

Instituto Universitário da Maia

Departamento de Ciências e Educação Física e Desporto



Relatório Final de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Renato Emanuel Marques Zagalo
(Nº 28721)

Dissertação realizada no âmbito do 2º ano de Mestrado do curso de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ao abrigo dos Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de Março e Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro.

Supervisor: Doutor Nuno Gramaxo

Orientador: Mestre António Carrito

julho, 2015



Zagalo, R. (2015). Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada. Maia: R. Zagalo.

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ciências da Educação Física e Desporto – Especialização em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, policopiado apresentado ao Instituto Universitário da Maia

PALAVRAS-CHAVE: ENSINO, EDUCAÇÃO FÍSICA, COORDENAÇÃO MOTORA, ALUNOS

Dedicatória

Aos meus pais, pelo apoio incondicional.

Agradecimentos

A realização deste relatório de estágio contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estou inteiramente grato.

Quero demonstrar os meus sinceros agradecimentos e expressar a minha inteira gratidão e apreço às seguintes pessoas e instituições:

Ao Instituto Superior da Maia e todos os docentes que me transmitiram os saberes científicos e as bases necessárias à construção da minha ação profissional.

À Escola Secundária Arquiteto Oliveira Ferreira e a todos os seus intervenientes, pela forma prestável e cooperante com que nos integraram.

Ao professor doutor Nuno Gramaxo, pelos valores transmitidos, pela capacidade de liderança e pela forma dedicada com que desenvolveu a sua ação no sentido de potenciar o meu desenvolvimento profissional.

Ao professor António Carrito pela orientação pedagógica responsável, pela abertura revelada para responder a solicitações e pelo apoio e diálogo compreensivo e interessado que me permitiu evoluir enquanto docente.

À minha colega de estágio pela colaboração, respeito e camaradagem com que se desenvolveu a nossa ação coletiva.

Aos meus colegas de mestrado pela forma cordial e empática que facilitou a minha integração na instituição e no curso.

Aos alunos da turma B do 10º ano da Escola Secundária Arquiteto Oliveira Ferreira, pela forma perseverante e responsável com que participaram nas aulas.

À minha família, pelo carinho e motivação que me permitiram perseguir os meus objetivos.

O meu sincero obrigado a todos!

Índice

Agradecimentos	IV
Índice	V
Índice de Quadros	VII
Lista de Abreviaturas	IX
Capítulo I – Relatório Crítico	XI
Introdução	13
Expectativas iniciais	15
1. Organização e gestão do ensino e aprendizagem	17
1.1. Conceção do ensino	17
1.2. Planeamento do ensino	19
1.2.1. Planeamento anual	19
1.2.2. Planeamento das unidades didáticas	20
1.2.3. Planeamento das aulas	21
1.3. Realização do ensino	22
1.4. Avaliação do ensino.....	24
2. Participação na escola.....	27
2.1. Corta Mato.....	27
2.2. Torneio 3x3	28
2.3. Dia D – Peddy Paper Desportivo.....	28
2.4. Desporto Escolar	29
2.5. Sarau Escolar	30
2.6. Seminário Científico-Pedagógico “A coordenação motora”	31
3. Relação com a comunidade escolar.....	33
4. Desenvolvimento profissional	35
Reflexões finais	37
Capítulo II – Relatório Científico	XXXIX
Resumo	XLI
Abstract.....	XLIII
Resumé	XLV
Introdução.....	47
1. Revisão Bibliográfica	49

1.1.	Atividade física e seus benefícios.....	49
1.2.	Coordenação Motora	50
1.3.	Relação entre atividade física e coordenação motora.....	55
2.	Estudo da avaliação da coordenação motora.....	57
2.1.	Tipo de estudo	57
2.2.	Hipótese de estudo.....	57
2.3.	Objetivo	57
2.4.	Metodologia.....	58
2.4.2.1.	Teste KTK.....	59
2.4.2.1.1.	Equilíbrio à retaguarda.....	60
2.4.2.1.2.	Salto Monopedal	60
2.4.2.1.3.	Salto Lateral	61
2.4.2.1.4.	Transposição Lateral.....	62
2.4.2.1.5.	Quociente motor	62
2.4.3.1.	Procedimentos na recolha dos dados	63
2.4.3.2.	Procedimentos estatísticos	63
2.5.	Apresentação de resultados	65
2.6.	Discussão de resultados	69
3.	Conclusões gerais	73
4.	Referências Bibliográficas.....	75
	Anexos.....	LXXIX

