



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alberta Manuela de Sousa e Murta Fernandes da Silva

Relatório da Atividade Profissional

Estudo sobre a Associação da Coordenação
Motora e o Bullying em Crianças do Ensino
Básico



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alberta Manuela de Sousa e Murta Fernandes da Silva

Relatório da Atividade Profissional

Estudo sobre a Associação da Coordenação
Motora e o Bullying em Crianças do Ensino
Básico

Relatório apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre
em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
(Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro,
Portaria 1189/2010, de 17 de novembro, e
Despacho RT 38/2011, de 21 de junho)

Trabalho efectuado sob a orientação do
Doutor Luís Carlos Oliveira Lopes

Declaração

Nome: Alberta Manuela de Sousa e Murta Fernandes da Silva

Endereço eletrónico: bertamurta@gmail.com Telefone: 933921231

Cartão de Cidadão n.º:06933892 2ZZ7

Título da dissertação:

Estudo sobre a associação da Coordenação Motora e o *Bullying* em Crianças do Ensino Básico

Orientador:

Doutor Luís Carlos Oliveira Lopes

Ano de conclusão: 2014

Designação do mestrado:

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES TRABALHOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/ ____/ ____

Assinatura:

Agradecimentos

A realização de um trabalho desta natureza, só é exequível com o apoio de algumas pessoas.

Estou extraordinariamente agradecida a todas as pessoas que diretas e indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, a eles o meu sincero muito obrigado.

À Professora Doutora Beatriz Oliveira Pereira, pela sua motivação constante e por acreditar que eu conseguia chegar ao fim de uma etapa importante da minha vida.

Ao Doutor Luís Carlos Oliveira Lopes, pelo seu conhecimento académico, pela forma direta, rigorosa e sucinta com que me orientou ao longo desta longa jornada.

Aos meus colegas da “*tertúlia*” de 2ª Feira à tarde, Paula Matos, Ricardo Lopes, João Paulo e Sandra Basílio, onde durante o ano letivo, partilhamos as nossas angústias, conhecimentos e dúvidas.

Com um carinho especial agradeço à minha amiga Sandra Basílio, pois um pilar para na força, determinação e concretização deste trabalho.

Às minhas colegas e amigas Fátima Lopes, Helena Freitas e Carla Menezes pela sua cooperação e disponibilidade.

À minha família, que me aguentou nos momentos mais difíceis, em especial a minha irmã Fernanda.

Às minhas atletas que nem sempre tiveram o apoio total da sua treinadora.

Sem todos eles não seria possível realizar com sucesso este trabalho.

A todos os meus familiares, amigos, colegas e atletas, o meu muito obrigado!

Resumo Estudo sobre a associação da Coordenação Motora e o Bullying em Crianças do Ensino Básico

Este trabalho é um relatório da atividade profissional exercida nos últimos cinco anos (2009/2014) como docente de Educação Física.

Numa primeira abordagem, efetuamos um enquadramento pessoal, institucional, e pedagógico, este último assente em três dimensões: científica e pedagógica, participação na escola e a relação com a comunidade, formação contínua e desenvolvimento profissional.

Na segunda parte, abordamos o desenvolvimento profissional e de investigação, onde realizamos um estudo, onde o objetivo foi verificar as associações entre a Coordenação Motora e o *Bullying*, em 546 crianças do 4º ano do Ensino Básico, 267 raparigas (48,9%) e 279 rapazes (51,1%), com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. A metodologia aplicada, foi a utilização do teste KTK para avaliar a CM, o *Bullying* foi aferido através do preenchimento de um questionário e a os dados relativos à idade e o género foram adquiridos através dos registos administrativos da escola. A existência de associação entre as variáveis CM e as categorias do *bullying*, foi determinada através do teste do Qui-quadrado. Relativamente aos resultados obtidos nas categorias de CM, verificamos que apenas uma percentagem muito reduzida da amostra apresentou um desempenho motor considerado *Bom*, não havendo qualquer participante que apresentasse um nível de CM *Muito Boa*. No que respeita ao género, verificamos que a percentagem de raparigas com *Perturbações e Insuficiências* da CM foi superior à dos rapazes, contrariamente ao ocorrido com a CM *Normal* e *Boa* onde os resultados encontrados foram superiores nos rapazes relativamente às raparigas. Nas categorias de *Bullying*, verificamos que os observadores foi a que obteve maior prevalência, quer para a amostra global, quer por género. Posteriormente, segue-se a categoria *vítimas e agressores* ao mesmo tempo, de seguida as *vítimas*, e por último com menor frequência aparecem os *agressores*. Nas associações entre a CM e as categorias relacionadas com o *bullying*, os resultados demonstram, que não se verificaram relações estatisticamente significativas entre as variáveis em estudo. Com esta investigação, concluímos que os níveis de CM da nossa amostra se encontram abaixo do desejado, uma vez que mais de metade dos nossos participantes apresentam níveis inferiores à da categoria “*normal*”. Relativamente ao *bullying*, os resultados também são preocupantes, dado as elevadas prevalências de agressão e vitimação entre estas crianças.

Palavras-chave: Atividade Física, Bullying, Coordenação Motora, Saúde, vítimas, agressores, violência na escola

Abstract

Study on the relationship between Motor Coordination and Bullying in Basic Education Children

This text is a report on the professional activity in the past five years (2009/2014) as teacher of Physical Education.

The first section presents the personal, institutional, and pedagogical profile. This latter aspect is based on three dimensions: scientific and pedagogical, participation in school activities and projects and relationships with the community, continuing education and professional development.

The second section presents the research done: a study aiming at determining the relationships between bullying and motor coordination in 546 children attending the 4th grade (Primary Education) - 267 girls (48.9%) and 279 boys (51.1%), aged 9 to 12. Methodologically, the instruments used were the KTK test, to assess motor coordination (MC), and a questionnaire to assess bullying behaviours. The results in the different categories of MC show that only a very small percentage of the sample had a Good performance. No participants presented a Very Good level of MC. With regard to gender, we concluded that the percentage of girls with *Movement Disorders* and *Weaknesses* of MC was higher than that of the boys, contrarily to the results on *Normal* and *Good* MC where the results were higher in boys than in girls. In the bullying categories, the results showed that the *observers* were in higher numbers both in the overall sample, and by genre. After that, there are the *victims / perpetrators*, followed by the *victims*, and finally by the *aggressors*. The results also show that no statistically significant relationships between the MC and the categories related to bullying were found. As a result, we concluded that the MC levels of our sample are below the desired level, as more than half of the participants presented lower levels than the category defined as "*normal*".

Concerning bullying, the results are also troubling, given the high prevalence of aggression and victimization among the children studied. Although no associations between the MC and bullying were found, there is a need for further research on these variables so important in the development of children, namely longitudinal studies and interventions.

Keywords: coordination, bullying, bullies, victims, children

Índice Geral

Agradecimentos.....	III
Resumo	V
Abstract.....	VII
Lista de Abreviaturas	XI
Introdução.....	13
Capítulo I- Reflexão Crítica de Atividade Profissional	15
Introdução.....	15
1-Enquadramento Pessoal.....	16
2- Enquadramento Pedagógico.....	17
2.1- Caraterização do Concelho de Guimarães.....	17
2.2-Caraterização da Escola	18
2.3 - Contexto/domínio científico-pedagógico.....	19
2.4 - Participação na Escola e na Relação com a Comunidade	23
2.5- Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional	26
2.5.1- Outras funções educativas exercidas	27
Capítulo II – Desenvolvimento Profissional e Investigativo	29
Introdução.....	29
1-Revisão da literatura.....	31
1.1- Enquadramento do Problema.....	31
1.2-Coordenação Motora	32
1.2.1- A importância da coordenação motora no desenvolvimento da criança	32
1.2.2.- Conceito da coordenação motora.....	35
1.2.3- Correlatos da Coordenação Motora	37
1.2.4- Estudos realizados sobre a CM	40
1.3.Violência no espaço escolar	45
1.3.3- Estudos realizados sobre <i>Bullying</i>	51
1.3.4-Estudos sobre Coordenação Motora e <i>Bullying</i>	53
2-Objetivos	54
2.1- Objetivo geral	54
2.2-Objetivos específicos	54
3-Metodologia.....	54

3.1- Amostra	54
3.2- Variáveis/instrumentos	55
3.2.1-Coordenação Motora.....	55
3.2.2-Bullying	55
4- Resultados	56
5- Discussão dos resultados e Conclusões	58
Bibliografia	64

Índice de Tabelas

Tabela 1. Características dos participantes.....	57
Tabela 2. Prevalência por categorias de coordenação motora.....	57
Tabela 3. Prevalência por categorias de Bullying.....	58
Tabela 4. Matriz de Correlação entre a Coordenação Motora e variáveis relacionadas com o Bullying	58

Lista de Abreviaturas

AF- Atividade (S) Física (S)

AFD- Atividade Física e Desportiva

CCPFCP- Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua de Professores

CED- Cidade Europeia do Desporto 2013

CTD - Curso Tecnológico de Desporto

CS- comportamento sedentário

DA- desempenho académico

FCT- Formação em Contexto de Trabalho

HMF- Habilidades Motoras Fundamentais

HM - Habilidades Motoras

KTK -Körperkoordinationstest Für Kinder

ODD- Organização e Desenvolvimento Desportivo

PAA- Plano Anual de Atividades

PCT- Projeto Curricular de Turma

PDR-Práticas de Desportivas e Recreativas

PEE- Projeto Educativo da Escola

POD- Práticas de Organização Desportiva

PT- Projeto Tecnológico

QM- Quociente Motor

SM- Saltos Monopedais

SL- Saltos Laterais

TGMD-2 -Test of Gross Motor Development ER- equilíbrio em marcha à retaguarda

TL-Transposição Lateral

Introdução

O presente relatório da atividade profissional tem em vista a obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do despacho RT- 38 de 2011), na Universidade do Minho, Instituto da Educação. Com este relatório profissional pretendemos efetuar uma reflexão sobre a minha atividade profissional exercida nos últimos cinco anos letivos (desde 2009/2010 até 2013/2014), realizando uma retrospectiva aprofundada das práticas de ensino e outras funções exercidas ao longo da minha carreira profissional e de uma investigação.

Está dividido em dois capítulos, sendo que o primeiro diz respeito ao enquadramento pessoal, institucional (caraterização do meio e da escola), ao enquadramento pedagógico onde abordamos a vertente ao nível do perfil profissional docente assente em três dimensões essenciais: científica e pedagógica, participação na escola e a relação com a comunidade, formação contínua e desenvolvimento profissional e outras funções educativas exercidas.

A segunda parte deste relatório diz respeito ao desenvolvimento profissional e de investigação, cujo tema abordado é um estudo sobre a associação da Coordenação Motora (CM) e o Bullying em crianças do ensino básico, com o objetivo de verificar as associações entre a CM e o Bullying em crianças de ambos os géneros do 4º ano do ensino básico sendo a amostra constituída por 548 alunos, dos quais 265 são meninas (48,4%) e 283 são rapazes (51,6%), com a idade compreendida entre os 9 e os 11 anos de idade. As variáveis são: coordenação motora, *Bullying*, medidas antropométricas, aptidão cardiorrespiratória, estatuto socioeconómico e idade e género.

Capítulo I - Reflexão Crítica de Atividade Profissional

Introdução

O desenvolvimento profissional de cada indivíduo constitui um processo evolutivo individual e coletivo que ocorre no local de trabalho do docente e procura, desenvolver competências profissionais. Obviamente existem fatores que influenciam esse desenvolvimento: a própria escola; as políticas de educação; a disponibilidade para aprender a ensinar; as crenças; os valores; o conhecimento das matérias; as experiências passadas (Marcelo, 2009).

A identidade profissional evolui assim ao longo da carreira docente de forma individual e coletiva. A docência pressupõe o conhecimento profundo não só do que se vai ensinar, competência técnica, mas também um conhecimento e um repertório de estratégias e métodos eficazes a que os professores estejam aptos para aplicar os currículos e as práticas, de modo a torna-los mais assertivos para os alunos para os quais a escola é considerada excessivamente difícil ou até irrelevante para as suas vidas (Lopes,2012).

O trabalho educativo nunca se esgota. O esforço do professor tem que ser desenvolvido diariamente para que haja uma melhoria do ensino. O professor é responsável pela formação dos indivíduos, da comunidade que desejamos ver construída, pelo que, ao longo da minha vida de docente, procurei e continuo a procurar assentar o meu trabalho na aprendizagem e formação do aluno como pessoa humana, nos seus aspetos individuais, familiares e sociais.

Os professores desejem ou não, exercem influência, no comportamento e desenvolvimento dos seus alunos. Os estilos de vida saudáveis, os ganhos de personalidade, a melhoria da condição física, entre outras, são feitos com base da participação dos jovens em atividades físicas e desportivas, nas atividades que o professor promove nas aulas de Educação Física. (Cruz et.al, 1998).

O professor de Educação Física tem assim a seu cargo o contributo por excelência nestas atividades tão importantes na formação do indivíduo. Este contributo engrandece a educação dos jovens não podendo ser dispensado, dando-me uma maior motivação para lecionar uma disciplina, nem sempre reconhecida na sua importância, valor e papel que desempenha na formação de qualquer jovem, mas a qual eu me orgulho de lecionar.

A presente reflexão pretende de uma forma sucinta e descritiva, compilar a atividade docente desenvolvida nos últimos cinco anos letivos anos (2009 a 2014).

1-Enquadramento Pessoal

Licenciei-me em Educação Física no Instituto Superior de Educação Física do Porto (ISEF) da Universidade do Porto, com a opção de Desportos Coletivos – Voleibol. Efetuei a profissionalização no CEFOP e posteriormente uma Pós- graduação em Educação Física e Lazer na Universidade do Minho.

Entendendo que a formação é sempre uma mais-valia em todas as profissões e na vida, por pensar ser uma lacuna por preencher na minha formação, resolvi inscrever-me neste mestrado.

O tema escolhido na área de investigação (Capítulo II) deve-se ao facto de estar sensibilizada para a área do *bullying* na escola, aproveitando para verificar a existência ou não de alguma relação entre Coordenação Motora (CM) e *bullying*.

Iniciei a minha carreira como docente de Educação Física no ano letivo 1987, tendo passado ao professora do Quadro de Nomeação Definitiva em 1994 após ter concluído a profissionalização em exercício.

No decorrer deste processo lecionei em diferentes escolas: Escola preparatória Vila do Conde, Escola Preparatória João de Meira, Escola EB 2,3 de Pevidém, Escola Secundária da Veiga e Escola Secundária Martins Sarmiento e ainda no ensino privado (Instituto de Sezim) durante 3 anos.

Ao longo destes anos de serviço lecionei a disciplina de Educação Física desde o 5º ano de escolaridade até ao 12º ano, assim como no ensino profissional (1º, 2º e 3º ano). Lecionei ainda disciplinas do Curso Tecnológico de Desporto, nomeadamente Organização e Desenvolvimento Desportivo (ODD), Práticas de Organização Desportiva (POD) e Projeto Tecnológico (PT) e Formação em Contexto de Trabalho (FCT).

Para além do serviço docente, tenho exercido cargos de responsabilidade pelas escolas onde passei, nomeadamente Delegada de Grupo Disciplinar, subcoordenadora de departamento, Diretora de Turma, Diretora do Curso Tecnológico de Desporto, Coordenadora do Desporto Escolar, Responsável por um grupo equipa do Desporto Escolar, Tutoria de atletas de alto rendimento e pertencentes as seleções nacionais, Membro da Assembleia de Escola, Membro do Conselho Geral Transitório, Membro do Secretariado de Exames, Professora Avaliadora Externa, Diretora de Instalações Desportivas, Dinamizadora no 1º Ciclo do Ensino Básico na área de Expressão Físico - Motora - CAE Braga - Desporto Escolar - Concelho de Guimarães no âmbito do Prodef.

Integrei projetos na escola como Saúde. Escola, Gira Vólei, Sócrates – Comenius 1, Educação Sexual, Robótica, ISF World School Handball Championship 2010, ao nível da organização, divulgação, participação e realização de atividades dos mesmos, tendo neste último a escola recebido um voto de Louvor do Ministério da Educação.

2- Enquadramento Pedagógico

2.1- Caracterização do Concelho de Guimarães

Guimarães é uma cidade portuguesa situada no distrito de Braga, região Norte e sub-região do Ave (uma das sub-regiões mais industrializadas do país), com uma população de 52182 habitantes, repartidos por uma malha urbana de 23,5 km² e por 20 freguesias e com uma densidade populacional de 2 223,9 hab\km². Segundo dados da Câmara Municipal de Guimarães, é sede de um município com 242,85 km² de área e 162 572 habitantes (2006), subdividido em 69 freguesias, sendo que a maioria da população reside na cidade e na sua zona periférica.

É uma cidade histórica, com um papel crucial na formação de Portugal, e que conta já com mais de um milénio desde a sua formação, altura em que era designada como *Vimaranes*. Guimarães é uma das mais importantes cidades históricas do país, sendo o seu centro histórico considerado Património Cultural da Humanidade.

A Guimarães atual soube conciliar, da melhor forma, a história, e conseqüente manutenção do património, com o dinamismo e empreendedorismo que caracterizam as cidades modernas. Os "Vimaranenses" são orgulhosamente tratados por "*Conquistadores*", fruto dessa herança histórica de conquista iniciada precisamente em Guimarães.

Em 2012 foi Capital Europeia da Cultura e em 2013 foi Cidade Europeia do Desporto.

A estrutura produtiva é caracterizada, por um lado, por possuir uma elevada taxa de população ativa 53% -e, por outro, pela percentagem extraordinariamente elevada da população empregada no sector secundário 64,8%.

É conhecido que a educação representa cada vez mais um papel primordial no processo de desenvolvimento das sociedades, quer a nível económico, quer a nível social e cultural. No concelho de Guimarães, em 2009, a taxa de analfabetismo era de 7,4%, e, relativamente ao nível de instrução, a maioria (67,5%) possui o ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos), 12,2% o ensino secundário e 6,2% o ensino superior.

No ensino secundário, a tendência é de crescimento. A estimativa para este ano letivo 2013/2014 aponta para um universo total de 4966 alunos. Este concelho tem 4 escolas três escolas do ensino Secundário com 3º Ciclo Ensino Básico. Para além das escolas públicas, a oferta de formação profissional é proporcionada por três escolas profissionais: Cisave, Cenatex e Profitecla.

No que diz respeito ao ensino superior, o Pólo da Universidade do Minho constitui um agente da dinamização crescente da região. Do seu contato permanente com a sociedade civil, escolas, empresas, autarquias e organizações sem fins lucrativos, têm surgido inúmeras parcerias,

consubstanciadas em projetos de investigação e desenvolvimento. A Universidade do Minho, com o objetivo de reforçar a sua ligação ao meio, envolveu-se na criação de um conjunto de centros de competências científico-tecnológicas de *Interface* em vários ramos, tais como o Centro de Computação Gráfica, o Pólo de Inovação em Engenharia de Polímeros e a TecMinho.

O concelho dispõe ainda da Universidade do Autodidata e da Terceira Idade (UNAGUI), que tem como objetivos a promoção cultural e a integração social, especialmente das pessoas em situação de pós-reforma ou no limiar da terceira idade.

2.2-Caraterização da Escola

A Escola Secundária Martins Sarmiento (ESMS) é uma escola centenária, sita na freguesia de Nossa Senhora da Oliveira. Em termos históricos, começou com a criação do Pequeno Seminário de Nossa Senhora de Oliveira que, mercê de pressões locais, passou a ser frequentado também por alunos não destinados ao sacerdócio. A inauguração das atuais instalações data de 1962, funcionando a instituição partir dessa altura como Liceu Nacional de Guimarães. Localizada numa zona privilegiada, ao lado do centro histórico, rodeada de museus, monumentos e serviços, a área coberta da escola possui 4.200 m² e apresenta características muito próprias, desde a sua fachada até aos seus jardins.

