação de Moradores das Lameiras - uma associação que foi criada no bairro onde eu vivia com os meus bisavós, e que promovia o desporto como uma forma de integração das crianças e jovens recém-chegados das ex-colónias e comunidades desfavorecidas do município.

A AML fundada em 1983 começou por promover o atletismo e o futebol já que existiam condições para tais práticas no interior do bairro. Essa cultura desportiva da associação continua até hoje, fazendo um excelente trabalho com as camadas jovens em várias modalidades desportivas.

Durante dois anos participei em várias provas obtendo ótimos resultados.

O atletismo funcionou como a minha tábua de salvação, pois o desporto acabou por subsistir a ausência dos meus pais. A minha mãe faleceu em Angola quando eu tinha 4 anos e o meu pai tinha outra família e nunca me deu muita atenção.

Devido às dificuldades financeiras dos meus bisavós, fui institucionalizada aos 10 anos ingressando no Lar Evangélico Português em Águas Santas na Maia.

O Lar era apoiado pelo Projeto Evangélico Americano de forma que, os voluntários que vinham apoiar e trabalhar connosco eram americanos e promoviam o basquetebol, a sua modalidade de eleição.

Aqui também participei nas atividades do coro, dança, teatro e olaria. Aprendi também a língua inglesa e tive aulas de tecnologia e eletricidade, pois apesar desta atividade ser idealizada para os rapazes sempre me despertou interesse.

Aos 15 anos regresso a casa da minha bisavó e continuei a praticar basquetebol como atleta do FAC - Famalicense Atlético Clube. Nesta altura já era atleta federada e cheguei a ser campeã distrital.

Na mesma altura através do desporto escolar, praticava atletismo pelo qual alcancei durante dois anos consecutivos o título de campeã distrital de corta-mato e segunda

classificada no campeonato nacional, o que fez com que representasse Portugal em dois mundiais de desporto escolar o primeiro na Holanda -Maastricht e o segundo nas Açoteias- Albufeira.

Estas experiências trouxeram momentos de felicidade inesquecíveis, momentos de vitória que recorro com orgulho e são exemplo até hoje de dificuldades ultrapassadas e de conquistas quando tudo parecia impossível.

Aos 19 anos já depois de concluído o ensino secundário ingressei no mercado do trabalho como animadora sociocultural na AML, tendo oportunidade de retribuir e mostrar, com o meu exemplo pessoal, que há esperança e que é possível alcançar o sucesso apesar das dificuldades que a vida nos dá.

Em 2003 ingressei no ISMAI - Instituto Superior da Maia na licenciatura de Gestão do Desporto porque sentia necessidade de me dotar de ferramentas que me permitissem transmitir, educar, ensinar, encaminhar as crianças e jovens da melhor forma.

Nesta altura fui convidada pelo prof. Gramacho da Federação Portuguesa de Rugby de 15, para a equipa de rugby do ISMAI pela qual alcancei vários títulos chegando a ser Campeã nacional várias vezes. De todas as modalidades federadas que pratiquei, o rugby foi aquela com a que mais me identifiquei. Pratiquei rugby federado durante 15 anos como “Abertura” que é o elemento de suporte da equipa. O rugby era como uma analogia à minha vida pessoal, pois durante muito tempo também fui o grande suporte para a minha família, funcionando como um avançado na defesa do bem-estar de todos. Paralelamente aos estudos e ao rugby, trabalhava como professora de aulas de dança em diversos ginásios, mantive o grupo de danças urbanas da AML com jovens e crianças carenciadas, dinamizava o projeto PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação, programa este que representa uma medida específica que implica uma intervenção não apenas ao nível formativo e educativo, como também ao nível da reinserção social de jovens de risco e em risco.

Em 2008 ingressei como professora nas AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular contratada pelo município de Vila Nova de Famalicão- atividade que mantenho até a data de hoje.

Como a minha licenciatura não me dava habilitação profissional para o ensino, e era esse o meu grande objetivo, senti necessidade de completar a minha formação e ingressei no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

## 1.2 Enquadramento institucional

A escola EB 2,3, onde estagiei é uma escola que se situa numa zona urbana de Braga e é constituída por 116 docentes dos quais 8 são de EF, 17 do ensino especial, 6 técnicos e 2 funcionários administrativos. Quanto à população discente, a escola é constituída por 14 turmas do 2ª ciclo correspondente a 293 alunos e por 24 turmas do 3º ciclo correspondente a 459 alunos, constituindo um total de 752 alunos. (Dados recolhidos em reunião com o diretor da escola).

Mesmo não tendo dados concretos e fazendo uma observação empírica, a maioria dos alunos tem origem em famílias cuja situação económica e o nível de escolaridade são de nível medio/alto. Sendo uma pequena parte de famílias com nível de escolaridade baixo e com baixos rendimentos económicos. Grande parte destes alunos são de etnia cigana. O agrupamento de escolas é ainda o agrupamento de referência no educação e ensino bilingue de alunos surdos, tendo uma equipa multidisciplinar de excelência.

Para a prática desportiva esta escola tem um pavilhão, um ginásio, dois campos exteriores, um destes com pista e caixa de areia e os respetivos balneários.

A nível do material para a prática de EF, este encontra-se em bom estado e em constante manutenção.

O Desporto escolar nesta escola tem já uma longa tradição arrecadando diversos títulos regionais e nacionais ao longo dos anos. Na competição escolar, especialmente no voleibol, os êxitos abrangem todos os escalões (Infantis B, iniciadas e juvenis) em todos os níveis, desde as provas de âmbito local (Clubes da Liga de Desporto Escolar (CLDE) – Braga), regional (Direção Regional de Ensino do Norte (DREN)) e nacional (Ministério da Educação (MEC)). Em provas internacionais destacam-se as participações no campeonato do Mundo Escolar (Chipre '04) e nos Jogos Internacionais da FISEC (Espanha '05, Viena '14, Malta '04, '12, '15 e Itália '17).

### **1.3 Caracterização da turma**

A turma pela qual estive responsável era do 5<sup>a</sup> ano e constituída por 23 alunos sendo 12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.

Quanto à prática desportiva em geral, 16 alunos praticavam desporto federado na modalidade futebol e 8 praticavam modalidades variadas como boxe, karaté, ginástica artística, patinagem e natação. O que tornava esta turma capaz de realizar os exercícios propostos, mantendo-se sempre motivada e bastante participativa.

Esta turma era composta por alunos bem desenvolvidos a nível motor e outros com bastantes dificuldades a nível coordenativo, sendo assim uma turma heterogénea o que me motivou e fez com que trabalhasse sempre com bastante atenção para essas diferenças.

Existiam três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), um com Perturbação do Espectro do Autismo, os outros dois com dificuldades na aprendizagem e compreensão da linguagem, o que os levou a terem bastantes dificuldades mesmo nas aulas de EF por não perceberem, por exemplo, as regras do jogo tão facilmente como os seus pares.

Como nunca tinha trabalhado com crianças NEE procurei ajuda junto da psicóloga da escola e da professora de ensino especial do aluno. O aluno com o Espectro do Autismo estava bem integrado na turma pois já conhecia a maioria dos colegas desde o primeiro ano do ensino básico. Agradável surpresa foi sentir o interesse inato deste aluno pela disciplina. Foi logo nas primeiras aulas que cheguei à conclusão que era um aluno participativo, que sentia entusiasmo pela prática do desporto e inclusive revelava predisposição motora para o exercício em geral. Aliando a motivação para aprender com

as estratégias de aprendizagem por tarefa simplificada, o aluno obteve nota positiva. O caso deste sucesso ultrapassa o ambiente de aula e vai até ao desporto escolar adaptado – natação no qual, o próprio aluno pediu para ingressar.

Os outros dois alunos com NEE, um rapaz e uma rapariga de etnia cigana, eram os mais velhos da turma. O rapaz era pouco recetivo às atividades desportivas, com pouca motivação chegando mesmo a desistir da atividade proposta em aula no decorrer da mesma.

A rapariga faltou à maioria das aulas e quando presente não tinha motivação, ou não se apresentava com equipamento adequado. Apesar dos meus esforços para tentar que participasse, esta aluna acabou por ser um elemento de perturbação das aulas.

A turma tinha ainda mais dois alunos de etnia cigana, irmãos, que tiveram bom aproveitamento e inclusive se destacaram quer na participação em aula quer no desporto escolar tendo o rapaz alcançado o terceiro lugar no corta mato escolar.

Nas atividades desportivas que constavam no planeamento anual da escola e que foram realizadas durante o ano letivo tais como o Corta-Mato atividade realizada no primeiro período, as raparigas da minha turma alcançaram os primeiros quatro lugares e os rapazes alcançaram o terceiro e quinto lugar, o que os levou a passar à fase seguinte para a disputa do distrital onde duas das raparigas se classificaram nas primeiras vinte.

No torneio de Voleibol, que se realizou no último dia do ano letivo, a minha turma alcançou com sucesso o primeiro lugar, tendo recebido elogios por parte das professoras ressaltando o domínio técnico e conhecimento das regras especialmente a da rotação, que numa fase inicial é muito confusa para os alunos, visto que estes tiveram poucas aulas de voleibol.

Além destes alunos com excelentes performances, tinha outros alunos com falta de motivação e alunos com NEE, o que fazia com que cada aula fosse um desafio constante pois tinha que usar metodologias adaptadas às diferentes expectativas, diferentes circunstâncias e diferentes aptidões.