Índice de Quadros

Quadro 1	58
Quadro 2	58
Quadro 3	59
Quadro 4	62
Quadro 5	65
Quadro 6	65
Quadro 7	65
Quadro 8	66
Quadro 9	66
Quadro 10	66
Quadro 11	67
Quadro 12	67
Quadro 13	67
Quadro 14	67
Quadro 15	68
Quadro 16	68
Quadro 17	68
Quadro 18	68

Lista de Abreviaturas

AF - Atividade Física

EF - Educação Física

ESAOF – Escola Secundária Arquiteto Oliveira Ferreira

ER – Equilíbrio à retaguarda

ISMAI – Instituto Universitário da Maia

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

QM – Quociente motor

SL - Salto lateral

SM – Salto monopedal

SPSS – Statstical Package for the Social Sciences

TL – Transposição lateral

WHO – World Health Organization

Capítulo I – Relatório Crítico

Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida na
Escola Sec./3.º Ciclo Arquiteto Oliveira Ferreira 2014/2015

Introdução

A elaboração deste Relatório Final de Estágio decorre, no âmbito do previsto no Regulamento Geral de Estágio da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado, e insere-se no 2º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2.º Ciclo) do Instituto Superior da Maia.

O meu Estágio Pedagógico foi concebido na Escola Sec./3.º Ciclo Arquiteto Oliveira Ferreira situada na freguesia de Arcozelo, ao longo do ano letivo 2014/2015, onde me foi permitido a lecionação da turma B do 10º ano do Ensino Secundário com a orientação do Professor Cooperante, o Professor António Carrito, e a supervisão do Professor Doutor Nuno Gramaxo.

Este estágio constitui-se como o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física. Assim, este documento tem como objetivo analisar todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo, mas também evidenciar o processo de formação enquanto professor estagiário. Desta forma, o presente documento é dividido em cinco pontos estruturais: expectativas iniciais; a organização e gestão do ensino/aprendizagem; participação na escola; relação com a comunidade escolar e, por fim, desenvolvimento profissional. O primeiro ponto é determinado as expectativas iniciais em relação ao estágio pedagógico. O segundo ponto retrata toda a conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino. No que diz respeito ao terceiro ponto, a participação na escola, dá-se ênfase às atividades realizadas na escola. O quarto ponto retrata a minha relação com a comunidade educativa. Por último, o desenvolvimento profissional, que engloba todas as atividades e vivências que propiciem o desenvolvimento de competências profissionais.

A realização deste estágio pedagógico foi um processo que visou desenvolver as minhas competências, articulando a teoria com a prática, sendo uma experiência única na minha vida. Assim sendo, o estágio foi uma oportunidade de transmitir a diversidade de conhecimentos que me foram transmitidos na licenciatura e no 1º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Contudo, este presente documento pretende uma breve reflexão crítica individual sobre o trabalho realizado na escola no decorrer do ano letivo, fazendo alusão à escola, aos alunos e ao planeamento inerente à atividade docente.

Expectativas iniciais

O desporto teve sempre um papel de relevo na minha vida. Durante muitos anos, enquanto criança, estive ligado a alguns desportos, como a natação, basquetebol e futebol. Quando terminei o meu ciclo de estudos no ensino secundário, não tive dúvidas em seguir o meu percurso académico ligado ao desporto e à atividade física. Terminado, os três anos de licenciatura, chegava a altura de decidir se prosseguia os estudos. A vertente do ensino foi sempre uma área que me despertou uma curiosidade imensa. A constante interação com os alunos onde não só é possível ensinar mas também aprender, aliado ao ambiente característico de um aula e da própria escola, são situações que sempre me fascinaram e as quais gostaria de vivenciar. Assim, optei pelo mestrado em Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, no Instituto Superior da Maia.

No que concerne ao primeiro ano de mestrado, posso afirmar que se tratou de um ano em que as aprendizagens foram promovidas essencialmente a um nível teórico. No entanto, foi evidente a falta de experiência prática numa dimensão de situação real de aula, a possibilidade de estar em contacto com os alunos, a transmissão de conteúdos, a organização e gestão de aula, e outros aspetos mais próximos da realidade escolar.

Finalizado o primeiro ano, surgiu a oportunidade de aplicar todos os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, não só no 1º ano de mestrado, mas também no conhecimento que retive da licenciatura, através do estágio pedagógico.

No início deste ano letivo, vim estagiar para a Escola Sec./3.º Ciclo Arquitecto Oliveira Ferreira. Inicialmente não conhecia a escola, mas devido ao fato de ser a escola mais perto da minha área de residência, foi a minha escolha.