Desde sempre muitos dos seus alunos, imbuídos do conceito generalizado nos estabelecimentos de ensino congéneres, participaram ativamente nas várias sociedades culturais existentes, constituindo grupos musicais e teatrais, e iniciando-se na escrita através de artigos publicados nos jornais locais. As *Nicolinas* são a expressão máxima desse sentido de pertença. Ainda hoje apresenta-se como uma academia onde a atividade cultural e recreativa se mistura com uma boémia especificamente estudantil, na qual a sátira e a crítica têm sempre lugar.

Sendo uma escola de tipologia S/3º ciclo, ministra atualmente o ensino secundário e o ensino profissional, ambos em regime diurno, bem como os cursos relacionados com o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) a funcionar preferencialmente em regime noturno. A escola dinamiza diferentes percursos formativos que pretendem dar resposta às necessidades do meio, os Cursos Científico-Humanísticos, Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Ciências Sociais e Humanas, Línguas e Literaturas, Línguas e Humanidades e os Cursos Profissionais (Animador sociocultural, Técnico auxiliar de saúde, Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Multimédia, Técnico de Restauração-cozinha-pastelaria, Técnico de Recuperação do Património Edificado, Técnico de Manutenção Industrial Mecatrónica, Técnico de Qualidade de Calçado e Marroquinaria, Técnico de Design de Equipamento. Entre os vários projetos e clubes da escola destacamos as já referidas *Nicolinas*, o GIA (Grupo de

Intervenção Artística), Eco escola, Robótica, Saúde. Escola, Milénio, Psicologia, Krisis, jornal *O Pregão*, Férias Desportivas, Desporto Escolar, Grupo Comenius e a Rádio escola.

Outra das imagens de marca da escola são as Jornadas Culturais, realizadas todos os anos no final do segundo período. Estas consistem numa série de atividades, entre as quais exposições, *workshops*, laboratórios, torneios desportivos e outros espetáculos. Estas atividades culminam com um Sarau Cultural apresentado numa das grandes salas de espetáculo da cidade. O evento é aberto aos alunos, familiares e comunidade em geral, atuais, ex-alunos, professores e ex-professores, associação de pais e agentes da ação educativa poderão revelar os seus talentos nas mais variadas áreas: canto, dança, teatro, humor ou outras áreas artísticas.

Em 2012 a escola foi alvo de obras de intervenção do Parque Escolar e surgiu com um novo rosto. O projeto de reconversão resultou em espaços mais amplos, novas salas multimédia, salas de expressões, dois pequenos auditórios, novos espaços comuns, dois ginásios, laboratórios e uma nova biblioteca. Em termos físicos a escola expande-se num único bloco onde o núcleo central concentra todos os serviços. Os espaços interiores são generosos, e na sua maior parte são localizados de forma a usufruírem de luz natural. Os espaços exteriores são amplos, apresentando características muito próprias, desde a sua fachada até aos seus jardins, ricos em flora devidamente catalogada.

No que se refere à população discente, esta revela-se bastante heterogénea. Neste ano letivo 2013-2014 possui um total de 1207 alunos, distribuídos pelo 10º, 11º e 12º ano, sendo estes 600 do sexo feminino e 617 do sexo masculino. Destes, 843 frequentam os cursos científico-humanísticos e 374, os cursos profissionais. A Escola tem ao seu serviços 89 professores, 13 técnicos especializados e 21 professores contratados e 39 elementos de pessoal não docente. O Grupo de Educação Física é constituído por 8 professores do quadro de Escola. Por fim, outro fator que merece destaque vincula-se ao contexto sociocultural deste estabelecimento de ensino. Após a avaliação de parâmetros predefinidos, como as habilitações literárias e a profissão dos pais, as condições habitacionais em que os alunos vivem, os hábitos de leitura que os regem, entre outros, esta escola ficou classificada num patamar médio/alto.

Na última avaliação externa levada a cabo pela IGE (Inspeção Geral da Educação), concluída em 2014, a ESMS teve Muito Bom em todos os parâmetros.

2.3 - Contexto/domínio científico-pedagógico

“A planificação é uma necessidade e um momento desencadeador de reflexão acerca da teoria e prática do ensino. Por isso mesmo aumenta a competência didática e metodológica e gera segurança na ação.”

Bento (1987)

Em relação a esta dimensão, e aos cinco anos letivos a que se refere este relatório (2009 a 2014), lecionei a disciplina de Educação Física em cursos científicos tecnológicos e científico humanísticos. Fui Diretora de Curso Tecnológico de Desporto (CTD) e lecionei as disciplinas de Organização e Desenvolvimento Desportivo (ODD), Práticas de Organização Desportiva (POD), Projeto Tecnológico, acompanhamento dos alunos em Formação em Contexto de Trabalho (FCT) / estágio profissional, coordenei a lecionação de todas as disciplinas do curso, turmas e professores da área técnica do mesmo, tive à minha responsabilidade a colocação de todos os alunos em FCT / estágio e ainda a organização e dinamização das atividades do curso, assim como a aprovação e calendarização de todas as provas de aptidão tecnológica (2007 a 2013).

Procedi à organização de todas as atividades letivas respeitando as orientações dos programas nacionais de Educação Física dos diferentes cursos lecionados.

Tendo presente que a planificação é o elo de ligação entre as exigências inerentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas e ainda sua realização prática (Bento, 1987).

O processo de planeamento envolveu assim várias fases ou etapas, interdependentes, que se concretizaram em tarefas distribuídas no tempo, relativamente a todas as disciplinas lecionadas e aos cargos desempenhados, ou seja: no início do ano letivo, antes do começo das aulas, durante o processo ensino/aprendizagem, nas diferentes etapas e unidades didáticas, no final do ano letivo, balanço final (reflexão), preparação do ano letivo seguinte.

Relativamente a este processo, no âmbito da *preparação e organização das atividades letivas*, tendo em consideração a escola, a sua comunidade escolar e o meio em que se insere, assim como, as principais linhas orientadoras do Projeto Educativo da Escola (PEE) foram contempladas na planificação, o programa e currículo das disciplinas de Educação Física e das disciplinas do Curso Tecnológico de Desporto (ODD, POD, PT, FCT e PDR) as competências essenciais e as transversalidades, tendo em consideração as condições do material didático, as instalações desportivas bastante diversificadas ao longo destes cinco anos, devido à intervenção do Parque Escolar na escola, o Regulamento Interno da Escola (RI) e Plano Anual de Atividades (PAA).

Para dar cumprimento ao programa e aos objetivos definidos, atendi às particularidades e especificidades das minhas turmas e da carga horária das disciplinas que lecionei nos diferentes cursos e anos de escolaridade, concebendo e planificando estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos. Tive sempre presente os recursos humanos, sociais e materiais, com vista a um processo de desenvolvimento integral dos alunos nos diferentes domínios da sua personalidade, adaptando de forma sistemática o processo de ensino em função do espaço atribuído (roulement das instalações) e material disponível, potenciando sempre as suas aprendizagens.

Relativamente ao Curso Tecnológico de Desporto a organização do ano letivo foi efetuada através da construção das etapas de concretização do programa inspirando-se numa lógica de projeto, em conformidade com a filosofia do curso e de acordo com as orientações gerais do Ensino Secundário do mesmo. Tendo presente que, de forma a garantir a coerência do processo ensino-aprendizagem, e de acordo com o programa os procedimentos de avaliação deverão garantir as características pedagógicas próprias da metodologia de trabalho de projeto, que constituem o eixo central de desenvolvimento destas disciplinas que constituem o curso (Jacinto et al.,2004).

A formação dos nossos alunos, tal como a nossa, “*é um processo dinâmico e inconclusivo, é um processo e um resultado de todos os dias*” (Bento, 1995).

Para mim a avaliação das aprendizagens constitui uma das tarefas mais árduas e delicadas de toda a atividade escolar.

Neste âmbito desenvolvi atividades de avaliação para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino, avaliação e certificação de resultados. Assim de acordo com os critérios de avaliação definidos, a avaliação dos alunos contempla os vários domínios da aprendizagem e concretiza-se na apropriação das competências e conhecimentos (*Saber*), no desenvolvimento das competências práticas (*Saber fazer*) e na formação de atitudes e valores (*Saber ser*).

Apliquei durante o processo de ensino/aprendizagem diferentes momentos de avaliação: - *Avaliação diagnóstica*: assumiu particular importância no 10º ano de escolaridade, tendo presente a necessidade de se preverem mecanismos de recuperação e acompanhamento sistemáticos que previnam o choque da transição do ensino básico e secundário (Des - Ministério da Educação, 2000). Serviu para diagnosticar o nível de prestação inicial dos alunos; observar os alunos quanto aos pré-requisitos para se adaptarem a um plano de atividades, e ao nível de desenvolvimento aceitável das suas capacidades.

- *Avaliação formativa*: tive como objetivo controlar o processo de ensino/aprendizagem pela observação sistemática, acompanhando o evoluir das sequências metodológicas, esta revelou-se imprescindível para a reformulação e melhoria constantes do processo ensino/aprendizagem. Permitiu-me ainda reajustar a todo o momento as estratégias e os conteúdos a abordar, fornecer um feedback efetivo ao aluno, aumentar a autoestima e motivação dos alunos, garantindo a componente formativa das disciplinas lecionadas.

- *Avaliação sumativa*: serviu-me para verificar se houve mudanças ao comportamento inicial, se houve desenvolvimento dos objetivos fixados para as unidades de ensino de um ciclo de atividades, procedendo a uma apreciação global do trabalho desenvolvido e do aproveitamento do aluno do aluno ao longo do ano.

Posso dizer que recolhi dados relativos aos vários domínios da aprendizagem, conhecimentos, capacidades, atitudes, destrezas e competências. Utilizei vários instrumentos de observação contínua e pontual para os diferentes momentos de avaliação, o que me permitiu aferir sobre o estado das aprendizagens dos alunos, apoiando-me na avaliação diagnóstica realizada no início de cada unidade temática e bloco. Os alunos foram observados e avaliados através do seu desempenho na realização de tarefas, fichas, projetos, relatórios, portefólios, dossiers e exercícios critério, assim como no seu empenho, motivação e autonomia e criatividade demonstrados relativamente às atividades propostas e às matérias lecionadas os instrumentos utilizados tiveram como objetivo facilitar a tarefa de acompanhamento e controlo do professor, possibilitando a cada aluno corrigir e aperfeiçoar sistematicamente as suas atitudes, os seus conhecimentos e as suas competências. De forma a proceder a uma avaliação criteriosa e contínua, utilizei instrumentos específicos e em diferentes momentos, tais como: fichas de avaliação diagnóstica, formativas e informativas, bem como fichas sumativas.

Todos os recursos e instrumentos utilizados tiveram sempre como objetivo proporcionar aos alunos um leque variado de materiais que potencializassem a sua aprendizagem e facilitassem também a tarefa de acompanhamento e controlo do professor, possibilitando a cada aluno corrigir e aperfeiçoar sistematicamente as suas atitudes, os seus conhecimentos e as suas competências.

Esta avaliação visou sobretudo uma maior responsabilização do aluno face às suas aprendizagens, bem como o colmatar das dificuldades por eles apresentadas. Permitiu também a recuperação de todos os alunos, evitando o seu atraso na aprendizagem ou possível abandono.

Promovi processos de autorregulação nos alunos, permitindo-lhes apreciar e melhorar os seus desempenhos (momentos de auto- hétéro – avaliação, onde os alunos preencheram fichas de auto avaliação). Por fim analisei de forma crítica o meu processo de ensino, formulando hipóteses explicativas dos resultados obtidos, reorientando a planificação e o desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada.

A minha relação com os alunos foi franca, empática e de respeito mútuo, disponível, estima e integridade, através de uma comunicação com rigor e sentido de interlocutor, promovendo e gerindo processos de comunicação e interação com os alunos. Considero assim, que alcancei com mais facilidade objetivos fundamentais para a formação de cidadãos e homens de uma sociedade livre e democrática. Procurei ser coerente em todas as situações e com todos os alunos, tratando-os com equidade, no respeito pela sua diversidade social, cultural e étnica. Foi possível manter uma relação de confiança, respeito, assumindo-me como um mentor/ Tutor, alguém que estava sempre disponível e

que procurava estimular a sua motivação e entusiasmo pelo ensino. Procurei sempre elevar a autoestima de todos os alunos, colocando-me à sua disposição para os ouvir e para os aconselhar.

Em jeito de conclusão, penso que o trabalho desenvolvido com os alunos ao longo destes cinco anos letivos foi bem preparado, planificado, estruturado e organizado, tendo sempre em atenção as características, dificuldades e necessidades de cada aluno, articulando de forma eficaz, competências, conteúdos, estratégias e avaliação, para conseguir atingir com sucesso os objetivos a que me propus.

Saliento que o facto de ter lecionado nove anos consecutivos o Curso tecnológico de desporto e as mesmas disciplinas, a reflexão e a partilha constante entre pares sobre o modo como decorreu o processo ensino/aprendizagem ano após ano, contribuiu para melhorar, reformular e adequar as estratégias, critérios de avaliação e todos os instrumentos utilizados no ao longo dos nove anos letivos.

Em relação aos resultados obtidos ficaram acima do nível projetado pela escola tanto na disciplina de Educação Física como nas disciplinas do curso tecnológico de desporto.

2.4 - Participação na Escola e na Relação com a Comunidade

“A educação pública tem que mudar no sentido da abertura a novas formas de organização, propondo a liberdade para as escolas encontrarem parcerias/contratos com entidades e associações locais.”

Nóvoa (2009)

Tendo presente a importância da função do professor como agente no processo de ensino aprendizagem, a importância da sua participação em projetos e desenvolvimento de atividades necessários a formação e incentivo dos alunos, assim como na participação e colaboração de atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa é um pressuposto fundamental para um conceito de escola mais aberta para o exterior, para a mudança.

Neste sentido organizei, dinamizei, participei e colaborei em várias atividades desenvolvidas dentro e fora da escola, que constam do do o Plano Anual de Atividades da Escola (PAA) de acordo com as metas definidas no Projeto Educativo da Escola (PEE) e Projeto Curricular de Turma , não só naquelas que inicialmente me propus efectuar,mas em todas as outras para as quais fui solicitada, posteriormente, algumas delas de carácter extra curricular.

Saliento ainda que efetuei parcerias com instituições da comunidade (Ex: protocolos de estágio com várias instituições) para além de dinamizar e privilegiar relações com as mesmas, de forma a concretizar projetos e /ou atividades nelas desenvolvidas.

Participei e colaborei sempre ao nível do departamento de expressões e no meu grupo disciplinar, e dos outros órgãos, assim como em atividades no seio da comunidade, organizando,

dinamizando, colaborando e participando em várias atividades que vão de encontro à realização dos objetivos e metas do PEE e fazem parte do PAA e do Projeto do Desporto Escolar (atividade Interna).

Ano letivo	Atividades
2013/2014	Organização e dinamização das atividades: torneios inter- turmas de Natal – Voleibol; Formação de Juizes árbitros de Voleibol; Torneios inter-turmas de Pascoa (Basquetebol 3X3; Futebol 5x5); Formação de juizes árbitros basquetebol e futebol; Corrida de Orientação para os cursos profissionais 3º ano.
2012/2013	Organização e dinamização das atividades: torneios natal e pascoa; <i>torneio de Padlle</i> ; Dia Saudável; mobilização para a participação dos alunos para a dança final na cerimónia de abertura da cidade europeia do desporto (CED); mobilização de voluntários no âmbito CED 2013 entre muitas outras.
2011/2012	Organização e dinamização das atividades: Torneios de Natal e pascoa; Corta mato escolar; Semana do Atletismo- Mega Sprint e Mega Km; Escola em movimento – Dança e atividades de Rua – Jornadas Culturais; Dimensão dos Clubes de Vimaranenses – Plano aglutinador, entre outros.
2010/2011	Organização e dinamização das atividades: visita à Exposição “ <i>O Corpo Humano como nunca o viu</i> ”; Atlas Desportivo dos clubes vimaranenses integrado no plano aglutinador da escola; Ação de formação Suporte Básico de Vida; participação dos alunos do curso tecnológico de desporto no “ ISF World School Handball Championship” e Formação de andebol dos alunos que integraram este campeonato, entre outros.
2009/2010	Organização e dinamização das atividades: Curso de Juizes Árbitros de Boccia; I Torneio de Boccia da Cidade de Guimarães; Semana do “ <i>Rugby</i> ” na escola; participação com o grupo de Educação Física no Sarau das I Jornadas Culturais da escola com a coreografia CHA-CHA-CHA, entre outras.

Colaborarei na conceção, realização e avaliação dos Projetos Curriculares de Turma (PCT) e das atividades do PAA, participei em outros projetos/atividades curriculares para as quais fui solicitada e/ou destacada, participei ainda em outros projetos/atividades extracurriculares, por exemplo no dia aberto à comunidade escolar que proporcionou entre outras ações, dinâmicas pedagógicas variadas e oferta educativa aos alunos, encarregados de educação, pais e comunidade em geral. Estive ainda presente na divulgação da oferta Educativa da escola em diferentes escolas do Concelho. Promovi a prática de exercício físico de forma regular e sistemática, dentro e fora do contexto escolar, como condição necessária para o alcance de uma boa condição física e de Educação para a Saúde, divulguei e dinamizei o Projeto Saúde- Escola, projeto de Educação Sexual e atividades internas do Desporto Escolar.

De acordo com o capítulo III do Decreto-Lei n.º 272/2009 de 1 de outubro e várias medidas de apoio que engloba: comunicações, matrículas e inscrições, horário escolar e regime de frequência justificção de faltas, alteração de datas de provas de avaliação, transferência de estabelecimento de ensino, designação de um professor acompanhante, aulas de compensação, fui então designada professor acompanhante dos alunos da escola.

Sempre senti que alguns alunos /jovens atletas são por vezes “*incompreendidos*”, pelas suas ausências frequentes ou não às aulas em representação do seu país através da Seleção Nacional, mesmo estando previsto a relevação de faltas e alteração das datas dos testes de Avaliação e todas as outras medidas previstas na Lei. Ao assumir este papel de professora acompanhante dos atletas com percurso de alta competição, sabia que ia ter de assumir um papel nem sempre fácil quer para os alunos, quer para os professores, meus colegas de trabalho.

Defendo que as escolas que estes alunos frequentam, devem ter “*orgulho*” nestes jovens atletas, proporcionando - lhes todo o apoio necessário previsto ou não na Lei, que esteja ao seu alcance, contribuindo para a formação integral do indivíduo. A formação dos seus alunos e atletas com sucesso e êxito em ambas as frentes “*Escola*” e “*Desporto de alta Competição*” não é fácil. Senti que o meu papel como “*professora acompanhante*” destes alunos/ atletas, foi muito importante, pois o facto de existir “*alguém*” dentro da escola que os apoia-se, procura-se saber sistematicamente como ia o seu aproveitamento e o seu percurso escolar durante todo o ano letivo, estabelece-se a “*ponte*” entre as preocupações dos alunos/atletas, dos seus Encarregados de Educação e a Escola, assim como dos seus Diretores de Turma e dos outros docentes, relativamente às suas ausências e ao acompanhamento destes nos conteúdos que foram lecionados nessas ocasiões (mesmo aqueles que não tinham direito a aulas de compensação, foi possível dar-lhes apoio fora da sala de aula sempre que estes solicitaram esse apoio, ou achei conveniente solicitar o mesmo), foi fundamental para que estes tivessem sucesso na Escola e no Desporto.

Relativamente à participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão: Participei sempre de forma ativa, responsável e colaborativa em todas as atividades para as quais fui destacada ou solicitada.