## **2. ENQUADRAMENTO PEDAGÓGICO**

### **2.1 Área 1 - Organização do meio e da aprendizagem**

#### **2.1.1 Conceção**

Compreende-se a conceção pedagógica como uma capacidade de sublinhar a atividade de ensino pelas condições de educação, as metas da EF enquanto área curricular e disciplinar, seguindo as regras do programa e currículo nacional, tendo como foco as características do meio envolvente, da escola e principalmente da turma, que estão bem definidas no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (2001).

Numa primeira fase, foi importante ler o regulamento interno da escola e conhecer o projeto curricular do agrupamento.

No Departamento de Educação Física (DEF) foram definidos alguns princípios, objetivos e metas a atingir, pelos quais devemos considerar as nossas planificações de aula.

No primeiro dia de aulas, tentei conhecer em termos gerais o grupo com que ia trabalhar durante o ano letivo. A professora cooperante, forneceu-me o dossier de turma, com os nomes, idades e fotografias dos alunos.

Para uma melhor compreensão, concebi um guião dirigido aos alunos com perguntas sobre a prática desportiva incluindo a experiência ou não de prática desportiva, nomeadamente nas AEC's, ou atividades federadas, bem como motivação pessoal para a disciplina.

Como tinha alunos com NEE, para conceber e planificar as aulas, procurei apoio junto da psicóloga da escola e da professora de ensino especial. Por um lado, para conhecer o currículo adaptado e receber orientações para melhor conhecer os alunos em questão, por outro lado para adaptar as melhores técnicas promovendo o desenvolvimento pessoal daqueles alunos no contexto da disciplina.

O DEF desta escola adaptou o PNEF alterando o ano curricular para o ensino de diferentes modalidades.

Alterou o ensino do Basquetebol do 6ºano para o 5º Ano, e o Andebol do 7ºano para o 6º Ano, porque o Andebol é uma das modalidades de referência do desporto escolar

desta escola e ao ser dinamizada no ano anterior promove a captação antecipada de atletas.

Posto isto, a fase que se segue é o planeamento de todo o processo de ensino.

### **2.1.2 Planeamento**

Assume-se como sendo especialmente importante para a eficácia de todo o processo de ensino e aprendizagem a gestão de todos os momentos e atividades. *“O processo de análise crítica que o educador faz das suas ações e intenções, onde ele procurar ampliar a sua consciência em relação aos problemas do seu quotidiano pedagógico, à origem deles, à conjuntura na qual aparecem e quais as formas para a superação dos mesmos”* (Padilha, 2005).

Tendo sempre por base as orientações do PNEF, o contexto cultural e social da escola e dos alunos, delineei três níveis de planeamento: planeamento periódico (anexo 1), planeamento da Unidade Didática (anexo 2) e planeamento de Aula (anexo 3).

O planeamento e a sua complexidade, reside na necessidade de ter um espírito reflexivo, crítico e consciente, isto é realçado por Padilha, (2005, p.45). quando refere que o planeamento é a, "atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o improvisado, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação."

Relativamente ao planeamento periódico tive em conta o desenvolvimento das modalidades escolhidas pelo DEF, atendendo também a melhoria da aptidão física e das capacidades físicas dos diferentes alunos.

Devido ao modo de organização dos espaços por *roulement*, que nos é dado periodicamente, a distribuição das aulas de cada unidade didática é condicionada aos espaços que variam entre o pavilhão, o ginásio e o espaço exterior.

Na minha opinião, o planeamento das aulas deveria ser anual. No entanto, nesta escola, o mapa das rotações dos espaços de aula é realizado em cada período, e como tal só

existe informação acerca dos espaços disponíveis, no início de cada período. Por tanto a planificação das unidades didáticas é adaptada aos espaços que estão disponíveis.

Para Bento (2003) o planeamento anual é de extrema importância, “A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.”

O planeamento das unidades didáticas das modalidades escolhidas pelo DEF da escola, são um instrumento precioso na medida em que orienta a ação do professor ao longo dos períodos letivos, neste consta uma base teórica para a conceção do ensino-aprendizagem, através de metodologias e estratégias que refletiram os conteúdos programáticos e tendo sempre em conta as suas progressões pedagógicas. Assim, tendo em conta o número de aulas estipuladas para uma das unidades didáticas, planeia-se o número de horas necessárias para cada um dos conteúdos para uma aprendizagem mais eficiente e responsável.

Para uma melhor avaliação da aptidão física dos alunos desenvolvi, ao longo do ano letivo, planos individualizados. Planos estes que se focavam nas suas necessidades específicas, visando sempre a manutenção ou melhoria da sua aptidão física.

De forma a explicar o modo como planeei uma unidade didática utilizarei como exemplo a abordagem ao atletismo. No planeamento desta unidade didática, a primeira preocupação foi a distribuição do número de aulas. Com consciência de que tinha de abordar a resistência para o corta-mato e o salto em altura.

Assim, com dez aulas disponíveis e sendo este tempo ainda diminuto e estando sujeito às condições climatéricas por ser no exterior, resolvi atribuir apenas uma aula à avaliação sumativa de forma a maximizar o tempo de exercício.

Como primeira ação realizei um teste diagnóstico com a prova de resistência que consistiu numa corrida de 10 minutos, para verificar o número máximo de voltas que os alunos conseguiam dar à pista. Optei por esta prova porque no 5º ano de escolaridade o atletismo se encontra no nível introdutório no PNEF.

Supostamente os alunos já vivenciaram a modalidade no seu nível introdutório no 4º ano do ensino básico, inclusive participaram numa prova de corta-mato na escola, o

que facilitou todo o meu planeamento. Como no 1º período do 5ºano, os alunos também são desafiados a participar no corta-mato escolar, comecei a abordagem ao atletismo pela resistência.

Na última etapa do planeamento surge o plano de aula.

No plano de aula, o professor escolhe quais os exercícios que permitirão alcançar o objetivo da aula. A gestão do tempo de cada exercício é feita pelo professor e de acordo com as necessidades da turma. No planeamento de aula deve ter-se em conta as especificidades dos alunos.

É de ressaltar que qualquer planeamento deve ser flexível para poder ser adaptado às dificuldades que encontramos na turma. Por exemplo, já aconteceu ter planeado um pequeno circuito de jogos e, no momento da execução, ter-me apercebido que os alunos não compreenderam as instruções, e, portanto, tive necessidade de reprogramar a aula e reajustá-la ao tempo disponível.

### **2.1.3 Realização**

*“Importa sobretudo desenvolver nos praticantes uma disponibilidade motora e mental que transcenda largamente a simples automatização de regras de ação e princípios de gestão do espaço de jogo, bem como de formas de comunicação e contra comunicação”* (Garganta, 1998, p.25).

A realização da aula de EF é uma oportunidade de aprendizagem dos alunos e do professor em processo de formação. É no processo de realização que percebemos a eficácia das nossas ações e a aptidão dos alunos nos conteúdos abordados. A minha principal preocupação foi o tempo de empenhamento motor dos alunos. Quando planeio as aulas tenho sempre em mente dar maior destaque ao tempo de prática, pois este deve ser maior do que o tempo de instrução e transição entre exercícios, de forma a que os alunos possam usufruir de uma aula mais rentável e produtiva. Tendo uma turma numerosa tentei ocupá-los grande parte da aula, reduzindo o tempo de transição

entre exercícios, sem desta maneira comprometer a organização, a compreensão e a realização dos exercícios com a máxima segurança.

Em particular considere alguns aspetos fulcrais para o contexto da aula. Não esquecendo a planificação e a eventualidade de ter que a adaptar a cada aula em especial, é essencial a escolha do meu posicionamento, do discurso e vocabulário, colocação da voz, a demonstração dos exercícios, a dinâmica da aula incluindo a utilização do material desportivo, o clima de aprendizagem, e a própria relação entre os alunos.

Considero que o melhor posicionamento do professor deve ser no meio do espaço da aula, pois desse ponto conseguimos visualizar todos os alunos de perto e controlar todos os exercícios, atuando mais rapidamente em situações em que é necessário corrigir/ajudar o aluno ou em situações de perigo. Portanto, o posicionamento no meio da aula possibilita um maior controle. Apesar de ter lecionado algumas aulas em que me posicionei fora do grupo, senti como se perdesse a proximidade do aluno o que me deixava bastante desconfortável. Esta proximidade física com os alunos permitia-me orientar os exercícios sem ter que levantar muito a voz. Se bem que por natureza a minha voz sai colocada e em tom alto de forma assertiva e não de forma agressiva.

Adapte também o vocabulário técnico para uma melhor compreensão por parte dos alunos pois a linguagem técnica ainda lhes era desconhecida, não deixando, em determinadas situações, de a utilizar, pois faz parte do ensino da disciplina.

Depois dos primeiros momentos de aula, a chamada e o aquecimento, e após a explicação, fazia a demonstração das tarefas/exercícios. Em muitas situações foi possível a colaboração dos próprios alunos na demonstração dos exercícios à restante turma. Por exemplo, na unidade dedicada à ginástica de solo, como tinha uma aluna ginasta, esta exemplificou, a meu pedido, o rolamento à frente e à retaguarda. Foi interessante notar que o facto de ser uma aluna a fazer a demonstração do exercício resultou como um elemento de motivação extra.