A minha ideia inicial de ser professor é que era uma profissão muito difícil, pois tinha que lidar todos os dias com alunos totalmente diferentes um dos outros sempre com uma postura responsável e correta. Sendo aluno, durante muitos anos, via o papel de um professor como um líder, alguém que tinha capacidade para educar e ensinar. A partir desse momento, questioneimei-me muitas vezes se era capaz de ter este papel de líder na turma que iria lecionar, mantendo uma postura respeitadora e respeitada.

Como estudei no ensino público durante muitos anos, a minha perspetiva sobre a Escola, é que era um local de formação, ou seja, onde todos os alunos têm que seguir os mesmos valores e ideais. Deste modo, tinha a expectativa de fazer parte deste meio, sendo um exemplo, na transmissão de valores e ideais.

Em relação ao sistema educativo, sabia que se encontrava em situação deficitária. Vários fatores como os maus resultados dos alunos ao nível nacional em várias disciplinas, situações de mau comportamento e desobediência generalizada contribuíram para esta situação. A minha expectativa estava condicionada por estas informações e implicava o desejo de conhecer melhor a realidade do sistema escolar.

Tinha como principal objetivo era aprender e adquirir experiência para poder vir a ser um professor eficiente, adquirindo competências para decidir, optar e adaptar a diferentes situações em cada aula. Estando num meio totalmente diferente ao que estava habituado, tive o receio de não atingir os objetivos que propunha para mim próprio. Esses objetivos de ser responsável e competente em todas as tarefas que viria a realizar. Sabia, no entanto, que o melhor caminho a seguir seria empenhar-me ao máximo em cada tarefa sem deixar que estes anseios e medos perturbassem o meu desempenho. Sendo assim, este ano é a oportunidade de fazer aquilo que sempre quis, e sinto que tomei a melhor opção, independentemente do que acontecer no futuro próximo.

1. Organização e gestão do ensino e aprendizagem

O professor necessita de organizar, planejar e estruturar antecipadamente o seu processo de ensino para que haja uma boa lecionação durante o ano letivo. Esta etapa é importante porque serve de base para a construção do processo de ensino-aprendizagem que tem como objetivo otimizar a formação dos alunos, no que diz respeito à assimilação de conhecimentos dos mesmos. Perante isto, demonstro a partir deste ponto, as estratégias de conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino que adotei neste meu estágio pedagógico.

1.1. Conceção do ensino

No início da minha atividade letiva, surgiu a necessidade de conhecer o contexto escolar e a sua realidade. Deste modo, comecei por criar bases para a organização do processo ensino-aprendizagem, através da leitura de vários documentos fornecidos pelo professor cooperante, nomeadamente, o projeto educativo, o programa nacional de educação física, o regulamento de estágio pedagógico e o projeto curricular de educação física da escola. A leitura destes documentos auxiliou-me na contextualização e programação do que ia realizar neste ano letivo.

Após a leitura do projeto educativo da escola, cujo lema era “Mais cidadania, mais competência”, apercebi-me que se tratava de um projeto ambicioso, que tinha como principal foco a formação e a aprendizagem dos alunos.

Percebi, desde o início, que a escola revelava algum interesse pela prática da atividade física. A partir da leitura do plano de atividades da escola, constatei que a escola apresentava atividades ao longo do ano, tais como: o corta-mato, o torneio de basquetebol, o dia desportivo, entre outras.

Tornou-se necessário conhecer antecipadamente a escola e o seu meio envolvente. Primeiramente, foquei-me em conhecer os locais onde iria lecionar. Deparei-me com boas infraestruturas, em relação ao pavilhão gimnodesportivo. No entanto, o campo exterior apresentava fracas condições para a prática de educação física. Estas fracas condições do campo exterior tornaram-se prejudiciais para a lecionação das aulas. As linhas de campo muito gastas (quase não se notam), em que muitas vezes eram substituídas por inúmeros sinalizadores, são disso um exemplo. Em relação ao material, houve a necessidade de substituir algum que se encontrava

degradado. Na minha opinião, é importante e necessário melhorar as condições para a prática de educação física, porque as fracas condições são claramente prejudiciais para o processo de ensino-aprendizagem e interferem na formação dos alunos. É necessário a requalificação das linhas de campo, e a modificação do piso que se encontra em condições degradadas.