Desempenhei os cargos que me foram atribuídos ao longo destes cinco anos cumprindo com zelo, empenho, responsabilidade e rigor as funções inerentes aos cargos e de acordo com o que está estipulado no regulamento interno da escola, nomeadamente, subcoordenadora de departamento, diretora de turma, diretora do curso tecnológico de desporto, tutoria de atletas de alto rendimento e pertencentes as seleções nacionais, membro do secretariado de exames, professora avaliadora externa. Contribuí para a construção de documentos orientadores da vida escola (PAA, PCT, Doc. do

CTD, etc.), colaborei no uso de dispositivos de avaliação da escola (resposta a questionários / Inquéritos de avaliação de estruturas educativas da Escola – Biblioteca Escolar, Direção, Assembleia de Escola e ainda do Regulamento Interno da escola.

2.5- Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional

“A agradável experiência de aprender algo de novo cada dia constitui um princípio de sobrevivência incontornável”.

Zabalza (2000)

Atendendo a que a profissão de professor está em constante mudança, tenho presente a noção do quanto é importante estarmos abertos a essa mudança, quer ao nível da remodelação dos programas, legislação, diferentes realidades no contexto escolar, alteração e evolução das modalidades e disciplinas lecionadas, considero que existe uma necessidade constante de formação e atualização por parte do docente, para poder responder de forma coerente às diferentes solicitações que envolvem o processo educativo. Foi sempre ao longo da minha carreira uma preocupação constante manter-me atualizada face ao contexto profissional, faz-me manter uma atitude de abertura constante face à mudança e evolução a nível científico, pedagógico assim como ao nível das novas tecnologias de informação e comunicação, participei em diversas ações de formação e sensibilização, de forma autónoma, inseridas na vida escolar e ainda ações de formação da área específica ou não, destaco apenas aquelas que foram creditadas pelo Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (CCPFPC) e dizem respeito aos últimos cinco anos letivos:

2014 - Ação de Formação *“Avaliação Externa da Dimensão Científica e Pedagógica”*, duração 15H, sendo a menção qualitativa Excelente, Classificação 10 valores (0,6Créditos); 2013 - Ação de Formação *“ Educação Física e Desporto Escolar “*, Oficina de Formação, duração 50H, sendo a menção qualitativa Excelente, Classificação 10 Valores (2 Créditos); 2012 - Ação de Formação *“ Quadros Interativos e Multimédia no Ensino Aprendizagem”*, Oficina de Formação, duração 50H, sendo a menção qualitativa Excelente, Classificação 9,9 valores (2 Créditos); Ação de Formação *“ Ciclismo na Escola uma abordagem didática “*, Oficina de Formação, duração 50H, sendo a menção qualitativa Excelente, Classificação 9,8 Valores (2 Créditos); 2010 - Ação de formação *“Educação Física e Desporto Escolar – Práticas de Segurança“*, na modalidade de Oficina de Formação, com a duração de 50 H, sendo a menção qualitativa de Excelente, Classificação de 9,8 valores (2 Créditos); Ação de formação *“ Novas Metodologias para o ensino aprendizagem das técnicas alternadas e Simultâneas da Natação”*, com a duração 27H, sendo a menção qualitativa de Excelente, Classificação de 9,5 valores (1,1 Créditos); Ação de Formação *“ Instrumentos de Avaliação em Educação Física “*, na modalidade

de Circulo e Estudos, com a duração de 25 H, sendo a menção qualitativa de Excelente, Classificação de 9,1 valores (1,5 Créditos).

Efetuei ainda várias formações não acreditadas, mas que foram de grande utilidade para o meu enriquecimento científico pedagógico. Todas as ações frequentadas permitiram-me adquirir novas competências, ajustar melhor os meus conhecimentos à prática do ensino Educação Física e não só. Identifico também necessidades de formação ao nível da área específica, tais como ações de formação, Golf na escola, Danças de Salão e Patinagem na escola. Relativamente a outras áreas, gostaria de participar em ações de formação direcionadas para, os problemas de Indisciplina e abandono escolar, acordo ortográfico, área legislativa e de gestão Escolar.

2.5.1- Outras funções educativas exercidas

Exerço também funções como treinadora de voleibol, Nível II (Cédula de treinadora de Desporto) em competições nacionais dos escalões de formação desde Infantis até Juniores e ainda Seniores Feminino com várias presenças em torneios internacionais (1º lugar no Torneio Internacional de Esmoriz- TIVE 2009 e Torneio Internacional de Vila Nova de Cerveira) e fases finais do Campeonato Nacional. Foi atribuído pela Gala do Desporto de Guimarães 2010 o diploma de mérito desportivo na época 2009/2010 e ainda um voto de louvor da Camara Municipal de Guimarães, em virtude de termos alcançado os títulos Campeãs Regionais e Nacionais no escalão de Iniciadas feminino nesse mesmo ano. Fui ainda representante como Treinadora da modalidade de Voleibol na Gala do Desporto de Guimarães 2011 na qualidade de Júri. No âmbito participação das atividades da Cidade Europeia do Desporto (CED) 2013, fui solicitada para o Espetáculo de Abertura “ *Dança Final*”, mobilização de Voluntários para a CED, exerci funções de treinadora da Junta de Freguesia da Oliveira nos jogos da comunidade, fui embaixadora do Torneio do Eixo Atlântico modalidade de Voleibol.

Exerci funções como Formadora nas Áreas de Expressão (físico-motora) Didáticas Específicas (Educação Física) em Cursos de Formação Contínua de Professores e em Cursos para Animadores Sócio- Educativos perfazendo um total de 217 horas de formação acreditadas pelo Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua de Professores (CCPFPC) desde 1997 a 2005, assim como Consultora de Formação na área da Formação Contínua de Professores (25 horas).

Fui Sócia – Gerente do Ginásio Biba Mais, e ainda professora de atividades de ritmo, musculação e ginástica infantil no mesmo, assim como em outras instituições ao longo do meu percurso profissional. Particpei como preleitora em várias e diferentes sessões nomeadamente: apresentação de um Poster “*Estudo de caso da Avaliação da Condição de Saúde para a prática de Exercício Físico na Escola Secundária Martins Sarmiento, Silva, Silva,A. et al. (2013), no âmbito da Ação*

de Formação “ *Educação Física e Desporto Escolar*”; comunicação subordinada ao tema” *O Trabalho nos Ginásios – Nutrição e Musculação*”, Escola Secundária Martins Sarmiento no âmbito da disciplina área projeto 12º ano (2009); comunicação subordinada ao tema “ *A Nossa Escola*”, Escola Secundária Martins Sarmiento, em conjunto com a Escola Segura (2009); comunicação subordinada ao tema” *Atividades de Educação Física e Ginástica Gerontológica*”, no Seminário “Viver Melhor”, Semana Sénior, organizado pela Câmara Municipal de Guimarães (2005); comunicação subordinada ao tema “*Especificidade do Programa de Educação Física do 1º Ciclo*”, Tempo Livre e Centro de Formação Francisco de Holanda (2004).

Colaborei na elaboração de um texto publicado em atas do Seminário Internacional: Pereira, B., Pereira, V., Gonçalves, V. & Silva, A. (2010). *Bullying* no contexto escolar: Denúncia e reação numa comparação entre géneros. In L. Almeida, B. Silva & S. Caires (orgs). Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo, (PP.1656-1669). Centro de Investigação em Educação (CIED), Braga, Instituto da Educação, Universidade do Minho, CD

Capítulo II – Desenvolvimento Profissional e Investigativo

Introdução

O presente capítulo diz respeito a um estudo sobre CM e *Bullying*, a partir do qual pretendemos investigar a associação da CM ao fenómeno de vitimização, bem como a agressão entre pares - *Bullying*.

Para um desenvolvimento mais aprofundado e criterioso, dividimo-lo em três partes. Sendo assim, na primeira parte, efetuamos uma revisão da literatura sobre a CM e *Bullying*. Relativamente a estes dois conceitos, entendemos ser primordial a compreensão dos seus pressupostos, da sua importância no desenvolvimento da criança, assim como das suas determinantes. Quanto ao *Bullying*, a sua revisão literária incidiu, fundamentalmente, sobre a conceção dos tipos de *Bullying*, da caracterização das vítimas e dos respetivos agressores. Ainda apresentamos alguns estudos cujo interesse a nível nacional e internacional na área da CM e do *Bullying* nos pareceu de suma relevância, corroborando do mesmo, salientamos, de igual modo, alguns estudos sobre a associação da CM ao *Bullying*.

A segunda parte deste capítulo remete-nos para a metodologia do estudo, objetivos, caracterização da amostra, instrumentos de recolha de dados, apresentação dos resultados e discussão dos mesmos.

A terceira parte, e a finalizar esta reflexão, versa sobre algumas considerações que consideramos fulcrais para a inteligibilidade deste estudo, que desejamos ser objetivo, sem deixar de ser opinativo.

Com esta investigação, procuramos contribuir para uma visão mais criteriosa e atenta da CM e da associação desta ao fenómeno *Bullying*.

1-Revisão da literatura

1.1- Enquadramento do Problema

“A educação e o movimento estão muito associados ao desenvolvimento do ser humano. Educação e movimento caminham lado a lado nas primeiras idades das crianças.”

Pedraz, (1987)

Todas as crianças e adolescentes frequentam a escola, tornando-a numa das instituições com maiores responsabilidades na promoção de hábitos de atividade física (AF) nestas idades. Neste o contexto, a escola é um lugar privilegiado para se efetuar uma educação para a saúde, podendo configurar situações, não só de promoção, mas também de prevenção, deteção e intervenção, através da prática de atividades físicas e desportivas (Mota,2002).

A escola revela-se, assim, como um meio de excelência/eleição na promoção da AF, (Kohl & Hobbs, 1998), uma vez que existe a oportunidade de estimular e alertar os alunos para a importância da prática regular e sistemática da AF, no sentido de fomentar comportamentos para saúde e desenvolver habilidades motoras (HM) que contribuam para estilos de vida ativos.

A promoção de estilos de vida ativos, desde tenra idade, é amplamente reconhecida como benéfica, sendo a prática de AF em níveis adequados, um grande desafio relativamente à saúde pública (Lopes et al., 2012). A participação em AF regular assume, assim, um papel relevante no estímulo de um estilo de vida saudável, sustentado no facto de que níveis elevados de AF, durante a infância e juventude, aumentam a probabilidade de uma participação similar quando adultos (Fernandes & Pereira, 2006).

Atendendo ao facto de nem todos os jovens revelarem facilidade na execução de determinadas HM e de nem todas as crianças mostrarem as mesmas capacidades motoras para efetuarem, com sucesso, alguns jogos ou brincadeiras, podem, por vezes, ser objeto de “*piadas*”, de “*gozo*” por parte dos seus pares, contribuindo, deste modo, para um afastamento destas dessas mesmas brincadeiras e jogos. Estes alunos podem vir a ser alvos fáceis por parte dos seus colegas que revelam melhores HM (Melo et al., 2009).

Os alunos que possuem um padrão diferente daquele imposto pelos colegas e pela sociedade de uma forma geral (ser mais gordo, mais magro, menos hábil,...) e que demonstram menos rendimento no que respeita a AF e desporto, pela sua CM, eventualmente, estar menos desenvolvida, pode criar nestes alunos uma baixa autoestima. Esta poderá, ainda, agravar-se com intervenções críticas, despropositadas ou mesmo pela indiferença por parte dos colegas e adultos, colocando-os em situação de potenciais vítimas de *bullying* (Botelho & Sousa, 2007).

Opinião que vai de encontro ao que é defendido por Tarouca & Pires (2011), que apontam estes, entre e outros, como alguns dos sinais, frequentemente, evidenciados pelas vítimas de *bullying* e para os quais consideram ser essencial prestar bastante importância e atenção.

A imagem corporal e os hábitos de vida sedentários, de acordo com Rech et al. (2013), apresentam dados que também estão associados a fenómenos de vitimação e agressão. As crianças mais desajeitadas são regularmente intimidadas, no entanto as HM têm sido descuradas nas pesquisas sobre *bullying*, uma vez que pobres HM podem prever comportamentos de intimidação e vitimação (Bejoret et al. 2013).

O facto de as crianças terem uma vida, cada vez mais, sedentária, menos ativa, com menos AF e desportiva (AFD), pode condicionar o desenvolvimento de HM e, logo, menos CM. Atendendo a que as HM são desenvolvidas durante a infância, podemos, então, intervir de forma mais eficiente se detetarmos dificuldades de realização das mesmas, o mais cedo possível, prevenindo futuros comportamentos de vitimação e intimidação (Bejoret et al. 2013).

Entendemos, assim, ser necessário prestar mais atenção aos sucessos e fracassos das crianças, nomeadamente durante a infância, pois, no momento, podem não ter quaisquer sentido para nós, mas estes episódios são os que vão influenciar na construção daquilo somos, hoje, enquanto adultos (Gallahue & Ozmun, 2005).

O *bullying* acontece em todas as escolas, independentemente do horário, localização da instituição escolar, dimensão, ensino público ou privado, onde existem relações entre pares, possibilitando a existência prática de *bullying*. Num contexto de interação dos alunos em jogos e brincadeiras ou mesmo em atividades propostas pelo professor nas aulas de Educação Física, os alunos com menos HM são facilmente identificáveis, logo, mais vulneráveis a perseguições, agressões, intimidações, exclusão em algumas atividades e comentários maldosos (Fante, 2005).

As motivações subjacentes ao desenvolvimento deste estudo surgem pela necessidade objetiva de compreender a relação entre a CM e o *Bullying*. Se o facto de alguns alunos revelarem pobre CM, tornando-os alvos mais frágeis relativamente ao “*gozo*” e “*bocas*” dos colegas, excluindo-os do grupo, consideramos que estes fatores, por si, são de extrema relevância para a pertinência desta reflexão. Não menos importante a carência de estudos a nível Nacional e Internacional sobre este tema, leva-nos a querer aprofundar esses pressupostos.

1.2-Coordenação Motora

1.2.1- A importância da coordenação motora no desenvolvimento da criança

“Nada se encontra separado de nada, e o que não fores capaz de compreender no teu corpo, não o compreenderás em mais parte alguma”.

Berge(s/ data)

Todo o ser vivo tem necessidade de se movimentar. Nos Homens e nos animais, as manifestações de vida são dadas, principalmente, através do movimento. Este é inestimável e

está presente em todos os momentos da nossa vida, nomeadamente o respeitante à improficiência para a proficiência e, novamente para essa improficiência na idade avançada (Kretchmar, 2000).

Com o movimento estimulamos parcialmente o crescimento e o desenvolvimento. Este desabrochar é adquirido através da assimilação ou não, pelas necessidades de deslocação e, também, pelas brincadeiras, pelo jogo, pelo lazer e recreio. (Manual de Educação Física, s/ data).

A capacidade das crianças se movimentarem é, então, essencial para a sua interação com o meio envolvente. Assim, podemos dizer que o corpo funciona como a primeira forma de linguagem da criança, sendo através dele que a criança introduz a comunicação com o espaço que a rodeia. O corpo veicula a ação, para o conhecimento e para a socialização (Ramos & Fernandes, 2011). Esta capacidade mobilizadora das crianças é de suma importância para que a sua interação se coadune com o meio ambiente envolvente e para um harmonioso desenvolvimento de estratégias locomotoras adaptativas (Ferreira et al.,1999).

A AF inicia-se na primeira infância, através de movimentos como rastejar, gatinhar, equilibrar, pôr-se de pé e caminhar entre outros, evoluindo para atividades mais complexas de acordo com o desenvolvimento do controle neuromuscular. Estes movimentos básicos desenvolvem-se e mecanizam-se em idades pré - escolares servindo de sustentáculo à aquisição de um vasto repertório motor de AF com o avançar da idade. Com o crescimento, a maturação e a experiência, os movimentos básicos dão, assim, origem a movimentos mais complexos e especializados que fazem parte das brincadeiras, jogos, desportos e outras AF, características do período da adolescência (Lopes et al.,2011)

A infância concerne ao período em que o desenvolvimento motor se constrói. Esse período funciona, também, como um marco pelas transformações estáveis e evolutivas das áreas cognitiva, afetiva e motora. Efetivamente se analisarmos as ações espontâneas das crianças, as suas primeiras tentativas de realização de uma tarefa motora, de outra e/ou novas tarefas motoras, sucessivamente, o seu contexto bem como a relação que esses fatores podem causar no seu desenvolvimento, objetivamos que estamos a contribuir para um conhecimento mais profundo e alargado do desenvolvimento humano (Gallahue & Ozmun,2005).

Mendes &Fonseca (1982), reforçam substancialmente essa aprendizagem motora no homem, estabelecendo noções de aquisição motora e de padrão motor que creem ser essenciais para a conquista do mundo exterior. Essa aquisição motora não é mais do que uma

ação motora de grande precisão e de controlo que visa a obtenção de um resultado muito específico ou de um fim extremamente bem determinado (ex: meter a bola num cesto), sendo que o padrão motor, também, remete para uma ação motora, mas de menor precisão e de maior disponibilidade na sua adaptação às diversas situações. Isto é, um movimento mais global que confere ao indivíduo maior versatilidade numa determinada situação. Para estes autores, a aprendizagem motora consiste numa combinação integrada de imensos padrões motores, contribuindo para que qualquer movimento complexo, implique a combinação conjugada de várias capacidades psicomotoras.

Por conseguinte, o desenvolvimento motor na infância caracteriza-se, então, pela aquisição de um profundo leque de HM que possibilita à criança um vasto domínio do seu corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas). Sabemos que, desse modo, ao deslocarmos-nos de diferentes formas no meio ambiente e ao manipularmos diferentes objetos e instrumentos, estamos a adquirir HM, ou seja adquirimos um repertório motor que vai ser utilizado pela criança nas suas rotinas diárias, em casa e na escola, contribuindo para o seu crescimento e o seu desenvolvimento harmonioso (Santos, et al., 2004).

Nesta linha orientadora, segundo Lopes (2013), o domínio de uma multiplicidade de HM é um requisito incontornável para as crianças se envolverem em atividades diárias. Consequentemente estas atividades têm por sua vez, implicações extremamente marcantes no seu desenvolvimento. As HM especializadas são resultantes de uma fase onde durante a qual se adquirem movimentos fundamentais. Se não proporcionarmos à criança estímulos que lhe permitam desenvolver as HM, a mesma vai crescer com uma motricidade extremamente pobre e, posteriormente, evidenciará dificuldades na realização das HM mais especializadas, podendo daí surgir alguns obstáculos para a obtenção de um desempenho desportivo eficiente em idades mais avançadas.

Na perspetiva de Gallahue & Ozmun (2005), o desenvolvimento de HM especializadas dependente diretamente de oportunidades para a sua prática, a motivação, o ensino de qualidade e o contexto ecológico do ambiente. Logo, um bom desenvolvimento de HM torna-se num pré-requisito para a incorporação, com sucesso, de HM especializadas, correspondentes ao repertório motor de um ser Humano.

Deste modo um nível de CM adequada nas crianças não só é basilar para o seu desenvolvimento em geral, como também para a sua saúde, os aspetos psicossociais, o

desempenho acadêmico (DA) e para o seu sucesso nas suas relações sociais (Vandorp et al., 2010).

Em suma, a infância abraça uma fase crucial de edificação na qual ocorrem grandes transformações comportamentais. Cientes deste pressuposto, vários profissionais de diferentes áreas têm debruçado os seus estudos sobre os fundamentos do desenvolvimento motor (Clark & Whital, 1989b; Whital, 1995).

1.2.2.- Conceito da coordenação motora

Ao longo dos tempos, a definição de CM nem sempre colheu consenso, pelos diversos investigadores desta área. As discordâncias prendem-se com os objetivos das diferentes áreas de investigação (Hirtz, 1986).

