

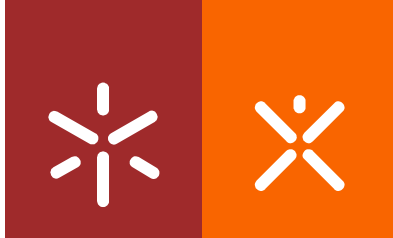


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Leandra Evangelina Alves Gomes

Relatório de Estágio. O desempenho motor global de alunos do 5º e 6º anos e o seu envolvimento no *bullying* escolar

junho de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Leandra Evangelina Alves Gomes

Relatório de Estágio. O desempenho motor global de alunos do 5º e 6º anos e o seu envolvimento no *bullying* escolar

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Prof. Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira

junho de 2014

DECLARAÇÃO

Nome: Leandra Evangelina Alves Gomes

Endereço Eletrónico: leandra_evan@hotmail.com

Número de Bilhete de Identidade: 13926233

Título:

Relatório de Estágio. O desempenho motor global de alunos do 5º e 6º anos e o seu envolvimento no *bullying* escolar.

Orientadora: Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira

Ano de conclusão: 2014

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

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

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

À minha família, um muito obrigada por todos os ensinamentos da vida, por me apoiarem e acreditarem em mim e em tudo aquilo que faço. Sem vocês não seria a pessoa que sou hoje.

A todos os amigos de bem, obrigada pela vossa confiança e presença em todos os bons e maus momentos que passamos juntos. Em especial à Miriana, Estela, Inês, Filipa, Vanessa e Sara por alegrarem ainda mais os meus dias com a vossa presença, conversas, desabafos e por toda a motivação que sempre me impuseram.

A ti, Sónia Pereira, só tenho a dizer que às vezes vale a pena dar um salto no escuro, obrigada por alinhares nas minhas inusitadas ideias.

Também uma referência especial à Susete e à Joana por todos os momentos partilhados e pelo ombro amigo que estão sempre prestes a dar.

Aos colegas de turma, em especial ao José Bastos, Nelson e Hilário obrigada pelo companheirismo e ajuda importante na realização de todo este trabalho.

Ao António pela sua presença constante, força e coragem dada, pelo apoio e preocupação nos momentos de maior aflição e pela sua capacidade admirável de aturar as minhas teimosias. Um obrigada de todo o tamanho.

À Professora Doutora Beatriz Pereira, expresso um profundo agradecimento pelo excelente trabalho de supervisão e orientação ao longo de todo o estágio. O seu sentido crítico e a sua sabedoria foram, sem dúvida, a chave para o meu sucesso. Agradeço também a prontidão da sua disponibilidade.

À Professora Cooperante, Mafalda Almeida o meu sincero obrigada por toda a ajuda prestada, amabilidade, amizade e boa disposição. Agradeço também toda a sabedoria, estímulos e desafios criados, que muito contribuíram para a minha evolução como professora e como pessoa. O seu acompanhamento e a confiança que depositou em mim foram essenciais para que chegasse ao fim com o sentimento de dever cumprido.

À escola, à diretora, a todos os professores do grupo disciplinar de educação física e aos restantes, obrigada por me receberem tão bem e por toda a partilha de conhecimentos. A vossa ajuda foi essencial para uma excelente integração e sucesso no meio escolar.

À turma do 6ºB expresso a minha gratidão, pois foram uns alunos excepcionais o suficiente e conversadores o quanto baste. No fundo, umas crianças com vontade de aprender e que muitas aprendizagens, alegrias e dificuldades me trouxeram, mas que sem elas não poderia redigir este documento.

Por fim, e não menos importante, o meu muito obrigada pela solidariedade a todos os alunos que prestaram uma contribuição fundamental para que o estudo fosse possível e dessa forma permitiram a investigação nesta área de conhecimento.

Título: Relatório de Estágio. O desempenho motor global de alunos do 5º e 6º anos e o seu envolvimento no *bullying* escolar

Resumo

O presente relatório surge no campo de ação do estágio profissional, inserido no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Universidade do Minho. O seu propósito visa retratar de forma reflexiva a prática de ensino supervisionada na realidade escolar.

Neste seguimento, o relatório de estágio apresenta aquilo que são as expectativas iniciais para o estágio, assim como uma breve caracterização do contexto real onde se desenrola a prática pedagógica. Prossegue com a exposição e descrição da intervenção pedagógica efetuadas em três áreas distintas: a gestão e organização do ensino e da aprendizagem, onde ocorre a delineação das metodologias e de todo o processo ensino-aprendizagem; a participação na escola e na comunidade escolar, que pretende dar a conhecer a participação ativa do professor estagiário e suas as contribuições na comunidade escolar.

Por último, a investigação científica, que através de um estudo sobre as relações existentes entre o desempenho motor de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico e o seu envolvimento no *bullying* escolar, permitiu verificar que não houve associações entre a participação no *bullying* escolar e os níveis de desempenho motor global.

Palavras-Chave: Estágio, Professor, Educação Física, *Bullying*, Desempenho Motor, Criança.

Title: Practicum report. The global motor performance of students of the 5th and 6th grade and their involvement in school bullying

Abstract

This report refers to the traineeship included in the Master's degree in Physical Education Teaching in the Elementary and Secondary School study's plan, at the University of Minho. This document seeks to portray the supervised teaching practice in the school's reality.

Following this, this report presents the initial expectations for the internship as well as a brief description of the actual context in which the pedagogical practice develops. It continues with the description of pedagogical intervention made in three distinct areas: the management and organization of teaching and learning, where the delineation of the methodologies and the entire teaching-learning process occurs; the participation in school and in the school community, which aims to publicize the active participation of the trainee teacher and their contribution to the school community.

As a final point, a scientific research shows through a study of the relationship between the motor performance of students in the 2nd cycle of the elementary school and their involvement in school bullying, that there are no associations between the participation in school bullying and the global motor performance levels.

Keywords: Internship, Teacher, Physical Education, Bullying, Motor Performance, Child.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE DE TABELAS	XI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XII
LISTA DE ABREVIATURAS	XII

INTRODUÇÃO	- 1 -
-------------------------	-------

CAPÍTULO I	- 3 -
-------------------------	-------

ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DA PRÁTICA SUPERVISIONADA

1. Enquadramento Pessoal	- 5 -
2. Enquadramento Institucional	- 6 -
2.1. Caraterização do Meio	- 6 -
2.2. Caraterização da Escola	- 7 -
2.3. Caraterização da Turma	- 9 -

CAPÍTULO II	-11-
--------------------------	------

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

3. Enquadramento Pedagógico	- 13 -
3.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	- 15 -
3.1.1. Conceção	- 15 -
3.1.2. Planeamento	- 18 -
3.1.3. Realização	- 23 -
3.1.4. Avaliação	- 26 -
4. Área 2 - Participação na escola e relação na comunidade.....	- 29 -

5.	Área 3 – Enquadramento científico	- 31 -
5.1.	Enquadramento teórico	- 31 -
5.2.	Metodologia	- 37 -
5.3.	Discussão dos resultados	- 47 -
5.4.	Conclusões	- 50 -
6.	Considerações finais	- 51 -
7.	Referências bibliográficas	- 53 -
Anexos	-59 -

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I – Caraterização da amostra quanto ao género e ano de escolaridade.....	38 -
Tabela II – Avaliação da normalidade da amostra	40 -
Tabela III – Caraterização do desempenho motor global entre o género.....	41 -
Tabela IV – Associação entre o desempenho motor categorizado e o género.....	41 -
Tabela V – Associação entre o desempenho motor categorizado (agrupado) e o género.....	42 -
Tabela VI – Envolvência no <i>bullying</i> escolar: Vítimas e agressores.....	42 -
Tabela VII – Envolvência no <i>bullying</i> escolar: Vítimas-agressoras.....	43 -
Tabela VIII – Associação da envolvimento no <i>bullying</i> escolar com o género.....	44 -
Tabela IX – Associação entre o <i>bullying</i> escolar e o desempenho motor global médio.....	45 -
Tabela X – Associação entre o desempenho motor global categorizado e o <i>bullying</i> escolar.....	46 -
Tabela XI – Desempenho motor global categorizado (agrupado) e o <i>bullying</i> escolar.....	46 -

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Plano anual de atividades

Anexo 2 – Planeamento Anual

Anexo 3 – Planificação do 1º Período

Anexo 4 – Planificação da Unidade Didática de Andebol

Anexo 5 – Plano de aula e reflexão

LISTA DE ABREVIATURAS

BTT – Bicicleta Todo Terreno

CEF's – Cursos de Educação e Formação de Jovens

DGIC – Direção de Gestão de Informação e Comunicação

EF – Educação Física

EFA's – Educação e Formação de Adultos

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

PES – Projeto Educação para a Saúde

TGMD-2 – Test of Gross Motor Development – second edition

Introdução

O relatório de estágio surge através da reflexão da prática de ensino supervisionada que faz parte integrante do plano curricular do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

No sentido de analisar, refletir e avaliar todo o desenrolar da prática pedagógica, tal documento mostra ser uma parte deveras importante no término desta etapa da formação de professores de Educação Física, uma vez que pode ser considerado a ponte de ligação entre a teoria, aprendida ao longo da licenciatura e mestrado, com a prática, em situação real proporcionada pelo estágio. O contacto da realidade propicia ao professor estagiário o desenvolvimento de competências e uma aquisição de comportamentos que o prepara para integrar a vida profissional.

Neste seguimento, no relatório de estágio é apresentada uma descrição detalhada do percurso do professor estagiário na prática pedagógica, dando a conhecer o contexto da prática, as experiências vivenciadas, ações tomadas e as atividades realizadas durante um ano letivo.

Assim, no que diz respeito à projeção do ano letivo 2013/2014 o presente relatório encontra-se organizado em três áreas fundamentais que estimulam a reflexão, com vista ao desenvolvimento das competências do professor estagiário.

A primeira área versa sobre o enquadramento pessoal e institucional que aproxima o professor do contexto real no qual atua.

No enquadramento pedagógico, reflete-se sobre as intenções da prática pedagógica e como esta se desenrola, delineada através da conceção, planeamento, realização e avaliação. Contém ainda uma parte sobre a participação na comunidade escolar, na qual participei e contribui para a diversificação do processo ensino-aprendizagem.

O enquadramento científico constitui a terceira área, onde o desenvolvimento de uma investigação em contexto escolar proporciona o colmatar de anseios e/ou questionamentos que a prática pedagógica em situação real suscita. Desta forma, o tema abordado procurou relacionar o desempenho motor e o bullying escolar, uma vez que é na disciplina de Educação Física que os alunos expõem o corpo através dos seus movimentos, necessários às realizações das tarefas pedidas. Neste sentido, as suas perceções e as perceções dos colegas sobre o seu desempenho motor podem ou não estar relacionadas com a envolvimento no bullying escolar.

Portanto, a estruturação do relatório de estágio compreende diferentes fases e fatores que permitem ascender à organização dos conteúdos necessários a todo o processo educativo,

facilitando a integração do professor no contexto escolar, no relacionamento com a comunidade escolar e na preparação das atividades desenvolvidas, terminando, por isso, com as considerações finais.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DA PRÁTICA SUPERVISIONADA

1. Enquadramento Pessoal

Desde o dia do nascimento até aos dias de hoje, o contacto com o mundo contribuiu para desenvolver as características inatas do ser humano, ser este que difere dos demais pela capacidade de pensar, refletir e dar sentido às suas ações. Assim, todas as experiências vividas até então relacionam-se, direta ou indiretamente, com a formação da minha pessoa, o “EU”.

Partilhando a minha vivência pessoal e procedendo a uma retrospectiva temporal, desde sempre mantenho o corpo em movimento. Enquanto criança, dependente das crenças familiares, tive a sorte de estes acreditarem no desporto como uma mais-valia no desenvolvimento cognitivo e motor, e por isso, iniciei muito cedo a prática da natação, passando também pela ginástica e karaté. Com a entrada na escola, o gosto pela prática desportiva já estava incutida em mim, pelo que, por iniciativa própria, pedi para experimentar outras modalidades, nomeadamente de carácter coletivo e competitivo. Aqui deu-se o início da prática do Basquetebol como federada até aos 17 anos, mantendo-se paralelamente a prática da natação até aos 12 anos. Entre a escola, e todas as outras atividades extracurriculares, as férias e o tempo em família eram passados a praticar outras modalidades desportivas mais radicais, como o BTT, o ski aquático e o pedestrianismo, modalidades com alguma tradição familiar, que despertaram o sentido de aventura, superação, luta e determinação tanto no desporto como na vida.

Atualmente, sou atleta Federada de Ciclismo, alinhando em competições nacionais de XCO, XCM e DH, treinadora de Nível I de basquetebol de uma equipa de sub10 e adjunta de sub12, e professora de aulas de grupo num ginásio. Paralelamente a estas atividades, tenho a meu cargo a elaboração de um evento de BTT de lazer, aberta a toda a comunidade.

A nível académico, o Secundário foi realizado na área das Ciências e Tecnologias perspetivando um futuro relacionado com a saúde, cujo intento prossegui ao ingressar no curso de Ciências do Desporto, pois reunia as duas variáveis de interesse – Desporto e Saúde. Terminei a licenciatura, com especialização em Exercício e Saúde, na vertente da terceira idade, uma experiência muito enriquecedora que me alargou os horizontes do desporto.

O ciclo de estudos prosseguem e com ele a vontade de experimentar, vivenciar e conhecer outras áreas do desporto, como a Educação Física. Educar a partir do desporto foi algo que sempre me suscitou interesse, ainda que tenha consciência que o futuro nesta área seja escasso, mas não impossível. Neste seguimento, não poderia deixar para mais tarde e ingressei no Mestrado em ensino de educação física nos Ensinos Básico e Secundário, com a expectativa

de obter conhecimentos mais profundos do que é a Educação Física, o que é ser Professora. A minha experiência, no ano anterior, como professora do 1º Ciclo nas Áreas de Enriquecimento Curricular permitiu aplicar, de forma imediata, as aprendizagens teóricas desenvolvidas no mestrado, aprendendo simultaneamente com os ensinamentos que só a prática nos pode dar. E assim suscitou mais em mim a vontade de ser mais capaz de trabalhar com crianças e adolescentes, e agarrar esta oportunidade de lecionar na escola, para incutir o gosto pela prática da atividade física, poder transmitir este fenómeno cultural tão importante que é o desporto, ajustar-me à realidade da escola e da turma e ainda desenvolver competências enquanto professora.

Com todas estas vivências, posso afirmar que tenho o desporto como uma metáfora para a vida, encontrando nele tudo o que preciso para enfrentar, ultrapassar e alcançar os objetivos a que me proponho. Agora, foi a vez de dar o melhor de mim à turma que me foi conferida e retirar deste ano os maiores ensinamentos possíveis. A determinação e empenho no que faço ditarão o meu sucesso.

2. Enquadramento Institucional

2.1. Caracterização do Meio

O local definido para estágio situa-se na sede do agrupamento de escolas Professor Gonçalo Sampaio, localizado na Póvoa de Lanhoso, uma vila pertencente ao distrito de Braga. Este concelho está situado em pleno coração do Minho, entre a margem esquerda do rio Cávado e a margem direita do rio Ave. É limitado a oeste por Braga, a este por Vieira do Minho, a noroeste por Amares, a sudoeste por Guimarães e a sudeste por Fafe. O concelho da Póvoa de Lanhoso ocupa uma área de 132,5 Km², distribuída em 29 freguesias. Ao todo são contabilizados, aproximadamente, 25 mil habitantes, sendo que um quinto destes reside na sede do município.

Segundo os Censos 2011, a população da Póvoa de Lanhoso tem vindo a diminuir e a envelhecer, havendo uma diminuição da taxa de natalidade e conseqüentemente um decréscimo da população ente os 0 e 25 anos. Assim, a maior percentagem de residentes pertence à faixa etária média, seguida pela avançada. No que diz respeito aos sectores de atividades económicas, regista-se uma predominância do sector secundário (indústria têxtil, indústria artesanal de ourivesaria). O sector terciário (comércio e serviços) aparece com um ligeiro aumento, sobretudo nas freguesias próximas ao município, e nas mais longínquas, consideradas rurais, continua a prevalecer o sector primário.

No que diz respeito a espaços vocacionados à prática desportiva, o município da Póvoa de Lanhoso oferece uma variadíssima escolha, desde campos de futebol, de basquetebol, piscinas municipais, circuitos de manutenção, pavilhões gimnodesportivos, percursos pedestres devidamente sinalizados, *courts* de ténis e parque radical destinado a bicicletas, patins e *skate*. É de referir que o concelho tem vindo a preocupar-se com a prática de atividade física da sua população, desenvolvendo, ao nível da formação, torneios de basquetebol, futebol, andebol, natação e atletismo em parceria com as entidades desportivas existentes na vila, assim como uma aposta em atividades desportivas e lúdicas para a população idosa e caminhadas destinadas à restante população.