Na reunião inicial com o professor cooperante, foi-me atribuída uma turma do décimo ano de escolaridade. Como não conhecia a turma, tive necessidade de recolher informações essenciais. Para adquirir essas informações necessárias, utilizei um questionário diagnóstico inicial (Anexo 1), fornecido pelo professor cooperante. O questionário era composto pela identificação geral do aluno, as modalidades favoritas e se pratica alguma modalidade fora do contexto escolar. A utilização deste documento teve o objetivo de obter um conhecimento mais individualizado de cada aluno da turma. No entanto, não tive um conhecimento prévio sobre algum problema de saúde que os alunos poderiam ter, pois não constava no questionário. Tive o cuidado, de perguntar a cada aluno, se padeciam de algum problema de saúde. Ao analisar os questionários, apercebi-me que não existia consenso entre os alunos sobre o gosto pela educação física. A maior parte dos alunos inquiridos afirmava que não gostava de Educação Física, principalmente as raparigas, e poucos praticavam atividade física fora do contexto escolar.

Inicialmente, a turma era constituída por 27 alunos de 10º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades com uma média de idades de 15 anos (variando entre os 14 e os 18 anos), sendo maioritariamente do sexo feminino (n=16). A turma apresentava um aluno com necessidades educativas especiais e quatro alunos com problemas respiratórios. No início do segundo período, a turma passou a ser constituída por mais uma aluna.

Para avaliar a aptidão física dos alunos, utilizei os testes de condição física adaptados da bateria de testes *Fitnessgram*. Constatei que o Departamento de Educação Física da escola não utiliza a esta bateria de testes, devido a uma questão de gestão de tempo, optando pela adaptação feita. A meu ver, não concordo com esta decisão. A escola apresenta todas as condições para utilizar a bateria completa, pois contempla todos os materiais necessários para a fazer. O tempo que se perdia em optar pelo *Fitnessgram* iria ganhar-se no melhor conhecimento sobre a condição física dos alunos.

No início não demonstrei a minha opinião, porque, como era uma fase inicial, não me sentia à vontade em dizê-lo. No entanto, neste momento acho que se tirava um maior proveito dos alunos com a utilização desta bateria, não sujeita a adaptações.

Como ideia inicial, pretendia nesta avaliação da condição física, conhecer a aptidão aeróbia e muscular dos meus alunos. Na análise feita aos resultados obtidos, evidenciou--se que a turma apresentou uma aptidão física razoável, mas com muitas dificuldades ao nível da resistência e da força. Constatei, inicialmente que as alunas da turma apresentavam uma condição física muito fraca, principalmente no teste de resistência aeróbia. Penso que a fraca condição física apresentada pelos alunos era resultado da falta de gosto pela Educação Física. A despreocupação sobre os benefícios que esta disciplina trás foi outro fator para estes fracos resultados. Assim, o objetivo era melhorar estes resultados durante o ano letivo e, sobretudo, incentivar o gosto pela educação física.

1.2. Planeamento do ensino

Para que o processo de planeamento fosse delineado, num primeiro momento, houve a necessidade de recolher informações sobre a quem se vai ensinar, o que vai ensinar e como se ia ensinar. Assim, o planeamento é fui muito importante para a estruturação do trabalho que se vai desenvolver e serviu de guião para mim, enquanto professor estagiário.

1.2.1. Planeamento anual

Primeiramente, realizei o planeamento anual por período letivo. Com o auxílio do projeto educativo de Educação Física da escola e do mapa de rotação das instalações desportivas, planeei da melhor forma possível as unidades didáticas por período letivo. Tive sempre a preocupação, ao realizar o planeamento anual, de adaptar a unidade didática em função do espaço que iria ter, algumas modalidades dependia do espaço onde as realizar.

O mapa das instalações desportivas foi tema de debate, em muitas reuniões de departamento. Com a necessidade de partilhar o pavilhão gimnodesportivo com a Escola Sophia de Mello Breyner, surgiram alguns problemas na divisão dos espaços que, na minha opinião, resultam essencialmente de uma deficiente gestão de recursos

humanos entre duas escolas que geograficamente são contíguas. Impõe-se, sem dúvida, uma mudança de concepção das duas escolas que efetivamente precisam uma da outra e que muito certamente, num futuro próximo, serão apenas uma.

Com todas as alterações, tive a necessidade de reformular várias vezes o planeamento anual em função do mapa de rotação que várias vezes se alterou.

Outro fator condicionador do planeamento anual foram as visitas de estudo e palestras em que os alunos participavam, as quais não constavam no planeamento anual de atividades. Deveria ser possível uma maior disciplina na planificação anual, já que qualquer alteração posterior à sua aprovação interfere e condiciona, por arrastamento, todas as outras tarefas de ensino.