De acordo com Newell (1985), verificamos que o termo CM é, muitas vezes, sinónimo de destreza, agilidade, controle motor e mesmo HM. Estas diferentes perceções surgem, tal como já foi referenciado anteriormente, pela multiplicidade de âmbitos investigativos (clínicos, pedagógicos, etc.), de posicionamento epistemológico dos autores (neuro-fisiologistas, psicometristas, etc.), assim como de modelos de suporte da investigação (psicanalíticos, psicofisiológicos, biomecânicos).

Perante esta diversidade terminológica, epistemológica e académica, verificamos que a CM pode, então, ser estudada sob óticas conceptuais bem diferentes, nomeadamente biomecânica, fisiológica e pedagógica. Relativamente à primeira, deparamo-nos perante a ordenação dos impulsos de força numa ação motora e a ordenação de acontecimentos em relação a dois ou mais eixos perpendiculares. Quanto à segunda defrontamo-nos perante as leis que regulam os processos de contração muscular. Na conceção pedagógica, por último, assume-se uma ligação ordenada das fases de um movimento ou ações parciais, assim como a aprendizagem de novas habilidades (Meinel & Schnabel, 1984).

O comportamento motor do indivíduo, para ser coordenado, requer que este desempenhe movimentos específicos em série, com rapidez e precisão, tendo, ainda, presente a interligação dos sistemas motor e sensorial num padrão harmonioso e lógico, promovendo uma combinação concordante dos deslocamentos dos seguimentos corporais, no tempo e no espaço, subconsequentemente visando a realização de uma determinada tarefa (Meinel & Schnabel, 1984).

Na perspetiva de Bernstein (1967), biomecânico Russo e fisiologista, a CM é a forma pela qual se ordenam e organizam diferentes ações motoras em função do objetivo ou tarefa

motora, tendo, para tal, presente os graus de liberdade do aparelho motor, as fontes de variabilidade condicionadas ao contexto da sua realização, bem como a modelação ou sintonia das estruturas coordenativas pela informação perceptiva.

Pelo seu lado Kiphard (1976) entende por coordenação de movimentos / CM a interação harmoniosa e económica de músculos, nervos e sentidos tendo em vista a produção de ações cinéticas precisas e equilibradas (motricidade voluntária) e reações rápidas e adaptadas a situações (motricidade reflexa). Estas implicam uma força adequada que vai determinar a amplitude e a velocidade do movimento, uma seleção acertada dos músculos que influenciam a condução e orientação do movimento e, por fim, a capacidade de intercalar rapidamente, entre a tensão e o relaxamento muscular.

Numa análise mais profunda da CM, não podemos deixar de falar noutro conceito que lhe está, forçosamente, associado, HM, que, segundo Gallahue & Ozmun (2005), remete para um padrão de movimento fundamental efetuado com precisão, exatidão e controlo. Estes autores consideram que, quanto maior for o nível de complexidade de uma tarefa motora, maior é o nível de coordenação necessário para que haja um desempenho oportuno. Esse padrão de desenvolvimento da capacidade de coordenação corporal foi assumido, por sua vez pelos investigadores Kiphard e Schilling (1974) como um fator que aumenta linearmente com a idade e, de uma forma paralela, em ambos os sexos.

Segundo Lopes et al. (2003), ao longo dos anos, utilizaram-se várias nomenclaturas para a condição de debilidade ou insuficiência no desempenho coordenativo, entre elas: dispraxia, criança com dificuldade motora, disfunção preceptivo-motora, deficits de atenção, de controlo motor e de perceção.

Kiphard, (1977), definiu essa alteração coordenativa como uma instabilidade motora, com deficiência qualitativa do movimento associada a uma imperfeição do conjunto da função sensorio - motora muscular. Para este autor, a criança apresenta insegurança em postura equilibrada, deficiência da fluidez do movimento, deficiência da precisão da direção, falta de agilidade, de entre outras características.

Existem diferentes métodos para identificar e avaliar o desempenho motor de crianças, incluindo o seu desempenho coordenativo, sendo que os mais utilizados, na avaliação de crianças em idade pré-escolar e escolar, são: o Movement Assessment Battery for Children (M-ABC), o Teste de Proficiência Motora Bruininks-Oseretsky, o Developmental Test of Visual-Motor Integration (VMI) e o Teste de Coordenação Corporal para Crianças (Körperkoordinationstest Für

Kinder - KTK). Este último atendendo à sua simplicidade e baixo custo operacional, tem sido utilizado na literatura nacional e internacional. Assim o Teste de Coordenação Corporal para Crianças (Körperkoordinationstest Für Kinder - KTK), desenvolvido pelos pesquisadores alemães Kiphard e Schilling (1974), foi construído com o propósito de diagnosticar, mais subtilmente, as deficiências motoras em crianças com lesões cerebrais e/ou desvios comportamentais (Gorla, *et al.*, 2009). Atualmente, tem sido utilizado com diferentes grupos, inclusive com crianças sem deficiências, já que tanto avalia a coordenação motora global como identifica crianças com distúrbios coordenativos/ motores.

1.2.3- Correlatos da Coordenação Motora

“ A degeneração física e intelectual dos povos poderá decorrer do sedentarismo escolar e pós escolar, de um trabalho demasiado intelectual, dos excessos e artificios da vida civilizada contemporânea. Retardar a inclusão da atividade física e desportiva na vida de um povo é não saber medir as suas implicações no desenvolvimento e no progresso”.

Sérgio, (1970)

Na sociedade atual, temas como exercício físico e saúde físico-mental, estilos de vida saudável estão no seu auge, no entanto podemos considerar toda esta preocupação um paradigma. Efetivamente se, por um lado a AF efetuada de uma forma regular e sistemática está associada a uma vida mais longa e saudável, por outro lado, o desenvolvimento e o progresso da sociedade atual, assim como as constantes mudanças do estilo de vida, apontam para um decréscimo da prática de AF da população, (Wang, *et al.*, 2006),

Este estilo de vida adotado pelos jovens tem vindo, assim, a sofrer várias metamorfoses nas últimas décadas, provocando um acréscimo dos níveis de sedentarismo e uma inevitável diminuição dos níveis de AF (Dolmen, 2005; Sousa & Lopes, 2011). Esta situação, por associação desencadeia várias doenças, nomeadamente o acentuado aumento da obesidade infantil (Strong, 2005; Tremblay *et al.*, 2011). Para além das diversas “*maleitas*” e dificuldades relacionadas com um peso acima do normal, numa sociedade que valoriza a aparência física e o corpo ideal, este facto pode fazer destas crianças e jovens, com excesso de peso, o alvo de discriminações, em diversos contextos, sobretudo no do contexto escolar (Costa *et al.*, 2012).

O desenvolvimento das HM nas crianças incorpora muitos sistemas do corpo humano, incluindo o sensorial, músculo-esquelético, cardiorrespiratório e neurológico (Dwyer, Baur, & Hardy, 2009).

Contudo o ambiente e as circunstâncias de vida atuais dificultam-lhes a aquisição de experiências motoras, contrariando deste modo, as suas necessidades básicas, influenciando o

seu desenvolvimento (Zahner & Dossegger,2004). Este ficará comprometido, pois os seus comportamentos estão ligados ao crescimento físico, à AF e a fatores de envolvimento (Lopes, 2006). Nesse sentido, Zahner (2004) afirma que a falta de movimento pode levar não só a uma delimitação do corpo e do seu desenvolvimento motor, como pode interferir no desabrochar da personalidade, nomeadamente ao nível da perceção, cognição, discurso, emoções e comportamento social.

Vários estudos estabelecem associações entre o índice de massa corporal (IMC) e a CM das crianças (Catenassi et al., 2007;Cliff et al., 2011; Melo & Lopes, 2013). A CM encontra-se moderada e negativamente, associada com o IMC e essa associação torna-se mais latente na infância, de modo que as crianças, com sobrepeso e obesas de ambos os sexos, apresentam menores níveis de CM do que as crianças com peso normal (Melo & Lopes, 2013).

Em 2008, Barnett et al., apresentam uma pesquisa a partir da qual concluíram que a prática da AF na infância é preditiva da aptidão cardiorrespiratória na fase adulta. Além disso, Stodden et al. (2008) mencionam que o nível de HM grosseiras na infância desempenha um papel crucial na iniciação, manutenção da AF e aptidão física na idade adulta, o que para Gutin et al. (2004) se torna relevante no combate contra a obesidade e respetivas doenças cardíacas crónicas.

Também Barnett et al., (2009) e Cairney et al., (2012), salientam que níveis elevados de desenvolvimento das HM são um percussor do êxito e do empenho contínuo na AF. De uma forma geral prevê-se que crianças com problemas de excesso de peso não tenham grande sucesso na realização de HM quando comparadas com crianças com peso normal.

De um modo geral é, também, consensual segundo Vandorpe et al. (2010) uma boa CM é fundamental para a saúde e bem - estar das crianças. Estes autores referem ainda, que uma pobre CM, não só dificulta o desenvolvimento das HM, mas também pode afetar o seu desempenho académico, a sua participação na AF e interações sociais e sucesso dentro de seus pares/ grupos. Crianças com dificuldades em HM grosseiras revelam, assim, o risco de se tornarem fisicamente menos ativas, o que por sua vez, vai limitar as suas oportunidades para o desenvolvimento de competências motoras. Isto é, uma boa competência motora está positivamente associada à AF e, inversamente, relacionada com a atividade sedentária (Wrotniak et al., 2006).

As crianças têm, desta forma, necessidade de possuir um leque variado de HM para participarem em várias e diferentes atividades físicas e desportivas. Crianças que não realizam,

de forma proficiente, HM como correr, saltar, rastejar, não se vão envolver em AF e desportivas. A satisfação e o sucesso na participação em diferentes AF poderão também fomentar e motivar a criança para a prática da AF. Crianças, que revelam dificuldades ao nível das competências motoras têm, normalmente, uma perceção baixa da sua própria competência motora, sendo menos ativas, optando por não realizar atividades físicas, pois sentem que não são tão aptas como os seus pares. Mais se acrescenta que crianças com dificuldades em desempenhar, de forma eficiente, determinadas HM em jogos e desportos “*experimentam fracassos repetidos em atividades do dia-a-dia*”, não se valorizando a si próprias (Gallahue & Ozmun, 2005).

Deste modo, Bejerot & Humble (2013), entendem que HM pobres constituem, então, um forte fator de risco para a vitimização entre pares na infância, independentemente do sexo. As crianças desajeitadas são frequentemente intimidadas e, segundo Bejerot et al. (2013), as HM foram alvo de esquecimento nos estudos sobre *bullying*.

A imagem corporal e uma autoestima positiva são fatores cruciais para que os indivíduos desenvolvam competências de ação na procura do seu bem-estar e na dos outros, sendo reconhecidas como um indicador do bem-estar mental e um mediador do comportamento humano (Anastácio & Carvalho, 2006).

Segundo Mota (1998) a existência de evidências apontam para a associação da AF com a autoestima e a autoeficácia. Também surgem evidências positivas da prática de AF na redução dos sintomas depressivos e de ansiedade relativamente ao bem-estar emocional do indivíduo na ótica de Esculcas, (1999). De acordo com McAuley & Rudolph (1995), o exercício físico contribuiu para a integridade do complexo cerebral-vascular, o aumento do transporte de oxigénio para o cérebro, a síntese e degradação de neurotransmissores. Para Brito (1994), a AF sistemática desempenha uma ação positiva no aspeto psicológico do indivíduo, proporcionando-lhe uma nova postura relativamente à sua autoimagem, auto perceção e autoestima. Esta positividade assegura-lhe uma mudança no seu estado de espírito e uma forma mais segura e eficaz para lidar com as atividades do dia-a-dia. A prática da AF traz imensos benefícios desde o progresso em aspetos de natureza coordenativa, assim como na possibilidade de diminuição dos níveis de ansiedade e agressividade, passando por uma melhoria do descanso e do sono segundo Ramos (2002).

Verificamos, assim, que existem vários fatores como a AF, comportamento sedentário, a obesidade/ sobrepeso, imagem corporal, falta de autoestima, desempenho académico, *bullying* que estão relacionados com a CM.

1.2.4- Estudos realizados sobre a CM

De acordo com vários autores, entre os quais Lopes et al. (2003), o estudo da CM reveste-se de suma relevância em várias disciplinas científicas, nomeadamente a da aprendizagem motora, do controlo e desenvolvimento motor. Estas disciplinas procuram perceber como as ações motoras se processam a diferentes níveis, desde a forma como se regulam até ao seu resultado. As generalidades das investigações dividem-se: (1) em estudos que procuram caracterizar uma dada população ou amostra, relativamente ao nível de desenvolvimento coordenativo, determinando, assim, os seus correlatos e (2) em pesquisas que analisam os efeitos do ensino no desenvolvimento da coordenação em Portugal e no estrangeiro.

Relativamente aos primeiros, o padrão de desenvolvimento da capacidade de coordenação corporal foi assumido por Kiphard e Shilling, em 1974, num estudo efetuado com crianças alemãs entre os 5 e os 14 anos de idade, concluindo a existência de uma relação linear em ambos os sexos no que respeita à CM.

Matinek, Zaichkowsky e Cheffers (1977), por sua vez, investigaram os efeitos de modelos de ensino vertical e horizontal na coordenação avaliada através do teste KTK, em 600 crianças do ensino básico. Concluíram que os grupos, com o modelo de ensino vertical, obtiveram resultados, significativamente, melhores que grupos com modelo de ensino horizontal e grupos de controlo, e, ainda, que as crianças mais velhas obtiveram resultados significativamente superiores às mais novas. Constataram, portanto, que o ensino tem efeitos benéficos e significativos sobre a CM.

Willimczik (1980), num estudo longitudinal com crianças dos 6,7 aos 10,7 anos de idade, verificou que os resultados contradiziam o padrão de desenvolvimento assumido por Kiphard e Schilling (1974) em dois aspetos, a saber: (1) não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos nos cinco momentos de avaliação; (2) subjaz uma interação significativa entre o tempo e o sexo. Assim, deve ser assumido um padrão de desenvolvimento específico de cada sexo, uma vez que se demonstrou que os rapazes, apesar de terem obtido resultados inferiores às raparigas aos 6,6 anos, superam-nos aos 8,6 anos.

Wrotniak et al. (2006) realizaram um estudo com 65 crianças, entre os 8 e os 10 anos de idade, com o objetivo de estudar a relação entre a proficiência motora e AF. Partiram do princípio que crianças / jovens com melhores HM podem considerar-se mais aptas na prática de AF, sendo, assim, fisicamente ativos. Estes podem estar mais motivados para se envolverem em AF, isto quando comparados com os seus pares que revelam competências motoras mais

pobres. Concluíram que a proficiência motora está positivamente associada com a AF e, inversamente, associada com a atividade sedentária em crianças, no entanto sublinha-se que pode existir um limiar de proficiência motora acima do qual as crianças sejam fisicamente mais ativas. A proficiência motora desta faixa etária constitui um alvo adequado para o aumento da AF na juventude.

Catenassi et al. (2007), num estudo cujo o objetivo foi de verificar a relação entre o desempenho em tarefas de HM grosseira com o IMC em crianças de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, utilizando, para tal, o teste do KTK e TGMD-2, verificaram que não existiu interação significativa entre os dois sexos, mesmo quando a análise foi conduzida com essa distinção dos géneros. Objetivaram, desse modo, que o desempenho destas crianças em tarefas que envolviam CM grosseira nada teve a ver com o IMC.

Pelozin et al. (2009) analisaram o nível de CM em 145 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade da rede estadual de ensino da cidade de Florianópolis/SC, tendo em conta as variáveis: sexo, idade, a prática desportiva extracurricular e o IMC. Utilizaram para o efeito medidas antropométricas, aplicando o teste de CM para crianças KTK. Os resultados obtidos evidenciaram que os meninos apresentaram melhores níveis de CM do que as meninas e constataram, ainda, que as crianças e jovens, com sobrepeso /obesidade, revelaram níveis expressivos de baixa coordenação, não tendo encontrado associações com a idade e a prática desportiva.

Por sua vez, Cliff et al. (2011) descreveram a prevalência de HMF, mestria e HM avançadas, proficiência em crianças dos 6 aos 10 anos de idade com excesso de peso / obesidade na procura de tratamento. Essa prevalência do domínio das HMF foi, significativamente, menor entre as crianças classificadas como sobrepeso / obesidade em todas as habilidades, bem como em todas as faixas etárias, concluindo que a AF programada para as crianças com sobrepeso / obesidade é sobremaneira necessária de forma a resolver deficiências em HM proficientes, fazendo parte de uma estratégia global, no sentido de promover a participação destes em AF.

Romanholo et al. (2013) também estudaram a interação entre o stress, IC e a CM grosseira em alunos do género masculino entre os 7 e 10 anos, do município de Cacoal/ RO, Brasil. Verificaram correlações positivas entre a IC real e ideal destes e as HM, seja ela de

locomoção, de controlo e total. Assumiram que, de alguma forma, a auto percepção destes jovens, em relação a IC, interferia na sua HM.

Em Portugal, estudos sobre a CM foram desenvolvidos por Mota (1991), cujo objetivo se baseava no efeito das aulas de educação física suplementares, ao longo de um ano letivo, no desenvolvimento da coordenação em crianças com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos. Constituiu dois grupos: um grupo experimental com aulas suplementares de educação física, com 56 sessões de 50 minutos e um outro grupo, este sem aulas suplementares de educação física. Utilizou, para tal, o teste KTK, no final do ano letivo, verificando uma melhoria generalizada do grupo experimental, nomeadamente na tarefa de equilíbrio à retaguarda.

Andrade (1996), efetuou uma investigação sobre os níveis de CM em crianças de ambos os géneros, na região autónoma da Madeira, comparando os diferentes escalões etários em cada género, através do teste KTK, constatando que, apenas, aos 9 anos de idade existiam diferenças significativas entre rapazes e raparigas nos níveis de desempenho somente em dois testes, equilíbrio à retaguarda e saltos laterais. Objetivou que o desempenho era sempre superior nos grupos etários de idade mais avançada, relativamente aos de idade mais baixa, tal como Kiphard e Schilling (1970) e Willimczik (1980).

Gomes (1996), desenvolveu uma pesquisa que pretendia caracterizar os níveis de CM das crianças de duas freguesias de Matosinhos (Matosinhos e Lavra), de ambos os géneros, nos escalões etários de 8,9 e 10 anos de idade, assim verificou que, de um modo geral, o desempenho melhorava com a idade, em ambos os géneros. No entanto e comparativamente com os estudos Kiphard e Schilling (1970), as crianças da freguesia de Matosinhos, apresentaram níveis de desempenho inferiores.

Lopes (1993) efetuou uma investigação sobre a influência dos indicadores bioculturais e psicossomáticos do rendimento motor em 181 crianças, com idades compreendidas entre os 5/6 anos de idade e a diferença entre género, em função dessas variáveis. Avaliou 21 variáveis do envolvimento, referidas na literatura como fatores importantes do rendimento/desenvolvimento motor das crianças. Concluiu que as variáveis de envolvimento foram sobretudo as que mais determinaram a variação dos resultados na generalidade das provas motoras, ressaltando, no entanto, que foram as variáveis somáticas as que mais explicaram a diferença entre os sexos no rendimento motor.

Ainda dentro desta perspetiva Lopes & Maia (1997) pesquisaram os efeitos do ensino no desenvolvimento da capacidade de coordenação corporal em crianças com 8 anos de idade.

Estas foram sujeitas a dois programas de ensino. Um consistiu no bloco de jogos do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), enquanto o outro programa insidia numa unidade didática de basquetebol. O teste utilizado, para o efeito, foi o KTK. Constataram que se verificaram melhorias em todos os grupos. O programa do 1ºCEB produziu um efeito mais significativo na tarefa dos saltos laterais.