A própria relação entre os alunos é algo que deve ser tido em conta. Havendo bom relacionamento entre os colegas, havendo um clima de respeito e de amizade, existe um ambiente saudável que propicia uma boa aprendizagem.

No que diz respeito à relação entre professor e alunos, no meu entender, o professor além de ensinar, educa e é responsável pela construção de um ser humano saudável e

dotado de competências científicas, sociais e culturais. Daí que pedagogicamente considero que é essencial que o professor tenha uma sensibilidade, uma capacidade empática que o torne capaz de perceber sinais do estado de espírito do aluno e consiga conduzir as suas energias e motivá-lo para a aula e para a disciplina.

Todo o trabalho motivacional e de envolvimento com os alunos resulta numa melhor aprendizagem, na obtenção de melhores resultados teóricos e práticos e conduziu à relação de afeto dos alunos para com o professor.

No meu caso em particular, relembro, com felicidade, o último dia de aulas, após a conquista da vitória do torneio de voleibol. Os alunos surpreenderam-me, pois, aguardaram o final da minha reunião com o DEF para festejarem comigo e demonstrarem o carinho que por mim sentiam e que era recíproco.

Para demonstrar o modo como abordei os conteúdos das unidades didáticas bem como as estratégias utilizadas, utilizarei como exemplo a primeira aula do segundo período que versou sobre atletismo.

Na continuidade do ensino da modalidade e após a participação da turma no corta mato escolar, depois de terem trabalhado a resistência, iniciei a velocidade e a corrida de estafetas conteúdo da unidade didática que foi trabalhada até ao fim do período.

Na primeira aula do segundo período, aula número 26 (anexo 3), realizada no exterior, estiveram presentes os 23 alunos. Nesta aula fez-se uma avaliação diagnóstica para apurar as aptidões dos alunos relativas à resposta rápida ao estímulo sonoro do sinal de partida, à sua velocidade e a sua técnica de passagem de testemunho. Utilizei uma ficha diagnóstica (anexo 4) onde registei os tempos e a resposta ao estímulo.

Como as fichas que eu utilizava eram de diagnóstico e de avaliação sumativa, voltei a utilizar os mesmos parâmetros para comparar dados que foram obtidos em data posterior, no final da unidade didática. Assim, foi possível registar a evolução e fazer uma avaliação mais justa. Esta aula teve a duração de 45 minutos sendo que os primeiros 13 minutos foram dedicados à chamada e apresentação de conteúdos (3 min.) e os restantes ao aquecimento.

À semelhança do que fiz durante todo o ano letivo, estrategicamente, optei por utilizar jogos lúdicos como forma de ativação geral, predisposição do organismo para o exercício

e o aquecimento muscular e articular. Acredito que o jogo lúdico funciona como estratégia para um envolvimento e motivação da criança para o desporto.

“O jogo, objetivado numa forma modificada concreta, e a referência central para o processo de aprendizagem, e ele que da coerência a tudo quanto se faz de produtivo na aula” (Graça & Mesquita, 2007).

Para esta parte da aula só utilizei metade do campo tendo-me colocado no centro da área. Escolhi para fazer o aquecimento o jogo da “A Galinha a Raposa e os Pintos”, em que se divide os alunos em grupos de 5. A galinha e os pintos em fila, cada um com as mãos na cintura do seguinte. O primeiro da fila, a galinha, abre os braços para tentar limitar os movimentos da raposa, impedindo-a de apanhar o último pinto.

A turma aderiu ao jogo com bastante entusiasmo pois gerou momentos de euforia devido às constantes tentativas fracassadas por parte das raposas.

Utilizei os seguintes 15 minutos para fazer a avaliação diagnóstica que era o objetivo principal desta aula. Primeiro dinamizei uma corrida de velocidade de 40 metros e registei os tempos. De seguida a turma foi dividida em equipas de 4 alunos, escolhidos pelo número sequencial, distribuídos ao longo da pista para fazerem a passagem do testemunho. Nesta situação o objetivo principal foi avaliar a técnica da passagem e não a velocidade. Registei que todos alunos conseguiram fazer a passagem do testemunho e alguns deles já demonstraram conhecer a técnica de passagem e receção.

A atividade foi do agrado de todos pois tinha como fator motivacional a competição. Existem alunos na turma que praticam desportos federados e estão habituados ao estímulo da competição e acabam assim por motivar os restantes colegas.

Nos minutos finais fez-se o retorno à calma e os exercícios de alongamento, dispendo os alunos em “U” de frente para mim. Os alunos repetiram os exercícios que eu executei no momento, neste caso, os alongamentos foram mais dirigidos para a parte inferior do corpo.

Nesta altura aproveitei também para dialogar com os alunos, recolher as suas impressões e dar-lhes um *feedback* da atividade.

Dei os parabéns aos alunos que conseguiram passar o testemunho, em particular a dois deles que executaram a técnica na perfeição, visto que nunca tinham tido nenhuma

aula. Adiantei que nas aulas seguintes seriam abordadas as técnicas tanto de passagem como de recepção do testemunho.

Pontualmente verificava se os alunos estão realmente a tomar banho pois alguns não gerem bem o tempo disponível e atrasam-se para a aula seguinte e noutros casos utilizam a situação para provocar alguns distúrbios nos balneários.

Em seguida coloco parte da minha reflexão da aula anteriormente exposta:

*“Nesta aula consegui realizar todos os exercícios que tinha planeado, mesmo sendo a primeira aula de atletismo- estafetas. Os alunos têm grandes capacidades o que me levou a arriscar vários elementos. Tentei ao máximo, como em todas as aulas, proporcionar aos alunos o maior tempo de prática, esta aula foi exemplo disso. De um modo geral a aula correu bem.”* Reflexão da Aula nº 26

### **2.1.5 Avaliação do ensino**

Gomes (2014) refere que “a avaliação é, no meu entender, um processo que enriquece a prática pedagógica, auxiliando o professor a encontrar o caminho para a eficácia da aprendizagem, face ao contexto, diversidade e dificuldades dos alunos. Acrescento ainda que a avaliação não teve um fim em si mesmo, pois procurei utiliza-la como meio de motivar a progressão no desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens futuras”.

As fases de avaliação são: avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa a autoavaliação.

- Avaliação diagnóstica: sendo a primeira a ser realizada, visa conhecer as capacidades dos/as alunos/as, no início de uma unidade didática. fornecendo ao professor informações importantes para a elaboração dos planos de aula e aprendizagem adequados a cada turma.

- Avaliação formativa foi realizada em todas as aulas. Segundo Eurydice (2009, p.9), “uma atividade desenvolvida pelos professores de forma continuada e como uma parte integrante do seu trabalho ao longo do ano letivo. O seu objetivo é a análise e a melhoria



dos processos de ensino e de aprendizagem baseado nas informações de retorno diretos que faculta tanto aos professores como os alunos.”

Para esta avaliação conta o empenho e a participação ativa nas aulas assim como a evolução dos alunos ao longo do ensino das modalidades tendo também em conta o seu comportamento, as suas atitudes e o seu respeito perante as regras.

- Avaliação sumativa: tem como objetivo avaliar o resultado da aprendizagem e o progresso do/a aluno/a. Rosado e Silva (2009) reforçam que esta avaliação “fornece um resumo da informação disponível, procede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino”.

Quanto à avaliação, o PNEF enuncia três grandes áreas de avaliação: atividades físicas; aptidão física e conhecimentos. No que diz respeito à operacionalização das normas de avaliação, o PNEF refere “a operacionalização das presentes normas tem como referência a especificação de cada matéria do programa em três níveis – introdutório, elementar e avançado” (PNEF, 2012).

Para uma avaliação diagnóstica e sumativa corretas e justas criei fichas de observação para as diferentes modalidades onde avaliei diferentes parâmetros desde o gesto técnico até à finalização do gesto técnico (anexo 4). Desta forma consegui obter o máximo de informação dos alunos para fazer uma avaliação com dados específicos e concretos tanto da parte técnica como da execução.

O uso desta ferramenta assegura a avaliação formativa dos alunos no decorrer das aulas, tornando-se uma fonte de informação importantíssima para avaliação no final de cada unidade didática.

- Autoavaliação dá ao aluno a oportunidade de reconhecer, avaliar o seu próprio desempenho através da crítica do seu autoconhecimento e na autoanálise dando me também a perceber se o aluno consegue ter capacidade para o fazer. Esta avaliação é realizada no final de cada período (anexo 5).

Pela autoavaliação dos alunos foi possível concluir que os alunos não tinham consciência das suas reais capacidades nem do seu efetivo desempenho. Talvez devido a sua imaturidade ou talvez por não terem experiência neste tipo de avaliação.

A autoavaliação também proporcionou uma nova aprendizagem e um momento de autoconhecimento, pois em contexto de aula promovi a análise e discussão dos resultados obtidos em comparação com as autoavaliações.

A escola EB 2, 3 tem os critérios de avaliação previamente estabelecidos e estes definem dois parâmetros de avaliação:

- Atitudes e valores;
- Competências de ação e de conhecimentos que se subdivide em conhecimentos e em atividades e aptidão física.

O cálculo da classificação final de cada aluno resulta da soma das classificações obtidas nos parâmetros da avaliação. Como resultado da classificação final os valores 1 e 2 correspondem a um não satisfaz, o valor 3 a um satisfaz, o valor 4 a um satisfaz bastante e o valor 5 a um excelente.