1.2.2. Planeamento das unidades didáticas

As informações necessárias para o planeamento das unidades didáticas foram recolhidas, ao analisar e interpretar documentos, como o programa nacional de Educação Física para o 10º ano e o projeto curricular de Educação Física da escola. A recolha destas informações contribuiu para construção de um conhecimento, para que posteriormente pudesse adotar estratégias e tomar as melhores decisões que conduzissem com eficácia o processo de educação e formação dos alunos.

Para a planificação das Unidades Didáticas, utilizei todo o conhecimento adquirido na disciplina de Didática lecionada no 1º ano de mestrado, que se traduziu na prática, com o apoio do MEC (Modelo de Estrutura e Conhecimento), de acordo com o Modelo de Vickers (1990). Assim, em todas as unidades didáticas que lecionei neste ano letivo, elaborei este Modelo de Estruturas de Conhecimentos para cada uma delas. Todo o planeamento e organização da prática pedagógica efetuou-se de forma eficiente e segura pois tinha tudo previsto e, conseqüentemente, sabia o que iria realizar durante as aulas. No primeiro período, as unidades didáticas planeadas foram *badminton*, futebol e dança. Ao lecionar a modalidade de *badminton*, verificam o pouco conhecimento que os alunos tinham sobre a modalidade. Tirando três alunos que praticavam a modalidade no desporto escolar, os outros apresentaram um fraco desempenho na prática.

Em relação ao futebol, verificou-se o gosto pelos rapazes na modalidade ao contrário das raparigas, o que resultou no fraco empenho por parte delas. Na unidade

didática de dança verificou-se haver empenho apenas por parte de alguns alunos da turma. No entanto, três alunos negaram-se a realizar as aulas, o que veio a interferir na avaliação dos mesmos, pelo que achei necessário no início do segundo período, ter uma conversa com estes alunos que se comprometeram em alterar as suas atitudes. A ginástica acrobática e o basquetebol foram abordadas no 2º período de forma intercalada. Neste período, o empenho dos alunos melhorou. Verificou-se uma maior motivação por parte dos alunos em especial na modalidade de ginástica acrobática. Segundo o projeto curricular de educação física, a dança também fazia parte, no entanto decidi, em conformidade com o meu professor cooperante, abordar a unidade didática de orientação. Achei pertinente abordar esta modalidade, porque nenhum dos alunos teve contato com ela anteriormente. A sua lecionação resultou na cooperação entre os alunos e no desenvolvimento do espírito de equipa. Por fim, no terceiro período, foram lecionadas as modalidades de voleibol e andebol com uma aplicabilidade de tempo igual. Notou-se, principalmente, na modalidade de voleibol, um fraco desempenho motor por parte da turma. É de referir que, ao longo do ano, houve uma preocupação permanente em melhorar a condição física em todas as unidades didáticas lecionadas.

1.2.3. Planeamento das aulas

O planeamento das aulas foi efetuado em concordância com os conteúdos que iriam ser abordados. Assim, as minhas aulas foram preparadas recorrendo a um plano de aula base que era composto por várias secções que sistematizavam o que se iria abordar. Pretendia-se que o plano fosse simples e objetivo, que não abarcasse muita informação e que permitisse a qualquer pessoa uma rápida e eficaz interpretação daquilo que tinha sido inicialmente pensado para a aula.

Contudo, sensivelmente até a meio do primeiro período, muitos erros foram cometidos por mim, sobretudo no que diz respeito à definição dos objetivos da aula. Houve ainda alguns erros de planeamento decorrentes dos erros cometidos na extensão e sequência de conteúdos e da deficiente definição dos objetivos das unidades didáticas. Assim, ao deparar-me com estas dificuldades na realização surgiu a necessidade de realizar planos de aula em texto corrido, com o objetivo de permitir uma ligação entre os itens do plano. Esta estratégia proporcionou-me uma melhor visão global e sistémica dos itens do plano de aula conferindo-me uma melhor abordagem. Superado este

problema, voltei a utilizar o formato de plano de aula aplicado no início do ano letivo. O plano de aula permitiu organizar as minhas aulas, segundo objetivos pré-definidos para cada unidade didática.

É também de salientar que, no final de cada aula, realizava a reflexão sendo de extrema importância, pois avaliava a forma como tinha decorrido a aula, deixando sugestões e estratégias para as próximas. É neste intuito que o relatório de aula foi sempre um processo de capital importância, permitindo-nos refletir acerca da aula presente e simultaneamente da aula futura.