A situação geográfica da Póvoa de Lanhoso, rodeada por serras, paisagens verdes e vales cortados por rios, é também propícia à prática de Desportos de Natureza, decorrendo todos os anos provas de TT, BTT e Motocross. É de salientar que é no concelho da Póvoa de Lanhoso que se situa o maior parque de aventuras (*DiverLanhoso*).

Ao nível da educação, existem, no concelho, dois agrupamentos de escolas: Agrupamento de Escolas Professor Gonçalo Sampaio e o Agrupamento de Escolas da Póvoa de Lanhoso.

2.2. Caracterização da Escola

Situada no concelho da Póvoa de Lanhoso, a escola pertence a um dos agrupamentos de Escolas que reúne turmas desde o Pré-escolar até ao 3º ciclo, sendo que a escola contém apenas turmas do 5º ao 9º ano de escolaridade, para além de cursos EFA's (Educação e Formação de Adultos, CEF's (Cursos de Educação e Formação de Jovens) e Formação Vocacional (Design de Filigrana, Artes Gráficas e Informação Digital), apostando também na diversificação e especialização dos Serviços Especializados de Apoio Educativo. Paralelamente à educação formal, também se desenvolvem vários projetos, como por exemplo o Desporto Escolar, o projeto de Educação para a Saúde (PES) e o projeto Saúde Escolar, e clubes (da Floresta, do Xadrez, da columbófilia, entre outros) que proporcionam aos alunos oportunidades de valorização pessoal, ocupação dos tempos escolares, educação para uma cidadania mais participativa e integração na comunidade escolar.

No que diz respeito aos Recursos Humanos, são contabilizados na escola 163 professores (29 do sexo masculino e 68 do sexo feminino), sendo que 10 desses professores pertencem ao grupo de Educação Física (6 do sexo masculino e 4 do sexo feminino), sem contabilizar a Professora Estagiária.

A escola é frequentada por alunos oriundos, na sua maioria, dos núcleos e centros de escolas do agrupamento, num total de 900 alunos, distribuídos por 10 turmas de 5º ano (224), 9 turmas de 6º ano (209 alunos), 6 turmas de 7º ano (135 alunos), 6 turmas de 8º ano (121 alunos), 6 turmas de 9º ano (122 alunos), 1 turma de curso EFA (23 alunos) e 4 turmas de cursos CEF (65 alunos). Nestes números estão também incluídos os alunos com Necessidades Educativas Especiais, perfazendo um total de 40. Estas turmas têm um nível de aproveitamento muito heterogénio, o que elimina a existência da seleção de alunos para constituição de turmas de nível.

Num modo geral, a escola tem um sucesso escolar proveitoso, existindo, no entanto, uma taxa de reparações intermédia, provocada muito pelo aumento dos anos de escolaridade obrigatória. Porém, a escola tem desenvolvido projetos distintos de apoio ao aluno e de co-dôcia que visa um acompanhamento mais incisivo face às dificuldades do aluno.

No que refere ao Índice de Massa Corporal dos alunos, em 2012 foram reunidos todos os dados obtidos no *fitnessgram* da escola e verificou-se a existência de 25,6% dos alunos com excesso de peso, 9,6% abaixo do indicado e cerca de 64% encontram-se na zona saudável. Já nas percentagens de massa gorda o panorama é de 33% na faixa adequada e 12% e 17% consideradas altas e muito altas, respetivamente. Estes dados foram consultados num documento da escola.

No que tange às instalações desportivas, a escola é dotada de grandes espaços ao ar livre devidamente equipados, constituídos por dois campos de voleibol, dois campos de futebol, dois campos de basquetebol, duas caixas de areia e uma pista de atletismo, espaços estes rodeados por bastantes zonas verdes o que cria um ambiente harmonioso.

O pavilhão gimnodesportivo também revela ótimas condições, assim como o Ginásio anexado ao pavilhão. Quanto ao material, considero que existe quantidade suficiente, face ao número de turmas com aulas simultâneas (nunca mais de três), com boas condições de utilização e ajustado às matérias nucleares do Plano Nacional.

Referente às outras instalações, verifica-se a existência de quatro pavilhões com salas de aula, uma biblioteca, um auditório e um polivalente que reúne o bar, cantina, reprografias e os órgãos de gestão da escola.

Para além de todas estas condições, é de realçar a existência de paraciclos destinados à bicicleta, o que considero um excelente contributo da escola, que potencializa a utilização de transportes ativos e ecológicos.

2.3. Caracterização da Turma

A turma que me foi atribuída é do 6º ano de escolaridade e conta com 29 alunos, dos quais 16 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos. Nesta turma, não existe nenhum aluno com retenção no percurso escolar, nem alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A classe social dominante na turma é a classe média, no entanto existe alunos com pais desempregados e outros com um dos progenitores no estrangeiro. Quanto à prática de atividade física extra escola, é de notar que todos os rapazes praticam uma modalidade desportiva (futebol, andebol e basquetebol). Já nas raparigas o número é diminuto, sendo que apenas 6 praticam uma modalidade (natação, atletismo e golf).

CAPÍTULO II

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

3. Enquadramento Pedagógico

Uma breve reflexão sobre as diferentes abordagens da Educação Física, antes de perspetivar e elaborar a ação pedagógica, foi fundamental para melhor compreender quais as intervenções pedagógicas mais eficazes e ajustá-las à realidade do meio escolar onde estive inserida.

No Programa Nacional, a Educação Física em Portugal apresenta-se como uma Unidade Curricular de carácter obrigatório em todos ciclos de ensino, como só mais a Língua Portuguesa e a Matemática são consideradas como tal. Assume, por isso, um estatuto privilegiado face às outras Unidades Curriculares o que, de alguma forma, representa a existência de uma consciência nacional sobre a sua importância no desenvolvimento dos alunos ao longo da sua escolaridade obrigatória e a responsabilidade que a Educação Física tem na sua formação. Interessa, então, procurar a linha orientadora pela qual a prática pedagógica se deve reger, linha essa discutida em diferentes abordagens, que divergem no entendimento do papel da Educação Física em contexto escolar:

Na abordagem Desenvolvimentista, Gallahue considera a Educação Física Desenvolvimentista como integradora de componentes motores, cognitivos, sociais e afetivos e que as decisões do Professor concernentes ao que ensinar, quando ensinar e como ensinar são baseadas primeiramente na adequação da atividade para o indivíduo e não na adequação da atividade para um determinado grupo etário. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, embora possam estar a ocorrer outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras (Darido, 2003). Deste sentido, a atuação cultural de cada indivíduo dependeria prioritariamente da possibilidade de aquisição de habilidades motoras refinadas desenvolvidas nas aulas de Educação Física (Daolio, 2004).

Já na abordagem construtivista a Educação Física é considerada um veículo para o desenvolvimento cognitivo associado à interdisciplinaridade, como aponta Daolio (2004) ao considerar que *“o movimento poderia ser um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos diretamente ligados ao aspeto cognitivo, como a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, etc”*. Nesta linha de pensamento, esta abordagem dá ênfase ao jogo, como elemento cultural dos alunos, que procura valorizar as experiências para construir conhecimento.

Na ótica da abordagem crítico-superadora, a Educação Física valoriza a contextualização social e histórica, tendo como objeto central a Cultura Corporal. Nessa perspetiva da reflexão da

cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, património da humanidade que igualmente precisa de ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola (Coletivo de Autores, 1992).

Por último, a abordagem sistémica enfatiza a vivência de experiências de ações motoras variadas que a Educação Física deve proporcionar. *“O princípio da diversidade propõe que a Educação Física na escola proporcione atividades diferenciadas e, garantir a diversidade como um princípio é proporcionar vivências nas atividades desportivas”* (Daolio, 2004).

Tendo em conta estas abordagens, as suas diferenciadas linhas pedagógicas aceites e pertinentes contribuem para a minha visão mais alargada da Educação Física, no sentido de reunir os contributos das abordagens e pensar o Homem como um todo e não em fragmentos dissociados. Um Homem constituído simultaneamente pelo corpo, mente e espírito situado numa sociedade, num tempo e numa história, em constante permuta com o meio, ou seja, o *Homo Sportivus* apresenta-se como um ideal de síntese que projeta um homem não apenas novo, mas sobretudo superior, reunindo em si corpo e alma, espírito e natureza, bondade e força (Bento, 2005). O que parece acontecer é que só na Educação Física esta trilogia (corpo, mente e espírito) se faz sentir, uma vez que, no restante contexto escolar, o corpo como objeto pedagógico parece esquecido, como refuta Queirós (2002), ao referir que o corpo e movimento, enquanto elementos constituintes da pessoa e da cultura, estão inevitavelmente presentes na escola, pese embora o esquecimento generalizado da natureza corpórea da educação.

Cabe ainda referir que durante todo este processo pedagógico, a minha intenção como professora foi assumir o dever de desenvolver atitudes críticas em relação à minha prestação e ao meu método de ensino, de contrastar a teoria e a prática educativa através de reflexões e contrair uma posição de abertura à mudança, inovação e evolução. Silva (2011) menciona que sempre que se reflete sobre a prática, o conhecimento amplia-se, analisa-se, reestrutura-se e adquirem-se novos conhecimentos que podem vir a ser úteis em situações futuras. É esta prática refletiva, que conduz a uma aprendizagem e melhoria da atividade, a que me propus.

Desta forma, no prosseguimento deste capítulo, compartilharei todas as experiências, pensamentos, ações e intenções pedagógicas a partir das duas áreas de desempenho, que apesar de se apresentarem individualizadas, na prática fazem parte de um processo simbiótico indissociável.

3.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Esta primeira área assenta no desenvolvimento de estratégias de intervenção escolar, regidas por objetivos pedagógicos, com a finalidade de aplicação dos conhecimentos, outrora apreendidos, no ensino da Educação Física.

Com vista à educação dos alunos de forma organizada, estruturada e de sucesso, a projeção da atividade pedagógica do ensino pressupõe uma reflexão sobre a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação, que constituem esta área pedagógica.

3.1.1. Conceção

No Estágio Profissional, entende-se a conceção pedagógica como a capacidade de delinear a atividade de ensino segundo as condições de educação, os objetivos da Educação Física enquanto área curricular e disciplinar, as suas orientações do Programa e Currículo Nacional, as características do meio, da escola e da turma.

Neste sentido, antes de iniciar a prática de ensino na “sala de aula” um caminho foi percorrido entre Reuniões Gerais, do Departamento Curricular, do Grupo Disciplinar, do Conselho de Diretores de Turma e Conselho de Turma, com fim ao êxito do novo ano letivo.

Junto da Professora Cooperante tive acesso a documentos auxiliares referentes à escola, ao Grupo de EF, à turma e outros que foram considerados relevantes para a minha prática pedagógica e para a tarefa inicial que diz respeito à elaboração de uma análise crítica dos Programas de EF, principalmente do 2º Ciclo do Ensino Básico. Estes foram a base de sustentabilidade da minha prática, tal como o Ministério da Educação (2001) expõe: *“os programas constituem, portanto, um guia para a ação do professor, que, sendo motivada pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de EF da escola (e das «escolas em curso») e também com os seus colegas das outras disciplinas.”*

Conforme isto, as atenções centrar-se-ão na Educação Física, onde em contacto com o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno e da Educação Física, o Plano Curricular preparado pelo Grupo de EF, Calendário Escolar e Programa Nacional, projetei um ano de ensino enquadrado naquilo que são as referências para a disciplina de Educação Física, de forma a tomar decisões que foram impulsionadoras de um ensino-aprendizagem, não só desejável, mas também alcançável.

Paralelamente, procurei uma maximização de conhecimentos através de uma articulação de saberes, com sentido à unificação, pois, como diria o célebre Dr. Abel Salazar, *“Quem só sabe de medicina, nem de medicina sabe”*. A transdisciplinaridade foi, por mim, um meio utilizado para alcançar uma conceção pedagógica mais eficaz, que, por sua vez, resultou numa intervenção pedagógica mais próxima da realidade. Na ótica de Leite (2012) acredita-se que o *“cruzamento de saberes e de opiniões diversas, enquanto características de um grupo, podem contribuir para superar leituras frágeis e superficiais das situações”*. É neste entendimento que a contínua procura e encontros de conhecimentos, quer sejam formais (académicos, livros, artigos) ou informais (conversas, experiências), contribuíram para uma melhor respostas às dificuldades que foram surgindo.

O mesmo se dá no que toca aos conhecimentos socioeconómicos, culturais e escolares da Turma, obtidos pela consulta dos processos dos alunos e pelo acompanhamento e participação na Direção de Turma regida pela Professora Cooperante. O facto de ter sido possível acompanhar uma direção de turma foi uma experiência enriquecedora, tanto para a formação como professora, como para uma melhor adaptação, intervenção e preparação das aulas. Desta forma, foi permitido diagnosticar possíveis problemas, dificuldades e potencialidades dos alunos, para uma participação direta e ajustada na planificação e consequentemente na sala de aula.

De referir ainda que, no início do estágio, foi-me dada a oportunidade de optar entre duas turmas, ambas do 6º ano de escolaridade. A principal diferença entre as turmas era o número de alunos que as compunham, sendo que uma era constituída por 20 alunos e a outra por 30. A minha opção, após uma reflexão ponderada, recaiu para a turma numerosa, uma vez que via nesta um desafio maior para testar as minhas capacidades de gestão, trabalho e organização e ainda por entender que assim estaria a preparar-me para aquela que começa a ser a realidade das escolas – turmas grandes e heterogéneas a nível económicas, social e cultural.

No término do ano letivo, nada me arrependo da opção escolhida porque, mesmo tendo encontrado dificuldades na organização da turma, na gestão de materiais e dos espaços, aprendi como contornar estas situações, ganhando experiências, tanto com as tentativas fracassadas como as resultantes. Isto presenteou-me com uma desinibição e flexibilidade na gestão e controlo da turma, de modo que consegui atingir os objetivos e ainda desenvolver e estimular a capacidade de autonomia e responsabilidade nos alunos. Ao longo do ano, fui percebendo que o

trabalho do professor seria muito mais gratificante, valorizado e pedagógico se todos os alunos tivessem uma participação ativa na aula, com várias tarefas, e não apenas uns meros indivíduos que se limitassem a receber e executar as ordens do professor. Desta forma, logo no início do trimestre, estipulou-se algumas regras, discutidas por todos, de forma a facilitar e organizar o início e fim de cada aula. Assim, todos os meses existiam alunos responsáveis pelos valores, pelos materiais e por avisar o professor de alunos a faltar ou outras situações que estivesse a causar problemas, como era o caso dos balneários. No decorrer da aula, o princípio era o mesmo. Nos jogos dos desportos coletivos, por exemplo, existiam alunos com funções de árbitros e de líderes/responsáveis de equipa. Já na ginástica acrobática trabalhou-se o espírito de entreajuda, autonomia e responsabilidade a um nível mais exigente, uma vez que foi objetivo ensinar os alunos a trabalhar em grupos grandes, desenvolvendo um esquema de grupo com todos os elementos da turma. Constituiu um desafio superado, com balanço muito positivo, destacando-se a organização espacial dos alunos, as comunicações entre todos para que o esquema após cada tentativa corresse melhor, a criatividade para criar novas figuras e o improviso necessário para quando um elemento faltava ou algo não estava a correr como planeado.

Antes de iniciar as aulas, tive o cuidado de me informar sobre o nível da turma obtido no ano transato, verificando que a média rondava o nível 4, na escala de 0 a 5., sendo a turma bastante homogénea. Com o decorrer das aulas, foi possível confirmar esse nível de competência, uma vez que os alunos apresentavam uma disponibilidade motora boa, o que permitia uma rápida adaptação a qualquer modalidade que se introduzia, interiorizando e colocando em prática muito bem as habilidades básicas. Foi possível, por isso, avançar para outros conteúdos mais exigentes, como no caso do andebol, que se introduziu o remate em suspensão.

Apesar de os alunos terem um nível motor semelhante, os rapazes destacavam-se em relação às raparigas. Esta observação foi sempre considerada para que na elaboração do planeamento das aulas conseguisse que todos os alunos evoluíssem, tendo por vezes que criar situações de aprendizagem diferenciadas ou cruzar alunos com níveis diferentes para potencializar a entreajuda como forma de se superarem.

No geral, a turma foi sempre empenhada, motivada e muito interessada em novas aprendizagens, pelo que aproveitei para lhes incutir ainda mais o gosto pela prática de atividade física, incentivando-os a participar em todas as atividades desenvolvidas pelo grupo de Educação

Física, assim como na participação do clube da dança e da escalada. Esta estratégia foi muito bem sucedida uma vez que alunos de nível 3 no primeiro trimestre, com a envolvimento em mais atividades físicas, tornaram-se mais desinibidos e mostraram mais iniciativa na executar de exercícios durante as aulas, conseguindo subir para nível 4. Em consonância com o ano anterior, a turma também obteve um nível 4, com 8 alunos a alcançar o nível máximo.