## **2.2 Área 2 - Participação na escola e relação com a comunidade**

### **2.2.1 Atividades realizadas**

Juntamente com o grupo de estagiários, participeis nas atividades pré-definidas no plano de atividades anuais da escola. Das várias atividades destaco as seguintes:

- Torneio de Andebol Masculino que decorreu no dia 7 de novembro de 2017 com o intuito de desenvolver a modalidade na escola e captar alunos para o desporto escolar.

- Corta-Mato que decorreu no dia 13 de dezembro de 2017 com o objetivo de sensibilizar os alunos para a prática de atividade física e aplicar as capacidades adquiridas na competição e selecionar alunos para o corta mato distrital e nacional.
- Torneio de voleibol que decorreu nos dias 13,14 e 15 de junho de 2018 e teve como principais objetivos desenvolver a modalidade na escola e captar alunos para o desporto escolar visto ser este o desporto rei da escola.

### **2.2.2 Atividade organizada**

Dia Mundial da dança que decorreu no dia 30 de abril, atividade para toda a comunidade educativa que teve como finalidade desenvolver o gosto pela dança assim como, celebrar esta arte e mostrar a sua universalidade, independentemente das barreiras políticas, culturais e éticas.

Esta atividade foi sugerida por mim à professora cooperante, como uma atividade do grupo de estágio de EF. Esta ideia surgiu pelo meu gosto pela dança.

O Dia Mundial da Dança celebra-se todos os anos a 29 de abril. A data foi criada em 1982 pelo Comité Internacional da Dança (CID) da UNESCO, que escolheu o dia 29 de abril como o Dia Internacional da Dança. A comemoração tem por base o dia de nascimento de Jean-Georges Noverre, que nasceu em 1727 e que foi um dos grandes nomes mundiais da dança.

Depois da aprovação da iniciativa por parte do DEF, fiz a planificação do evento, desenvolvi os materiais de comunicação/ publicidade (*flyers*), seleccionei a banda sonora para o evento e convidei dois colegas para dinamizarem as aulas de Zumba, Ricardo Rodrigues e Luís Gomes pois estes são os representantes do Zumba em Portugal.

As aulas de dança africana ficaram a meu cargo. Por motivos profissionais, os professores convidados não compareceram e fui eu quem dinamizou todas as aulas de dança.

A atividade realizou-se no ginásio e contou com a participação de cerca de 100 alunos. Todos os professores do DEF aderiram com entusiasmo à iniciativa, ajudando no controlo do público e inclusive participando ativamente na aula.

Os meus colegas de grupo de estágio ficaram responsáveis por gerir a parte musical.

A atividade foi para além das minhas expectativas devido ao envolvimento por parte dos alunos, inclusive o entusiasmo deles fez com que o tempo inicialmente destinado para a atividade tenha sido ultrapassado.

### 3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

#### 3.1 Enquadramento Científico

*"Coordenação motora, composição corporal e Bullying, que relação?"*

A coordenação motora (CM), segundo Kiphard e Schilling (1974), *"é a interação harmoniosa e económica dos sistemas músculo-esquelético, nervoso e sensorial para produzir ações cinéticas precisas e equilibradas"*. Quanto maior for a complexidade de uma dada tarefa motora, maior será o nível de coordenação para o desempenho da criança, (Gallahue & Ozmun, 2005). Por sua vez, o domínio de habilidades motoras fundamentais contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças (Lubans, Morgan, Cliff, Barmett, & Okley, 2010; Leite, 2015). Estas habilidades podem ser desenvolvidas na infância e posteriormente refinadas num contexto específico, como o desporto, onde é incluída a locomoção, o controlo e manipulação de objetos e a estabilidade. A sua promoção e desenvolvimento na infância baseia-se na existência de evidentes benefícios futuros e atuais (Leite, 2015), contudo sabemos que esta coordenação motora das crianças pode ser influenciada por fatores como a composição corporal.

Segundo o estudo de Leite e Lopes (2015) em que comparam a relação entre o índice de massa corporal (IMC) e a CM, verificou-se que, apesar de 66% das crianças portuguesas apresentar o IMC normal, 27,4% estariam com sobrepeso/obesidade (30,6% nos rapazes e 22,9% nas raparigas) e, por sua vez, os resultados demonstraram que não se pode assumir uma relação causal definitiva entre IMC e a coordenação.

Graf et al. (2004) apontam no seu estudo com crianças do 1º ciclo que o aumento da massa corporal pode ter influenciado os fracos resultados ao nível da CM e resistência.

Melo e Lopes (2013) indicam a mesma causa para justificar os resultados obtidos no seu estudo, onde os valores médios do Quociente Motor foram de insuficiências coordenativas (em crianças dos 6 aos 9 anos), de acordo com o manual da bateria de testes KTK.

O jogo e a participação das crianças no mesmo corresponde a um dos veículos mais relevantes para o estímulo destas habilidades motoras fundamentais, possibilitando assim, de uma forma lúdica, o controlo do seu estado nutricional e a melhoria do seu desempenho motor. Contudo é necessário ter em consideração que as crianças, durante o jogo, tendem a escolher parceiros, considerando as suas capacidades motoras como velocidade, destreza, habilidade com bolas e a força e também aspetos físicos como a altura ou a estrutura e assim acabam por ser sempre escolhidos primeiro em relação àqueles cuja competência motora e aspetos físicos não lhes traz vantagem. Estas características tornam os jovens desejados no contexto social, sendo assim mais populares e com menores probabilidades de sofrerem agressões (Peguero, 2008).

Por sua vez, o desempenho motor influencia o modo como os jovens indivíduos se auto percebem e percebem os seus pares, e quando são experimentadas sensações de divertimento, sucesso e satisfação nas atividades físicas, os níveis de autoestima, motivação elevam-se (Ulrich, 2000). Portanto, na infância e adolescência o desempenho motor é fundamental para a percepção e conjunto de sentimentos que as crianças têm sobre si próprios (Palma, Camargo & Pontes, 2012).

Assim, as crianças que têm um nível de competências motoras mais frágil, que não sobressaem entre os seus pares tendem a ter menos amigos, a serem postas de parte, levando-as muitas vezes ao isolamento por não serem convidadas para brincadeiras e jogos, tornando-se alvos fáceis para intimidação pelos pares (Campbell, Missiuna & Vaillancourt, 2012). Desta forma, as crianças com habilidade motora pobre tendem a evitar demonstrar essas habilidades, causando assim efeitos duradouros, não apenas de prejuízo físico, no desenvolvimento motor, mas também nas relações pessoais e sociais (Dewey et al., 2002) pois sentem-se julgadas pelos pares, porque as outras crianças podem ser insensíveis às suas dificuldades apresentadas, tornando-as um alvo fácil para chacota e de fácil rotulagem.

E por vezes, é a partir deste julgamento que surgem os comportamentos a que se chama *bullying*.

O *bullying* é um conceito que surgiu para definir a agressão física e/ou psicológica que ocorre de forma repetida. Nos dias de hoje este não se encontra somente na escola pois, devido ao fenómeno da internet e redes sociais nasceu o *cyberbullying* tornando o fenómeno ainda mais preocupante visto que tem ainda um maior alcance e parte para um caminho nunca antes visto pois agora o *bullying* também é feito a partir de casa pelas redes sociais e muitas vezes escondido do conhecimento dos pais dos jovens envolvidos, tanto do agressor(es) como da vítima(s).

O *bullying* foi definido por Pereira (2008) e Pereira, Silva e Nunes (2009) como “o abuso do poder de forma continuada, entre pares”. Também é descrito por Almeida, Silva e Campos (2008) como “o ato de praticar ou envolver em violência, seja ela física ou psicológica, de comportamento agressivo, intencional e negativo com execução repetida da ação, envolvendo crianças e adolescentes que apresentam relacionamento com desequilíbrio de poder”. Melim e Pereira (2013) assumem como *bullying* “a agressão entre jovens, intencional e frequente, capaz de causar danos ou magoar”, enumerando várias formas comportamentais, tais como, ameaçar, chantagear, magoar, chamar nomes, gozar, levantar falsos testemunhos, contar segredos, praxar de forma violenta, pôr de parte um(a) colega, ignorá-lo (a), bater, empurrar e tirar objetos de valor.

Reconhecido como um grave problema social, devido à sua amplitude o *bullying* é hoje um assunto sujeito a várias análises de estudo e programas de intervenção.

São inúmeras as razões pelas quais crianças e adolescentes acabam por ser vítimas de *bullying* escolar no entanto, uma das principais razões apontada é aquilo que se distância da aparência ideal, do corpo socialmente aceite (Pearce, Boergers & Prinstein, 2002; Pinto & Branco, 2011; Brixval et al., 2012; Wilson et al., 2013).

Segundo Fonte e Pedra (2008) existem vários tipos de intervenientes nos casos de agressão podendo estes ter o perfil de Vítima, Agressor, Observador/Espetador ou Vítima-Agressora, sendo que esta última consiste numa vítima que se torna agressora devido à replicação dos atos que lhe foram infligidos. O questionário de Olwens (1998) adaptado por Pereira (2015) permite definir através de questões colocadas aos alunos o seu perfil nos casos de *bullying*, sendo assim essencial para definir quais as crianças com perfil de vítima, agressora, sendo esta uma das primeiras fases do estudo.