A apresentação da reflexão de aula nos seminários periódicos com o professor cooperante ajudaram tanto a mim como à minha colega de estágio, na observação e construção de *feedbacks* sobre a aula de cada um de nós.

1.3. Realização do ensino

Após o planeamento, a realização é a fase importante para se por em prática tudo o que foi planeado e organizado. Ao longo das aulas, mantive uma atitude responsável e rigorosa. Tive o objetivo desde o início do ano letivo de implementar bons hábitos nos alunos, como usar equipamento obrigatório para a prática de educação física, prender o cabelo, não utilizar brincos e pulseiras, entre outros. Na minha opinião, no processo de ensino e de aprendizagem, as relações interpessoais assumem elevada importância, pelo que procurei estabelecer uma relação de confiança, afetividade e proximidade com os alunos, que se veio a estabelecer de uma forma muito positiva. Tendo em conta que um aluno da turma apresentava necessidades educativas especiais, procurei sempre dar o acompanhamento mais adequado às situações, com mais atenção, cuidado e proximidade, agindo como um facilitador.

Os alunos da turma apresentavam um excelente comportamento, no entanto o gosto pela educação física era diminutivo, como já tinha referido. Além de constatar a despreocupação por parte dos alunos sobre os benefícios da Educação Física, o fraco empenho nas aulas deve-se também ao facto da nota de Educação Física não contar para a média final de secundário. Perante isto, o meu papel era de tentar motivar os alunos para a disciplina, independentemente desse fator. As minhas aulas funcionavam com exercícios de estações ou circuito, isto porque rentabilizava o tempo e espaço disponíveis, aumentando o tempo de empenho motor dos alunos. Tratavam-se de aulas

de noventa minutos. Na parte inicial da aula, a maior parte das vezes, realizava não só exercícios de mobilização articular, mas também um exercício lúdico, destinado a cada modalidade lecionada. Na parte fundamental, apresentava o objetivo da aula e procurava sempre recorrer a exercícios que motivassem os alunos. A parte final da aula era dedicada a exercícios de alongamentos, mas também eram transmitidas informações sobre a aula dada e informações relativas à próxima aula.

No entanto, nem sempre foi fácil lecionar as unidades didáticas. Como nunca pratiquei a modalidade de *badminton*, por exemplo, tive dificuldade em lecioná-la. Tive que conhecer melhor a modalidade através da leitura do manual de Educação Física para o 10º ano e estudar antecipadamente os conteúdos que iria abordar.

Procurei estar sempre bem posicionado de modo a ter o controlo total da turma, podendo abordar os alunos de uma forma rápida e objetiva. Um dos pontos em que senti dificuldades, no início, foi a instrução. Nas primeiras aulas, reconheço que não fui capaz disso, mostrando-me um pouco nervoso e inseguro e tendo algumas dificuldades em comunicar com os alunos. No entanto, com o decorrer do ano letivo, e sobretudo a partir do momento em que comecei a utilizar meios auxiliares (como as demonstrações, para transmitir os conteúdos abordados, os exercícios das aulas e os seus objetivos), senti-me cada vez mais confiante e capaz de manter um discurso claro. Ao longo das aulas, focalizei-me em dar as minhas instruções de forma clara e acessível, minimizando o problema. Comecei a utilizar mais vezes as demonstrações que ajudavam a transmitir a ideia que queria transpor para o aluno. As demonstrações foram importantes na transmissão de conhecimentos, no entanto só as fazia quando me sentia à vontade. Os alunos conseguiam compreender o exercício depois da sua demonstração. Nas modalidades em que não me sentia tão à vontade para demonstrar, pedia sempre a um aluno que já as dominasse para as realizar. Na instrução de *feedbacks*, numa fase inicial, não tinha atenção às terminologias utilizadas, o que os tornava algo repetitivos. Com o decorrer do tempo, foram melhorando, através de uma maior à vontade em algumas matérias.

Durante as minhas aulas, tentei sempre proporcionar um elevado tempo de empenhamento motor e potenciar a aprendizagem dos alunos. Preocupei-me, desde o início do ano, em encontrar estratégias para possibilitar transições fluentes, sem

consumir tempo excessivo de aula, com a existência de uma sequência lógica entre os exercícios.

A criação de rotinas contribuiu também de forma decisiva para rentabilizar o tempo de aula. Por exemplo, na parte da ativação funcional (aquecimento), no primeiro período realizava um aquecimento praticamente idêntico em todas as aulas. Assim, com este método, os alunos já tinham conhecimento do que iam realizar no início da aula, rentabilizando imenso tempo na instrução. A partir do segundo período, já com o conhecimento assimilado no primeiro período, propunha a cada aluno por aula a realização do aquecimento.