3.1.2. Planeamento

Além de exigências regulamentares ou uma realização eficaz, compreendo o planeamento como uma previsão estruturada do futuro, traçado numa espécie de carta topográfica que indicará o panorama geral e o caminho a percorrer, em função da concepção idealizada, de modo a torná-la real.

O meu planeamento respeitou uma sequência lógica que varia de uma visão universal para uma visão específica e detalhada, sendo, portanto, constituído pelo planeamento anual, seguido do planeamento semestral, que se desdobra nos planeamentos das unidades didáticas, que, estas por sua vez, dão origem ao planeamento da aula. Está assim patente a importância do planeamento enquanto atividade docente, pois permitiu uma organização e coordenação em função dos objetivos desejáveis, sem deixar de referir que este processo foi, ao longo do ano letivo, sofrido de uma revisão e adequação que o surgimento de questões imprevisíveis o exigiu. Portanto, a complexidade do decurso do planeamento incide, mais uma vez, na necessidade do espírito reflexivo, crítico e consciente no meu conceito de professor, que é realçado por Padilha (2005) quando considera o planeamento como *“o processo de análise crítica que o educador faz de suas ações e intenções, onde ele procura ampliar a sua consciência em relação aos problemas do seu cotidiano pedagógico, à origem deles, à conjuntura na qual aparecem e quais as formas para a superação dos mesmos.”*

O mesmo autor refere ainda que o ato de planejar *“envolve tomada de decisões e avaliação de cada decisão interrelacionada. Planeia-se quando se acredita que, a menos que se faça alguma coisa, um estado futuro desejado não ocorrerá e que, se as atitudes apropriadas forem tomadas, aumenta-se a probabilidade de resultado favorável”* (Padilha, 2005).

Neste entendimento, todos os níveis de planeamento contemplaram os variados saberes reunidos na sua plenitude, adequadamente contextualizados, quer à escola, ao ensino-aprendizagem e aos alunos, para além de atender também aos recursos materiais, conteúdos programáticos e às estratégias formuladas para a ação pedagógica. O Ministério da Educação

(1991), no programa do 2º Ciclo, indica que *“a avaliação da turma deve constituir um fator coerente da estratégia pedagógica e do plano da EF, no âmbito das escolas em curso, da escola e ano de curso. A própria projeção e o planeamento do processo educativo deve integrar a avaliação como um fator de dinâmica desse processo.”*

No que diz respeito à avaliação e conforme o despacho normativo 24A/2012 é da competência do conselho pedagógico da escola, de acordo com as orientações do currículo e outras orientações gerais do Ministério da Educação e Ciência, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta dos departamentos curriculares. Posto isto, no planeamento, constaram as formas e os instantes da avaliação a ser aplicada, de acordo com esses critérios definidos.

O plano anual foi a primeira planificação a elaborar, tendo em consideração a análise do programa de Educação Física, o Programa Curricular, o Plano de Atividades da Escola e o Calendário Escolar. A fusão de todos estes documentos permitiu uma previsão de 64 aulas totais, que correspondem a 96 blocos de 45 minutos, repartidos pelos três períodos (anexo 2). O primeiro período é assim projetado para 39 blocos, o segundo para 38 e o terceiro para 19. No entanto, o número de blocos efetivos por período reduziram para 38, 37 e 16 efetivos, respetivamente, uma vez que no 1º trimestre um bloco de 45' foi substituída pelo Corta Mato da Escola, e os últimos blocos do 2º e 3º período (90') coincidiram com o término do mesmo, o que não corresponde a aulas efetivas, mas sim a atividades inseridas no Plano de Atividades da Escola.

Esta nomenclatura de “aula” e “bloco” utilizada por mim deve-se ao facto da escola programar para a disciplina de Educação Física um total de 3 blocos de 45' de aula, repartidos em dois dias por semana. Consequentemente, resultaram em duas aulas por semana, sendo que uma é de 45' e a outra de 90' (dois blocos de 45' seguidos) separadas no mínimo por um dia de intervalo entre elas.

No entanto, e segundo as normais nacionais as aulas deveriam decorrer em três sessões de Educação Física, por semana, em dias não consecutivos. Tal norma não foi verificável, dados os recursos espaciais e temporais, uma vez que as 41 turmas da escola teriam que ter aulas à segunda, quarta e sexta, o que implicava a presença de mais do que três turmas em simultâneo, considerado um número elevado para os espaços existentes. Note-se, salvo raras exceções, que a escola idealiza horários de Educação Física, salvaguardando a existência máxima de três turmas em aula, no mesmo horário.

Ainda no plano anual, constaram as modalidades a abordar definidas pelo Grupo de Educação Física e contemplaram o Andebol, o Basquetebol (da categoria dos Jogos Desportivos), a Ginástica Acrobática e uma parte do Atletismo (Barreiras e Estafetas), com nível introdutório e o Badminton, a Dança, a Ginástica de Aparelhos e outra parte do Atletismo (Salto em Comprimento e Lançamento do Peso) com nível elementar. No total, foram abordadas sete modalidades, distribuídas em três no primeiro e segundo semestre e apenas uma no terceiro trimestre, pois este era bastante reduzido no calendário escolar. Esta distribuição foi pensada numa lógica pedagógica, sendo que as modalidades de nível introdutório e elementar estão alternadas pelos períodos, contando assim com duas de nível introdutório (uma individual e outra coletiva) e uma elementar (individual) no primeiro trimestre, uma introdutória (coletivo) e duas elementares (individual) no segundo trimestre e uma de nível introdutório (individual) no terceiro trimestre. É de referir que esta distribuição considera também um equilíbrio entre as modalidades coletivas e individuais.

Em referência à Ginástica Acrobática, ressalta a não observação no programa nacional do 2º Ciclo desta modalidade, pois a sua introdução apenas acontece no 7º ano. Todavia, o Grupo de Educação Física decidiu antecipar a sua introdução no 6º ano, apenas como um contacto inicial, por ser uma modalidade que suscita interesse aos alunos mais novos e pelo historial da escola, onde a ginástica desportiva está presente no desporto escolar com grande participação dos alunos.

A segunda etapa consistiu na elaboração do planeamento trimestral (anexo 3), no qual estipulei o número de aulas conforme os resultados da avaliação diagnóstica, pois estes indicaram o nível de conhecimento dos alunos, prevendo a necessidade do número de aulas para atingir os objetivos das metas de aprendizagem. Assim, o primeiro trimestre compreendeu uma parte para a aplicação dos testes de *Fitnessgram*, uma outra para as avaliações diagnósticas das modalidades a abordar e a última parte respeitante às modalidades Andebol, *Badminton* e do Atletismo (Barreiras e Estafetas). A abordagem das modalidades foi realizada em blocos de aulas consecutivas e na ordem em cima apresentada, terminando cada bloco com a avaliação sumativa. Apenas o Atletismo, foi de certa forma, uma exceção, pois teve continuidade no segundo trimestre com outras variantes – Lançamento do Peso e Salto em Comprimento. Esta opção resulta da procura de uma melhor distribuição das modalidades ao longo do ano letivo, evitando uma sobrecarga de conteúdos.

Quanto às avaliações diagnósticas, foram todas realizadas no início de cada modalidade e, para uma melhor rentabilização das aulas, decidi reunir os princípios táticos dos jogos desportivos coletivos, comuns ao andebol e basquetebol. Assim, a desmarcação, marcação, relação com a bola, capacidade de leitura de jogo e ocupação racional do espaço constituem, nesta fase de introdução a estas modalidades, bases de aprendizagem comuns que por isso serão utilizadas na avaliação diagnóstica do andebol, dados que serão transferidos para o basquetebol. Esta metodologia está corroborada por Garganta (1995), quando refere que no ensino dos jogos desportivos coletivos (JDC) parece ser conveniente construir nas fases iniciais de aprendizagem, uma metodologia que favoreça a assimilação de princípios comuns aos JDC, estrutural e funcionalmente semelhantes. Neste ponto de vista, houve uma evolução progressiva das habilidades táticas que se iniciou no andebol e terminou com o basquetebol.

Assim, para além do domínio das atividades físicas, surge o domínio da aptidão física, na qual se verifica uma preocupação na promoção de um estilo de vida ativo, através da avaliação da aptidão física com vista ao desenvolvimento de um trabalho de melhoramento, durante as aulas de Educação Física. Os níveis de aptidão física e composição corporal foram determinados pela aplicação da bateria de testes do *Fitnessgram* no início do primeiro semestre, e repetido no final do terceiro. Os dados foram recolhidos, analisados e comparados com tabelas de referência, de modo a verificar a existência ou não de alunos na zona saudável de Aptidão Física, para posteriormente se poder realizar uma intervenção mais eficiente nas aulas de Educação Física. Essas intervenções, para além de planejar aulas que visem a aptidão física, passaram pela transmissão dessa informação aos encarregados de educação e na promoção de um estilo de vida ativo, servindo eu de exemplo, ao adotar a bicicleta como meio de transporte para a escola.

No que toca ao domínio do conhecimento, a avaliação do mesmo foi realizada através de instrumentos de Avaliação Escrita. No primeiro trimestre, a avaliação decorreu após a cedência de um documento de apoio fornecido aos alunos onde conteve todas as questões colocadas. Já no segundo trimestre, de forma a trabalhar a autonomia e responsabilidade dos alunos, procedi à elaboração de um documento com tópicos/objetivos referentes aos conteúdos que seriam abordados nas aulas naquele trimestre, que foi entregue aos alunos na primeira aula para poderem procurar informações e reter conhecimentos das diferentes formas possíveis, sendo depois partilhadas e orientadas pelo professor. Com isto, pretendi desenvolver nos alunos a capacidade de pesquisa autónoma, a descoberta e interesse dos assuntos abordados nas

aulas, assim como criar um espaço de dúvidas e partilha de informações entre os alunos e professor. No final do trimestre, apliquei uma avaliação escrita e os resultados foram bastante entusiasmantes, tanto para mim como para os alunos, ficando estes a perceber que um estudo contínuo torna-se mais fácil de ser interiorizado e divertido. Os assuntos destas avaliações diziam respeito aos conteúdos abordados nas aulas e que fazem parte dos programas curriculares para o 6º ano.

A terceira etapa corresponde à estruturação e organização das Unidades Didáticas de todas as modalidades, as quais apresentaram uma base teórica para a conceção do ensino-aprendizagem, através de metodologias e estratégias que refletiram os conteúdos programáticos e as suas progressões pedagógicas. E ainda, através do número de aulas estipuladas, estimou-se o tempo de transmissão de conteúdos e o tempo de consolidação para uma aprendizagem. Assim, esta lógica de sequência e duração dos conteúdos foi apresentada numa grelha semelhante à proposta por Vickers (1990) (Anexo 4).

Por fim aparece o Plano de aula, como uma visão mais específica no planeamento que se resume à preparação antecipada da aula em si. A este estão inerentes os exercícios escolhidos para dar resposta aos conteúdos apresentados na unidade didática de uma determinada modalidade, os objetivos específicos, esquema metodológicos e critérios de êxito respeitantes a esses exercícios.

A realização do Plano de Aula foi sempre um momento de profunda reflexão, procura e partilha de saberes, onde a teoria e a prática permanecem inseparáveis. Colocar em prática o Plano de aula, num espaço e com alunos, foi uma experiência diferente todos os dias, uma vez que se lida com seres humanos de natureza imprevisível (Anexo 5). Se, por um lado, a aplicação do plano exige do professor capacidade reflexiva e aprendizagem de novos conhecimentos, por outro lado, é a realização dele pelos alunos que permite o ensino dos conteúdos para uma aprendizagem objetivada. Portanto, a prática da atividade é o meio pelo qual a EF promove intencionalmente a aquisição de saberes e valores intrínsecos ao seu conteúdo de ensino, como também à própria vida humana (Moura, 2011).

E porque a essência de um plano de aula está a todo o tempo suscetível a alterações, recorrer a reorganizações não significa necessariamente fraca qualidade do plano, mas sim a capacidade do professor aferir situações inconvenientes ou deparar-se com dificuldades, e ter a capacidade e competência de as contornar no mesmo instante, sem perder a essência da aula.

Por fim, porque o plano de aula começa e termina em casa, no final de todas as aulas contei com a Professora Cooperante para ouvir, analisar e debater a aula decorrida, com vista ao melhoramento dos planos de aula seguintes e às competências do professor estagiário a serem desenvolvidas.

Neste sentido, na etapa do planeamento, esteve totalmente subentendida a etapa da realização que será, de seguida, apresentada com todos os seus pormenores da ação pedagógicos em si.

3.1.3. Realização

Tendo em conta os objetivos e intervenções pedagógicas projetadas, é pressuposto ser da minha competência agir de forma eficaz na elaboração e condução das aulas. Para tal, um conjunto de estratégias pedagógicas foram por mim aplicadas, de forma a alcançar o sucesso da minha intervenção no processo ensino-aprendizagem, tendo sempre em consideração a adaptação dessas estratégias ao contexto pedagógico inserida. Ao longo do ano letivo, deparei-me com diferentes dificuldades, normais do professor aprendiz, que resultava numa ação reflexiva constante, e me permita testar, contornar, descobrir e refletir os mecanismos pedagógicos e as formas mais eficazes e eficientes de promover aprendizagens. Logo, a Área da Realização surge como forma de estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática, mostrando a grandeza do complexo processo ensino aprendizagem, cuja reflexão lhe está subjacente: *“A reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”* (Freire, 1996).

Assim sendo, o primeiro contacto do professor com os alunos e dos alunos com o professor construiu um ponto deveras importante no desenrolar do novo ano letivo. Dentro daquilo que é a responsabilidade de ser Professora, procurei criar um ambiente proporcionador de uma aprendizagem significativa perante a diversidade dos alunos, para a qual adotei uma postura que me permitiu conquistar os alunos e gerar sintonia entre todos, sem nunca descurar o rigor dos conteúdos da aula. Creio que a chave para alcançar o respeito mútuo entre as partes foi o equilíbrio das ações, ou seja, não é necessário assumir uma postura extrema (repugnante, severa, rígida, inflexível) para com os alunos, nem tão pouco facilitadora e descuidada, de modo a obter o respeito deles. O importante é o professor ser coerente e estar consciente daquilo que pretende da turma, para que o seu trabalho faça com que os alunos conheçam e entendam os

limites. Conseqüentemente, um bom controlo da turma e a manutenção da disciplina potenciaram a aprendizagem.

Neste seguimento, numa primeira fase utilizei uma estratégia de entrada na aula para inculcir valores como a assiduidade, pontualidade, organização, disciplina e controlo da turma, que se concretizaram em ações como sentar os alunos por ordem numérica, deixando o espaço vazio do aluno que está em falta, dentro do tempo estipulado de início de aula. Este método, para além transmitir esses valores, facilita e diminui o tempo de registo de presenças. Numa fase posterior, quando considerei aquelas questões interiorizadas pela turma, deleguei num representante dos rapazes e noutra das raparigas a responsabilidade de me informar acerca dos alunos que estão em falta. E, assim, o início da ativação geral decorre de imediato, maximizando o tempo de empenhamento motor da aula. Todavia, é de referir que a preocupação da transmissão dos valores referidos esteve presente durante todo o ano, com mais ou menos incidência, conforme o necessário.

Tendo em consideração a faixa etária dos alunos, a motivação para as aulas de educação física está no seu clímax, o que representa uma situação favorável ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas habilidades técnicas e táticas, não deixando de ser necessário cativar e incentivar na participação das atividades de Educação Física. Desta forma, dei aos alunos aquilo que eles precisam da forma que mais gostam, contribuindo para a manutenção do gosto pelo movimento, suscitar a descoberta de novas habilidades e curiosidade em conhecer mais sobre as modalidades abordadas.

O método que utilizei no ensino dos jogos desportivos coletivos foi a aprendizagem através do jogo. *“O jogo, objetivado numa forma modificada concreta, é a referência central para o processo de aprendizagem, é ele que dá coerência a tudo quanto se faz de produtivo na aula”* (Graça & Mesquita, 2007).