Lopes, em (1997),alargou o âmbito e objetivos do anterior estudo e analisou a mudança ocorrida, ao longo do ano letivo, em 100 crianças de cinco turmas do 1º CEB. Cujas idades eram de 9 anos. Estas estavam sujeitas a frequências e diferenciados programas, semanalmente aulas de educação física (2 e 3 aulas). Ao longo desse período letivo nas aulas de educação física, foram aplicados dois programas de educação física: um com base no programa oficial do 1º CEB, e o outro, um alternativo, cuja a base programática de Educação Física versava educação desportiva, mais concretamente nas habilidades das modalidades desportivas de Futebol, Andebol, Basquetebol, Ginástica e Atletismo. Os dois programas foram aplicados com duas frequências semanais (2 e 3 aulas).Constituíram-se quatro grupos experimentais e um de controlo. Os resultados deste estudo indicaram que o desenvolvimento dos níveis de expressão da capacidade de coordenação corporal foi substancialmente mais elevado nos grupos de crianças com prática de aulas de Educação Física (grupos experimentais) do que no grupo de controlo. Diferenças significativas emergiram aquando da análise dos efeitos dos dois programas. Efetivamente as crianças alvo do programa alternativo, obtiveram ganhos qualitativos superiores às crianças incluídas no programa oficial. Verificaram, ainda, contrastes notórios entre os efeitos das duas frequências semanais de aulas, ou seja as crianças com 3 aulas semanais aumentaram a sua prestação relativamente às crianças com 2 aulas semanais.

Lopes, et al. (2003), efetuaram um estudo nos Açores, visando o estudo objetivo do desenvolvimento da CM, da população escolar da região autónoma dos Açores, em crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade, cuja a avaliação se fez à luz do teste suprarreferido (KTK). Em todas as provas de coordenação verificou-se um desenvolvimento significativo dos valores médios de cada teste ao longo destas faixas etárias. Os valores médios do desempenho nos quatro itens do KTK, concernentes às crianças açorianas revelaram-se inferiores aos valores médios obtidos noutros estudos realizados, quer em Portugal, quer no estrangeiro. A generalidade das crianças foi identificada como possuidora de níveis de desenvolvimento coordenativo muito além daqueles que são expetados para a sua idade. Esta

situação denota uma forte insuficiência visível em aspetos do desenvolvimento coordenativo nas diferentes idades apontadas.

Lopes & Florêncio (2011), num estudo longitudinal procuraram analisar a influência da proficiência em HM e os níveis de AF em 98 crianças com idades compreendidas entre 6 a 8 anos entre 2009 e 2012. As avaliações anuais da AF foram efetuadas através do pedómetro, da CM através do teste KTK e de HMF (TGMD-2). Os resultados obtidos foram: o nível de AF das crianças diminuiu significativamente em ambos os géneros. No início do estudo os meninos tinham um nível de AF significativamente superior às meninas, estas diferenças não se alteraram significativamente ao longo das observações. Os níveis de CM e a proficiência das habilidades de controlo dos objetos não foram preditores da AF. Concluíram que as HM de locomoção foram um preditor significativo da AF nas crianças.

Lopes et al. (2011) efetuaram um estudo cujo visando a análise da relação existente entre a AF habitual, as HMF e a CM em crianças de ambos os sexos, com idades de 6 e 7 anos. A amostra foi de 21 crianças cuja média de idades era 6,38 anos. Cada parâmetro foi alvo de uma avaliação criteriosa: a AF habitual foi avaliada através do uso de acelerómetro, as HMF através do teste TGMD-2 e a CM com o teste KTK. Este estudo, veio confirmar, que as crianças cumpriam as recomendações internacionais de AF regular. Assim, no teste do KTK, a maioria delas, 52,4%, apresentaram perturbações da CM e insuficiências coordenativas. Isto é, 47,6% correspondente a uma CM normal e nenhuma criança revelou uma CM boa ou muito boa. Relativamente ao teste TGMD-2, no que respeita à avaliação locomotora, 76,2% das crianças estiveram acima do percentil 50 (P50), na avaliação do controlo de objetos, 28,6% atingiram o P50 ou superior, e quanto ao score total do teste, 38,1% alcançaram o P50 ou superior. Verificou-se que a AF habitual correlacionou-se, positivamente, com o TGMD-2 controlo de objetos. As crianças demonstraram resultados de baixos rendimentos, indiciadores de possíveis insuficiências do desenvolvimento coordenativo e de pobre desenvolvimento das HMF, pelo que os investigadores consideraram que as crianças deveriam ser alvo de uma intervenção, nomeadamente na área da educação física.

Numa pesquisa apurada Lopes et al. (2012), num estudo transversal efetuado numa escola, no norte de Portugal em 213 crianças (110 meninas e 103 meninos) com idades entre os 9-10 anos, durante a primavera de 2010, cujo objetivo foi avaliar a relação entre o comportamento sedentário (SB) e CM em crianças portuguesas. O acelerómetro foi utilizado para obter informações detalhadas sobre a AF e SB, ao longo de cinco dias consecutivos. Além

disso detalhes sobre a relação cintura – altura e níveis de educação das mães também foram tidos em conta. A CM foi avaliada através do teste KTK. Em ambos os sexos, o grupo com o SB mais baixo apresentava oportunidades de relevo para a obtenção de uma melhor CM do que o grupo com um SB maior, isto, independente da AF, tempo de uso do acelerómetro, relação cintura altura e o nível de escolaridade da mãe. Deste modo os resultados deste estudo sugerem que os níveis de AF, por si só, não podem superar a influência nociva de altos níveis de SB na CM. Estes dados enfatizam a importância de desencorajar o SB entre as crianças, numa perspectiva crescente e de melhoria da CM.

Lopes (2012) explora, num estudo sobre as relações entre a CM e a composição corporal, o SB e o DA, em 596 crianças, nacionais nortenhas (13 escolas públicas do 1º ciclo de carácter urbano) com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Concluiu que níveis adequados de CM em crianças são cruciais, quer nos comportamentos relacionados com a saúde, quer nos resultados cognitivos/académicos. Estes resultados sugerem que os níveis de AF podem não superar as influências prejudiciais que os elevados níveis de SB manifestam na CM. Ainda reforçam a noção de desencorajar o SB nas crianças, de forma a promover uma melhoria da CM. Esta realidade também se prende com o facto de muitas mães não percecionarem corretamente o peso corporal dos filhos, subestimando-o frequentemente. A percentagem de massa gorda e o perímetro da cintura apontaram uma precisão discriminatória na predição de baixa CM, respetivamente em meninas e meninos. Crianças de ambos os géneros, com baixa CM, apresentaram-se com uma maior probabilidade de serem classificados com baixo DA.

1.3.Violência no espaço escolar

“A humanidade não pode libertar-se da Violência senão por meio da não-violência.”

Gandhi

Ao longo dos tempos, a luta pela sobrevivência, o combate ao medo, a necessidade aleatória de marcação territorial, a defesa dos direitos pessoais e as agressões coadjuvantes, refletem condutas que podem conduzir à agressividade (Lorenz,1992).

Perante estes cenários, torna-se evidente a dificuldade de relacionamento entre pares, gerando conflitos, contribuindo, assim, para um aumento da agressividade e, conseqüentemente, um aumento da violência. Quando nos referimos à violência, cremos estar perante um fenómeno complexo, de difícil definição, fazendo-nos refletir acerca dos nossos atos, sentimentos e pensamentos. Mais especificamente e restritivamente, se portarmos essa

violência para o espaço escolar, constata-se que esta pode ser confundida com indisciplina. No entanto consideramos que qualquer comportamento violento se distingue de outros tipos de comportamento, pela forma negativa, com que causa danos a outro ser igual, tanto no foro físico, como no emocional. Esta intenção deliberada de prejudicar outrem constitui um problema para a escola, em geral e em específico, em termos disciplinares (Amado & Freire, 2005).

Para estes investigadores, o termo violência escolar explicita-se como sendo um conjunto de comportamentos antissociais, agressivos, nos quais se incluem danos ao património, atos de vandalismo, criminosos, conflitos entre pares e roubos. Esta diversidade de comportamentos comportamentais, podem ser levados a cabo por alunos da escola ou por elementos externos à mesma. Estes problemas comportamentais associam-se normalmente, quer a baixos níveis de tolerância, quer a dificuldades no desenvolvimento moral e na autoestima das vítimas e dos agressores.

Neste considerando, Neto (2005) opina que o comportamento violento, que causa tanta preocupação e temor, resulta da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade. Considera a violência nas escolas um problema social grave e complexo e, provavelmente, como o tipo mais frequente e visível da violência juvenil. Relativamente à visibilidade deste fenómeno, entende que este é atual, mas não é novidade no mundo sócioacadémico. A juventude, os seus comportamentos foram, são e serão sempre alvo de preocupações por parte das mais variadas instâncias sociais. No entanto existem aspetos que permitem distinguir as situações de *bullying* de outros contextos associados à indisciplina e/ou à violência escolar, a saber: a intencionalidade de fazer mal a alguém, a frequência e persistência a que a vítima está sujeita, as intimidações e a vitimização cujo carácter regular e sistemático apontam para estas não acontecem de forma esporádica. De uma forma geral, os agressores são fisicamente mais fortes e as vítimas, muitas vezes, não têm capacidade para se defender ou pedir ajuda (Tarouca & Pires, 2011).

Para a verosimilhança deste fenómeno, temos de considerar que inúmeras recriações dependem de fatores externos à escola, no processo dos quais muitas das intervenções podem estar além da competência e capacidade dos agentes educativos. No entanto, a prevenção deste tipo de comportamentos passa, sem a menor sombra de dúvida, pela escola e pela importância da deteção precoce dos mesmos. A necessidade de se investir na advertência deste fenómeno é uma mais-valia para a educação dos jovens, adultos de gerações futuras, em suma da sociedade.

Questionamos, então, se viver em sociedade, sem comportamentos violentos, sem vítimas, sem agressores, sem roubos, sem problemas de delinquência, sem conflitos étnicos e sem xenofobia, será pura utopia?! Não pretendemos uma retórica idílica, no entanto, acreditamos que a prevenção deste tipo de fenómenos passará, entre outras, pela necessidade de um grande investimento efetivo e afetivo na educação, na saúde e nas várias esferas da sociedade.

1.3.1- Conceito de *Bullying*

O conceito de *bullying* encontra-se sustentado por um corpo teórico, recorrendo muitas vezes, a definições, de modo a facilitar a compreensão e os contornos conceituais do mesmo.

Olweus (1993) apresenta-o como contendo a agressão individual e em grupo. Um dos pressupostos está associado a comportamentos agressivos de intimidação, que, por sua vez, apresentam um conjunto de padrões diversificados comuns que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou pequenos grupos, com carácter regular e frequente.

Em Portugal, Pereira (2002), considera que ainda não existe uma definição do conceito que identifique, em simultâneo, atributos da personalidade dos sujeitos que são associados aos incidentes agressivos e às características assumidas por esses mesmos indivíduos. Refere que o *bullying* caracteriza-se por algumas práticas entre as quais, bater, empurrar, dizer mal do colega, meter medo ou fazer mal a alguém intencionalmente.

A importância da identificação do fenómeno é, deveras, essencial de forma a não perpetuar a confusão entre indisciplina, violência e agressão.

Para Sharp & Smith (1994), *bullying* é o abuso sistemático de poder, digamos que é uma forma de comportamento agressivo, entre pares, usualmente maldosa, deliberada e com frequência constante, podendo durar semanas, meses ou anos, sendo difícil às vítimas defenderem-se a si próprias.

O *bullying* pode ser entendido, segundo autores como Seixas (2005); Smith e Sharp (1995); Olweus (1993), essencialmente, à luz de três tópicos tipo:

- *Direto e físico*, que inclui bater ou ameaçar fazê-lo; dar pontapés, roubar objetos que pertencem aos colegas, estragar-lhes os mesmos, extorquir dinheiro ou ameaçar fazê-lo, forçar comportamentos sexuais ou ameaçar fazê-lo, obrigar ou ameaçar os seus pares na concretização de tarefas servis contra a sua vontade;

- *Direto e verbal*, que engloba insultar, chamar nomes ou pôr alcunhas desagradáveis, gozar, fazer reparos racistas e/ou que salientam qualquer defeito ou deficiência dos colegas;

- *Indireto*, que se refere a situações nas quais excluem alguém sistematicamente do grupo de pares, ameaçar com frequência a perda da amizade ou a exclusão do grupo de pares, como forma de obter algo do outro ou como retaliação de uma suposta ofensa prévia, espalhar boatos sobre os atributos e/ou condutas de alguém com vista a destruir a sua reputação, em suma manipular a vida social dos pares.

Nesta área da alta tecnologia, uma nova forma de *bullying* começa a emergir, dando origem a agressão e difamação efetuadas de uma forma virtual e consideradas “*sem rosto*”, para as se utiliza de um modo eficaz e mordaz as tecnologias de informação e comunicação contribuem. A esta “*aplicação informática / tecnológica*”, dá-se o nome de *Cyberbullying* (Amado, Matos & Pessoa, 2009). Verifica-se, nesta conjuntura atual, o “*vale tudo*”, nos quais o correio eletrónico, os telefones celulares, os chats, as mensagens por pagers ou celulares, as fotos digitais, ações difamatórias on-line servem como recurso para a adoção de comportamentos deliberados, repetidos e hostis, de um indivíduo ou grupo, que pretende causar danos a outro (s). Também é devido ao anonimato das novas tecnologias de comunicação, que qualquer pessoa com telemóvel ou conexão pela Internet, pode ser alvo de *Cyberbullying*. Mais se acrescenta que os agressores conseguem alcançar os seus intentos a um número quase incalculável de pessoas dentro de um grupo de pares, do que o fariam com o *bullying* dito tradicional “*face a face*”. Um novo termo *Stalking* surge quando existe uma perseguição que envolve um comportamento ameaçador, no qual o perpetrador procura, repetidamente, contato com uma vítima através de proximidade física e/ou chamadas telefónicas, mas de igual modo, via de meios eletrónicos, como o correio eletrónico (e-mail), mensagens instantâneas e nas redes sociais, o denominado *Cyberstalking* (Tarouca & Pires, 2011).

1.3.2- Caracterização das vítimas e agressores

O *bullying versa* sobre algumas práticas, entre as quais: bater, empurrar, dizer mal do colega, meter medo ou fazer mal a alguém intencionalmente.

As crianças e jovens escondem, por vezes, os seus sentimentos, como forma de autoproteção. A não deteção precoce de problemas relacionados com agressão, aliada à dificuldade ação / intervenção, leva a uma minimização desta problemática, não lhe sendo, como tal, atribuída a sua verdadeira dimensão para se reduzir os seus efeitos. Os pais, diretores das escolas, professores, auxiliares de ação educativa e alunos devem ter presentes alguns sintomas que podem levar a uma deteção precoce do *bullying* (Pereira, 2002).

Num estudo de Pereira & Pinto (1999), apresentam de uma forma temática, alguns aspetos para uma compreensão mais elucidada deste problema. Estes investigadores consideram formas de agressão, atitudes como: ameaçar, chamar nomes, insultar, espalhar histórias humilhantes, bater, empurrar, dar pontapés, rasteirar, provocar estragos, destruir algo de colegas, roubar, mentir, levantar falsos testemunhos, excluir, ignorar o colega, não o respeitar. Verificaram, ainda, que estes comportamentos “*antisociais*”, nomeadamente as agressões são mais frequentes no sexo masculino, os agressores têm características/ padrões atitudinais comuns, salientando a intenção de magoar, a satisfação quando causa o mal, a provocação sem quaisquer sentimentos de culpa, nem de empatias pelo outro, quase todos oriundos de meios familiares violentos. Considerando que todos devem fazer suas vontades e que, por força de uma educação equivocada, são o centro das atenções. São geralmente crianças inseguras, que sofrem ou sofreram algum tipo de agressão por parte de adultos. Na realidade, eles repetem um comportamento aprendido de autoridade e de pressão.

Estes investigadores acrescentam os sintomas colaterais vivenciados pelas vítimas de *bullying*: dores de cabeça, recusa em ir à escola, desculpas/ medos sucessivos que justifiquem a sua falta de assiduidade, expressão mais apática, tristeza, saídas frequentes antes do término da aula no último tempo, decréscimo do rendimento escolar, perda de peso, de sono e pesadelos. Estas vítimas são alunos frágeis, que se sentem desiguais ou prejudicados, e que dificilmente pedem ajuda.

Nesta sequência analítica, Martins (2005), salienta que os agressores são os que pior se sentem quanto à aprendizagem e aos professores, não parecendo sentir-se mal com os amigos, nem consigo próprios, exceção feita com os agressores do tipo relacional que exibem condutas de exclusão social. Tanto as vítimas, como os agressores parecem sentir-se menos bem com o pai, mas as correlações, embora negativas, são baixas. Estes resultados confirmam, na ótica de Martins (2005), que o desenvolvimento de competências sociais, durante a adolescência, poderá ter desencadeado parte do decréscimo deste tipo de condutas.

O facto de o *bullying* ser considerado um fenómeno “*grupal*”, associado a “*bandos*”, o autor sugere que os programas de prevenção da violência escolar devem dirigir-se mais aos grupos (escolas, turmas), do que aos indivíduos. E, por este fenómeno se manifestar sob diferentes formas: físico, verbal e indireto, propõe que as estratégias de intervenção ou prevenção deverão ter em consideração o tipo de *bullying* que pretendam prevenir ou erradicar.

A identificação de comportamentos e atitudes relevadores de agressores e ou vítimas são de suma relevância, não só para os professores, como para os pais e colegas / amigos das crianças envolvidas, instrumentalizar mecanismos de prevenção que, de alguma forma, futuramente, poderão diminuir problemas psicológicos graves e, mesmo em baixa escala, suicídios, associados a problemas de *bullying*. A escola manifesta algumas falhas nesta problemática, tendo tendência para minimizar a gravidade das agressões entre pares (Pereira & Pinto, 1999).

Segundo Lourenço et al. (2009) no *bullying encontram-se* envolvidos o (s) agressor (es), a (s) vítima (s) e ainda a (s) vítima (s) - agressiva (s), o grupo dos colegas, a própria instituição assim como as famílias dos mesmos.

Por meio da observação e da discussão sobre o comportamento individual dos alunos, os professores podem identificar os alvos e os agressores, e ainda aqueles que são vítimas e agressores ao mesmo tempo.

Perante estes cenários, devemos considerar que tanto as vítimas como os agressores, necessitam de auxílio e de orientação.

O resto dos alunos, funcionam como “*os observadores*” da violência. Eles convivem com ela, mas calam-se ou são ignorados aquando das suas observações por pais e professores, temendo, pelo seu lado, de represálias e tornarem-se alvos, sentindo-se incomodados e inseguros.

De acordo com Fante (2005), as vítimas, os agressores e as testemunhas do *bullying*, estão sujeitos a sofrer danos na sua formação “*psicológica, emocional e socio-educacional*”.

O *bullying* reflete então, consequências físicas e emocionais de curto, médio e longo prazo, causando dificuldades académicas, sociais, emocionais e legais, com um reflexo profundo ao longo de toda a vida. Os jovens e as crianças, que sofrem e/ou praticam *bullying*, podem ter necessidade de apelar a uma diversidade de serviços como os de saúde mental, justiça, educação especial e programas sociais especiais, para suprir essas carências emocionais (Neto, 2005).

Para Matos (2008), investir no ensino, custeia-se a preço mais baixo do que o suportar com as consequências deste fenómeno, sabendo vão muito para além do *bullying*. De facto, a prevenção do *bullying* constitui uma medida indispensável ao nível da saúde pública, de modo a possibilitar o desenvolvimento de crianças e adolescentes, em toda a sua extensão, conduzindo-os a uma convivência social sadia e segura, ao longo da vida, (Pereira et al. 2010).