Num estudo realizado por Pereira et al (2004), sobre *bullying* nas escolas portuguesas, constataram que 20% das crianças relataram terem sido assediadas e 16% admitiram terem intimidado colegas, pelo menos três vezes no ano letivo. Noutro estudo realizado por Sousa, Pereira e Lourenço (2011) que analisou alunos do 5º e 6º ano do Porto, verificou que 19,7% tinham sofrido de situações de *bullying* e 4,3% estavam envolvidos como agressores. Neste estudo verificou-se ainda que os rapazes estão mais envolvidos em *bullying* quer como agressores (7,8%), quer como vítimas (25%), sendo que as raparigas apenas apresentam uma envolvimento de 0,7% como agressoras e de 13,8% como vítimas.

Outro estudo realizado por Melim e Pereira (2013) nas escolas da região autónoma da Madeira, constatou que 30,2% dos alunos participantes no estudo sofreram situações de *bullying* e 29,1% fizeram mal a algum colega. Neste estudo, os rapazes voltam a apresentar valores superiores como agressores (35,2% para os rapazes e 23,1% para as raparigas), e as raparigas apresentam valores superiores como vítimas (31,7% das raparigas e 28,7% dos rapazes). Estes valores mostram que o número de casos de *bullying*, existentes nas escolas portuguesas é considerado elevado e os rapazes estão mais envolvidos em *bullying* como agressores.

Posto isto surgiu a questão, será que a coordenação motora, composição corporal e comportamentos de *bullying* de uma criança se relacionam?

### **3.2 Objetivos**

- Caraterizar os alunos quanto à sua coordenação motora, composição corporal e comportamentos de *bullying* quanto ao género.
- Verificar a associação entre a coordenação motora, composição corporal e comportamentos de *bullying*.

## **3.3 Metodologia**

### **3.3.1 Caracterização do estudo**

Trata-se de um estudo transversal e quantitativo.

### **3.3.2 Amostra**

A amostra é constituída por 73 alunos, 40 do sexo feminino (54,8%) e 33 do sexo masculino (45,2%), do 5ª ano de escolaridade de uma escola EB 2,3 de Braga, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos ( $10,34 \pm 0,71$ ).

### **3.3.3 Instrumentos**

Para a determinação da composição corporal foram utilizar os dados recolhidos pelo FITescola, em particular os dados do peso, altura (IMC- Índice de massa corporal).

O FITescola é uma bateria de testes, concebido para avaliar nas crianças e adolescentes a sua aptidão física relacionada com a saúde. o FITescola avalia três componentes da aptidão física considerados importantes pela relação com a saúde em geral e o bom funcionamento do organismo: aptidão aeróbia; aptidão muscular e a composição corporal. A bateria de testes FIT escola foi introduzida em 2015 pelo Ministério da Educação, em substituição dos *testes Fitnessgram*.

Para determinar a coordenação motora, foi utilizada a bateria de testes Körperkoordination Test für Kinder (KTK), desenvolvido por Kiphard e Schilling em 1974, teste este que é constituído por 4 sub-testes: equilíbrios à retaguarda; saltos Monopedais; saltos laterais e transposição lateral. O Quociente Motor (QM) resulta da soma dos resultados destes testes.

Em seguida é apresentada uma pequena descrição dos testes que constituem o KTK:



### **Equilíbrio à retaguarda**

A primeira prova consiste em percorrer, em deslocamento à retaguarda, 3 vezes cada trave sem colocar qualquer apoio no solo. Tem como objetivo medir a capacidade de percorrer traves com diferentes larguras (6cm; 4,5cm; 3cm), em deslocamento à retaguarda.

### **Salto monopedal**

O aluno, partindo a 150 cm do obstáculo, é solicitado a saltar por cima realizando a impulsão com um apoio e caindo sobre o mesmo apoio. Tem como objetivo medir a capacidade de transposição de um obstáculo realizando a impulsão com um apoio e caindo sobre o mesmo.

### **Salto lateral**

A terceira prova consiste em saltar a pés juntos de um lado para o outro por cima de um objeto pousado no chão durante 15 segundos, com o objetivo de medir a capacidade de saltar de um lado para o outro.

### **Transferência lateral**

Na última prova, o aluno é colocado em cima da placa à direita, é solicitado que agarre com ambas as mãos a placa à sua esquerda e transportá-la para o seu lado direito. Deve colocar ambos os pés em cima desta placa e repetir a mesma operação, durante 20 segundos. Este exercício tem o objetivo de medir a capacidade de transportar um objeto de um lado para outro e de se colocar em cima dele.

Para identificar os comportamentos de *bullying* nas crianças foi utilizado o Questionário de Olweus, adaptado por Pereira (2015) (anexo 6) que permite verificar quais as características e perfis dos participantes no *bullying*, classificando-os em quatro categorias de participação: “não participa”, “vítima”, “agressor” e “vítima-agressora”.

### **3.3.4 Procedimentos**

O procedimento decorrente do estudo é composto por três fases.

A primeira fase foi a recolha dos pedidos de autorização para a realização do estudo, nomeadamente à direção do agrupamento de escolas, aos encarregados de educação bem como aos próprios alunos.

A segunda fase foi a recolha dos dados através do teste de KTK para obtenção dos valores relativos à coordenação motora. A recolha foi realizada durante as aulas de EF das turmas durante três aulas de 90 minutos. Os alunos foram divididos pelos três professores onde puderam experimentar os testes antes de os realizar, apesar dos testes terem sido feitos em dias diferentes, foi mantida em cada teste sempre o mesmo professor. Como as turmas eram bastante grandes decidimos dividi-las, fazendo primeiro os testes as raparigas e depois os rapazes. O grupo que não estivesse a realizar os testes, esteve no campo de Futebol em jogo.

Tendo por último aplicado o questionário de Olwens (1998) adaptado por Pereira (2015) que permitiu definir através das questões colocadas aos alunos o seu perfil nos casos de *bullying*. Este questionário foi aplicado durante uma aula de EF e foram explicados todos os procedimentos pelo professor. Os alunos estavam distribuídos pelo espaço de aula pois este inquérito requeria alguma privacidade para uma maior fiabilidade das respostas e a sua realização demorou cerca de 20 minutos.

Os dados da composição corporal, peso, altura e perímetro da cintura foram obtidos na aula de EF, no início do ano quando foram realizadas as provas do FITescola e foram recolhidos pelos professores de cada turma.

### **3.3.5 Procedimentos estatísticos**

Os dados estatísticos foram recolhidos e seguidamente analisados através do programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para o Windows, versão 25.0.

Para a análise exploratória dos dados recorreu-se à frequência absoluta (n) e respetiva percentagem,

Para determinar a associação entre as variáveis recorre-se ao teste Qui-Quadrado.

O nível de significância estatístico adotado foi de 5%.

### 3.4 Apresentação dos Resultados

#### 3.4.1 Coordenação Motora

Tabela 1 – Caracterização da Coordenação Motora (CM) dos alunos, quanto ao género.

		Níveis de Coordenação Motora			Total
		Muito Fraco/ Fraco	Normal	Bom/ Muito Bom	
Género	Feminino	23 (57,5%)	13 (32,5%)	4 (10%)	40 (100%)
	Masculino	15 (45,5%)	17 (51,5%)	1 (3%)	33 (100%)
Total		38 (52,1%)	30 (41,1%)	5 (6,8%)	73 (100%)

No que diz respeito à tabela 1 que se refere aos níveis de coordenação motora verificou-se que 52,1% dos alunos estão nos níveis “Muito Fraco/Fraco” estando 41,1% dos alunos dentro do “Normal” e 6,8% nos níveis “Bom/Muito Bom”.

Quanto ao género, o sexo feminino apesar de 57,5% se encontrarem no nível “Muito fraco/Fraco”, 10% encontra-se no nível “Bom/Muito Bom”. Quanto ao sexo masculino uma percentagem menor, 45,5% encontra-se no nível “Muito Fraco/Fraco”, contudo também uma percentagem menor (3%) se encontra nos níveis “Bom/Muito Bom”.

#### 3.4.2 Composição Corporal (IMC)

Tabela 2- Caracterização da composição corporal (IMC) dos alunos.

	Género		Total
	Feminino	Masculino	
Abaixo do peso	3 (7,7%)	0 (0%)	3 (4,3%)
Zona saudável	21(53,8%)	17(54,8%)	38 (54,3%)
Acima do peso	15 (38%)	14 (42,2%)	29 (41,4%)
Total	39 (100%)	31 (100%)	70 (100%)

Na tabela 2 verifica-se que a maioria dos alunos, independentemente do sexo, se encontra na zona saudável, 53,8% do sexo feminino e 54,8% do sexo masculino, todavia, 7,7% das raparigas apresenta baixo peso e, por sua vez, 38,5% das raparigas e 45,2% dos rapazes encontra-se acima do peso.

### **3.4.3 Análise dos resultados referentes ao Bullying**

Tabela 3 – Caracterização da participação no *bullying* por partes dos alunos.

	<b>Não participa</b>	<b>Vítima</b>	<b>Agressor</b>	<b>Vítima-Agressor</b>	<b>Total</b>
<b>Feminino</b>	39 (97,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (2,5%)	40 (100%)
<b>Masculino</b>	26 (78,8%)	2 (6,1%)	3 (9,1%)	2 (6,1%)	33 (100%)
<b>Total</b>	65 (89%)	2 (2,7%)	3 (4,1%)	3 (4,1%)	73 (100%)

Analisando os dados da tabela 3 verificou-se que a maioria, 89% não participa em comportamentos de *bullying*, contudo, 2,7% dos alunos são vítimas e 9,1% agressores, todos pertencentes ao sexo masculino. Por sua vez 4,1% apresenta o papel de vítima/agressor e são de ambos os sexos. Este são dados que devem merecer bastante atenção por parte da comunidade escolar.