Assim, *“o controlo motor e aprendizagem através da sua abordagem em relação à variabilidade, em consonância com as novas metodologias de treino e com as suas preocupações táticas, formam o suporte teórico que justifica, concretamente, a necessidade de incorporar, como prática recorrente, o ensino do jogo através do jogo”* (Clemente & Mendes, 2011). Através do jogo, o aluno realiza habilidades no contexto em que elas se dão, perfeccionando a melhor forma de as utilizar, desenvolve a capacidade de tomada de decisões, descobre e interioriza as regras de jogo, explora espaços, coopera...um conjunto de sensações e experiências que processa o desenvolvimento físico e cognitivo contribuindo para o aumento do

repositório das ações motoras e uma melhoria no processo de aprendizagem, tal como corrobora Garganta (1994): *“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 entre os jogadores.”*

Claro está que os jogos foram adequados aos conteúdos a abordar, adaptados ao nível e contexto da turma, condicionados às progressões metodológicas e reduzidos ao número de alunos intervenientes, visando o máximo de empenho motor e número de repetições das experiências do jogo.

Paralelamente foi da minha preocupação assegurar a qualidade da instrução e transmissão da informação. Para isso, a linguagem utilizada teve de ser específica da modalidade, adequada, concisa, objetiva e de fácil entendimento e o tempo de transmissão reduzido, para não correr o risco de os alunos dispersarem e desviarem o foco de atenção para situações propícias a comportamentos indisciplinados. A demonstração dos exercícios acompanhados por uma explicação foi a base da minha transmissão por considerar o método mais rápido de passar a informação e de potenciar o tempo de empenhamento motor. Uma estratégia que utilizei foi a utilização dos alunos como agentes de ensino, ora envolvendo-os na demonstração, ora assumindo funções de árbitro ou líder de um grupo.

Concomitantemente à instrução, surge o *feedback* como uma reação do professor à observação da prestação do aluno, objetivando uma aprendizagem enquadrada no critério de êxito. Perante a variabilidade de *feedbacks*, quanto ao objetivo incidi no *feedback* descritivo e prescritivo positivo por considerar mais eficaz, dirigido de forma verbal, visual, quinestésico ou misto, conforme o mais adequado ao contexto da prática de ensino. O mesmo acontece na direção do *feedback*, onde procurei diferenciar a circunstância para saber se o aplicava à turma, ou ao grupo ou individualmente.

Durante a prática, esteve também presente o cuidado da minha colocação e movimentos durante a aula, respeitando a teoria transmitida no Mestrado: evitar colocar-me de costas para os alunos e conseguir ter sempre uma visão geral da turma em prática.

No que diz respeito à organização dos alunos nos exercícios que requeiram formação de grupos, o critério foi apenas um: os grupos variavam sempre ao longo das aulas. Por vezes, a formação dos grupos dependeu dos resultados da avaliação diagnóstica, com a divisão da turma

por níveis de desempenho, mas não constitui regra. Assim, dependendo da modalidade, do exercício e da função didática existiram grupos heterogêneos, como grupos homogêneos.

Porque inerente à realização está um conjunto de condições, surgiu, por vezes, a necessidade de ajustar ou mesmo alterar aquilo que estava projetado, sem nunca colocar em risco o rendimento da aula e todas as aprendizagens que lhe estão intrínsecas.

3.1.4. Avaliação

Durante toda a ação pedagógica, o contexto social da escola e da turma deverá estar sempre presente, face à diversidade de alunos existente na escola. Neste ponto de vista, o Despacho Normativo 24-A/2012 refere-se à avaliação como, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.

Neste sentido, os critérios de avaliação para o não letivo, tendo em consideração o Programa Nacional, foram discutidos e apresentados pelo grupo de educação física, sob a alçada do Conselho Pedagógico do agrupamento e posteriormente aplicados, de forma ajustada ao contexto da turma pelo professor. Posto isso, no que toca à especificidade da Disciplina de Educação Física, os objetivos do ciclo de ensino e do ano explanam aquilo que o professor deve observar de modo a realizar uma apreciação do aluno, ou seja, os *“objetivos de ciclo constituem as principais referências no processo de avaliação dos alunos e os critérios de avaliação constituem, portanto, regras de qualificação da participação dos alunos nas atividades selecionadas para a realização dos objetivos”* (Ministério da Educação, 1991).

A avaliação apresenta-se caracterizada em três tipos, aplicados em momentos distintos, mas constituindo uma relação simbiótica inquebrável: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Logicamente, prática pedagógica é iniciada com a avaliação diagnóstica que compreende a análise de conhecimentos e aptidões que o aluno detém, para se delinearem estratégias adequadas à expansão de novas aprendizagens e não se esgota em si própria, isto é, *“uma avaliação diagnóstica justifica-se sempre que se pretenda identificar o ponto de partida, quer seja em relação às características do contexto e da comunidade em que se insere a escola, quer às características da turma e dos seus alunos, quer aos conhecimentos que possuem...e às competências que desenvolveram”* (Leite, 2002).

A título de exemplo, no caso do Andebol, durante a avaliação diagnóstica deparei-me com uma turma de nível bom, onde apesar de ser uma modalidade introdutória, o conhecimento da maioria dos alunos, assim como o nível motor era satisfatório. Apenas duas alunas foram identificadas por se destacarem dos restantes pela negativa, situação que tive em consideração na construção da unidade didática e respetivos planos de aula, no sentido de criar situações de aprendizagens que minimizassem o desfalque motor destas alunas e, conseqüentemente, fomentassem o seu melhoramento, para assim conseguirem obter sucesso nas execuções dos exercícios, apercebendo-se da sua evolução, fazendo com que se sentissem capazes. Ao longo das aulas, fui-me apercebendo que não era só a existência de um menor repositório motor ou falta de conhecimento tático destas alunas, mas sim uma inibição e vergonha na expressão motora por falta de confiança nas suas capacidades. Detetando esta situação, desde logo criei estratégias que passaram por lhes dar tarefas de liderança em grupos de alunos escolhidos por elas, como no caso do jogo dos segredos, onde o objetivo era atribuir a cada jogador um segredo relacionado com o Andebol (por exemplo, não poder driblar) e a equipa contrária detetar o segredo. A estratégia foi possível e bem sucedida porque houve uma avaliação inicial, seguida de uma avaliação formativa. O colmatar foi a avaliação sumativa com níveis gerais bons.

Todo este trabalho de manuseamento da ferramenta de avaliação permitiu-me um claro melhoramento do processo ensino aprendizagem, conseguindo obter resultados muito gratificantes. A este respeito, menciono o caso da dança, cuja receptividade dos alunos era, numa fase inicial, diminuta, sobretudo no que tange à dança tradicional, pelo que, através da avaliação diagnóstica, tentei procurar aquilo que para os alunos era mais entusiasmante na dança, de forma a conseguir desenvolver uma unidade didática cativante. Desta forma, procurei ir ao encontro ao gosto dos alunos, sem nunca me desviar dos objetivos programáticos. A forma que encontrei foi trazer músicas atuais escolhidas pelos alunos e trabalhar a métrica, compassos, a coordenação e expressão motora com elas. De seguida, pedi que em casa pesquisassem sobre as músicas tradicionais portuguesas e trouxessem características do Regadinho, dança que foi abordada. Na aula, reproduziu-se a dança “Regadinho” com o objetivo de colocar em práticas as suas características mais intrínsecas (a correta colocação das mãos e a utilização de algumas roupas trazidas pelos alunos). Mostrei também outras danças tradicionais de outros países para que os alunos tivessem conhecimentos mais abrangentes. Esta forma de quase representar uma dança tornou-se a melhor estratégia de cativar os alunos e estes se sentirem motivados na aprendizagem deste tipo de danças, o que se revelou muito positivo na avaliação sumativa, pois

todos os alunos, sem exceção, alcançarem resultados muito satisfatórios. De referir ainda que a avaliação diagnóstica me permitiu reparar na dificuldade geral em acompanhar o ritmo da música, pelo que decidi trabalhar estes conteúdos em todas as aulas através da ativação geral, onde os alunos apresentavam uma sequência de exercícios criada por eles à turma, conforme o ritmo da música.

Por conseguinte, no processo ensino-aprendizagem, a avaliação formativa é uma constante indispensável, que permite um aperfeiçoamento dos objetivos desejados e o sucesso da ação realizada pelos alunos. *“Por natureza, ela gera informação que pode ser utilizada como feedback para melhorar o ensino e a aprendizagem. Trata-se de um conceito que tem vindo a ser considerado cada vez mais relevante no processo de ajudar os alunos a aprender melhor, com compreensão e com significado.”* (Fernandes, 2007).

Daqui resulta a ideia de que, enquanto professor de Educação Física, fui uma observadora por excelência, uma vez que a observação foi um instrumento utilizado no processo de avaliação a que recorri para reestruturar a ação pedagógica. No decorrer da avaliação formativa a observação passa de uma visão periférica para uma visão mais especificada, com vista à incidência pormenorizada dos critérios de êxito, permitindo utilizar o “feedback” como instrumento de ajuda ao aluno.

Surge, assim, a necessidade de os objetivos a alcançar serem claros e estarem bem presentes, para facilitar e tornar a avaliação válida e digna para o aluno, dentro daquilo que é a complexidade da realidade. Após isto, abre-se a porta à avaliação sumativa, uma vez que esta *“fornece um resumo da informação disponível, procede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino.”*, conforme salientam Rosado e Silva (2009).

As normas nacionais orientadoras da avaliação sugerem a divisão em três grandes áreas específicas da Educação Física, onde o aluno deverá obter domínio na atividade física, na aptidão física e no conhecimento. Contudo na escola a distribuição da avaliação é um pouco diferente, compreendendo o domínio psico-motor (50%) que reúne a atividade e aptidão física, o domínio do conhecimento (20%) e acrescenta o domínio sócio afetivo (30%).

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 utilizá-la como meio de motivar a progressão no desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens futuras. Para isso, recorri ao envolvimento dos alunos, pois *“a*

avaliação não tem, necessariamente, de ser uma tarefa exclusiva dos professores, podendo essa atividade, com muitas vantagens, ser partilhada..." (Rosado e Silva, 2009), tomando os alunos consciência e conhecimento de todo o processo avaliativo.

Esta premissa aconteceu na ginástica, onde para além das situações de aprendizagem, os alunos, tendo conhecimento dos conteúdos a avaliar, tiveram que criar a sua própria sequência com um leque de alternativas nos exercícios. Assim, escolhiam aqueles que mais se sentiam à vontade, treinavam e pediam ajuda para o melhoramento aos seus colegas. Com o conhecimento dos critérios de avaliação e os critérios de êxito, apresentaram a sequência ao professor e à turma, discutindo-se a prestação.

4. Área 2 - Participação na escola e relação na comunidade

Numa organização complexa que é a Escola, gerir o projeto e ação educativa não pode ser considerado uma atividade meramente administrativa e burocrática. Deve, sim, existir um envolvimento de toda a comunidade educativa, constituída por todos os recursos humanos da escola, pois todos eles participam ativamente no processo educativo e, como tal, devem contribuir e partilhar conhecimentos específicos ou gerais, com o intuito de tornar a escola um ambiente agradável e mais rico para todos.

Neste sentido, aceitei integrar a comunidade escolar, pretendendo assumir uma comunicação horizontal na escola, de forma a alertar e dar a conhecer novas perspetivas específicas da área da Educação Física, fruto de uma formação mais atual. Participei e cooperei ainda na elaboração e organização das mais variadas atividades do Plano Anual de Atividades (anexo 1) proposto pelo grupo de Educação Física, como nas atividades desenvolvidas por outros grupos disciplinares.

Desta forma, fica a experiência de desempenhar a função de organizadora e coordenadora do corta mato escolar, com o acompanhamento da minha Professora Cooperante. Para esta atividade foi necessário preparar antecipadamente os recursos humanos e distribuir tarefas para que a atividade decorresse com fluidez e sem contratempos, como por exemplo atribuir a tarefa de juiz, de responsável pelos lanches, de realizar a chamada para a partida. Uma vez que envolveu os dois agrupamentos de escolas, foi indispensabilidade reunir para delimitar o percurso, acertar alguns pormenores referentes às partidas e número de voltas para os diferentes escalões, assim como discutir a melhor forma de controlar a chegada e os respetivos tempos dos atletas, que posteriormente seriam afixados. Os atletas vencedores

tiveram direito a um momento protocolar com a entrega de umas pequenas lembranças – medalha alusiva ao evento e diploma de participação. No geral, a atividade, para além de ter uma forte adesão, teve um balanço positivo, correndo tudo como planeado e sem problemas de maior, tal como se concluiu na reunião do grupo disciplinar.

Quanto a atividades de outros grupos disciplinares, tive uma participação assídua no projeto Eco Escolas, coordenado pelos professores de Ciências e Físico-Química. O tema do projeto estava relacionado com o transporte ativo e com isso foi pensada uma atividade, utilizando a bicicleta. Assim, juntamente com os agentes da escola segura, foi possível desenvolver um dia dedicado ao transporte ativo, mais concretamente à utilização da bicicleta como transporte, em que se incentivou os alunos a trazerem a bicicleta para a escola, para poderem participar na gincana, organizada por mim, e num pequeno passeio que ligava todas as escolas do agrupamento. A gincana teve o objetivo de colocar em prática as regras de conduta de um ciclista em via pública, anteriormente transmitidas aos alunos pelos agentes da escola segura, numa palestra realizada à escola, regras estas que foram alteradas recentemente e que proporcionam mais segurança para quem pedala. Na palestra, pude mostrar um vídeo de incentivo à utilização da bicicleta fazendo referência a países que já o fazem como estilo de vida. O ponto culminante do dia deu-se com o percurso de bicicleta pelas ruas da Vila, guiado pela Guarda Nacional Republicana (GNR), que passou por todas as escolas do agrupamento e terminou na Câmara Municipal com a receção dos alunos pela vereadora do Desporto. Para quem não tinha bicicleta também houve a possibilidade de participação, através de uma caminhada.

A oportunidade de acompanhar uma direção de turma foi, certamente, outra atividade que abracei e à qual dediquei tempo e empenho, uma vez que considero um importante contributo na minha formação enquanto professora. Aproximando esta experiência o mais possível da realidade educativa, para além de obter informações mais precisas do panorama dos alunos/turma na escola, e me proporcionar um contacto com os encarregados de educação, participando assim nas reuniões de encarregados de educação e de conselho de turma.

5. Área 3 – Enquadramento científico

Título de investigação – O desempenho motor global de alunos do 5º e 6º anos e o seu envolvimento no *bullying* escolar.

Este estudo integra-se num projeto que está a ser desenvolvido com uma pequena equipa com dois colegas de mestrado e uma doutoranda, e que se intitula “O Desempenho Motor global de alunos do 5º e 6º anos e o seu envolvimento no *bullying* escolar”.

5.1.1. Enquadramento teórico

A luta pela sobrevivência é uma característica intrínseca a todos os seres, à qual o homem não escapa. Contudo, o que distingue o ser humano dos restantes seres é a racionalidade, não estando este livre de se abstrair dela. Assim, é natureza do homem possuir instintos que o levem a utilizar várias formas de poder para agir violentamente contra outros, com vista à sobrevivência ou simplesmente alcançar e delimitar o seu espaço. Sobre o ponto de vista da natureza humana, Thomas Hobbes (1651) refere, no livro *Liviatã*, que “*A natureza fez os homens tão iguais*” e por isso “*a diferença entre um e outro homem não é suficientemente considerável para que qualquer um possa com base nela reclamar qualquer benefício a que outro não possa também aspirar, tal como ele.*” Neste mesmo seguimento, o autor expõe, então, três causas principais das desavenças do homem: “*Primeiro, a competição; segundo, a desconfiança; e terceiro, a glória.*” Contudo, o homem, como ser social, vive em sociedade que esta normalizada por condutas e regidas por valores, para assim criar um clima harmonioso e de respeito entre todos. Porém, na sociedade, o homem aproveita-se cada vez mais da violência para alcançar os seus fins, verificando-se várias ocorrências deste tipo todos os dias, o que gera um clima de desconfiança entre o homem. Este problema está a afetar também as escolas, registando-se um aumento de ocorrência de violência entre crianças e adolescentes, pois a violência a que crianças e jovens estão sujeitos na sociedade, e em particular na escola, não pode ser descontextualizada da violência percebida no meio familiar e social. A criança socializa-se na família e fora desta, ou seja, desde muito cedo com suas relações interpessoais, na creche, na escola, nas brincadeiras, nos contactos informais com pessoas e factos (Pereira, Silva e Nunes., 2009).

“A violência representa uma ameaça à saúde pública e ao processo educacional (ensino-aprendizagem), ocasionando consequências a curto e a longo prazo na vida do indivíduo”

(Carvalhosa et al., 2009). Posto isto, “*Atualmente falar de violência escolar é também falar de bullying*” (Carita, 2008).