1.3.3- Estudos realizados sobre *Bullying*

Em Portugal e no estrangeiro, encontramos vários estudos como temos vindo a explicar. Destacamos, também, outras investigações, nomeadamente Sharp & Thompson (1992) que se debruçaram na análise de 723 alunos de escolas secundárias, na qual constataram que 40% dos inquiridos foram vítimas, 20 % dos alunos referiram que se tornavam mais negligentes ao tentar escapar das agressões, 295 alunos referiram a sua difícil concentração nas tarefas escolares, 22% sentiram-se indispostos, depois de serem agredidos e 20% experimentaram dificuldades em adormecer ou durante o sono. Olweus, em 1983, efetuou um estudo com alunos noruegueses, de idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos do nível 4 ao nível 7 e cuja prevalência de *bullying* foi de 14%, enquanto que Smith, 1998, numa investigação realizado na Grã-Bretanha, demonstrou a prevalência de *bullying* foi de 10%.

Em Portugal os estudos sobre a violência escolar são abordados de duas formas distintas: numa enquadraram-se as pesquisas sobre a indisciplina, nas quais se estudam diferentes situações e comportamentos, que podem ser violentos ou não e que não estão em conformidade com as regras de carácter escolar e social, específicas dos regulamentos internos de cada escola. Nesta linha salientamos os estudos de Estrela, 1986; Amado, 1989; 2001; Freire, 1995; 2001; Veiga, 1995;1999. Numa outra abordagem, enquadraram-se investigações, onde a violência é fruto de como um fenómeno específico, no qual se realça o seu carácter social e psicológico. Evidenciamos estudos de Costa & Vale, 1998; Pereira et al., 1996; Almeida, A. 1999.

Pereira & Pinto (1999), para localizar o problema em Portugal, apresentam um estudo de Pereira, Almeida, Valente & Mendonça (1996) com alunos do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, efetuado em 18 escolas dos Concelhos de Guimarães e Braga. Dos 6.200 alunos inquiridos, 22% foram vítimas dos colegas, 3 ou mais vezes, no último período letivo e 17% afirmam ter agredido.

Pereira & Costa (2010), numa pesquisa realizada em treze Agrupamentos de escolas do ensino básico do Distrito de Bragança, no Nordeste de Portugal, com 3891 alunos, com idades entre os 5 e os 16 anos, analisaram a prevalência do *bullying* nos alunos com sucesso ou insucesso escolar, em diferentes níveis do ensino básico (do 1º ao 6º anos), através da diferenciação e caracterização dos grupos “*não envolvidos*”, “*vítimas*”, “*agressores*”, “*vítimas e agressores*” e “*não respondeu*”. Obtiveram os seguintes resultados: uma maior prevalência de agressores (18,8%),mas com valores próximos das vítimas e agressores (17,8%) e das vítimas (11,1%). Os alunos com insucesso escolar apresentam maior envolvimento em episódios de

vitimação e agressão, comparativamente aos alunos com sucesso escolar. Os alunos com insucesso educativo obtiveram valores relativos superiores nos agressores (19,7%), nas vítimas e agressores (18,9%) e, por fim, as vítimas (16%), concluindo, assim, que a condição do insucesso escolar constitui um sinal de alerta no que respeita às práticas agressivas e à intimidação (*bullying*) em contexto escolar.

Moura et al. (2011), num estudo transversal, com 1.075 alunos, da 1^a à 8^a série, de duas escolas públicas de ensino fundamental de um bairro de classe média baixa de Pelotas (RS) avaliaram as dificuldades de leitura, de escrita e aritmética, com o objetivo de descrever a prevalência de vítimas de *bullying*, as suas características e sintomas associados às áreas emocionais, de conduta, hiperatividade e relacionamento entre eles. Concluiu-se que a presença de *bullying* foi de 17,6%, a intimidação verbal foi a mais relevante, seguida da física, emocional, racial e sexual. O *bullying* esteve associado a alunos do sexo masculino, com hiperatividade e problemas de relacionamento com os colegas. Verificou-se, também, que entre as vítimas, 47,1% também provocavam *bullying*.

Ferraz (2011), efetuou um estudo sobre comportamentos de *bullying* numa escola técnico profissional, tentando compreender de que modo o *bullying* se manifesta nas relações dos alunos no ensino Técnico-Profissional. Primeiro, procurou entender o comportamento de agressão e vitimação entre pares, em 115 alunos, entre os 15 e os 24 anos, 66,1% do género masculino, e 33,9% do género feminino, aplicando um questionário adaptado de Olweus. Seguidamente, foram realizadas entrevistas a 8 discentes, sendo 5 consideradas vítimas e três agressores, de forma a melhor perspetivar algumas das situações vivenciadas por estes 8 alunos. Concluiu que a média das idades foi de 17 anos verificando a existência de comportamentos característicos de *bullying*, em maior percentagem, em alunos retidos mais do que uma vez e do género masculino. Alguns dos inquiridos afirmaram ter presenciado situações de *bullying*. Quanto aos alunos entrevistados, (oito), constatou que estes demonstram uma diminuta autoestima ao contrário da dos agressores, que evidenciaram alguns níveis de autoestima. Verificou, ainda, a falta de apoio familiar e escolar nestes alunos.

Costa et al. (2011), numa abordagem minuciosa sobre vitimação em contexto escolar pretendeu saber a sua frequência e as suas múltiplas demonstrações, utilizando para tal alunos dos 7^{os} anos de escolaridade do ensino básico, em três agrupamentos de escolas dos concelhos de Braga e Vila Nova de Famalicão. Foram alvo da amostragem 360 alunos, sendo 168 (46,7%) do género feminino e 192 (53,3%) do masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os

16 anos, cuja média de idades foi de 12,4 anos. Aplicou-se de uma versão digital adaptada (Costa & Pereira, 2010) do questionário de auto-relato (Olweus, 1989; Pereira, 2008), sobre o *bullying* no contexto escolar, tendo-se selecionado, para o efeito, as percentagens somadas resultantes das ações de natureza física, verbal, relacional e de carácter sexual. No que respeita à frequência e às múltiplas formas de comportamentos de vitimação, observaram que, em termos globais, o género feminino apresentava um maior envolvimento, comparativamente ao masculino. Os tipos de vitimação mais frequentes, ao nível do género, revelaram uma tendência semelhante aos resultados globais da população em estudo, destacando-se para ambos os géneros, as situações de vitimação verbal, sendo a forma mais frequente para o género feminino.

Bandeira & Hutz (2010), realizaram um estudo cujo o objetivo visava investigar a existência de possíveis diferenças na autoestima dos adolescentes envolvidos em *bullying* enquanto agressores, vítimas, vítimas/agressores ou testemunhas, por sexo. A amostra foi constituída por 465 adolescentes, sendo 52,7% do sexo masculino. Os resultados obtidos apontaram para a existência de uma interação entre sexo e papéis de *bullying* relativamente à autoestima. No grupo de vítimas/agressores, os rapazes apresentaram uma média superior de autoestima em relação às raparigas. Verificou-se que, em relação aos rapazes, o grupo de testemunhas apresentou uma média maior de autoestima que o grupo de vítimas.

1.3.4-Estudos sobre Coordenação Motora e *Bullying*

Nesta abordagem, verificamos que são escassas as investigações sobre CM e *Bullying*.

Bejoret et al. (2013),efetuaram uma investigação sobre pobres HM e o fator de risco para o fenómeno de vitimização ou agressão, cuja amostra foi de 2730 adultos suecos, sendo 83% mulheres. Responderam a questões retrospectivas sobre *bullying*, habilidades para a prática da educação física (ao nível da coordenação e HM com bolas), assim como do DA. Os indivíduos, com pouca HM, foram utilizados como indicadores de pobres HM grosseiras, assim como fraco DA. Um grupo restrito, forneceu igualmente informações sobre o nível educacional na idade adulta, obesidade infantil, nível socioeconómico e pertença a uma minoria étnica, relativamente a colegas da mesma escola. Verificaram que 29,4 % dos adultos foram alvo de vitimação e agressão na escola, e 18,4% referiram estar abaixo dos valores médios ao nível das HM. Os resultados deste estudo indicam que pobres HM podem constituir um risco elevado para vulnerabilidade ao nível da agressão e vitimização entre pares.

Bejoret & Humble (2013), realizaram um estudo de caso, com pacientes psiquiátricos, sobre a imperícia na infância e vitimização entre pares. Observaram 277 pacientes (133 homens, 144 mulheres), cuja a média de idade era 31 anos, em adultos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou com espectro de autismo. Utilizaram entrevistas, onde os pacientes falaram sobre a sua infância e a vitimização entre pares, sendo, ainda, efetuada uma avaliação ao nível das HM. Os pais preencheram um questionário detalhado sobre os problemas na infância, em oito domínios diferentes, um dos quais visava as HM. Os resultados obtidos indicam, que as vítimas foram descritas como sendo mais desajeitadas na infância do que os seus pares. Verificando-se uma associação significativa entre pobres HM na infância e a vitimização entre pares. Apurou-se ainda, que na idade adulta, o grupo de vítimas teve fraco desempenho na tarefa de saltos verticais, tarefa, essa, que serviu para avaliar a CM grosseira. Este grupo revelou igualmente estar mais isolado e solitário relativamente aos seus pares. Não foram encontrados de estudo outros fatores expetáveis.

2-Objetivos

2.1- Objetivo geral

O presente estudo tem por verificar as associações entre a coordenação motora e o *bullying* em crianças do 4º ano do Ensino Básico.

2.2-Objetivos específicos

- Identificar e caraterizar a investigação desenvolvida, nos últimos anos, acerca da coordenação motora e do *bullying*;
- Verificar e discutir as possíveis relações entre a coordenação motora e as categorias de *bullying*.

3-Metodologia

3.1- Amostra

Os dados deste trabalho fazem parte do *Bracara Study*, um estudo de carater transversal desenvolvido em crianças matriculados no 4.º ano de escolaridade no ano letivo 2009/2010), oriundos de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico localizadas na zona de Braga. Para este trabalho a amostra foi constituída por 546 alunos, dos quais 267 são raparigas (48,9%) e 279 são rapazes (51,1%), a faixa etária da amostra varia entre os 9 e os 12 anos de idade. A recolha de dados foi realizada em contexto escolar, com o investigador a deslocar-se aos estabelecimentos de ensino consoante agendamento prévio com os órgãos diretivos. A

participação no estudo desenvolveu-se mediante prévio consentimento informado dos Encarregados de Educação, que receberam informação escrita sobre o estudo em questão, onde constavam a descrição dos seus objetivos e as datas previstas para a aplicação dos testes/questionários. Foram igualmente solicitadas por escrito autorizações às respetivas direções de agrupamento.

3.2- Variáveis/instrumentos

3.2.1-Coordenação Motora

Para avaliar a Coordenação Motora (CM), foi escolhido o Teste de Coordenação Corporal para Crianças (KörperkoordinationTestfurKinder – KTK), desenvolvido por Kiphard e Schilling (1974) e que consiste numa bateria de teste que, na sua globalidade, pretende avaliar a CM grosseira. Em termos operacionais, o teste é constituído por quatro itens: i) Equilíbrio em marcha à retaguarda; ii) Saltos monopedais; iii) Saltos laterais; iv) Transposição lateral. O quociente motor (QM) obtido a partir da bateria KTK resulta do somatório do QM obtido em cada item. O QM de cada item obtém-se transformando a pontuação obtida em cada item do teste, a partir da consulta das tabelas normativas respetivas que constam no manual da bateria. O QM permite classificar as crianças segundo o seu nível de desenvolvimento coordenativo: (1) Perturbações da coordenação (QM inferior a 70); (2) Insuficiência coordenativa (QM ≥ 71 e ≤ 85); (3) Coordenação normal (QM ≥ 86 e ≤ 115); (4) Coordenação boa (QM ≥ 116 e ≤ 130) (5) Coordenação muito boa (QM ≥ 131 e ≤ 145).

3.2.2-Bullying

Os dados sobre o *Bullying* foram aferidos através do questionário de *Bullying* “A agressividade entre crianças no espaço escolar 1º Ciclo”, que foi distribuído aos participantes na sala de aula. Trata-se de um questionário adaptado de DanOlweus (1989) por Beatriz Oliveira e Ana Tomás UM/CEFOPE, 1994 e revisto por Beatriz O. Pereira em 2006 UM/IEC, e que se encontra validado para crianças Portuguesas desta faixa etária. Além de outras variáveis o questionário permite identificar: *vítimas*; *agressores*; *vítimas/agressores* (crianças que são vítimas e simultaneamente agressores); *observadores* (crianças que não são vítimas nem agressores).

3.2.3-Idade e Género

O acesso a estas variáveis foi realizado através de consulta aos registos administrativos das respetivas escolas.

3.4- Procedimentos estatísticos

Esta investigação caracteriza-se por ser do tipo descritivo e de método quantitativo. A análise estatística dos dados obtidos foi realizada com recurso ao software SPSS. Numa primeira fase, apresenta-se a estatística descritiva (média e desvio-padrão) da idade, dos dados antropométricos (peso, altura e IMC) e do Quociente Motor dos participantes, em termos globais, bem como para os géneros masculino e feminino. A partir destes resultados, foi realizada uma comparação entre grupos (masculino/feminino), a fim de verificar a existência de diferenças significativas entre ambos, através do Teste t-student (Tabela 1). De seguida, são apresentadas as frequências e percentagens das subcategorias da CM e do Bullying para a amostra global, assim como para cada género (Tabela 2 e 3). Por fim, para determinar a existência de associação entre as variáveis coordenação motora e as categorias do bullying, foi utilizado teste do Qui-quadrado.

4- Resultados

Relativamente aos dados antropométricos (altura, peso e índice de massa corporal), podemos observar, através da Tabela 1, que não há diferenças entre os géneros. Quanto à coordenação motora, aqui representado pelo Quociente Motor, verificamos que a diferença entre rapazes e raparigas é estatisticamente significativa, tendo a média obtida pelos rapazes sido superior à das raparigas.

Tabela1. Características dos participantes

	Global	Raparigas	Rapazes	p*
	(n=546)	(n=267)	(n=279)	
Idade (anos)	9.7±0.6	9.7 ± 0.5	9.7 ± 0.6	0.552
Altura (metros)	1,38	1,38	1,38	0.879
Peso (Quilogramas)	35,89	35,9	35,8	0.888
BMI (kg/m ²)	18.6±3.3	18.6±3.3	18.6±3.3	0.934
Coordenação Motora (quociente motor)	85.7±14.4	81.7±14.5	89.3±13.4	<0.001

* -t test para comparar diferenças entre géneros.

Relativamente às categorias de coordenação motora, verificamos que apenas uma percentagem muito reduzida da amostra apresentou um desempenho motor considerado *Bom*, não havendo qualquer participante que apresentasse um nível de coordenação motora *Muito Boa*. Entretanto, relativamente aos resultados obtidos por género, verificamos que a percentagem de raparigas com *Perturbações e Insuficiências* da coordenação motora (59,9%) foi superior à dos rapazes (43,7%), contrariamente ao ocorrido com a coordenação motora *Normal* e *Boa* onde os resultados encontrados foram superiores nos rapazes (56,3%) do que nas raparigas (40,1%).

Tabela 2. Prevalência por categorias de coordenação motora

	Global (n=546)		Raparigas (n=267)		Rapazes (n=279)	
	n	%	n	%	n	%
Perturbações	76	13,9	57	21,3	19	6,8
Insuficiências	206	37,7	103	38,6	103	36,9
Normal	258	47,3	106	39,7	152	54,5
Boa	6	1,1	1	0,4	5	1,8
Muito boa	0	0	0	0	0	0

No que respeita às categorias de Bullying (Tabela 3), verificamos que a categoria *observadores* é aquela que apresenta maior prevalência, quer para a amostra global (38,3%), quer por género (44,6% para as raparigas e 32,3% para os rapazes).

De seguida, aparecem-nos os participantes que mencionaram terem sido *vítimas e agressores* ao mesmo tempo, que representam 27,3% dos participantes, sendo aqui a frequência do género masculino (30,8%) superior à do feminino (23,6%).

Constatamos ainda que os participantes que mencionaram serem *vítimas* (19,8%), a prevalência é maior nas raparigas (23,2%), do que nos rapazes (16,5%). A categoria com uma menor frequência é a dos *agressores* (14,7%), sendo que aqui a frequência é superior no género masculino (20,4%) relativamente ao feminino (8,6%).

Tabela 3. Prevalência por categorias de *Bullying*

	Global (n=546)		Raparigas (n=267)		Rapazes (n=279)	
	n	%	n	%	n	%
Vítima	108	19,8	62	23,2	46	16,5
Agressor	80	14,7	23	8,6	57	20,4
Vítima/Agressor	149	27,3	63	23,6	86	30,8
Observadores	209	38,3	119	44,6	90	32,3

Seguidamente para determinar existência de associações entre a coordenação motora e as categorias relacionadas com o *bullying*, procedeu-se à realização do teste do Qui-quadrado. Os resultados demonstram que não se verificaram relações estatisticamente significativas entre as variáveis em estudo (Tabela 4).

Tabela 4. Associações entre a Coordenação Motora e variáveis relacionadas com o *Bullying*

Coordenação motora	<i>Bullying</i>				p
	Vítima	Vítima/ Agressor	Agressor	Observador	
Perturbações	19 (25,0%)	22 (28,9%)	3 (3,9%)	32 (42,1%)	0,118
Insuficiências	38 (18,4%)	57 (27,7%)	31 (15,0%)	80 (38,8%)	
Normal	49 (19,0%)	70 (27,1%)	46 (17,8%)	93 (36,0%)	
Boa	2 (33,3%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (66,7%)	

5- Discussão dos resultados e Conclusões

O presente estudo teve como objetivo verificar as associações entre a Coordenação Motora e o *Bullying* em crianças de ambos os géneros do 4º ano do Ensino Básico.

No que se refere aos valores médios de CM os nossos resultados revelaram-se superiores aos encontrados em estudos nacionais (Lopes, Magalhães & Barbosa 2003; Martins et al. 2010; Lopes, Stodden, Bianchi, Maia & Rodrigues, 2011). No entanto, são substancialmente inferiores aos observados em outros estudos nacionais (Maia & Lopes, 2002,

Gomes, 2011; Saraiva e Rodrigues, 2011). No entanto, os níveis de CM da nossa amostra foram inferiores ao observado estudos internacionais, nomeadamente, em crianças alemãs (Graf et al. 2004), belgas (Vandorpe et al. 2010).

No que diz respeito aos resultados por categorias de CM, verificamos que a percentagem de raparigas com *Perturbações e Insuficiências da CM* (59,9%) foi superior à dos rapazes (42,7%), contrariamente aos resultados nas categorias *Normal e Boa CM* onde os rapazes (56,3%) apresentaram resultados superiores às raparigas (40,1%). Os melhores resultados evidenciados pelo sexo masculino vão de encontro a outras investigações, quer em Portugal, quer no estrangeiro, Gomes (1996), Lopes et al. (2003), Lopes (2006), Maia e Lopes (2007), Willimczik (1980), Lopes et al. (2011). Realça-se ainda o facto de que nenhuma criança apresentou Muito Boa coordenação motora, o que vai de encontro a outros estudos realizados em Portugal, nomeadamente aos de Lopes et al. (2006, 2011). Este aspeto deve merecer a preocupação de todos, uma possível explicação deve-se ao facto de os nossos jovens terem estilos de vida mais sedentários, inevitavelmente, com uma prática menor de AF, sendo consensual que uma boa CM torna-se crucial para a manutenção harmoniosa da saúde e bem-estar das crianças (Haga, 2008; Piek & Skinner, 2001). Outros fatores que podem ajudar a explicar os nossos resultados, são: a reduzida (ou mesmo inexistente) carga horária destinada à prática da AF nos currículos escolares, nomeadamente no 1º CEB; a carência total ou parcial de espaços destinados a essa prática; e a desvalorização da disciplina de EF relativamente às outras disciplinas do curriculum dos alunos. Estes fatores contribuem para uma desvalorização da prática de AF, bem como para uma pluralidade de consequências negativas ao nível de “doenças do movimento corporal”, bem patentes por exemplo, em mais acidentes nas atividades quotidianas e na prática desportiva, assim como consequências nefastas ao nível do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo (Zahner & Dossegger, 2004).