### **3.4.4 Associação entre o nível de coordenação motora, composição corporal e Bullying.**

Tabela 4 – Associação entre os níveis de coordenação motora, composição corporal e papéis desempenhados pelos alunos no *bullying*

<b>Níveis de coordenação motora</b>			<b>Composição corporal</b>	
			<b>Zona não saudável</b>	<b>Zona saudável</b>
<b>Fraco/ Muito Fraco</b>	Papeis Bullying	Não participa	20 62,5%	12 37,5%
		Vítima-Agressor	2 66,7%	1 33,3%
<b>Muito Bom/ Bom/ Normal</b>	Papeis Bullying	Não participa	7 23,3%	23 76,7%
		Vítima	1 50,0%	1 50,0%
		Agressor	2 66,7%	1 33,3%

Na tabela 4 verifica-se que no nível de coordenação motora fraco/muito fraco, 62,5% dos alunos que se encontram na zona não saudável e 37,5% dos que se encontram na zona saudável não participam em atos de *bullying*.

Já em relação ao papel de vítima-agressor, 66,7% dos alunos encontram-se na zona não saudável e 33,3% na zona saudável.

Verifica-se também que nos níveis muito bom / bom/ normal, 76,7% dos alunos que não participam no *bullying* encontram-se na zona saudável e, por sua vez 66,7% dos alunos agressores encontram-se na zona não saudável.

Não se verificaram associações estatisticamente significativas entre a coordenação motora, o papel desempenhado no *bullying* e a composição corporal dos alunos ( $p>0,05$ ).

### **3.5 Discussão e conclusão dos resultados**

O objetivo do estudo foi analisar a existência de uma relação entre coordenação motora, composição corporal e *bullying*.

Em termos gerais relativamente à composição corporal verificou-se que a maioria dos alunos se encontra na zona saudável. Contudo, existe também uma grande parte, cerca de 40% de alunos, que tem excesso de peso e 7,7% de alunos, abaixo do peso.

No estudo realizado por Sardinha et al. (2011) sobre a prevalência de sobrepeso e obesidade, em crianças e adolescentes portuguesas, verificaram que esta varia entre 21,6% e os 32,7% nas meninas e 23,5% e 30,7% nos meninos. Estes dados revelam os resultados preocupantes encontrados no nosso estudo, uma vez que esta prevalência, tanto em meninos como meninas é superior. Assim, esta prevalência de sobrepeso/obesidade deve ser um grande motivo de preocupação de toda a comunidade e como tal é fundamental criar estratégias que promovam peso saudável entre crianças e adolescentes (Sardinha et al., 2011).

Relativamente ao nível de coordenação motora verifica-se que os rapazes têm melhor desempenho que as raparigas, pois 54,5% dos rapazes se encontra nos níveis normal e bom/muito bom e 57,5% das raparigas se encontra nos níveis fraco/muito fraco. No parâmetro bom/ muito bom a percentagem de raparigas é superior pois 10% apresenta um nível bom / muito bom e apenas 3% dos rapazes se encontra no mesmo nível. Estes resultados vão de encontro ao estudo realizado por Melo e Lopes (2013) que verificaram, que os meninos apresentam melhor desempenho coordenativo do que as meninas, pois em todas as idades os meninos obtiveram valores do QM melhor na bateria de testes KTK. Também o estudo de Saraiva e Rodrigues (2011) e de Deus et al. (2010) encontram diferenças significativas entre raparigas e rapazes, demonstrando que os rapazes obtiveram melhor resultado, utilizando a mesma bateria de testes KTK. A justificação apresentada pelos autores dos estudos para tal facto prende-se com o processo de crescimento natural das crianças, entre os 6 e os 10 anos pois, os rapazes tendem a desenvolver a CM mais rápido do que as raparigas.

Os autores Chivers et al. (2013) constataram que o IMC está inversamente associado à CM. O estudo foi realizado entre crianças e adolescentes dos 10 aos 14 anos de idade, com peso normal, sobrepeso e obesidade e não se verificaram diferenças significativas a nível do desempenho motor global.

No que diz respeito ao *bullying*, 89% dos alunos inqueridos são não participantes. Em relação ao papel de vítima (2,7%) apenas se verificou no sexo masculino verificando-se o mesmo quanto ao papel de agressor (4,1%) que também se verificou apenas no sexo masculino. Quanto à figura vítima / agressor foram identificados 6,1% rapazes e 2,5% de raparigas.

Alguns estudos indicam que os rapazes estão envolvidos no *bullying*, tanto como vítimas, como agressores, mais frequentemente do que as raparigas (Carvalhosa, et al. 2001; Olweus, 1993) tal como se verificou no nosso estudo.

São também os rapazes os primeiros a recorrerem a práticas violentas, diretas e antissociais, já as raparigas tendem a recorrer à expressão indireta de violência através da manipulação social (Matos, et al. 2009).

Pesquisas mais recentes não contrariam integralmente estes dados, mas revelam uma especificidade que torna inevitável a desconstrução da rotulagem de género, de orientação maniqueísta e normalizadora deixando de haver uma grande distância entre

o género feminino e o género masculino quanto a práticas de *bullying* (Costa, et al. 2013; Pereira, 2008) Esta nova conceção verificou-se no estudo de Pereira et al. (2013)) que versava sobre estereótipos e diferenças de género no *bullying* escolar, e onde se constatou que a participação do género feminino nas práticas de *bullying* revelou-se à mesma escala que a do género masculino. Também no nosso estudo encontramos uma vítima-agressora do sexo feminino o que, ainda que em menor escala do que o sexo masculino, revela participação feminina.

Relativamente à relação entre o desempenho motor e comportamentos de *bullying*, Zequinão et al. (2014) não encontrou relação entre o desempenho motor e papéis no “bullying”, sugerindo aliás que se devessem fazer mais estudos comparando o desempenho motor com o envolvimento em atividades de *bullying*, mas em comunidades de diferentes contextos, para se poder verificar se, com diferentes fatores ambientais, teríamos resultados diferentes. A mesma autora entende que independentemente do nível de desempenho motor a prática de atividades físicas é fundamental no combate ao *bullying* pois, através do desporto, a figura do agressor aprende a redirecionar o seu potencial de forma positiva para se enquadrar no grupo, e por outro lado a vítima aprende a utilizar o exercício físico para melhorar a coordenação motora, reduzir a ansiedade, melhorar a autoconfiança e o relacionamento com os colegas.

No meu entender, o facto de não se encontrar uma associação entre a coordenação motora, composição corporal e o *bullying*, pode dever-se à inatividade física, cada vez mais patente nas crianças e também com o facto de no 1º ciclo do ensino básico a disciplina de Expressão e Educação Físico-Motora, componente obrigatória do currículo do 1º ciclo ter sido, de forma geral, deixada à responsabilidade das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e por isso o estímulo às habilidades motoras fundamentais, primordial para o desenvolvimento da criança, ficou comprometido. Assim, a lecionação da disciplina de Expressão e Educação Físico-Motora junto das crianças possibilitará a promoção, de estilos de vida saudável, do hábito de praticar desporto, do desenvolvimento da motricidade, do espírito de união, disciplina e o trabalho em equipa, nomeadamente, o desporto promove a igualdade e o respeito pelo outro.

Por outro lado, julgo que o tema do *bullying* é cada vez mais debatido. No 1º ciclo, este tema é abordado na disciplina do estudo do meio promovendo a discussão e reflexão sobre agressividade, liberdade, respeito e amizade.

Como diz Pereira et al (2013) para perceber este fenómeno de *bullying* é essencial considerá-lo num contexto com diversos atuantes. É essencial conhecer os alunos, o seu histórico, as suas vivências, o seu ambiente familiar, o próprio contexto escolar, o que em si é um desafio constante para o professor.

#### **4. Considerações Finais**

O estágio profissional foi nitidamente um momento fulcral para o meu percurso académico, visto que neste ano obtive as verdadeiras experiências no ensino e melhorei a relação professor / aluno.

No estágio consegui ultrapassar alguns obstáculos pessoais vencendo a ansiedade que sentia aquando a demonstração de gestos técnicos à turma. Nesses momentos receava perder o controlo da turma, pois é nestas alturas que alguns alunos aproveitam para perturbar a aula colocando-se muitas vezes em perigo. Foi um ano de muito trabalho, pois o estágio vai muito para além do ensino da EF numa turma. Toda a logística que envolve a escola e os processos de ensino era algo que me era desconhecido.

Pela primeira vez tive que planificar e analisar a adaptação da modalidade desportiva em relação ao nível e necessidades dos alunos.

O primeiro período foi o mais difícil visto ter passado por toda uma adaptação, um novo conhecimento, uma nova forma de estar, o ter de conhecer cada aluno foi uma nova conquista. A diversidade dos meus alunos fez com que eu me apercebesse o quão importante é a construção da relação professor/ aluno.

No segundo período já me senti mais capacitada para dar as respostas certas e necessárias perante as situações adversas e se necessário fazer adaptações no momento de aula, para que esta fluísse de maneira continua e sem grandes perdas de tempo. Vieram também as experiências do corta-mato nacional que me marcaram como professora estagiária, pois o desporto escolar é uma mais valia para que os nossos alunos, pois podem vivenciar experiências que num outro contexto seriam impossíveis.