Assim, o *bullying* é definido por Pereira (2008) e Pereira, Silva e Nunes (2009) como “*o abuso do poder de forma continuada, entre pares*”, e descrito por Almeida, Silva & 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*”. Também 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, 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.*”

Segundo Smith e Ananiadou (2003) as principais tipologias de agressão ou assédio moral são as físicas, as verbais, exclusão social e a indireta, tal como é corroborado por Hamburger et al. (2011) “*as experiências de bullying incluem não só a agressão física, mas também a agressão verbal, incluindo o assédio verbal, espalhar boatos, ou rejeição social e isolamento*”. Dentro de toda esta panóplia de formas de agir, a ocorrência de *bullying* acarreta consequências nefastas na vida dos indivíduos, tal como é demonstrado por Pereira, Silva e Nunes. (2009) ao afirmar que o *bullying* tem “*efeitos negativos sobre as próprias crianças (vítimas e agressores) e sobre as crianças que observam estas práticas (observadores passivos)*”, o que significa que este fenómeno é de extrema complexidade, uma vez que para além do sofrimento isolado das vítimas, os observadores passivos são imersos num sentimento incómodo e de receio que os incapacita de ajudar. E aliado a esta situação, por vezes, as escolas e ou familiares menosprezam comportamentos propícios ao desenvolvimento de *bullying*. “*Trata-se de comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas e que são tradicionalmente admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados, tanto por professores quanto pelos pais.*” (Neto, 2005)

A escola é o principal meio para as crianças e adolescentes se desenvolverem a nível social, físico e cognitivo, pelo que deve ser um local de satisfação e de contentamento. Todavia “*os que não gostam dela têm maior probabilidade de apresentar desempenhos insatisfatórios, perturbações físicas e emocionais à saúde ou sentimentos de insatisfação com a vida.*” (Carita, 2008). Neste sentido é de referir que todas estas crianças fazem parte do ambiente escolar e

por isso o seu envolvimento no *bullying* escolar pode ter uma participação direta ou indireta. “A direta inclui agressões físicas (*bater, chutar, tomar pertences*) e verbais (*apelidar de maneira pejorativa e discriminatória, insultar, constranger*); a indireta talvez seja a que mais prejuízo provoque, uma vez que pode criar traumas irreversíveis. Esta última acontece através de disseminação de rumores desagradáveis e desqualificantes, visando à discriminação e exclusão da vítima de seu grupo social” (Fante, 2005).

Com isto, Smith e Ananiadou (2003) identificam quatro papéis que os indivíduos podem assumir na envolvimento do *bullying* que também são referidos e descritos por Carita (2008): Vítima, “*apenas sofrem de bullying*”; Agressor, “*apenas praticam bullying*”; bullies/victims, “*ora sofrem, ora praticam bullying*”; testemunhas (observadores passivos) que “*convivem com a violência e calam-se em razão do medo, pois podem ser as “próximas vítimas”*”.

O comportamento das vítimas é ecoado por Olweus (1993) como podendo ser agressivo, provocador ou ficar em silêncio, como forma de justificar a intimidação de que está a ser alvo. Botelho e Sousa (2007) caracterizam as vítimas como pouco sociáveis, inseguras e com problemas de integração em grupos. Estas, geralmente apresentam pouco rendimento no desporto e coordenação motora pouco desenvolvida.

Já os agressores são retratados por Olweus (1993) como bastantes confiantes, resistentes e sem remorsos pelos seus atos. São por isso fortes fisicamente e agressivos (Botelho e Sousa, 2007).

Num estudo sobre o *bullying* nas escolas portuguesas, Pereira et al. (2004), utilizando o questionário de Olweus, obtiveram resultados que indicam que 20% das crianças relataram terem sido assediadas e cerca de 16% admitiram terem intimidado colegas, pelo menos três vezes no ano letivo. No estudo de Sousa, Pereira e Lourenço (2011), com o mesmo questionário, analisou alunos do 5º ao 6º de uma escola do Porto e verificou que 19,7% tinham sofrido de situações de *bullying*, e 4,3% estavam envolvidos como agressores. Verificou-se ainda que os rapazes estão mais envolvidos em *bullying* quer como agressores (7,8%), quer como vítimas (25,2%), sendo que as raparigas apenas apresentam uma envolvimento de 0,7% como agressoras e de 13,8% como vítimas.

Também nas escolas da região autónoma da Madeira, Melim e Pereira (2013) com um adaptado de questionário (Olweus, 1989) constatou que 30,2% dos alunos participantes no estudo sofreram ou sofrem de situações de *bullying*, e 29,1% fizeram mal a algum colega. Neste estudo, os rapazes apresentam 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.

Na escola, a Educação Física é uma das disciplinas que retrata o corpo em movimento, dando-lhe maior importância.

Através da prática de atividades físicas, os alunos vão reparando nas habilidades motoras capazes de executar e observam os seus colegas. De acordo com Ulrich (2000) o *“desempenho motor influencia a forma como as crianças se apercebem e percebem os pares”*, dando o exemplo de crianças pouco habilidosas serem, normalmente, escolhidas em último lugar para participar nos jogos. Ou seja, as crianças com um desempenho motor menor têm tendência a ser desprezadas pelos seus pares, o que acarreta consequências negativas no autoconceito, podendo ficar mais vulneráveis à ocorrência de *bullying*. Junior (2012) conclui que alunos com melhor desempenho motor apresentaram valores superiores na percepção do autoconceito em relação aos seus pares. Assim, face às habilidades motoras conseguidas ou não pelos alunos, as aulas de Educação Física podem ser locais propícios a atitudes de preconceito e rejeição.

O desenvolvimento do homem ocorre através de interações entre as características do organismo e os diferentes contextos e tarefas aos quais é exposto (Brauner & Valentini, 2009). Na infância, inicia-se o desenvolvimento das habilidades motoras que estão sequenciadas, *“o que indica a forte influência de fatores biológicos inatos sobre a aquisição das habilidades motoras nos anos iniciais”* (Palma, 2008). Contudo, *“embora o desenvolvimento esteja relacionado à idade, ele não é dependente dela...”*, pois também se *“observa uma variabilidade individual quanto ao ritmo com que essas habilidades emergem, isto é, o grau de aquisição varia de criança para criança”* (Palma, 2008). A mesma autora refere ainda que outras características, como fatores ambientais de ordem socioculturais, também influenciam crucialmente o desenvolvimento motor, como é caso da atividade física (Palma, 2008).

Por sua vez, o desempenho motor é abordado por Carminato (2010) como sendo *“um comportamento observável do indivíduo em relação à execução de alguma atividade motora”*. De forma a conhecer a variabilidade de desempenho motor em crianças, vários testes foram desenvolvidos. Ulrich (2000), citado por Afonso (2009), aplicou o *The Test of Gross Motor*

Development – second edition (TGMD2) a uma amostra de 1208 crianças dos Estados Unidos da América, de ambos os sexos, concluído que, no geral, as crianças apresentavam um desempenho motor médio.

Também Bonifacci (2004) com a mesma bateria de testes aplicada a 144 crianças, de 6 a 10 anos, verificou que no total das duas habilidades a amostra apresentava um desempenho motor médio, correspondendo a 58,33%.

No Brasil, Brauner e Valentini (2009) utilizaram o TGMD2 para analisar o desempenho das habilidades motoras locomotoras e de manipulação de objetos numa amostra de 32 crianças e 100 crianças, respetivamente, com idades compreendidas entre os 5 e 8 anos. Ambos os estudos obtiveram resultados inferiores ao esperado, ou seja concluíram que os participantes têm um desempenho muito inferior ao da idade cronológica, classificado como “muito pobre”.

Em Portugal, no distrito de Braga, Lopes (2006), através do TGMD2 aplicado a 158 alunos com idades entre os 6 e 8 anos, concluí que o desempenho nos testes de habilidades motoras e de manipulação apresentou-se baixo. Por sua vez, na região autónoma da Madeira, Afonso *et al* (2009) aponta que as crianças madeirenses, com idades entre os 3 e 10 anos, apresentaram desempenhos inferiores relativamente às norte-americanas, no entanto tendem a melhorar com o aumento da idade.

Estes dados permitem asseverar que os níveis de desempenho nas habilidades de locomoção e de manipulação variam entre várias países e regiões, e associado a este facto, vários fatores podem causar interferência. Entre eles, a quantidade de atividade física praticada pelos alunos no seu dia-a-dia relaciona-se com o desempenho motor dos alunos, diferenciando-o, tal como verificou Brauner (2009), referindo que os níveis de atividade física habitualmente estão positivamente correlacionados com o desempenho motor global. Também Mazzardo (2008), utilizando o *Teste of Motor Development* (TGMD2), completa que o tempo dedicado à prática de atividade física da sua amostra relacionou-se positivamente com o desempenho motor global, independentemente do género. Também no estudo de Lopes (2006) a atividade física correlacionou-se positivamente com os resultados gerais do TGMD2.

Neste seguimento, entende-se o estudo sobre prática desportiva e prevenção de *bullying* de Melim e Pereira (2013), que, recorrendo ao questionário de Olweus e com uma amostra constituída por 1818 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e 18 anos, tenham

verificado uma maior prevalência de vítimas de *bullying* nos alunos que não praticam atividades federadas (32,7%) em comparação com os alunos que praticam atividades federadas (24,2%).

No que respeita à forma como o *bullying* e habilidades motoras se relacionam, nos estudos de Bejerot, Johan e Mats (2011; 2013), através de uma retrospectiva realizada por alunos universitários sobre a situação escolar quando tinham 10 e 15 anos, as habilidades motoras pobres estão associadas a uma maior probabilidade de vitimização por *bullying*, onde cerca de um em cada dois participantes portadores de habilidades motoras baixas indicam sofrer de intimidações e, consequentemente, associam-se a uma maior duração de envolvimento no *bullying*. Os estudos mostraram ainda que houve uma forte associação entre o desempenho motor fraco e a vitimização, uma vez que os sujeitos que dizem terem sido vítimas apresentam uma percentagem inferior de desempenho motor em relação às vítimas-agressoras ou agressores.

Sumariamente, o *bullying* escolar é uma realidade presente nas escolas e que pode manifestar-se de diferentes formas, tanto em rapazes, como em raparigas, de todas as idades. Deve, por isso, ser uma preocupação de toda a comunidade escolar que deverá encontrar-se alerta para casos que poderão levar a criança a envolverem-se em situações de *bullying*. A Educação Física é uma das disciplinas favoritas para se poder incidir em atividades enriquecidas em valores e atitudes na relação física com os outros, no sentido de inculcar comportamentos morais e éticos às crianças e adolescentes, e assim contribuir para uma prevenção do *bullying* escolar.

Face a estas questões, o presente estudo tem por objetivo estudar as possíveis relações entre o desempenho motor e o *bullying* escolar, uma vez que é na escola, mais propriamente na Educação Física, onde ocorre uma incidência sobre as habilidades motoras das crianças e adolescentes e, por isso, surge a necessidade de despistar esta causa de *bullying* contribuindo para uma diminuição à contínua e, por isso, grave exposição do *bullying* escolar, assim como um controlo e/ou prevenção.

5.2. Metodologia

5.2.1. Problema do estudo

Como se encontra relacionado o desempenho motor com a ocorrência do *bullying* escolar, de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?

5.2.2. Objetivos

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 de manipulação de objetos, se relacionam com o *bullying* escolar.

Específicos: Verificar os níveis de desempenho motor das habilidades locomotoras e de manipulação de objetos dos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico; Verificar a ocorrência de *bullying* nos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico; Comparar os níveis de desempenho motor com a envolvimento de *bullying* escolar. Analisar e comparar o desempenho motor entre raparigas e rapazes;

5.2.3. Procedimentos metodológicos

O presente estudo possuiu um caráter descritivo e a metodologia utilizada correspondeu à análise quantitativa dos dados.

O trabalho de campo foi realizado em três turmas de duas escolas de diferentes agrupamentos, no distrito de Braga, em 2014. E os procedimentos metodológicos do estudo foram abordados segundo uma organização previamente definida, iniciando-se com o pedido à Direção de Gestão de Informação e Comunicação (DGIC) que, por solicitação deste, foi pedido autorização à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPD) - processo nº 1263/2014 e autorização nº 5345/2014, para realizar as filmagens requeridas no protocolo do *Test of Gross Motor Development – Second Edition* (TGMD-2) – instrumento a utilizar.

Posteriormente, contactou-se o conselho diretivo das escolas em questão, de modo a expor e descrever os objetivos do estudo, os procedimentos a adotar e os instrumentos a aplicar, solicitando-se a autorização por escrito do diretor da escola, para se proceder à investigação.

Procedeu-se, de seguida, ao contacto com os diretores de turmas para obter permissão de presença na reunião de encarregados de educação, de forma a explana-lhes os objetivos e procedimentos da investigação, solicitando-lhes autorização (Autorização ao Encarregado de

Educação). Foi ainda acautelado aos encarregados de educação que os dados recolhidos apenas teriam efeito para a investigação, garantindo a confidencialidade dos mesmos. A grande maioria autorizou o seu educando a participar no estudo.

Por fim, numa linguagem acessível e apropriada, foi explicado o estudo aos alunos cujos encarregados de educação autorizaram a participação, de modo a que estes pudessem, individualmente, mostrar interesse em participar ou não na investigação. Todos os alunos mostraram vontade de participar, assinando um termo de consentimento.

5.2.4. Caracterização da amostra

A amostra foi constituída por 65 alunos de ambos os sexos (46,2% masculinos e 53,8% femininos), estudantes do 2º Ciclo do Ensino Básico de duas escolas pertencentes ao distrito de Braga. Sendo que 17 alunos (26.2%) frequentavam o 5º ano de escolaridade e 48 alunos (73,8%) o 6º ano de escolaridade (Tabela I). As idades estavam compreendidas entre os 10 e 12 anos (\bar{x} =10.88; d.p.= 0.545; idade mínima = 10; idade máxima = 12).

Tabela I – Caraterização da amostra quanto ao género e ano de escolaridade.

	Género (n=65)		Ano de escolaridade	
	Feminino	Masculino	5º	6º
n	35	30	17	48
%	53,8	46,2	26,2	73,8

5.2.5. Instrumentos e procedimentos da recolha de dados

Para analisar o desempenho das habilidades locomotoras e da manipulação de objetos pelos 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, o galope, o saltito, a passada, o salto horizontal e a corrida lateral, e no teste de manipulação de objetos que avalia o drible, a receção, o chuto, o arremesso sobre o ombro, o rolar e o batimento.

“O TGMD-2 é um teste referenciado à norma que avalia habilidades motoras comuns que se desenvolvem cedo na vida. Ele tem sido usado por pesquisadores em vários países e combina atividades divertidas com um procedimento que é válido e confiável” (NHANES. 2012).

O TGMD-2 foi aplicado durante as aulas de Educação Física e registado através de filmagens. A sua realização decorreu num espaço reservado, à parte da aula, onde, antes de cada execução da habilidade, um avaliador dava uma descrição verbal, seguida de uma demonstração, e um segundo avaliador se responsabilizava pelas filmagens. Cada aluno executou uma tentativa experimental de cada habilidade, para depois iniciar as duas tentativas que seriam filmadas, analisadas e pontuadas. Estas filmagens foram analisadas por três avaliadores que atribuíram uma nota a cada critério das habilidades, para ambas as tentativas. As notas foram comparadas e o resultado considerado foi aquele em que havia acordo de pelo menos dois avaliadores.

A recolha de dados quanto ao *bullying* foi realizada através do questionário de Olweus (1989), adaptado para a língua portuguesa e validado para a população portuguesa por Pereira e Tomás (1994 cit. em Pereira, 2008) e revisto para este estudo em 2010. Este questionário foi anónimo e constituído por 23 questões fechadas e de escolha múltipla, distribuídas por três blocos, sendo que o primeiro bloco dizia respeito a questões de carácter individual, o segundo à vitimação e o terceiro à agressão.

O questionário foi aplicado na própria escola, durante uma aula de Educação Física e foram explicados todos os procedimentos por um avaliador.

5.2.6. 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 22.0. Os procedimentos estatísticos utilizados foram as análises descritiva, os testes de normalidade Kolmogorov-Smirnov, teste de qui-quadrado de Pearson, teste-T para variáveis independente e a análise de variância - Anova. Todos os testes realizaram-se com um intervalo de confiança de 95% ($p < 0,05$).

5.2.7. Apresentação dos resultados Os dados relativos ao desempenho motor global (habilidades locomotoras e de manipulação de objetos) são dados paramétricos, tendo a amostra uma distribuição normal, como se verificou na aplicação do teste Kolmogorov-Smirnov (Tabela II) onde $p > 0.05$.

Tabela II – Avaliação da normalidade da amostra

Desempenho motor global	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	n	p.
	0,089	65	0,200*

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

A partir deste ponto serão apresentados os resultados obtidos no TGMD-2, referenciando os desempenhos motores das crianças quanto ao género. Posteriormente apresentar-se-ão os resultados da ocorrência de *bullying*, finalizando com a associação entre a variável desempenho motor com o envolvimento no *bullying* escolar.