Relativamente aos resultados obtidos sobre as categorias relacionadas com *bullying*, verificamos que quer em termos globais, quer nas raparigas a hierarquização das categorias (por prevalência) é a seguinte: em primeiro encontram-se os *observadores*, de seguida a categoria *vítima/agressor*, seguindo-se a categoria das crianças que reportam ter sido *vítimas* e por último a categoria definida como *agressores*. Nos rapazes as duas primeiras categorias, respetivamente observadores e vítima/agressor também são as que apresentam maiores prevalências, mas são os agressores que ocupam posição seguinte e as vítimas são a categoria com menor prevalência.

Os nossos resultados respeitantes à categoria dos observadores, estão muito abaixo dos valores obtidos por outros estudos (Ortega & Mora-Merchan, 1999; Gouveia, 2011; Macedo, 2014). Relativamente à categoria vítima / agressores, podemos constatar que embora os rapazes tenham uma percentagem superior à das raparigas (7,2%), os resultados obtidos vão de encontro aos estudos Carvalhosa, et al., 2001; Olweus, 1993, que indicam que os estudantes do género masculino estão mais envolvidos em situações de bullying, tanto como vítimas, como agressores, de forma mais frequente do que as estudantes do género feminino. No entanto, a proximidade dos valores entre géneros confirma as investigações efetuadas por Sapouna, 2008; Scheithauer, et al., 2006; Viljoen, et al., 2005., uma vez que estes mencionam que relativamente ao género, tanto os rapazes como as raparigas, tendem a manifestar muito pouca ou nenhuma diferença entre si, nas diferentes formas de agressão/vitimação.

Na categoria *agressores*, a nossa amostra revela que os rapazes são mais agressores do que as raparigas, o que vai de encontro a estudos como os de Olweus 1991; Farrington (1993); Whitney & Smith, 1993; Pepler et al.1993; Sian et al.1994; Almeida et al. 1996. Olweus, 1997; Pellegrini et al., 1999; Pereira, 2002; Roland & Galloway, 2002; Menesini, & Smith, 2002).

As raparigas do nosso estudo revelam ser mais vítimas do que os rapazes, apontando para um maior envolvimento do sexo feminino situações de vitimação relativamente ao masculino, corroborando com estudos que indicam, no entanto, existir uma pequena diferença entre os géneros (Sapouna, 2008; Scheithauer, et al., 2006; Viljoen, et al., 2005), contrariamente a outras investigações (Whitney & Smith, 1993; Martins, 2005; Olweus, 1993; Sian et al.1994; Almeida et al. 1996; Pereira, 2008), que indicam um maior envolvimento dos rapazes na categoria de *vítimas*, comparativamente com as raparigas.

Estes resultados revelam-se preocupantes pelo elevado número de alunos envolvidos em situações de bullying (61,8%), estando de acordo com Pereira et al. em 2006, que, num estudo piloto, verificaram que o bullying era um “ *problema sério*” em Portugal. Estes resultados ficam, contudo, acima dos valores apurados em estudos como os de Olweus, (1983); Ortega, 1994; Genta et al. (1996); Smith, (1998); Pereira & Costa (2010); Moura et al. (2011). Relativamente ao género e como também é referido na literatura, são os rapazes que se apresentam mais vezes envolvidos como atores em situações de *bullying* (67,7%) do que as raparigas (55,4%). As maiores diferenças entre categorias encontram-se nas categorias dos *agressores*, sendo que são os rapazes que mais vezes se envolvem neste comportamento, 20,4% nos rapazes e 8,6% nas raparigas. A outra diferença verificada é na categoria dos observadores, sendo que aqui os

resultados são ao contrário, ou seja, este comportamento é mais frequente nas raparigas (44,6%) do que nos rapazes (32,3%).

Estes resultados refletem a evolução célere e veloz da sociedade dos nossos tempos, pois hoje, os alunos possuem um maior conhecimento acerca deste fenómeno *bullying*, bem como das suas práticas, revelando, desta forma, também uma maior consciencialização e sensibilização para a denúncia do mesmo. Hoje, existe uma preocupação da escola, dos pais e assistentes operacionais em denunciar estas situações de forma a debelar este comportamento, dado os problemas e as consequências físicas, psicológicas e sociais que estão associados a este comportamento.

Esta agressividade exercida pelos alunos, de forma eventual ou regular, parece segundo Freire et al. (2006) estar associada a uma falta de controle dos mesmos. De acordo com Banks (1997), o *bullying* pode afetar de uma forma negativa e vigorosa, a competência académica e social das crianças. O prolongamento no tempo da prática de *bullying* pode causar sérios problemas às vítimas, tais como, ansiedade, baixa auto-estima, medo, tensão, baixo desempenho escolar e comportamentos desviantes (Neto, 2005).

A prevenção do *bullying* deve assumir-se como medida imprescindível de saúde pública, capaz de facilitar o desenvolvimento de crianças e adolescentes, habilitando-os a uma convivência social sadia e segura (Pereira, et al., 2010).

No que respeita aos resultados da associação entre a coordenação motora e o *bullying*, não verificamos associações entre as variáveis em estudo. Estes resultados corroboram os resultados de Zequinão, 2013, que também não encontraram associações entre o desempenho motor e o *bullying* em crianças brasileiras.

Os nossos resultados embora não possam ser diretamente comparados, vão de certa forma, no sentido dos estudos apresentado por Pereira et al. (2009) e Melin, (2011), no qual se conclui que os praticantes de atividades desportivas apresentam valores superiores, entre outras variáveis, no que concerne à agressão. Este último, verificou que a relação entre a prática desportiva e o envolvimento ou não dos jovens em situações de *bullying*, manifesta-se de forma distinta em função do contexto em que essa mesma prática decorre. Verificou que relativamente à prática desportiva federada se constatou que entre os seus praticantes existiu um decréscimo dos jovens envolvidos em *bullying*, não sendo no entanto estatisticamente significativo. No desporto escolar ocorreu precisamente o inverso, onde, entre os seus praticantes existem significativamente mais alunos envolvidos em *bullying*.

Dada a escassez de investigações existentes, podemos também referir que estudos como o de Bejoret et al. (2013) apontam que 29,4 % dos adultos foram alvo de vitimação e agressão na escola. Ainda, Bejoret & Humble, (2013) mencionam as vítimas como tendo sido mais desajeitadas na infância do que os seus pares. Podemos, assim verificar que estes estudos apontam para uma associação entre pobres HM na infância e a vitimização entre pares, ou seja, estes estudos concluíram que a falta de HM na infância pode constituir um risco elevado para a vulnerabilidade ao nível da agressão e vitimização entre pares. No entanto, ressaltamos que não se pode efetuar uma comparação rigorosa com estes estudos sobre esta associação, uma vez que estes foram levados a cabo com adultos normais e/ou pacientes psiquiátricos (Bejoret et al 2013; Bejoret & Humble 2013), enquanto a nossa investigação incide em crianças na faixa etária dos 9 aos 12 anos de idade.

Os resultados encontrados no nosso estudo apontam os alunos com maiores níveis de CM como os mais agressores, o que por um lado, em termos biológicos parece fazer algum sentido, pois como acontece na natureza com os animais, são os mais fortes prevalecem sobre os mais fracos, na luta pela sobrevivência e na conquista territorial. Por um lado, não eram os resultados que pensaríamos (ou desejaríamos) encontrar, pois queremos sempre acreditar, que os valores de fair play e cooperação se transferem do desporto para a vida do dia-a-dia.

Podemos então concluir do nosso estudo que os níveis de CM se encontram abaixo do desejado, uma vez que mais de metade dos nossos participantes se encontram abaixo da categoria “*normal*”. Relativamente ao *bullying* são também preocupantes as elevadas prevalências de agressão e vitimação entre estas crianças.

A escola é o local onde o desenvolvimento da CM tem mais condições para ser mais bem-sucedido, pois pode envolver todas as crianças desde as idades mais precoces, nomeadamente através da disciplina de educação física. Constatamos e ressaltamos que no nosso entendimento, a disciplina de educação física é a única disciplina, onde o centro da ação recai sobre o corpo, o desenvolvimento físico, social e psicológico da criança, o que implica com a saúde e bem-estar das crianças e tem a preocupação da criança como um todo. Neste sentido, constitui-se como o meio mais eficaz na promoção e motivação dos jovens para prática da AF e comportamentos saudáveis ao longo da vida, bem como para importância da transmissão de um leque de valores humanos, sociais e éticos.

Estamos conscientes que atualmente já existem em algumas escolas programas de sensibilização e intervenção ao nível do *bullying*, nomeadamente ao nível dos programas de

educação para a saúde. No entanto, verificamos que esta sensibilização não é suficiente para travarmos os comportamentos agressivos por parte dos nossos jovens. Torna-se necessário uma intervenção mais ativa e premente por parte de toda a comunidade educativa, que passa pelo envolvimento ativo de todos os agentes educativos, pela formação de técnicos especializados nas escolas e pela realização de programas sensibilização e de intervenção. Intervir de forma adequada, deve ter presente a realidade de cada escola.

Por fim apontamos, como aspetos mais positivos deste estudo, a inovação no que concerne ao objetivo do estudo, a análise da associação da CM e o *bullying*, de facto tanto na literatura a nível nacional e internacional são escassos os estudos que se centram nesta problemática tão sensível e pertinente para o desenvolvimento salutar das crianças. Objetivamos também a importância de futuras investigações nesta área, de forma a construirmos um conhecimento mais profundo sobre os processos de desenvolvimento e comportamentos das crianças, que nos permita monitorizar e intervir precocemente e de forma adequada. Sugerimos assim mais estudos de preferência de carácter longitudinal e de intervenção.

Bibliografia

Amado, J. S. (1989). A indisciplina numa Escola Secundária. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Tese de mestrado, texto policopiado).

Amado, J. S., (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*, Porto, Edições ASA.

Amado, J. & Freire, I. (2005). *A gestão da sala de aula*. In Guilhermina Miranda e Sara Bahia (orgs.) *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, pp. 311-331. Lisboa: Relógio D'Água.

Amado, J., Matos, A. & Pessoa, T., (2009). Cyberbullying: um novo campo de investigação e de formação. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Universidade do Minho, 262 – 273.

Amado, J. Matos, A. & Pessoa, T., (2009). Cyberbullying: The situation in Portugal -Country Report. Relatório de investigação no âmbito do Projeto Cybertraying: tackingactionagainstcyberbullying. Coimbra: Universidade de Coimbra. Consultado em 28 de Agosto de 2010, de: <http://www.cybertraining-project.org/page.php?lang=Pt&page=8>.

Anastácio,Z.C.& Carvalho, G.S. (2006).Saúde na Adolescência: Satisfação com a Imagem Corporal e a Autoestima. In Pereira, B., Carvalho, G., “Actividade Física, Saúde e Lazer. Infância e Estilos de Vida Saudáveis”,pp.103-116, Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda

Andrade, M. (1996). Coordenação motora. Estudo em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma da Madeira. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.

Bandeira, C.M., Hutz. C.S. (2010). As Implicações do Bullying na Auto-estima de Adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 14, Nº 1, Janeiro/Junho,pp.131-138.

Banks, R. (1997). *Bullying in schools*. Eric Digest. Acedido em 10 de Outubro de 2009, em <http://www.ericdigest.org/1997-4/bullying.htm>.

Barnett, L. M.; Beurden, E. v. , Morgan, P. J., Brooks, L. O. & Beard, J R. (2009).Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *The Journal of adolescent health*. 44(3): 252-259.

Barnett, L.M., Van Beurden, E., Morgan, P.J., Brooks. L.O., Beard, J.R. (2008). Does childhood motor skill proficiency predict adolescent fitness? , *Med Sci Sports Exerc*, 40: 2137-2144

Bejerot, S. & Humble, M.B. (2013). Childhood clumsiness and peer victimization: a case-control study of psychiatric patients, *BMC Psychiatry*, 13:68.Consultado em 20/08/2014, disponível em: <http://www.biomedcentral.com/1471-244X/13/68>

Beetroot, S., Plenty's., Humble, A., Humble,M.B.(2013). Poor Motor Skills: A Risk Marker for Bully Victimization, aggressive behavior, Vol. 39, pp. 453–461.

- Bento, J.O. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto*. Editora Campo das Letras, Porto.
- Berge, Y. (S/ data). *Viver o seu corpo*, Edição Compendium.
- Bernstein, N. (1967). *Coordination and Regulation of Movements*. Pergamon Press, London.
- Botelho, R. F. e Sousa, J.M.C. (2007). Bullying e Educação Física na Escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação Física*, N°139, Dez.
- Brito, A.P. (1994). Psicologia do idoso e exercício. In Marques, A., Gaya, A. e Constantino, J. (Eds) *Physical Activity and Health in the Elderly*. Proceedings of the 1st Conference of EGREPA (European Group for Research into Elderly and Physical Activity), CMOeiras, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto
- Carney, J., Kwan, M.Y., Hay, J.A., Faight, B.E. (2012). Developmental Coordination Disorder, gender, and body Weight: examining the impact of participation in active play. *Res. Dev. Disabil.* Set-Oct;33(5):1566-1573.
- Catenassi, F. Z., Marques, I., Bastos, C. B., Basso, L., Ronque, E. R. V., & Gerage, A. M. (2007). Relação entre índice de massa corporal e habilidade motora grossa em crianças de quatro a seis anos. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 13 (4), 227-230.
- Clark, J. & Whittall, J. (1989). What is motor development? The lessons of history. *Quest*, Champaign, V.41, pp.183-202.
- Cliff, D.P., Okely, A.D. & Magarey, A.M. (2011). Movement skill mastery in a clinical sample of overweight and obese children, short communication, *International Journal of Pediatric Obesity*, 6: 473-475.
- Costa, L. P. (1968). *Introdução a Moderna Ciência do Treinamento Desportivo*. Brasília, DF: MEC.
- Costa, M.A. P., Sousa, M.A., Oliveira, V.A. (2012). Obesidade infantil e bullying: a ótica dos professores, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 38, n. 03, pp. 653-665, jul./set.
- Costa, M. E. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, P., Farenzena, R., Simões, H., Pereira, B. (2011). Vitimação em contexto escolar: Frequência e as múltiplas formas. Consultado em 17/06/2014, disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13219/1/Vitima%C3%A7%C3%A3o%20em%20contexto%20escolar%20Frequ%C3%Aancia%20e%20M%C3%BAltiplas%20formas.pdf>
- Costa, P., & Pereira, B. (2010). Atas do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos". Braga: CIED - Universidade do Minho.

Costa, P., & Pereira, B. (2011). Sete ideias, para muitas opiniões: bullying – A agressividade entre pares na escola, Paper presented at the VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde: A Atividade Física Promotora de Saúde e Desenvolvimento Pessoal e Social. Instituto de Educação -Universidade do Minho - Braga.

Cruz, S., Carvalho, L.D., Rodrigues, I., Mira, J., Fernandes, L., Brás, J. (1998). *Manual de Educação Física – 1º Ciclo do Ensino Básico – Desporto Escolar*. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar no âmbito do PRODEFDE, 3ª Edição.
Decreto-Lei n.º 272/2009 de 1 de outubro - capítulo III.

DES (2000). *Revisão Curricular no ensino secundário – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos -1*, Departamento do Ensino Secundário. Ministério da Educação 1ª Edição.

Diamond, A. (2000). Close Interrelation of Motor Development and Cognitive Development and the Cerebellum and Prefrontal Cortex. *Child Development*, 71 (Part. 1), 44-56.

Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2006). *Operacionalização dos Cursos Tecnológicos – Guia de Orientações*.

Dollman, J., Norton, K. & Norton, L. (2005). Evidence for secular trends in children's physical activity behavior. *British Journal of Sports Medicine*, 39 (12):pp.892-897.

Dwyer, G. M., Baur, L. A., & Hardy, L. L. (2009). The challenge of understanding and assessing physical activity in preschool-age children: Thinking beyond the framework of intensity, duration and frequency of activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12, 534–536.

Esculcas, C. (1999). *Atividade Física e Práticas de Lazer na Adolescência: Promoção e Manutenção em Função da Natureza da Atividade Física e do Estatuto Socioeconómico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade do Porto.

Esteves, C.M., Freitas, D.L., Gouveia, E.R., Lopes, V.P. (2011). Coordenação e habilidades Motoras. Associação com o Crescimento Físico Humano, Atividade Física fatores de envolvimento. In Mourouço, P. Vasconcelos, O., Barreiros, J. & Matos, R., *Estudos em desenvolvimento da criança IV*, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Centro de Investigação em Motricidade Humana, pp, 63-85.

Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*, Lisboa: INIC.

Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Versus.

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice* (Vol. 17, pp. 381–458). Chicago: University of Chicago

Fernandes, M., Santos, R., Lopes, L., Soares, H. & Pereira, B. (2011). Prevalência de Excesso de Peso e Obesidade, numa Escola EB 2/3 do Norte de Portugal, numa Perspetiva Longitudinal. In

Beatriz Pereira & Graça Carvalho (orgs), Atas do VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde. Braga: CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Fernandes, S. & Pereira, B.O. (2006). A Prática Desportiva dos Jovens e a sua Importância na Aquisição de Hábitos de Vida Saudáveis. In Pereira, B., Carvalho, G., "Actividade Física, Saúde e Lazer. Infância e Estilos de Vida Saudáveis", pp.39-61, Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.

Ferreira, L.F.S., Marins, F.H.P., Gobbi, Lilian T.B. (1999). Adaptações Locomotoras: Efeitos Antropométricos e da Superfície de Apoio. Consultado em 16/1/2014, disponível em: <http://ce.v.org.br/biblioteca/adaptacoes-locomotoras-efeitos-antropometricos-da-superficie-apoio/>

Freire, Isabel P., (1995), "Perspectivas dos Alunos acerca das Relações de Poder na Sala de Aula - Um estudo transversal". In Estrela, A., Barroso, J. & Ferreira, J. (Eds.). A Escola: Um Objecto de-Estudo. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 755-768.

Freire, Isabel P., (2001), Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de caso. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Tese de doutoramento, texto policopiado).

Freire, I., Simão, A. & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa, Revista Portuguesa de Educação, 19(2), pp. 157-183, Universidade do Minho.

Ferraz, S. F. S (2008). Comportamentos de bullying: Estudo numa Escola Técnico – Profissional. Dissertação de Mestrado em Psicologia Forense apresentada no Instituto Nacional de Medicina Legal – Faculdade de Medicina da Universidade do Porto.

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

Genta, M.L., Mesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. & Smith, P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy, *European Journal of Psychology of Education*, XI, 1, 97-110.

Gomes, M. (1996). Coordenação Motora, Aptidão Física e Variáveis do Envolvimento. Estudo em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico de duas Freguesias do Concelho de Matosinhos. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto- Porto.

Gorla, J. I., Araújo, P. F., & Rodrigues, J. L. (2009). Avaliação Motora em Educação Física Adaptada. São Paulo: Phorte.

Gorla, J. I., Rodrigues, J. L., Brunieira, C. A. V., & Guarido, E. A. (2000). Teste de avaliação para pessoas com deficiência mental: identificando o KTK. Arquivos de Ciência da Saúde da Unipar, 4 (2), 121-128.

Gouveia, S.J.S. (2011). Bullying escolar: os observadores e o seu papel supremo no término deste Fenómeno, Mestrado Integrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.

Graf C, Koch B, Kretschmann-Kandel E, Falkowski G, Christ H, Coburger S et al.(2004) Correlation between BMI, leisure habits and motor abilities in childhood (CHILT-project). International journal of obesity and related metabolic disorders: journal of the International Association for the Study of Obesity, 28(1): 22-6.