Acrescente-se ainda que senti o meu trabalho facilitado pelo facto de desenvolver facilmente boas relações interpessoais e ter uma personalidade conciliante e facilitadora. Nas pequenas tensões que foram surgindo durante as aulas, procurei sempre resolvê-las da melhor forma e construindo sempre algo positivo com os alunos envolvidos. Tal postura levou a que sempre houvesse um ambiente calmo e que as aulas pudessem decorrer sem problemas de maior. Por outro lado, a boa relação com os alunos facilitou a motivação para uma disciplina que por vezes não lhe agradava.

1.4. Avaliação do ensino

No processo de ensino - aprendizagem, a avaliação é uma peça fundamental e imprescindível para a regulação desse mesmo processo. A avaliação não deve ser vista apenas como um mero momento de classificação dos alunos, mas também como um momento de referência em que o professor afere os resultados da aplicação de estratégias e metodologias.

Para a avaliação da turma que me foi atribuída, considerei três momentos de avaliação. Na primeira aula de cada unidade didática, realizava a avaliação diagnóstica aos meus alunos. Tinha como objetivo averiguar não só o nível do aluno, mas também o nível da turma. Utilizava a ficha de avaliação diagnóstica pré-definida pelo departamento de educação física da escola para cada unidade didática. No entanto, esta ficha não me fornecia informação específica sobre o nível da turma na modalidade. Assim, formulei uma ficha com patamares de avaliação, que tornava mais fácil perceber em que nível se apresentava a turma. Ao longo das unidades didáticas lecionadas, a avaliação diagnóstica permitia-me dividir a turma por níveis de aprendizagem. Esta

divisão só foi utilizada em algumas modalidades em que verifiquei que seria benéfico para os alunos estratégias de ensino diferenciadas para cada um dos grupos. Através da ficha de patamares, dividia a turma em dois níveis de aprendizagem (um mais avançado e outro mais elementar). A divisão efetuada auxiliava-me na organização da aula e permitia não só que houvesse uma maior competitividade saudável no seio da turma, mas também proporcionava um maior desenvolvimento das capacidades do aluno. A estratégia de avaliação diagnóstica produziu bons resultados quer ao nível da minha organização da aula, quer ao nível do desenvolvimento dos alunos (os que tinham mais dificuldades não desmotivaram, pois as atividades estavam adaptadas ao seu nível de desempenho, e os de nível mais avançado também se mantiveram focados, pois tinham objetivos adaptados à sua *performance*).

Ao longo das aulas efetuavam uma avaliação formativa. Esta avaliação tinha um carácter diário, que pretendia determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade didática. Verificava não só estado do aluno face ao cumprimento dos objetivos, mas também analisava os comportamentos evidenciados ao longo do processo ensino-aprendizagem. Durante as aulas, avaliava não só a assiduidade, mas também o comportamento e o empenho durante as atividades. Achei importante realizar esta avaliação durante as aulas, pois permitiu-me ter consciência do processo de aprendizagem do aluno e ver se o aluno desenvolvia o seu potencial. Penso que a minha capacidade de observação foi melhorando ao longo do ano, pois consegui verificar a falta de pré-requisitos nos alunos, o que muitas vezes me levou a reestruturar a sequência dos conteúdos unidades didáticas.

Interrogo-me, porém, se esta reestruturação é o resultado de uma má preparação dos alunos nos anos anteriores. Por exemplo, na unidade didática de voleibol, tive que reestruturar a minha planificação, pois os alunos denotava imensas dificuldades na realização de jogo 4x4, 5x5 e 6x6. Optei por realizar situação de manuseamento de bola e situações de jogo mais reduzidas, como 1x1 e 2x2, a fim de os meus alunos adquirissem as competências básicas. Tratam-se de exercícios que deveriam ser bem trabalhados desde o ensino primário. Há competências motoras, quer condicionais, quer coordenativas, que se desenvolvem ao longo dos anos, sendo preciso, portanto, dar mais atenção à atividade física ao longo de todo o percurso escolar, caso contrário será mais difícil para os alunos dominarem as competências exigidas mais tarde. O autor Hirtz e

Holtz (1987) reforçam esta ideia, afirmando que o princípio para uma boa coordenação é a partir da exercitação variada e com distintos graus de dificuldade durante todos os anos escolares.

No final de cada unidade didática realizava a avaliação sumativa. Nesta avaliação verificava se o aluno assimilou os conteúdos abordados durante a unidade didática.