○ **Análise dos resultados referentes ao desempenho motor**

Segundo o protocolo da bateria de testes do TGMD-2, a prestação motora está classificada em muito pobre (<70 valores), pobre (de 70 e 79 valores), abaixo da média (de 80 a 89 valores), na média (de 90 a 110 valores), acima da média (de 111 a 120 valores), superior (de 121 a 130 valores) e muito superior (>130 valores). Após a aplicação da bateria de teste do TGMD-2, e da análise do desempenho motor global da amostra, verificou-se que as crianças participantes no estudo (n=65) obtiveram uma média de 95,22 valores, classificando-se com uma prestação motora na média, relativamente aos valores padrões do protocolo.

Ao analisarmos entre o género, observou-se que os rapazes (n=30) tiveram um desempenho motor médio de 96,50 valores e as raparigas (n=35) de 94,11 valores, obtendo os rapazes um melhor desempenho motor global. (Tabela III).

Assim, através da aplicação do teste t (Independent Samples Test) pode-se verificar que, entre o género, foram encontradas diferenças significativas entre os meninos e meninas ($p=0.026$), (Tabela III).

Tabela III – Caracterização do desempenho motor global entre o género.

Desempenho motor global						Teste t
Género	n	Média	Desvio-Padrão	Máximo	Mínimo	P
Masculino	30	96,50	14,97	118	67	0.026
Feminino	35	94,11	11,37	121	70	
Total	65	95,22	13,10	121	67	

Legenda: NS – não significativo; p. – nível de significância

Posteriormente realizou-se a associação entre o desempenho motor global categorizado e o género, verificando-se, através do teste de qui-quadrado de Pearson, que o desempenho motor não teve associação com o género ($p=0.314$). Dos 30 elementos do género masculino, o desempenho motor ficou dividido pelas seguintes categorias: muito pobre – 1 (3,3%); pobre – 4 (13,3%); abaixo da média – 6 (20%); na média – 13 (43,3%); acima da média – 6 (20%). Por seu lado, as meninas tiveram os seguintes desempenhos: pobre – 3 (8,6%); abaixo da média – 10 (28,6%); na média – 19 (54,3%); acima da média – 2 (5,7%); superior – 1 (2,9%). (Tabela IV).

Tabela IV – Associação entre o desempenho motor categorizado e o género.

Género		Desempenho motor						Total	p
		Muito pobre	Pobre	Abaixo Média	Na média	Acima Média	Superior		
Masculino	n	1	4	6	13	6	0	30	0.314
	%	3,3%	13,3%	20%	43,3%	20%	0%	100%	
Feminino	n	0	3	10	19	2	1	35	
	%	0%	8,6%	28,6%	54,3%	5,7%	2,9%	100%	

Legenda: NS – não significativo; p. – nível de significância

Uma vez que os dados se encontravam muito dispersos pelas seis categorias, existindo um número muito reduzido de casos nas categorias, decidiu-se recodificar a variável, para desta forma poder-se obter dados estatísticos mais apurados. No entanto, também não foram encontrados diferenças estatisticamente significativas (tabela V).

Tabela V – Associação entre o desempenho motor categorizado (recodificada) e o género.

Género		Desempenho motor				
		Abaixo Média	Na média	Acima Média	Total	p
Masculino	n	11	13	6	30	0.383
	%	36.7%	43.3%	20%	100%	
Feminino	n	13	19	3	35	
	%	37.1%	54.3%	8.6%	100%	

○ **Análise dos resultados referentes ao *bullying***

No questionário sobre *bullying* foi perguntado aos participantes se alguma vez lhe tinham feito mal na escola, de forma a perceber o número de vítimas. Verificou-se que 14 alunos, correspondendo a 21.5%, responderam já terem sido vítimas na escola pelo menos 1 ou 2 vezes. Por sua vez, quando perguntado se tinham feito mal a outros colegas, para despistar o número de agressores, 10 alunos, correspondendo a 15.4%, admitiram já terem feito mal a outros colegas na escola, pelo menos 1 ou 2 vezes. (Tabela VI).

Tabela VI – Envolvência no *bullying* escolar: Vítimas e agressores

<u>Bullying escolar</u>	Vítimas		Agressores	
	N	%	N	%
Nenhuma	51	78,5%	55	84,6%
1 ou 2 vezes	14	21,5%	10	15,4%
Total	65	100%	65	100%

Perante estes dados, com intuito de uma análise mais aprofundada, foi criada uma nova variável, vítimas-agressoras. Procedeu-se a uma nova caracterização dos participantes utilizando

quadro categorizações - Não envolvidos em *bullying*, vítimas, agressores e vítimas-agressores. Desta forma, quando realizado o cruzamento de dados, os valores obtidos indicaram que 8 alunos (12,3%) estavam envolvidos em situações de *bullying* simultaneamente como vítimas e agressores, e cerca de 49 alunos (75,4%) nunca se envolveram em qualquer prática de *bullying*. Os dados estão apresentados na tabela VII:

Tabela VII – Envolvência no *bullying* escolar: Vítimas-agressoras

<u>Bullying escolar</u>	n	%	Anova (p)
Não envolvidos	49	75,4%	0.715
Vítimas	6	9,2%	
Agressor	2	3,1%	
Vítima-agressor	8	12,3%	
Total	65	100%	

Na análise da tabela VII, constata-se ainda que apenas 6 alunos (9,2%) foram exclusivamente vítimas de *bullying*, assim como só 2 alunos (3,1%) foram considerados somente agressores.

Para relacionar os papéis de participação no *bullying* escolar utilizou-se o teste de análise de variância – Anova, verificando-se que o desempenho motor global não se diferenciou com os papéis de participação no *bullying* escolar, uma vez que não se encontrou diferenças estatisticamente significativas ($p > 0.05$).

A partir destes valores reconhece-se que a amostra sofre uma grande divisão, de modo que o número de casos encontrados em cada categoria torna-se muito reduzido para se proceder a uma análise estatística com obtenção de dados elucidativos, pelo que não será utilizada a categoria “vítima-agressor”.

Envolvimento em bullying e género

Quando analisada a envolvimento no *bullying* escolar com o género (tabela VII), verificam-se valores de vitimização de 27,6% nos rapazes e 16,7% nas raparigas, não se encontrando diferenças significativas ($p > 0.05$).

Para a categoria “agressores”, averigua-se que 24,1% dos rapazes e 8,3% das raparigas admitem fazer mal a outros colegas, no entanto também não existem diferenças significativas (Tabela VIII).

Os dados esclarecem que não existem associações entre o *bullying* e o género dos participantes. Contudo, ao verificar as percentagens dos rapazes e das raparigas quanto à envolvimento no *bullying* escolar, os rapazes apresentam uma maior percentagem de envolvimento (30%) do que as raparigas (20%). Para tal, foi contabilizado manualmente o número de rapazes e de raparigas que estavam envolvidos em *bullying*, calculando de seguida as respetivas percentagens.

Tabela VIII – Associação da envolvimento no *bullying* escolar com o género.

<i>bullying</i> escolar (n=65)		Masculino		Feminino		P
		N	%	n	%	
Vítimas	Nenhuma	22	73,3%	29	82,9%	0,29
	1 ou 2 vezes	8	26,7%	6	17,1%	
Total		30	100%	35	100%	
Agressores	Nenhuma	23	76,7%	32	91,4%	0,08
	1 ou 2 vezes	7	23,3%	3	8,6%	
Total		30	100%	35	100%	
Envolvidos em <i>bullying</i> (%)		30%		20%		

Legenda: NS – não significativo; p. – nível de significância

○ **Análise referente ao cruzamento de dados entre o *bullying* escolar e o desempenho motor global**

No que diz respeito à análise dos comportamentos de *bullying* com o desempenho motor global verificou-se que não houve diferenças estatisticamente significativas, tanto na categoria de vítimas (p=0.980), como na categoria dos agressores (p=0.239), e também na categoria dos não envolvidos em *bullying* (p=0.694) (Tabela IX).

Na continuação da análise a tabela IX, verificou-se que as crianças vítimas *bullying* (n=14) tiveram um desempenho motor global médio de 95,29 valores, enquanto as crianças que não

sofreram tais comportamentos (n=51) tiveram um desempenho médio de 95,20 valores. Relativamente às crianças que afirmaram ter comportamentos agressivos com os seus pares (n=10), fruíram um desempenho global médio de 98,80 valores, enquanto aquelas que nunca fizeram mal a outros (n=55) obtiveram um desempenho de 94,56 valores. Por fim, no que diz respeito aos envolvidos em comportamentos de *bullying*, verificou-se que as crianças envolvidas em situações de *bullying* (n=16) tiveram prestações médias de 96,25 valores, enquanto aquelas que não se encontraram envolvidas em comportamentos agressivos (n=49), tomaram desempenhos motores globais médios de 94,88 valores.

Tabela IX – Associação entre o *bullying* escolar e o desempenho motor global médio.

		N	Desempenho motor global (\bar{x})	P
Vítima	Sim	14	95,29	0,980
	Não	51	95,20	
Agressor	Sim	10	98,80	0,239
	Não	55	94,56	
Envolvidos em <i>bullying</i>	Sim	16	96,25	0,694
	Não	49	94,88	

Legenda: NS – não significativo; p – Nível de significância;

Também numa análise do desempenho motor global categorizado não se obteve associação com os papéis de participação no *bullying* escolar. Para tal, utilizou-se o teste de qui-quadrado de Pearson, onde também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($p > 0.05$) (Tabela X e XI), tanto para a associação entre o desempenho motor global categorizado e o *bullying* escolar, como para a variável do desempenho motor global categorizado recodificada. Esta recodificação surge na sequência de uma melhor análise estatística, uma vez que os dados se encontravam dispersos pelas categorias.

Tabela X – Associação entre o desempenho motor global categorizado e o *bullying escolar*.

		Não envolvidos	Vítima	Agressor	Vítima-agressor	p
Muito pobre	N	1	0	0	0	0.889
	%	2%	0	0	0	
Pobre	N	6	1	0	0	
	%	12.3%	14.7%	0	0	
Abaixo da média	N	13	1	0	2	
	%	26.5%	24.7%	0	25%	
Na média	N	21	4	1	6	
	%	42.9%	60.6%	50%	75%	
Acima da média	N	7	0	1	0	
	%	14.3%	0	50%	0	
Superior	N	1	0	0	0	
	%	2%	0	0	0	
Total	N	49	6	2	8	
	%	100%	100%	100%	100	

Tabela XI – Desempenho motor global categorizado (recodificada) e o *bullying escolar*.

		Não envolvidos	Vítima	Agressor	Vítima-agressor	p
Abaixo da média	N	20	2	0	2	0,306
	%	40.8%	33.3%	0%	25%	
Na média	N	21	4	1	6	
	%	42.9%	66.7%	50%	75%	
Acima da média	N	8	0	1	0	
	%	16.3%	0%	50%	0%	
Total	N	49	6	2	8	
	%	100%	100%	100%	100	

5.3. Discussão dos resultados

O objetivo do presente estudo foi analisar a existência de uma relação entre o desempenho motor de habilidades fundamentais e a envolvimento em situações de *bullying* escolar.

No que concerne ao desempenho motor global, aferido através do TGMD-2, as crianças participantes no estudo apresentaram um desempenho motor global médio (\bar{x} = 95,22), o que significa que estão classificadas com uma prestação motora “na média”, relativamente aos valores padrões do protocolo.

Estes resultados são semelhantes aos encontrados no estudo de Bonifacci (2004), que, numa amostra de 144 crianças com idades entre os 6 e 10 anos, constatou que 58,3% da amostra apresentavam um desempenho motor médio e apenas 10,4% um desempenho motor elevado. De referir que, apesar do instrumento de avaliação ser igual, a média de idades do estudo (10,88 anos) é superior à de Bonifacci (2004) (7,5 anos)

Quando associado o desempenho motor global com o género dos participantes, sugere-se que exista um desempenho similar entre os rapazes e as raparigas, uma vez que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Estes dados vão de encontro ao estudo de Zequinão (2013), realizado a 300 crianças, com média de idade de 11 anos e avaliadas pelo TGMD-2. Contudo, outros estudos que avaliam o desempenho motor por meio do TGMD-2, em idades escolares, demonstram que os rapazes possuem um melhor desempenho motor em relação às raparigas, sobretudo nas habilidades manipulativas (Brauner & Valentini, 2009; Rodrigues, 2011).

Relativamente à temática do *bullying* escolar, pode-se constatar que 21,5% já sofreram de situações de *bullying* enquanto 15,4% dizem ter feito mal a outros. Isto indica que, no estudo, na envolvimento em situações de *bullying*, ocorre uma maior participação como vítimas. Tais valores são similares em estudos, com idades equivalentes, em escolas portuguesas. Pereira, Mendonça, Neto *et al.* (2004) evidenciaram que 20% dos indivíduos sofreram de *bullying*, enquanto 16% afirmaram ter feito mal a outros. Também Sousa, Pereira e Lourenço (2011), com uma amostra de 303 alunos do 5º e 6º ano de escolaridade, obtiveram uma maior percentagem de vítimas, correspondendo a 19,7%, com apenas 4,3% a pertencer aos agressores. Os resultados são corroborados por um estudo mais recente, onde Melim & Pereira (2013), utilizando uma amostra de 1818 alunos, do 5º ao 9º ano de escolaridade, verificaram que 30,2% da amostra sofre ou sofreram de *bullying* e 29,1% faz ou fez mal a algum colega. Regista-se,

assim, uma envolvimento em situações de *bullying*, nas escolas portuguesas, num número considerável.

No *bullying* escolar, comparativamente ao género dos participantes, verificou-se que os rapazes apresentavam uma maior percentagem de envolvimento no *bullying* (30%) do que as raparigas (20%). Todavia, não foi encontrada associação das vítimas e agressores com o género. Os dados, relativamente à associação das vítimas com o género, são corroborados no estudo de Merlim & Pereira (2013), uma vez que os resultados também não foram estatisticamente significativos. Por outro lado, na associação entre os agressores e o género, no mesmo estudo (Merlim & Pereira, 2013), os resultados indicam que o género masculino é mais agressivo (35,2%) do que o feminino (23,1%), existindo diferenças significativas. Sousa, Pereira & Lourenço (2011) confirmam ao verificar a existência de uma maior envolvimento em situações de *bullying* nos rapazes como agressores (7,8%), comparativamente às raparigas (0,7%).

Todavia, neste estudo, também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na associação entre agressores e o género, apesar de se observar que rapazes têm uma maior percentagem de envolvimento em situações de *bullying* do que as raparigas, apresentam maiores valores como agressores.

Muitos estudos revelam que o tempo de prática de atividade física em crianças se correlaciona positivamente com o desempenho motor global, independentemente do género (Lopes, 2006; Mazarado, 2008; Brauner, 2009). Associado a uma maior prática de atividade física encontram-se os agressores, no *bullying* escolar (Levandoski e Cardoso, 2013), que também são apresentados como indivíduos fortes, com vantagens nos desportos, brincadeiras e lutas (Botelho e Sousa, 2007).

Contudo, no presente estudo não se encontraram associações entre os comportamentos de *bullying* escolar e o desempenho motor global, tanto na categoria de vítimas ($p=0.980$), como na categoria dos agressores ($p=0.239$), e também na categoria dos envolvidos em *bullying* ($p=0.694$).

Todavia, no respeitante às vítimas de *bullying* escolar, o estudo de Botelho e Sousa (2007) elucidam que as vítimas “*têm pouco rendimento no desporto e em lutas, devido à coordenação motora pouco desenvolvida*”. Tal facto é realçado por Bejerot, Johan e Mats (2011), num estudo sobre o mau desempenho em Educação Física, onde as diferenças foram consideradas significativas ($p=0.019$), verificaram que as crianças com dificuldades motoras são mais propícias a sofrerem intimidações. Num estudo semelhante, os mesmos autores (Bejerot,

Plenty e Humble, 2013), utilizando uma amostra maior, encontraram uma relação forte entre o fraco desempenho motor e a vitimização.

Também com a utilização do questionário sobre *bullying* de Olweus (1989), igual ao utilizado no presente estudo, Merlim e Pereira (2013) evidenciaram que os indivíduos que não praticam desportos federados apresentam índices superiores de vitimização (32,7%), em relação aos que praticam (24.2%).

Contrariamente ao que era esperado, nos resultados do estudo não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as vítimas e o desempenho motor global, não confirmando, assim, investigações anteriores.

Contudo, face ao número reduzido da amostra, os dados obtidos não podem ser representativos, uma vez que se trata de um número de casos limitado, havendo necessidade de aumentar a amostra em estudos futuros.