Gutin, B., Barbeau, P., Yin, Z. (2004). Exercise interventions for prevention of obesity and related disorders in youth. 56: pp.120 – 141.

Haga M. (1986). The relationship between physical fitness and motor competence in children. Child Care Health Dev, 34: 329–334.

Hirtz, P. (1986).Rendimento Desportivo e Capacidades Coordenativas. *Revista Horizonte*, N°13, Vol.III,pp.25-28.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. Mira, J. (2004). *Programa de organização e desenvolvimento desportivo 10º, 11º e 12º ano, curso tecnológico de desporto*, Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário.

Kiphard, E. J. (1977). *Bewugungs-und Koordination-Schwächem in Grudschulater*. Hofmann Verlag: Schondorf.

Kiphard, E. J., & Schilling, V. F. (1974).*Körper-koordinations-test für kinder KTK: manual* Von FridhelmSchilling. Weinhein: Beltz Test.

Kohl, H. & Hobbs, K. (1998).Development of Physical Activity BehavioursAmong Children and Adolescents, *pediatrics*, 101, pp.549-554.

Kretchmar, R.S. (2000). Physical activity, aging, and disability.*Quest*, Champaign, V.52, p.331-332.

Lopes, A.E.C (2012). A Supervisão Pedagógica: a Gestão de um Currículo Flexível num Curso Profissional – um caso real de ensino integrado, Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente.

Lopes, L.C.O. (2006). *Atividade Física, Recreio Escolar e Desenvolvimento Motor – Estudos Exploratórios em Crianças do 1º Ciclo do ensino básico*, Tese de Mestrado, Instituto de estudos da Criança, Universidade do Minho.

Lopes, L.C.O. (2012). *Motor Coordination in Children: the associations with body composition, sedentary behaviour and academic achievement*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação. Universidade do Minho-Braga.

Lopes, L. C. O., Santos, R., Pereira, B. O. & Lopes, V. P. (2012). Associations Between Sedentary Behavior and Motor Coordination in Children, *American Journal of Human Biology*, 24:7, pp.746–752.

Lopes, L. C. O., Santos, R., Pereira, B. O. & Lopes, V. P. (2013). Associations Between Gross Motor Coordination and Academic Achievement in Elementary School Children, *Human Movement Science*, 32, pp. 9–20.

Lopes, L. C. O., Lopes, V. P., Pereira, B. O. (2009). Níveis de atividade física em peso normal e crianças portuguesas com excesso de peso: um estudo de intervenção durante um recreio do ensino fundamental, consultado em 18/08/2014, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10116>

Lopes, V.P. (1993). *Rendimento Motor em Crianças de 5/6 anos de Idade. Série estudos, n.º 33.* Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Lopes, V. P. (1997). *Análise dos efeitos de dois programas distintos de educação física na expressão da aptidão física, coordenação e habilidades motoras em crianças do ensino primário.* Tese de Doutoramento. FCDEF – UP. Porto.

Lopes, V.P. (2010). *Atividade Física e Obesidade em Crianças. Qual a importância da proficiência motora? Promoção da Saúde e Atividade Física: contributos de Vida.* Consultado em 20/07/2014, disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3251>

Lopes, V. P., Lopes, L. (1993). *Desenvolvimento Motor - Indicadores Bioculturais e Somáticos do Rendimento Motor em Crianças de 5/6 Anos.* Bragança: Edições do Instituto Politécnico de Bragança.

Lopes, V. & Maia, J.A.R. (1997). Efeitos do Ensino no Desenvolvimento da Capacidade de Coordenação Corporal em Crianças de 8 anos de Idade. *Revista Paulista de Educação Física*, 11 (1), pp. 40-48.

Lopes, V.P., Maia, J.A.R., Rodrigues, L.P. e Malina, R. (2012). Motor coordination, physical activity and fitness as predictors of longitudinal change in adiposity during childhood. *European Journal of Sport Science* 12 (4): 384-391.

Lopes, V.P, Maia, J.A.R, Silva, R.G., Seabra, A, Morais, F.P. (2003). Estudo do Nível de Desenvolvimento da Coordenação Motora da População Escolar (6 a 10 anos de idade) da Região Autónoma dos Açores, *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Vol.3, (1),pp. 47- 60.

Lopes, V P, Rodrigues, L. P, Maia, J. A. R. & Malina, R. M. (2011). Motor coordination, physical activity and fitness as predictors of longitudinal change in adiposity during childhood. *European Journal of Sport Science*.

Lopes, V.P.& Sousa, F. J. (2011). Associação da Competência Motora com a Atividade Física. Estudo Longitudinal em Crianças. In Carvalho, J., Coelho, E., Vasconcelos, O. & Barreiros, J. (Eds.), *Estudos do Desenvolvimento Motor da Criança VI*, UTAD.

Lopes, V. P., Stodden, D. F., Bianchi, M. M., Maia, J. A., & Rodrigues, L. P. (2012). Correlation between BMI and motor coordination in children. [Research Support, Non-U.S. Gov't]. *J SciMed Sport*, 15 (1), 38-43.

Lorenz, K. (1992). *A agressão. Uma história natural do mal*. Tradução de Isabel Tamen, Lisboa, Relógio D` Agua, Morais Editora, 1º Edição.

Lourenço, L. M., Pereira, B., Paiva, D. P., & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas Portuguesas. *Interações*, 13, 208-228.

Macêdo, A.C.L (2014). Os Observadores de Bullying numa Escola do Nordeste do Brasil: Comportamentos, Emoções e Perceções de efeitos da exposição ao bullying, Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Manual de Educação Física (S/ data).

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente : Passado e Futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 08.

Machado D.R.L., Barbanti V.J. (2003). Estado de maturação e aptidão motora em escolares do sexo feminino. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*. 8:pp.5-11.

Martins, M. J. (2005). Agressão e Vitimação entre Adolescentes, em Contexto escolar: um estudo empírica, *Revista análise Psicológica*, 4 (XXIII): pp.401-425.

Martins, M. J. D. (2009). Agressão, vitimação e emoções na adolescência, em contexto escolar e de lazer. In *Revista Interações*, 5 (13), pp. 187-207.

Martins, D; Maia, J; Seabra, A; Garganta, R; Lopes, V; Katzmarzyk, P; Beunen, G. 2010. "Correlates of changes in BMI of children from the Azores islands", *International Journal of Obesity* 34, 10: 1487 - 1493.do: [10.1038/ijo.2010.56](https://doi.org/10.1038/ijo.2010.56)

Martinek, T. J.; Zaichkowsky, L. D.; Cheffers, J. T. F. (1977). Decision-making in elementary age children: effects on motor skills and self-concept. *Res. Q. Exerc. Sport*. 48 (2):pp.349-356.

Matos, M. (2008). A Saúde do adolescente: O que se sabe e quais são os novos desafios, *Análise Psicológica*, 2 (XXVI): 251-263

McAuley, E. & Rudolph, D. (1995). Physical Activity, Aging, and Psychological Well-being. *Journal of Aging and Physical Activity*, 3, pp. 67-96.

Meinel, K., & Schnabel, G. (1984). *Motricidade I. Teoria da motricidade esportiva sob o aspecto pedagógico*. Ao Livro Técnico. Rio de Janeiro.

Melo, M. M. & Lopes, V.P. (2013). Associação entre o índice de massa corporal e a coordenação motora em crianças, *Revista Brasileira Educação Física Esporte*, (São Paulo), janeiro –março; 27(1), pp. 7-13.

Melo, R.Z., Soares, I.C. & Gaudioso, C.E.V. (2009). O Fenómeno Bullying nas Aulas de Educação Física nas Escolas de Ponta Porã – MS, Coleção Pesquisa em Educação Física, Vol.8, nº 5. acesso em 22/02/2014, disponível e <https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/vol-8/Vol8n5-2009/Vol8n5-2009-pag-89a96/Vol8n5-2009-pag-89a96.pdf>

Mendes, N. & Fonseca. (1982). *Escola. Escola quem és tu? Perspetivas psicomotoras do desenvolvimento humano*, 3º Edição, Editorial Notícias, Lisboa.

Menesini, E., & Smith, P. (2002). Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, XVII (4), 393-406.

Mota, J. (1991). Contributo para o desenvolvimento de programas de aulas de Educação Física. Estudo experimental em crianças com insuficiências de rendimento motor. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto.

Mota, J. (1998). A Atividade Física e Qualidade de Vida. Livro de atas do VII Congresso de Educación Física – Deporte Humanismo en Clave de Futuro.

Mota, J. (2002). Promoção da actividade Física e Desportiva no Contexto Escolar. In Resumos do Congresso sobre Desporto, Atividade Física e Saúde. Porto. Edição FCDF-UP.

Moura, D.R., Cruz, A. C., Quevedo, L.A. (2011). Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *Jornal de Pediatria*, Vol. 87, nº 1.

Neto, A. (2005). Bullying - Comportamento Agressivo entre Estudantes. *J. Pediátrico* (Rio de Janeiro), vol.81 nº 5, Porto Alegre Nov.

Newell, K. (1985). Motor Skill Acquisition and a Mental Retardation: Overview of Traditional and Current Orientation. Motor Development. Current Selected Research, New Jersey.

Nóvoa, A (2009). *Professores. Imagem de um futuro presente*. Educa. Lisboa

Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in study of anti-social behavior: definitions and measurement. Klein, M (Ed). Cross - national research in self-reported crime and delinquency. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 187-201.

Olweus, D. (1991). Bully/Victim problems among school children: Basic factors and effects of a school – based intervention program. Hillsdale. NJ: Erlbaum.

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

Olweus, D. (1999b). Noruega. Em P. Smith, Y. Morita, J. Junger-tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A perspectiva transnacional*. London: Routledge.

Olweus, D. (1997). Bully/ victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, XII (4), 495-510.

Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela : estudio sobre a violência e o maltrato entre compañeros em segunda etapa de EGB in el respeto a los niños por los iguales, *Infância y Sociedad*, 27/28, 191-216.

Ortega, R, Mora- Merchán,J.& Fernandez,I. (1996).Working With The Educacional community against the problem of violence amongst peers at school, The Seville Anti-Bullying Project, European Conference ond Education Research (ECER), Sevilha.

Pedraz, M.V. (1987). *Teoria Pedagógica da Actividad Física. Bases Epistemológicas*, Ed. Gymnos. Pellegrini, A., Bartini, M., & Brooks, M. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224.

Pelozini, F., Folle, A., Collet, C., Botti,M., Nascimento,J.V. (2009). Nível de coordenação motora de escolares de 09 a 11 anos da rede estadual de ensino da cidade de Florianópolis/SC, *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*,8 (2): pp.123-132.

Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. 2 Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.

Pereira, B., Almeida, A. Valente, L. & Mendonça, D. (1996). O Bullying nas Escolas Portuguesas: Análise das Variáveis Fundamentais para a identificação do Problema. In Almeida, L., Silvério, J. & Araújo, S. (Org.s), Atas do 2º congresso Galaico – Português de Psicopedagogia (pp. 71-81). Braga: Universidade do Minho.

Pereira, B. e Pinto, A.P. (1999). *Sonhar Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares*, VI, (1), Maio/ Agosto, pp. 19-33.

Pereira, B.O. & Carvalho, G.S. (2006). *Atividade Física, Saúde e Lazer, a infância e estilos de vida Saudáveis*, Lidel – Edições técnicas, Lda.

Pereira, B.O. e Costa, P. (2010). O Bullying na Escola: a Prevalência e o Sucesso Escolar, I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”,pp.1810-1821. Braga: Universidade do Minho.

Pereira, B, Costa, P.,Melin, F. & Farenzena, R (2011). Bullying escolar: Programas de Intervenção Preventiva. In M.L.Gisi & R.T. Ens (Eds.) *Bullying nas Escolas: Estratégias de Intervenção e Formação de Professores* (1ª ed.,pp.205) Curitiba- Brasil: Editora Unijui da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Pereira, B., Nunes., Lourenço, L., Silva, M.I., Costa, P., Pereira, V. (2009). Relatório do projeto de diagnóstico e intervenção sobre o *Bullying* nas Escolas da Sub-Região de Saúde de Bragança (2007/08 e 2008/09), apresentação dos resultados preliminares, Instituto da Educação, Universidade do Minho.

Pereira, B., Pereira, V., Gonçalves, V. Silva, A. (2010). *Bullying* no contexto escolar: denúncia e reação numa comparação entre géneros, I Seminário Internacional “*Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*”, Braga - Universidade do Minho.

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*, 9 (28), 455 - 456

Pepler, D. Craig, W., Ziegler, S. Charach, A. (1993). A school-based anti-bullying intervention : preliminary evaluation. In Delwyn Tattun, (ed). *Undersanding and managing bullying*. Oxford : Heinemann Educational.

Piek, J.P.& Skinner, R.A. (2001). Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Hum Movement Sci*, 20: 73–94.

Pimentel, J.,& Oliveira, J. (1997). Influência do Meio no Desenvolvimento da Coordenação Motora Global e Fina, *Revista Horizonte*, Vol.12,nº78.

Piret, S.& Bézier, M. (1971). *La Coordenation Motrice. Aspectos Mécanique de L´organisation Psycho-Motrice de L´Homme*. Paris, Editora Masson.

Projeto Educativo da Escola Secundária Martins Sarmiento 2012/2015. Disponível em WWW.ESMSarmiento.pt

Ramos, C. S.& Fernandes, M.M. (2011). La Importancia del Desarrollo de la Psicomotricidad en la Infancia. Consultado em 28/08/2014, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd153/a-importancia-a-psicomotricidade-na-infancia.htm>

Ramos, J. A.R. (2002). La actividad física y su influencia en una vida saludable. Consultado em 28/08/2014, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd51/salud.htm>

Raimundo, R. & Seixas, S.R. (2009). Comportamentos de Bullying no 1º Ciclo: Estudo de Caso numa Escola de Lisboa, *Revista Interações*, N.º. 13, pp. 164-186, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa/ Bolseira de Investigação Científica consultado em 28/10/2014, disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>

Rech, R.R., Halpernb, R., Tedescoc, A., Santosd, D.F. (2013). Prevalence and Characteristics of Victims and Perpetrators of Bullying, *Jornal de Pediatria*, (Rio Janeiro), 89(2):164–170.

Rocha, A. & Pereira, B.O. (2006). Avaliação da Aptidão Física e da Atividade Física Associada à Saúde em Crianças de 10 anos de idade. In Pereira, B., Carvalho, G., “Atividade Física, Saúde e Lazer. Infância e Estilos de Vida Saudáveis”, pp 165-176, Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.

Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44 (3), 299-312.

Romanolo, R.A., Baia F.C., Coelho, E.M., Carvalho, M.I. (2013). Análise da interação entre estresse, imagem corporal e coordenação motora grossa em escolares do género masculino de 7 a 10 anos do município de Cacoal/ Ro, *Revista brasileira Ci. e Mov.*, V.21 (3), 127-134.

Santos, S., Dantas, L., Oliveira, J.A. (2004).Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação, Escola de Educação Física e Esporte da USP, *Revista Paulista Educação Física*, São Paulo, V.18, pp.33-44, ago.. N. esp.

Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29, 199-213.

Saraiva, J. & Rodrigues, L. (2011). Desenvolvimento motor e sucesso académico. Que relação em crianças e jovens? *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 193-211.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jüger, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.

Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas, *Revista Análise Psicológica*, abr. 2005, vol.23, no.2, p.97-110.

Sérgio, Manuel (1970). A urgência da Educação Física Texto condensados, *Educação Física Desportos e Saúde Escolar*, Lisboa, Vol. VI, 2, Abril/Junho, pp.87.

Sharp, S. & Thompson, D. (1992). Sources of Stress: A Contrast Between Pupil Perspectives and Pastoral Teachers 'perspectives. *School Psychology International*.13, pp. 229-241.

Siann, D.,Callaghan,M.,Glissov,P., Lockhart,R.& Rawson,L. (1994). *Who gets bullied?The effect of school, gender and ethnic group*, *Educational Research*, 36,2,1323-134

Smith, P. K. (1998). El Proyecto Sheffield. No sufráis en silencio. *Cuadernos de Pedagogia*, Nº 270, Junio, pp. 51-59.

Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying.Insights and perspectives*, Londres e Nova York, Routledge.

Smith, P. K., & Sharp, S. (Ed.) (1995). *School bullying.Insights and perspectives*. London: Routledge.

Smith, P. K., & Thompson, D. (1991), *Practical Aproaches to Bullying*, Londres, David Fulton Publishers.

Soares, H., Santos, R., Lopes, L., Fernandes, M. & Pereira, B. (2011). Flexibilidade e Índice de Massa Corporal. Estudo em Crianças com idades de 9 e 10 anos. In Beatriz Pereira Graça Carvalho (Orgs), *Atas do VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*. Braga: CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2011.Consultadoem31/07/2014,disponível<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19834/1/39%20Helena%20Soares%202011.pdf>

Sousa, J.F.& Lopes, V.P. (2011). Associação da competência motora com a actividade física, um estudo longitudinal em crianças. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Centro de Investigação em Motricidade Humana IIPL, pp. 129 -133.

Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *J Pediatr*, 146(6), 732-737.

Tarouca, A. & Pires, P. (2011). *Bullying NÃO, recursos digitais*. Instituto de Apoio à Criança.

Trembley ,M.S.,LeBlanc,A.G.,Kho,M.E., Saunders,T.J., Larouche,R., Colley,R.C.,Goldfield, G. &Gorber,S.C.(2011). Systematic review of sedentary behavior and health indicators in school aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* ,8 (98): pp.1-22.

Vandorpe, B., Vandendriessche, J., Lefevre, J. Pion,J., Vaeyens,R., Matthys,S.. R. Philippaerts, R., Lenoir, M. (2010).The Ko ¨ rperkoordinationsTestfu ¨ r Kinder: reference values and suitability for 6–12-year-old children in Flanders, *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*.

Veiga, A. (1987). Coordenação manual e atenção. Lisboa: UTL - ISEF (Mestrado em Educação Física) Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa.

Veiga, F. H., (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de século.

Viljoen, J. L., O'Neill, M. L., & Sidhu, A. (2005). Bullying behaviors in female and male adolescent offenders: Prevalence, types and association with psychosocial adjustments. *Aggressive Behavior*, 31, 521-536.

Wang, G., Pereira, B & Mota, J. (2006). A Atividade Física das Crianças e a Condição Física relacionada com a Saúde. In Pereira, B., Carvalho, G., "Actividade Física, Saúde e Lazer. Infância e Estilos de Vida Saudáveis", pp 165-176, Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.

Whitall, J. (1995).The evolution of research on motor development: new approaches bringing new insights. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, Baltimore, v.23, pp.243-74.

Whitney, I., & Smith, P. (1993). A survey of nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools. *Educational Research*, 35 (1), 3-25.

Willimczik, K. (1980). Development of motor control capability (body coordination) of 6-to 10-year-old children: Results of a Longitudinal Study. In M. Ostyn, G. Beunen& J. Simons (Eds.), *Kinanthropometry II*. Baltimore: University Park Press.

Wrotniak, B.H., Epstein, L. H., Dorn, J.M, Jones, K.E., Kondilis, V.A.(2006).The Relationship Between Motor Proficiency and Physical Activity in Children, *Pediatrics*, Official Journal of the American Academy of Pediatrics. Vol. 118, nº 6, Dec... Downloaded from www.pediatrics.org

Zabalza, M. (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la

vida). In A. Monclús Estella (ed.), Formación y Empleo: Enseñanza y competencias. Granada: Comares, pp. 165-198.

Zahner, L., & Dossegger, A. (2004). Motor Activity-the Key to Development in Childhood. In L. Z. U. P. C. S. J. S. A. Dossegger; (Ed.), Active Childhood-Healthy Life. Basle: FOSPO; Institute for Exercise and Health Sciences, University of Basle; Winterthur.

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