O terceiro período foi o culminar de toda estas aprendizagens, estas fizeram de mim uma professora com motivação, empatia, dedicada e atenta às necessidades do aluno. Com a realização do projeto de investigação, tive um contato mais abrangente com um maior número de alunos e apercebi-me de quão diferentes, quer a nível motor, quer a nível cognitivo. O que se revelou uma experiência bastante enriquecedora.

Neste momento, sinto-me apta para lecionar, mas ciente que é necessário ir fazendo atualizações, mais estudos, formações quer da parte técnica quer da parte pedagógica.

## Referências bibliográficas

- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lisboa.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5, 7-71.
- Brixval, C. S. et al. (2012). Overweight, body image and bullying--anepidemiological study of 11- to 15-years olds. *Eur J Public Health*, v.22, n. 1, p. 126-30ISSN 1464-360X. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21382970> .
- Campbell, W.; Missiuna, C. & Vaillaincourt, T. (2012). Peer victimization and depression in children with and without motor coordination difficulties. *Psychology in the Schools*, 49(4), p. 328-41.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – A provação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (19), 523-537.
- Chivers, P., Larkin, D., Rose, E., Beilin, L., & Hands, B. (2013). Low motor performance scores among overweight children: Poor coordination or morphological constraints. *Human Movement Science*, 32, 1127-1137.
- Comité Internacional da Dança UNESCO. Consultado no mês de novembro de 2017 em <http://www.unesc.net/portal/capa/index/114/3501>.
- Costa, P.; Farenzena, R.; Simões, H. & Pereira, B. (2013). Adolescentes Portugueses e o Bullying Escolar: Estereótipos e diferenças de género. *Revista Interações*, 25, pp. 180-201.

- Deus, R., Bustamente, A., Lopes, V., Seabra, A., Silva, R., & Maia, J. (2010). Modelação longitudinal dos níveis de coordenação motora de crianças dois seis aos 10 anos de idade da Região Autónoma dos Açores, Portugal. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 24(2), 259-273.
- Dewey, D. et al. (2002). Developmental coordination disorder: associated problems in attention, learning, and psychosocial adjustment. *Hum Mov Sci*, 21, (5-6), p. 905-18.
- Eurydice (2009). *Exames nacionais de alunos na Europa: objetivos, organização e utilização dos resultados. Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura*. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.
- Fante, C., & Pedra, J. A. (2008) *Bullying escolar: perguntas & respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- FITescola. <http://fitescola.dge.mec.pt>.
- Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. In Graça, A. & Oliveira, J. (eds), *O Ensino dos Jogos Coletivos*. Porto: Edições CEJD FCDEF-UP. Consultado no mês de novembro de 2017 em <http://pt.scribd.com/doc/49167666/Parauma-teoria-dos-jogos-desportivos-colectivos>).
- Gomes, L.& Pereira, B. (2014). Relatório de Estágio. O desempenho motor global de alunos do 5º e 6º anos e o seu envolvimento no bullying escolar. (Tese de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário). Instituto da Educação da Universidade do Minho – Braga, Portugal.
- Graf, C., Koch, B., Kretschmann-Kandel, E., Falkowski, G., Christ, H., Coburger, S., et al. (2004). Correlation between BMI, Leisure Habits and Motor Abilities in childhood (Child-Project). *International Journal of Obesity*, 28, 22-26.
- Gallahue, D.; Ozman, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora
- Kiphard, E., & Schilling, F. (1974). *Körper-koordinations-test für kinder KTK: manual Von Fridhelm Schilling*. Weinheim: Beltz Test.
- Leite, A. (2015). Relatório de Atividade Profissional – Relação entre Índice de Massa corporal e Coordenação Motora, em crianças Portuguesas. (Tese de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário). Instituto da Educação da Universidade do Minho – Braga, Portugal.
- Lubans, D., Morgan, P., Cliff, D., Bameett, L., & Okely, A. (2010). *Fundamental Movement Skills in Children and Adolescents Review of Associated Health Benefits*. *Sports medicine*, 40(12), 1019-1035.

- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). Definição do problema e caracterização do fenómeno. In H. C. F. C. Ferreira-Borges (Ed.), *Violência, Bullying e Delinquência* (1ª ed.). Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- McCarron, L. (1997). *McCarron Assessment of Neuromuscular Development* (3rd ed.). Dallas, TX: McCarron-Dial Systems inc.
- Melo, M., & Lopes, V. (2003). Associação entre o índice de massa corporal e a coordenação motora em crianças. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27, 7-13.
- 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*. São Luis. V. 1, p. 292-316.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *J Child Psychol Psychiatry* 35 (7), 1171-90.
- Olweus, D. (Ed.). (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford e Cambridge: Blackwell.
  
- Padilha, P. (2005). *Planeamento Dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez.
- Palma, M. (2008). *O Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-Escolares em Diferentes Contextos de Jogo*. Tese de doutoramento Universidade do Minho. Braga.
- 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. 421-29.
- Pearce, M. J.; BoergerS, J.; Prinstein, M. J. (2002) Adolescent obesity, overt and relational peer victimization, and romantic relationships. *Obes Res*, v. 10, n. 5, p. 386-93ISSN 1071-7323. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12006638> .
- Peguero, A. (2008). *Bullying victimization and extracurricular activity*. *Journal of School Violence*, 7 (3), p. 71-85.
- Pereira. B et al. (2004). *Bullying in Portuguese Schools*. "School Psychology International". ISSN 0143-0343. 25:2 (May 2004) 207-222.
- Pereira, B. O. (2008). Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação Para a Ciência e Tecnologia, 2ª Edição.

- Pereira, B., Silva, M., Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na Escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba*, 9(28), 455-466.
- Pinto, R.; Branco, A. (2011) O bullying na perspectiva sociocultural construtivista. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 3, p.87-95
- Saraiva, J., & Rodrigues, L. (2011). *Relação entre a Atividade Física, Aptidão Física, Morfologia e Coordenativa em Crianças dos 10 anos de Idade. Revista da Educação Física/UEM*, 22, 1-12.
- Sardinha, L., Santos, R., Vale, S., Silva, A., Ferreira, J., Raimundo, M., et al. (2011). *Prevalence of overweight and obesity among Portuguese youth: a study in a representative sample of 10-18-year-old children and adolescents. Int J Pediatr Obes*, 6 (2), 124-128. doi: 10.3109/17477166.2010.490263
- Silva, I. & Pereira B. (2013) Relatório de Estágio. Associações entre aptidão cardiovascular e a performance académica, diferenças entre padrões alimentares associados à dieta mediterrânica em adolescentes. (Tese de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário). Instituto da Educação da Universidade do Minho – Braga, Portugal.
- Sousa, R., Pereira, B. & Lourenço, L. (2011). O bullying, locais e representações dos recreios. Estudo com crianças de uma escola básica de 5º e 6º anos. In: A. Barbosa, L. Lourenço & B. Pereira (Org.). *Bullying: conhecer e intervir*. p. 33-49, capítulo 2.
- Wilson, M. L. et al. (2013). Weight status, body image and bullying among adolescents in the Seychelles. *Int J Environ Res Public Health*, v. 10, n. 5, p. 1763-74ISSN 1660-4601. Disponível em:<<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23644826> >.
- Zequinão, M. A., Medeiros, P., Medeiros, T. E., Pereira, B. & Cardoso, F. L. (2014). Desempenho motor e bullying escolar em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social da Grande Florianópolis - SC. In C. Neto, J. Barreiros, R. Cordovil & Melo, F. *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VII*. pp. 227-232. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

## Legislação

Despacho normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro. Diário da República nº236, 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

<http://www.dge.mec.pt/educação-física>

# **ANEXOS**

Anexo 1- Planeamento Periódico

CONTEUDOS	SETEMBRO						OUTUBRO						NOVEMBRO						DEZEMBRO							
	13	15	20	22	27	29	4	6	11	13	18	20	25	27	3	8	10	15	17	22	24	29	6	13	15	
Aula nº	1.2	3	4.5	6	7.8	9	10	12	13	15	16	18	19	21	22	23	25	26	28	29	31	32	33	36	38	
Espaço	E	G	P	E	G	P	E	G	P	E	G	P	E	G	E	P	P	G	G	E	E	P	G	CM	P	
Tempo	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45	45	90	45	90	45	90	45	90	90		45	
<b>Atletismo</b>																										
Resistencia						X								X						X						
Salto em Altura							X			X			X									X				
<b>Jogos Pré-Desportivos</b>																										
Passes			x	x																						
Jogo da raposa		x			x																					
Mata																										
Números																										
<b>Basquetebol</b>																										
Recepção					x				X	X	X			X	X				x		X					
Passes de Peito					x				X	X	X			X	X				x		X					
Passes Picado									X	X	X			X	X				x		X					
Drible											X			X	X				x		X					
Lançamento em																										
Apoio											X			X	X				x		X					
1v1											x			X	X				x		X					
2v2														X	X				x		X					
3v3																					X					
<b>Ginástica</b>																										
Rolamento à frente																		X	X			X				
Avião																		X	X			X				
Ponte																		X	X			X				
Aptidão Física			x	x	x	x																				
Coordenação motora		x											x			x	x					x				
Fitescola					x				X																	
<b>Avaliação</b>																										
Avaliação diagnóstica					x		X	X		X			X					X				X				
Avaliação sumativa																					X	x	X		x	
Apresentação	X																									
<b>Atletismo</b>																										
Fitescola																										
<b>Jogos Pré-Desportivos</b>																										
<b>Basquetebol</b>																										
<b>Ginástica</b>																										