Estas informações obtidas entre o desempenho motor e a envolvimento em *bullying* escolar são dados interessantes que podem contribuir para um controlo do *bullying* escolar, permitindo aos professores, sobretudo aos da Educação Física, desenvolver atividades para a prevenção e redução das situações de *bullying* escolar. Botelho e Sousa (2007) fazem indicações de exercícios, que creditam poder justificar a importância da atividade física no combate, controlo e até mesmo na prevenção do bullying escolar.

5.4. Conclusões

O nível de desempenho motor da amostra mostrou ser semelhante aos níveis médios encontrados noutros estudos, apresentando toda a amostra um desempenho motor “na média”.

Perante esta característica, estatisticamente, não foram encontradas diferenças quanto ao género para o desempenho motor global das habilidades locomotoras e de manipulação de objetos, significando que os dois géneros têm um desempenho motor global semelhante.

No que diz respeito à envolvimento no *bullying* escolar, destaca-se o facto de ocorrer uma maior participação das crianças como vítimas. Na relação com o género não foram encontradas associações, tanto na vitimização, como na agressão entre raparigas e rapazes, o que quer dizer que os dois géneros estão igualmente sujeito a situações de *bullying* escolar, embora os rapazes apresentassem uma maior percentagem de envolvimento.

Neste estudo, o desempenho motor não foi determinante no envolvimento no *bullying* escolar, uma vez que não se encontraram associações entre as vítimas e os níveis de desempenho motor global. Quanto aos agressores e o desempenho motor, estes também não apresentaram diferenças estatisticamente significativas, sendo que dos dois agressores da amostra, um têm um desempenho motor “na média” e outro “acima da média”. Contudo, devido à reduzida dimensão da amostra, estes resultados devem ser considerados de forma prudente e recomenda-se a realização de novos estudos com uma amostra mais alargada.

De um modo geral, após a interpretação dos resultados obtidos, considera-se que o semelhante desempenho motor de toda a amostra, fez com que a diferenciação entre os alunos, em relação ao *bullying* escolar, fosse pequena.

Sendo o número da amostra uma limitação do estudo sugere-se novas investigações sobre o tema, numa amostra maior.

6. Considerações finais

Assim acontece o colmatar de mais um ciclo de estudos onde cheguei à meta final com os meus objetivos cumpridos. Este longo percurso, com altos e baixos foi, sem dúvida, uma experiência inigualável e inesquecível.

Os pressupostos iniciais para este último ano de mestrado foram totalmente conseguidos, uma vez que o contacto da realidade educativa e, conseqüentemente a sua prática pedagógica revelaram-se essenciais na aquisição e consolidação de competências, mostrando-se cruciais para o desempenho da profissão de docente num futuro incógnito.

Esta minha experiência permite-se afirmar que “Ser Professor” é competir ao mais alto nível, uma competição contra nós próprios, cujos desafios devem constantemente serem superados. É um arriscar consciente e planeado, que busca a melhoria incansável da sua *performance* e contraria o comodismo. Aposta-se em estratégias, planeia-se, joga-se e reflete-se com fim para a vitória, lida-se com adversidades e criam-se defesas para imprevistos, enfrentam-se os erros e fracassos para nos tornarmos mais forte e dá-se valor às quedas, pois é com elas que aprendemos a levantar-nos com garra de continuar à procura da excelência.

Neste sentido, o Professor deve conter um conjunto de conhecimentos teóricos mais profundos de uma área particular e de outras áreas curriculares. Assim, deve saber relacionar, refletir e aplicar esses conhecimentos na realidade prática, ter capacidade de gerir grupos e lidar com pessoas, tendo em conta as necessidades e individualidades de cada, sendo o mestre na integração da comunidade escolar. Para além disto, deve ser criativo e inovador nas suas estratégias e métodos de ensino, preocupando-se com a eficácia dos mesmos. A interrogação constante fará do professor um ser em evolução que acompanha os tempos, permitindo-o manter atual.

Jamais se pode esquecer que como Homem, o professor não é nem mais nem menos que os restantes. Daí que o sentido de partilha entre colegas e alunos deve ser uma constante, proporcionando, assim, um ambiente agradável e de cooperação entre todos.

Tudo isto foi a minha postura ao longo de todo o estágio e que me tornou mais capaz, fazendo com que crescesse como professora. Para além disto, destaco todo o acompanhamento da minha Professora Cooperante, que se mostrou incansável em toda a minha evolução. Os seus conselhos e sua amizade foram, decerto, o segredo deste meu triunfo. Importante, foram também todas as críticas e exigências da Professora Supervisora que me ajudaram a encontrar o caminho certo.

Termino com a sensação de dever cumprido e esperançosa que algum dia consiga aplicar as competências que aprendi e desenvolvi.

Fico também sensível para o facto de ser necessário aprender a lidar com as personalidades dos alunos e dar-lhes aquilo que eles precisam da forma que mais gostam. Só assim consegui alcançar patamares cada vezes mais superiores, sem que houvesse aborrecimento por parte dos alunos. São estas estratégias que me fui apercebendo e utilizando ao longo do estágio, retirando delas uma enorme gratidão e ensinamento.

Concluo esta etapa com a esperança que novos desafios surjam e novas metas serão alcançadas com tanto ou mais sucesso que esta enriquecedora experiência.

7. Referências bibliográficas

- ✓ Afonso, G. et al. (2009). Desempenho motor. Um estudo normativo e criterial em crianças da Região Autónoma da Madeira, Portuga. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Universidade do Porto, 9, 16-174.
- ✓ Almeida, K, Silva, A., Campos, J. (2008). Importância da identificação precoce da ocorrência do bullying: uma revisão de literatura. *Revista Pediátrica*, 9(1), 8-16.
- ✓ Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte.
- ✓ Bento, J. (2005). Do Homo Sportivus: entre a utopia e a preocupação. In: *Revista Povos e Culturas*, n 9 Cultura e Desporto, Março, pp.25-40.
- ✓ Bonifacci, P. (2004). *Children with low motor ability have lower visual-motor integration ability but unaffected perceptual skills*. Human movement science. Italia. V.23. P.157-168.
- ✓ Botelho, R., Souza, J. (2007). Bullying e Educação Física na escola: Características, casos, consequências e estratégias de prevenção. *Revista da Educação Física* v. 139. Consultado a 20-01-2014 em <http://cev.org.br/biblioteca/bullying-educacao-fisica-escola-caracteristicas-casos-consequencias-estrategias-intervencao/>
- ✓ Bejerot, S., Edgar, J., Humble, M. (2011). Poor performance in physical education – a risk factor for bully victimization. *Acta Paediatrica – nurturing the child*. V.100, p413-419..
- ✓ Bejerot, S., Plenty, S., Humble, A., Humble, M. (2013). Poor Motor Skills: A Risk Marker for Bully Victimization. Wiley-Blackwell. *Aggressive Behavior*, V.39, p.453-461.
- ✓ Brauner, L., Valentini, N. (2009). Análise do desempenho motor de crianças participantes de um programa de atividades físicas. *Revista da Educação Física/UEM*. V.20, n°2, p.205-216.
- ✓ Carminato, R. (2010). *Desempenho motor de escolares através da bateria de teste KTK*. Dissertação de mestrado. Setor de ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- ✓ Carita, H. (2008). *Bullying em contexto escolar, participação como método preventivo numa comunidade com história – Quinta do Loureiro, Vale de Alcântara*”. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- ✓ Carvalhosa SF, Moleiro C, Sales C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Revista Interações*. V. 5, n. 13, p.125-46.
- ✓ Clemente, F. & Mendes, R. (2011). Aprender o jogo jogando: uma justificação transdisciplinar. *Exedra: Revista Científica*, Coimbra, 5(1), p.27-36
- ✓ Coletivo de Autores.(1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez
- ✓ Darido, S. (2003). *Educação Física na Escola: Questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- ✓ Daolio, J. (2004). *Educação Física e o conceito de Cultura: Polémicas do nosso tempo*. Campinas, SP: Autores associadas LTDA
- ✓ Despacho normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro. Diário da República nº236, 2.^a série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- ✓ Fante, C.(2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Editora Verus, p.50. Consultado a 11-04-2014 em: <http://pt.scribd.com/doc/88316956/Bullying-Escolar-como-prevenir-a-violencia-nas-escolas-e-educar-para-a-paz>
- ✓ Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. ESTRELA (org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas* (1960-2005). Lisboa: Educa p. 261-305
- ✓ Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra (Coleção Leitura). São Paulo. p.12 Consultado a 20-04-2014 em: <http://www.academia.edu>
- ✓ Gallahue, D. Educação Física Desenvolvimentista. Consultado a 26-11-2013 em <http://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gallahue-d-l-a-educac3a7c3a3o-fc3adsica-desenvolvimentista.pdf>
- ✓ Garganta, J. (1995). Para uma teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. In Graça, A. & Oliveira, J. (eds), *O Ensino dos Jogos Coletivos*. Porto: Edições CEJD FCDEF-UP. Consultado a 13 de Novembro de 2013 em <http://pt.scribd.com/doc/49167666/Para-uma-teoria-dos-jogos-desportivos-colectivos>
- ✓ Graça, A., Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos Jogos Desportivos. *Revista Ciências do Desporto*. Porto. v.7, n.3.

- ✓ Hamburger, M., Basile, K., Vivolo, A. (2011). *Measuring Bullying Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools*. Centers for Disease Control and Prevention. Georgia.
- ✓ Hobbes, T. (1651). *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiático e civil*.
- ✓ Junior, H. (2012). A percepção do autoconceito e a sua influência no desempenho motor em crianças e adolescentes. *Revista da Educação Física / UEM*. v. 23, n. 1, p. 15-23.
- ✓ Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*.16(1), Jan-Abr.
- ✓ Leite, C. (2002). Avaliação e projetos curriculares de escola e/ou de turma. In *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas*.
- ✓ Levandoski, G., Cardoso, f. (2013). Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em bullying. *Revista Latinoamericana de Psicología*, v. 45, n. 1, p. 135-45.
- ✓ Lopes, L. (2006). *Atividade física, recreio escolar e desenvolvimento motor. Estudo exploratório em crianças do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho
- ✓ Mazzardo, Jr, Oldemar (2008). *The relationship of Fundamental movement Skills and level of Physical Activity in second Grade Children doctoral*. Institutional repositon at the University of Pittsburgh. Dissertation, University of Pittsburgh.
- ✓ ME (1991). *Organização Curricular e Programas.do Ensino Básico: 2º Ciclo do Ensino Básico*. Volume 1. Lisboa
- ✓ ME.(2002). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica. Lisboa. (ainda n ta no texto – ver pág 223)
- ✓ ME (2001). *Programa de Educação Física (Reajustamento): 3º Ciclo do Ensino Básico*. Departamento da Educação Básica. Lisboa
- ✓ Melim, M., Pereira, B. (2013). Bullying, Género e Idade. In: *P. Silva, S. Souza & I. Neto (Eds.) O desenvolvimento humano: perspetivas para o século XXI – Memória, Lazer e Atuação profissional*. São Luís. v. 1, p. 292-316.
- ✓ Melim, F., Pereira, B. (2013). Práticas desportivas, um meio de prevenção do bullying na escola? *Movimento*. Porte Alegre, v. 19, n. 02, p. 55-77.

- ✓ Moura, W. (2011). *Axiologia e Educação (Física): Discursos de professores e alunos em tempos de relativismo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto.
- ✓ National Health and Nutrition Examination Survey (NHANES).(2012). National Youth Fitness Survey (NYFS), Testo f Gross Motor Development (TGMD-2), Procedures Manual. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Disponível em www.cdc.gov/nchs/data/nnyfs/TGMD.pdf Consultado a 25 de Novembro de 2013
- ✓ Neto, A. (2005). Bullying comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria* – v. 81, n 5.
- ✓ Olweus, D.(1993). *Bullying ate school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- ✓ Padilha,P. (2005). *Planejamento 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 , Pereira, B., Valentini, N. (2009). Jogo com orientação: uma proposta metodológica para a educação física pré-escolar. *Revista da Educação Física/UEM*. 20(4). p. 529-541.
- ✓ Pereira, B. et al. (2004). Bullying in Portuguese School. *School Psychology International*. 25(2).p. 246-253.
- ✓ Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. (2ª ed.). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- ✓ 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.
- ✓ Queirós, P.(2002).*O corpo na Educação Física: leitura axiológica à luz de práticas e discursos*. Tese de Doutoramento. FCDEF. Universidade do Porto.
- ✓ Rodrigues, N. (2011). *Desempenho motor e escolar em crianças de 6 a 10 anos: um estudo associativo*. Tese de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- ✓ Rosado, A e Silva, C. (2009). *Conceitos básicos sobre Avaliação das Aprendizagens. Departamento da Educação Básica.* Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>.. Consultado a 19 de Novembro de 2013.
- ✓ Silva, M.. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância.* Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação Física de Lisboa.
- ✓ Smith, P., Ananiadou, K. (2003) The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, Vol. 5, No. 2, April.
- ✓ 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.
- ✓ Ulrich, D. (2000). *Test of Gross Motor Development. Examiner's Manual* Austin.
- ✓ Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activity: Knowledge Structures Approach.* Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- ✓ Zequinão, M. (2013). *Perfil dos Participantes de bullying escolar em crianças e adolescentes de alta vulnerabilidade social da grande Florianópolis – SC.* Dissertação de Mestrado. Universidade do estado de Santa Catarina.

ANEXOS

Anexo 1

Plano de Atividades

Atividades	População Alvo	Calendarização	Dinamizadores	Recursos	
				Humanos	Físicos
Torneio De Futsal	2º e 3º ciclos	25NOV13 a 13DEZ13	Professores de Educação Física	Professores e Auxiliares	Espaços de EF
Corta mato (fase escola)	2º e 3º ciclos	11DEZ13	Professores de Educação Física	Professores e Auxiliares	Parque do Pontido
Torneio de Salto em Altura	2º e 3º ciclos	16DEZ13	Professores de Educação Física	Professores e Auxiliares	Espaços de EF
Projeto Mega (fase 1)	2º e 3º ciclos	20JAN14 a 14FEV14	Professores de Educação Física	Professores e Auxiliares	Espaços de EF
Projeto Mega (fase 2)	2º e 3º ciclos	26FEV14*	Professores de Educação Física	Professores e Auxiliares	Espaços de EF
IV Campeonato do Salto à Corda	2º e 3º ciclos	1ABR14	Professores de Educação Física	Professores e Auxiliares	Espaços de EF
Torneio de Basquetebol (3x3 misto)	2º e 3º ciclos	1ABR14	Professores de Educação Física	Professores e Auxiliares	Espaços de EF
Dia Desportivo do Agrupamento	2º e 3º ciclos	4JUN14	Professores de Educação Física	Professores e Auxiliares	Espaços de EF
Dia Desportivo (captação Desporto Escolar)	2º e 3º ciclos	10OUT13	Professores de Educação Física	Professores e Auxiliares	Espaços de EF
Torneio de Escalada	5º Ano	8OUT13**	Professores de Educação Física	Professores e Auxiliares	Espaços de EF
Dia da Deficiência	2º e 3º ciclos	3DEZ13	Professores de Educação Física	Professores e Auxiliares	Espaços de EF
Caminhada	Comunidade	15MAR14**	Professores de Educação Física	Professores	A designar
19º Grande Prémio de São José de Atletismo	Comunidade	16MAR14	Professores de Educação Física	Professores, alunos e CMPL	Póvoa de Lanhoso
IV Campeonato do Salto à Corda	2º e 3º ciclos	1ABR14	Professores de Educação Física	Professores e Auxiliares	Espaços de EF
Dia Mundial da Criança	2º e 3º ciclos	30MAI14	Professores de Educação Física	Professores e Auxiliares	Espaços de EF
Dia Desportivo do Agrupamento	2º e 3º ciclos	4JUN14	Professores de Educação Física	Professores e Auxiliares	Espaços de EF
Dia Desportivo do Professor	Professores	13JUN14	Professores de Educação Física	Professores e Auxiliares	Espaços de EF

Anexo 2

Planificação anual

	1º Período - 12/09 a 17/12		2º Período – 06/01 a 04/04		3º Período – 22/04 a 06/06		Total
	Quarta (45')	Sexta (90')	Quarta (45')	Sexta (90')	Quarta (45')	Sexta (90')	
Nº de aulas	13 (12 efetivas)	13	12	13 (12 efetivas)	7 (6 efetivas)	6 (5 efetivas)	64 (60 efetivas)
Nº de ½ blocos	39 (38 efetivos)		38 (36 efetivos)		19 (16 efetivos)		96 (90 efetivos)

Nota: No 1º semestre uma aula de 45' será substituída pelo Corta Mato da Escola, e as últimas aulas do 2º e 3º Período coincidem com o término do mesmo, o que não corresponde a aulas efetivos mas sim a atividades inseridas no Plano de Atividades da Escola.