## Anexo 2 - Planeamento da Unidade Didática

### UNIDADE DIDÁTICA: ATLETISMO

5ª4

Professora Cooperante: Manuela Ribeiro

Professor Estagiário: Yolanda Sá





Objetivos Gerais: Atletismo- corrida de resistência

Plano da UD	Nº Aula	Data	Objetivos Específicos	Conteúdos	Função Didática	Avaliação
1	1,2	4/10/2017	Introdução a modalidade de atletismo prova de resistência.	Exploração de movimentos de diferentes intensidades e frequência da passada. coordenar ações dinâmicas dos membros superiores com os membros inferiores na corrida de resistência.	Introdução /exercitação	Formativa
2	3	6/10/2017	Introdução a modalidade salto em altura.	Saltar com dois passos de corrida preparatória, a iniciar com o pé de impulsão a frente. Liga a corrida horizontal com a impulsão (sobre tudo para cima=	Introdução/exercitação	Formativa
3	4,5	18/10/2017	Exercitação do Salto em altura- técnica da tesoura	Técnica da tesoura corrida preparatória com (12 apoios). Saltar com quatro passos de corrida preparatória, a iniciar com o pé de impulsão a frente. Aumentar gradualmente o número de passos. (6,8,10,). Sincroniza a impulsão com uma ação simultânea e muito dinâmica dos membros superiores e da perna livre para a frente e para cima.	Introdução /Exercitação	Formativa
4	6	27/10/2017	Continuação da aula anterior exercitação do salto em altura.	Saltar com 12 apoios apos corrida preparatória. Sincroniza a impulsão com uma ação simultânea e muito dinâmica dos membros superiores e da perna livre para a frente e para cima.	Exercitação	Formativa
5	7	3/11/2017	Exercitação da corrida de resistência	Sincronização/ coordenação de ações dinâmicas dos membros superiores e membros inferiores.	Exercitação	Formativa
7	8	24/11/2017	Resistência- Avaliação	Salto em altura técnica da tesoura.	Exercitação	Formativa /Sumativa
8	9,10	06/12/2017	Salto em altura- Avaliação	Corrida 12 voltas em 10 minutos.	Exercitação	Formativa /Sumativa

## Anexo 3 – Planeamento de Aula

### PLANO de AULA

<b>Objetivo da Aula:</b> avaliação diagnostica da corrida de estafetas/ velocidade						
<b>Data:</b> 12/01/2018		<b>Hora da Aula:</b> 10h50m		<b>Duração da Aula:</b> 45'		
<b>Tempo Útil da Aula:</b> 35'		<b>Local da Aula:</b> Exterior		<b>Ano/Turma:</b> 5ª4		
Momento da Aula	Tempo Previsto	Objetivos Especificos	Função Didática	Organização e Condicionantes Didático-Metodológicas	Esquema	Crítérios de êxito
<b>Inicial</b>	3'	- Fazer a chamada e explicar conteúdos da aula.				- Pontualidade -concentração
	10'	-Ativação geral - Predisposição do organismo para o exercício - Aquecimento muscular e articular.	- Exercitação	- Correr em volta da pista - Jogo- A Galinha a Raposa e os Pintos, dividimos os alunos em grupos de 5, a galinha e os pintos em fila, cada um com as mãos na cintura do seguinte. O primeiro da fila, a galinha abre os braços para tentar limitar os movimentos da raposa, impedindo-a de apanhar o ultimo pinto.		- Correr - Fugir
<b>Fundamental</b>	15'	-Avaliação diagnostica	- Exercitação	- Corrida de velocidade 60m. - Equipa de 4 alunos, distribuídos ao longo da pista - Passagem do testemunho		- Correr - Executar conforme a explicação do professor a passagem do testemunho.
<b>Final</b>	7'	- Retorno a calma e dialogo com o professor	- Exercícios de alongamento	- Os alunos colocam-se dispersos em frente ao professor e executam os exercícios de alongamento e alguns de relaxamento. - Dialogo sobre as suas principais dificuldades.		- Executar conforme a explicação do professor. - Concentração



Anexo 4 – Avaliação Diagnóstico e Sumativa

Atletismo: __ano/Turma			Resistencia, corta-mato, corrida e saltos				
			Resistencia corrida 10min.	Salto em Altura (5.ºano)	Fases de Salto		
Numero	Nome	Class. Final	Nº de voltas	Técnica de tesoura com corrida preparatória (12 apoios)	Corrida de balanço: deves realizar em velocidade progressiva	Chamada: Realiza um apoio rápido, ativo e em extensão, com o pé apontar para o colchão de queda	Transposição da fasquia e receção: A tua perna livre deve ser o primeiro membro a ultrapassar a fasquia, puxando em seguida a perna de chamada.
1	Afonso Henrique e Silva						
2	Ariana Josiane G Marques						
3	Catarina Flor A Meireles						
4	Catarina Rocha Santos						
5	Digo Costa Baía						
6	Eduarda Fontes Costa						
7	Filipe Carvalho Correiro						
8	Gabriela Alves Lopes						
9	Guilherme Castro Almeida						
10	Joana Fernandes						
11	Joana Flávia B C A Lima						
12	Maria Inês S C Sá						
13	Miguel Santos C Custódio						
14	Miguel Vaz Tomás						
15	Paulo Ruben S Maia						
16	Pedro Francisco J Fernandes						
17	Raissa Gavarris Marques						
18	Raquel Fernandes Pereira						
19	Rodrigo Emanuel A Lopes						
20	Santiga Pereira Brito						
21	Sara Filipa M Monteiro						
22	Vicente José G Marques						
23	Yokila Zalena B Costa						

Critérios de avaliação: avaliação diagnostica (1-3)/ avaliação sumativa (1-5)					
Não executa	1	Executa com muitas incorrecções	2	Executa com algumas incorrecções	3
Executa bem	4	Executa com correção	5		

## Autoavaliação

Nome.

Turma.

N.

1. Durante as aulas tu cumpres as indicações dadas pela professora?
2. Durante as aulas realizas as tarefas de forma empenhada?
3. Completa a frase com palavras tuas.  
A disciplina de educação física...
4. Tomar banho faz parte das regras da aula de Educação Física e tu tomas sempre banho?
5. O respeito pelos meus colegas é fundamental para a harmonia e bom funcionamento da aula, e tu respeitas os teus colegas?
6. Que nota achas que deves ter a esta disciplina?

Anexo 6 – Questionário de Olweus adaptado por Pereira (2015)



QUESTIONÁRIO\*

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

ASSINALA COM UMA CRUZ A BOLA QUE TE DIZ RESPEITO ☒ OU ESCRIVE NOS ESPACOS

BLOCO I

1. Ano de escolaridade

5  6  7  8  9

2. Sou um rapaz  A  Sou uma rapariga  B

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

4. Quantos irmãos tens? \_\_\_\_\_ Idade dos irmãos \_\_\_\_\_

5. PAI MÃE

Profissão \_\_\_\_\_

Habilitações escolares \_\_\_\_\_

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

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

8. Quantos bons amigos tens na tua turma?

A Nenhum

C Dois ou três bons amigos

E Seis ou mais bons amigos

B Um bom amigo

D Quatro ou cinco bons amigos

BLOCO II - ACERCA DE SER AGREDIDO

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

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

\* 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.

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  |
| <input checked="" type="radio"/> 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                         |
| <input checked="" type="radio"/> G | Não falam comigo   |
| <input checked="" type="radio"/> H | Espalharam mensagens (msm) via telemóvel ou internet para me fazerem mal |
| <input checked="" type="radio"/> I | Insultaram-me pela minha cor ou raça                                     |
| <input checked="" type="radio"/> J | Não brincam comigo e deixam-me sozinho                                   |
| <input checked="" type="radio"/> L | Fizeram-me outras coisas. Diz o quê: _____                               |
| <input checked="" type="radio"/> 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 | <input checked="" type="radio"/> G | Nos balneários       |
| · C · | No recreio                   | <input checked="" type="radio"/> H | No caminho da escola |

- D · Na sala
- E · Na cantina
- I · No computador, telemóvel
- 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
- B · São da minha idade
- C · São mais velhos
- D · São mais novos

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

- A · Ninguém se meteu comigo
- B · Um rapaz
- C · Uma rapariga
- D · Vários rapazes
- E · Várias raparigas
- F · Rapazes e raparigas

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

- A · Não sei
- B · Nunca ou quase nunca
- C · Às vezes
- D · Muitas vezes

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

- A · Não sei
- B · Nunca ou quase nunca
- C · Às vezes
- 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
- B · Ninguém me ajudou
- C · 1 rapaz
- D · 1 rapariga
- E · 2 ou mais rapazes
- F · 2 ou mais raparigas
- G · 1 rapaz e uma 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
- B · Nada, mas acho que deveria ajudar
- C · Nada porque podem vingar-se em mim
- D · Tento ajudá-lo ou ajudá-la como posso
- E · Chamo alguém para ajudar
- F · Ajudo só se for meu amigo ou amiga
- G · Ajudo mesmo que não conheça

### 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 |                    |