2º Ciclo – 6 B

1º Período – 13 semanas			2º Período – 13 semanas			3º Período – 7 semanas		
Conteúdos	Nº de ½ blocos	Nível	Conteúdos	Nº de ½ blocos	Nível	Conteúdos	Nº de ½ blocos	Nível
Apresentação	1							
Fitnessgram	5					Fitnessgram	5	
Andebol	11	Introdução	Basquetebol	11	Introdução	Ginást. Acrobática	11	Introdução
Atletismo	Barreiras	6						
	Estafetas	6						
			Salto Comprimento	6	Elementar			
			Lançamento Peso	6				
			Dança	5	Introdução			
Badmínton	9	Elementar	Ginást. Aparelhos/solo	9	Elementar			
Total blocos	38		37			16		

Anexo 3

Planificação 1º Período – 6ºB

	Setembro				Outubro									Novembro									Dezembro			
Dia	18	20	25	27	2	4	9	11	16	18	23	25	30	1	6	8	13	15	20	22	27	29	4	6	11	13
Nº Aula	1	2,3	4	5,6	7	8,9	10	11,12	13	14,15	16	17,18	19	20,21	22	23,24	25	26,27	28	29,30	31	32,33	34	35,36	37	38,39
Espaço	P	P,E	P	P	E	P	G	E	P	P	P	P	E	E	E	E	G	P	E	P	E	P		E		P
Fitnessgram		1,2	1	3,4																						
Andebol						AD			1,2		1,2,3	3,4,5	4,5	5		AS										
Atletismo					AD		AD	AD													2	2,1	1	2,1		AS
Badminton										AD					1,2			3,4	5,6	6	AS					
APRESENTAÇÃO																										

Legenda: AD – Avaliação Diagnóstica; AS – Avaliação Sumativa

	Conteúdos Programáticos			Total de Aulas	
	Técnico – Tático	Capacidades Física (Condicionais e coordenativas)	Cultura Desportiva		
Fitnessgram	1. Composição corporal (peso e altura) 2. Teste de aptidão aeróbica (milha) 3. Teste de resistência abdominal 4. Medições das Pregas	Força Flexibilidade Resistência Velocidade Agilidade Destreza Orientação espacial Equilíbrio	-Conhecer a história das diferentes modalidades; -Conhecer as regras e técnicas das diferentes atividades físicas e desportivas; -Respeitar as regras de segurança estabelecidas e a integridade física dos colegas, assistentes operacionais e professores; -Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor; -Compreender a atividade física e desportiva como um estilo de vida saudável; -Identificar e aplicar as regras de higiene;	6	38
Andebol	1. Passe de ombro e picado 2. Recepção alta, média e baixa 3. Drible de progressão 4. Remate em apoio e em salto 5. Situação de Jogo: 2X1; 3x2; 4X4; 5x5 Defesa individual e Desmarcação			11	
Atletismo	1. Corrida de Barreiras 2. Corrida de Estafetas			12	
Badminton	1. Posição base 2. Pega direita/esquerda 3. Clear 4. Lob 5. Serviço longo e curto 6. Situação de Jogo: 1x1			9	

Anexo 4

1.1. Unidade Didática - Andebol

Objetivos Gerais: Adquirir e desenvolver a cultura desportiva da modalidade em questão, alargando o conhecimento sobre as suas principais regras e características através da prática vivenciada, que remete à necessidade do desenvolvimento das capacidades coordenativas, condicionais e elementos técnico-táticos específicos. Fomentar competências, nomeadamente o respeito, o espírito de grupo, a união e cooperação entre colegas e professor. Promover o gosto e interesse pela prática da modalidade.

Aula	Competências a desenvolver	Objetivo Específico	Conteúdo	Estratégias	Função Didática	Avaliação
8 e 9	<p>Domínio psicomotor (saber fazer):</p> <p>-Adquirir competências ao nível das capacidades coordenativas e condicionais;</p> <p>-Estimular de forma positiva a motivação intrínseca, autoestima e autoconfiança;</p> <p>-Incrementar melhorias no controlo espacial;</p> <p>-Provocar uma evolução progressiva e harmoniosa;</p>	Avaliação diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> • Passe de ombro • Passe picado • Recepção • Drible progressão • Marcação • Desmarcação 	Trabalho individual e a pares	Avaliação Diagnóstica	Diagnóstica
13		<p>-Provocar um relação harmoniosa no manuseamento da bola;</p> <p>-Transmitir e exercitar a técnica de passe e recepção;</p> <p>-Facilitar a circulação de bola entre os colegas, promovendo o contacto com a bola e atitude dinâmica;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relação com a bola • Passe de ombro • Recepção • Desmarcação 	Trabalho individual e a pares	Introdução e Exercitação	Formativa
16		<p>- Transmitir e exercitar a técnica de passe picado, drible de progressão;</p> <p>-Exercitar os diferentes passes em situações semelhantes ao jogo;</p> <p>-Evitar a aglomeração em torno da bola, ocupando os espaços de forma racional.</p> <p>-Entender o drible como opção de recurso para</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Passe picado • Drible de progressão • Ocupação racional do espaço 	Trabalho individual e a pares	Introdução e Exercitação	Formativa

		progredir no terreno de jogo.				
17 e 18	<p>Domínio sócio afetivo (saber estar, saber ser):</p> <p>-Estimular o sentido de responsabilidade, respeito pelo próximo, cooperação e cordialidade;</p> <p>-Aceitar e cumprir com normas pré-estabelecidas;</p> <p>-Possuir atitudes éticas corretas no manuseamento do material escolar;</p> <p>-Praticar condições de segurança.</p> <p>Domínio cognitivo (saber-saber):</p> <p>-Obter uma interpretação correta dos exercícios realizados;</p> <p>-Conhecer e realizar os critérios de êxito de cada exercício;</p> <p>-Compreender, aplicar e cumprir o regulamento da modalidade;</p> <p>-Exercer a interdisciplinaridade, utilizando as aprendizagens noutras áreas de conhecimento.</p>	<p>-Exercitar os diferentes passes e a utilização do drible em situações semelhantes ao jogo;</p> <p>-Entender o drible como opção de recurso para progredir no terreno de jogo.</p> <p>-Dar preferência ao passe em situação de jogo.</p> <p>-Introduzir e exercitar o remate</p> <p>-Distinguir ataque de defesa;</p> <p>-Manter uma distância aceitável da bola e dos colegas de equipa, procurado criar linhas de passe e evitar aglomeração em torno da bola.</p> <p>-Tomar opções (passar, rematar ou driblar) perante uma situação de vantagem numérica</p> <p>-Procurar ocupar equilibradamente o espaço de jogo, em amplitude e profundidade</p> <p>-Introduzir e exercitar a defesa individual;</p> <p>-Ficar responsável pela marcação de um colega e procurar anular as suas ações ofensivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes passes com oposição; • Drible com oposição • Remate em apoio e em suspensão • Criação de linhas de passe (desmarcação) • Ocupação racional do espaço • Posição base defensiva • Marcação/defesa • Situação de jogo reduzido: vantagem (2x1) e igualdade (4x4) 	Trabalho individual e a pares	Introdução e Exercitação	Formativa
19		<p>-Exercitar e consolidar a marcação;</p> <p>-Aumentar a dificuldade das ações técnicas e táticas, no jogo, com a introdução de mais um jogador (5x5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Marcação/defesa em desvantagem e igualdade numérica. • Situação de jogo reduzido (5x5) 	Trabalho a pares	Exercitação e Consolidação	Formativa
20 e 21		-Exercitar e consolidar os	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos técnicos 	Trabalho individual	Exercitação e	Formativa

		conteúdos abordados. -Dar mais ênfase aos conteúdos que os alunos apresentam maior dificuldade	abordados <ul style="list-style-type: none"> • Marcação e desmarcação em igualdade numérica • Jogo reduzido 5x5. 	e a pares	Consolidação	
23 e 24		Avaliar os conteúdos adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> • Passe de ombro • Passe picado • Recepção • Drible progressão • Marcação e Desmarcação em situação de jogo 5x5 	Trabalho individual e a pares	Avaliação	Sumativa


1.2. Planificação da Unidade didática de Andebol

Modalidade/Nível		Andebol - Introdução								
Ano Escolaridade		6º Ano								
Dia da aula		4/10	16/10	23/10	25/10	30/10	01/11	08/11		
N.º da Aula		8,9	13	16	17,18	19	20,21	23,24		
Tempo de Aula		90'	45'	45'	90'	45'	90'	90'		
Espaço Aulas		P	P	P	E	E	P	E		
Habilidades Motoras	Técnica	Relação com bola		AD	I/E	E	E	E	C	AS
		Passe/receção	Ombro	AD	I/E	E	E	E	C	AS
			Picado	AD		I/E	E	E	C	AS
		Remate	Em apoio	AD			I/E	E	C	AS
			Em Suspensão				I/E	E	E	
		Drible de progressão		AD		I/E	E	E	C	AS
	Posição básica defensiva		AD			I/E	E	C	AS	
	Tática	Ofensiva	Ocupação racional do espaço	AD		I	E	E	C	AS
			Desmarcação/criação de linhas de passe	AD	I/E	E	E	E	C	AS
		Defensiva	Marcação/Defesa	AD			I/E	E	E	AS
		Situação de jogo	Vantagem – 2x1 Reduzido – 4x4;5x5	AD	I/E	E	E	E	E	AS
	Cultura Desportiva	Regulamento								
		Terminologia		x	x	x	x	x	x	x
	Condição Física	Capacidades Condicionais								
Capacidades Coordenativas		x	x	x	x	x	x	x		
Conceitos psicossociais	Respeito									
	Autonomia		x	x	x	x	x	x	x	
	Empenho									

Legenda: AD – Avaliação Diagnóstica; AS – Avaliação Sumativa; I – Introdução; R – Revisão; E – Exercitação; C – Consolidação

Anexo 5

Aula nº20 e 21 (8,9/11 Blocos)				
Data: 01-11-2013	Turma: 6º B Nº de Alunos: 29	Local: Pavilhão Gimnodesportivo	Hora: 11h50' – 13h20' Duração da aula: 90'(75 efetivos)	Material: 6 bolas de andebol, 6 sinalizadores.
Unidade Didática: Andebol				Professora cooperante: Mafalda Almeida
Função Didática: Exercitação e consolidação				Professora estagiária: Leandra Gomes
Objetivo Geral: Praticar as ações técnico- táticas defensivas e ofensivas, recrutando os conteúdos abordados e conhecimentos adquiridos nas aulas.				

	Objetivos Específicos	Metodologia/Esquema	Critérios de Êxito	
Inicial	Anotar as presenças;	Os alunos sentam-se de frente para o professor na ordem combinada.	Ser pontual;	2'
	Predispor o organismo para a atividade física; Exercitar o drible de progressão; Explorar espaços;	Ativação geral: Os alunos distribuem-se aleatoriamente em meio campo de andebol. São escolhidos quatro alunos e atribuída uma bola a cada um. O objetivo destes alunos é utilizar o drible de progressão para apanhar os colegas. Sempre que toca num colega, entrega-lhe a bola e trocam de funções.	Participar no jogo de forma ativa e dinâmica; Driblar com os dedos bem abertos e sem contacto com a palma da mão, de forma que a bola esteja ao nível da cintura, lateralmente e à frente do pé. O pulso deve fletir e estender. O olhar não deve ser dirigido à bola.	8'

Fundamental

<p>-Exercitar a posição base defensiva e a defesa individual.</p>	<p>Serpente: Os alunos formam 6 fila de 5 elementos apoiando-se nos ombros uns dos outros. O primeiro da fila é o caçador que vai tentar apanhar o último da fila (Coelho). Quando este for tocado, o caçador passa para último lugar e o 1º da coluna transforma-se em caçador.</p>	<p>Posição básica defensiva: Pernas semi-fletidas e pés afastados apoiados paralelamente, tronco ligeiramente inclinado à frente e braço formando um ângulo reto com o antebraço, com as palmas das mãos voltadas para a frente.</p>	<p>10'</p>
<p>-Exercitar os diferentes passes, o drible de progressão e remate; -Tomar opções (passar, rematar ou driblar) perante situações de desvantagem numérica.</p>	<p>2x1 – Em grupos de três, o elemento que se encontra ao meio passa a bola a um dos colegas, desloca-se para a linha de 9 metros e aí defende. Os outros dois alunos realizam passe ou drible dependendo do defensor e rematam à baliza.</p>	<p>Ações ofensivas: Dar preferência ao passe; Utilizar o drible em situação de recurso; Manter uma distância aceitável da bola e dos colegas de equipa (+-4 passos);</p>	<p>10'</p>
<p>-Respeitar a regra dos dribles e da proibição da entrada na área de 6 metros; -Exercitar a defesa individual;</p>	<p>3x2 – Os alunos distribuem-se em três filas e realizam passes ao longo do campo de andebol. Outros dois alunos esperam os colegas na linha de 9 metros para aí realizarem 3x2, o terceiro aluno fica como guarda-redes. Após perda de bola os atacantes ficam a defender.</p>	<p>Rematar e defender fora da área de 6 metros.</p>	<p>10'</p>
<p>-Exercitar os elementos técnicos e táticos abordados na aula. -Aplicar conhecimentos das regras de andebol. -Ficar responsável pela marcação de um colega e procurar anular as suas ações ofensivas. -Aumentar a dificuldade das ações técnicas e táticas através do jogo reduzido 4x4.</p>	<p>Estações: 6 equipas de 5 elementos 1-Jogo reduzido (5x5): No campo são colocados 3 equipas: Equipa 1 e 2, uma em cada lado do campo e equipa 3 na linha de meio campo. A equipa 3 começa o jogo contra a equipa 1 e quando a equipa 1 ganha a posse de bola inicia o ataque contra a equipa 2 que está em posição defensiva. A equipa 1 permanece agora no meio campo e irá defender o ataque da equipa 2. Após 5' há rotação de alunos que estão com funções de árbitro.</p>	<p>Ações defensivas: Adotar a posição base defensiva. Dificultar as ações ofensivas intersectando os passes; Evitar a receção da bola do jogador ofensivo sem bola.</p>	
<p>Melhorar a condição física dos alunos;</p>	<p>2- Condição Física As restantes 3 equipas realizam fora do campo de andebol 3x10 abdominais, 3x10 extensões de braços e 30 polichinelos.</p>	<p>Procurar criar linhas de passe; Ocupar os espaços do campo em lateralidade e profundidade. Evitar aglomeração em torno da bola. Dificultar a receção da bola ao colega que está a ser marcado.</p>	<p>30'</p>
		<p>Realizar com a técnica correta todos os exercícios de condição física.</p>	

Final	Retorno à calma, realizando exercícios de alongamento e relaxamento muscular.	Os alunos distribuem-se em U e realizam exercícios de alongamentos dados pela professora. Diálogo sobre os conteúdos da aula e possíveis dúvidas.	Realizar os exercícios prestando atenção à professora. Colocar dúvidas.	5'
--------------	---	--	--	----

Reflexão da aula:

Na penúltima aula da Unidade Didática de Andebol os exercícios utilizados eram quase todo do conhecimento dos alunos o que facilitou a sua compreensão e consequentemente uma diminuição no tempo de transmissão. Apenas no exercício da serpente houve um pequeno contratempo durante a explicação da execução do exercício, pois uma aluna escolhida para demonstrar recusou-se a segurar o colega. Esta foi a primeira situação deste género que ocorreu até então, o que me alerta para a existência da pré-adolescência em alguns alunos da turma, e assim terei isto em consideração nos planeamentos das seguintes aulas.

Os restantes exercícios foram bem conseguidos, onde o objetivo para o qual foram delineados foi alcançado. No entanto, se os exercícios de 2x1 e 3x2 fossem esquematizados de forma diferente para a sua prática, o tempo de empenho motor dos alunos teria sido maior e o número de execuções também aumentava.

No jogo reduzido, face ao número de alunos que ficavam de fora a realizar exercícios de condição física, não teria sido má ideia dividir o campo em três mais reduzidos e colocar todos os alunos em jogo, todavia algumas dúvidas incidem sobre a probabilidade de resultar num jogo anárquico, em aglomeração em torno da bola e acabando por desencontrar os objetivos, devido ao número excessivo de jogadores em campo reduzido (5x5) que dificultaria a circulação de bola. Face a esta questão, provavelmente utilizaria o mesmo modelo de jogo utilizado na aula, mas dividia o campo só em dois ficando apenas duas equipas na condição física. E nestas delegaria a função de líder a um dos elementos da equipa para que os exercícios fossem executados em simultâneo e os alunos sentissem forçados a realizar.

Por último considero que a utilização de alunos, com experiência na modalidade, com funções de árbitro resultou plenamente contribuindo para um melhor entendimento do jogo e das suas regras, dos restantes alunos.