A cada unidade didática era dada uma nota resultante da avaliação formativa e da sumativa. Em cada período letivo, os alunos tiveram que entregar um trabalho individual sobre as modalidades abordadas, cuja nota contribuía para a avaliação. Ao terminar cada período as notas das unidades didáticas, juntamente com a assiduidade, responsabilidade, respeito e comportamento, resultavam na nota final do período.

No entanto, é importante referir que a classificação final foi uma apreciação global do trabalho do aluno, que não se baseava só na avaliação do desempenho motor e teórico, mas em todo um processo de interação comigo e com a turma. Todos os alunos apresentaram uma avaliação positiva no primeiro período. Já no segundo período, um aluno teve avaliação negativa, pois recusou-se em fazer a avaliação a ginástica acrobática. Depois de uma conversa com o aluno, esta pediu desculpa à turma prometendo que iria mudar as suas atitudes. Assim, a turma terminou o ano letivo com uma média de 14 valores.

A avaliação sumativa é de grande responsabilidade para o professor, pois dela resulta a classificação do aluno. Nesse contexto, tive uma grande preocupação em cumprir rigorosamente todos os critérios definidos e ponderar bem os valores atribuídos aos alunos. Também é importante referir que cada aluno teve que realizar a sua autoavaliação. Apesar de este instrumento não ser levado em conta na nota final, permitia-me ter noção da perceção que cada aluno tem sobre si mesmo e sobre as suas atitudes e comportamentos.

2. Participação na escola

A minha passagem pela escola não fica concluída sem a participação em atividades da comunidade escolar. Assim, a primeira atividade a ser realizada foi o Corta Mato Escolar, foi aplicada no final do primeiro período. A segunda atividade foi no Dia Desportivo (dia de atividades organizado pelo departamento de Educação Física, realizado no início do terceiro período). É importante referir também, a minha colaboração em outras atividades desenvolvidas na escola.

Seguidamente são apresentados os balanços finais das atividades, no entanto, para a realização das mesmas foi necessário passar por um conjunto de etapas fundamentais, essenciais para a sua organização. Desta forma, antes da realização de qualquer atividade, foi necessário fazer o devido planeamento, com a definição a descrição das atividades propostas e respetivo regulamento. Paralelamente a este planeamento, foi efetuada a divulgação das atividades, recorrendo aos vários meios disponíveis, como a fixação de cartazes.

2.1. Corta Mato

Nos dias 20 e 21 de novembro, realizou-se o Corta-Mato Escolar, com a presença dos professores de Educação Física. Esta atividade está inserida no âmbito do Desporto Escolar e faz parte do programa nacional de Desporto Escolar, tendo como objetivo incentivar os alunos à mobilidade. A organização ficou da responsabilidade do grupo de estágio do ISMAI. No que diz respeito à organização do Corta Mato Escolar, elaborei os cartazes de promoção da atividade, mas também defini, em conjunto com o professor cooperante, o percurso do mesmo. O percurso estava limitado pela área da escola, ou seja, não foi possível utilizar os campos exteriores para a prática da atividade. No entanto, realizei o percurso dentro dos parâmetros estabelecidos. Para cada escalão, foi definido um número de voltas. Os escalões iniciados e infantis participaram nos dias 20 e os restantes no dia 21. Nos dias referentes a esta atividade fiz parte de toda a logística. A atividade decorreu de forma positiva com muita adesão por parte dos alunos da escola. No entanto, vários aspetos poderiam ser melhorados. A entrega dos boletins de participação foi um pouco demorada e confusa. Mesmo com a ajuda de alguns professores e alunos, perdeu-se muito tempo na realização desta tarefa. De resto,

a atividade correu na sua normalidade, e tenho a noção que a minha prestação foi muito importante, pois tive um papel fundamental na sua realização.

2.2. Torneio 3x3

Os torneios de 3x3 de basquetebol foram realizados nos dias 29 de outubro e 5 de novembro, respetivamente, tendo colaborado na organização e realização destas atividades. Verificou-se uma boa adesão por parte dos alunos nesta atividade, manifestando-se uma agradável disposição e desportivismo por parte de todos os participantes. É importante referir que tive a tarefa de árbitro em alguns jogos. Esta atividade de desporto coletivo foi a primeira a que estive associado. Foi importante para mim verificar toda a sua organização e planeamento, bem como toda a sua envolvimento.

2.3. Dia D – Peddy Paper Desportivo

No dia 15 de abril de 2015, realizou-se o Dia Desportivo na Escola Secundária Arquitecto Oliveira Ferreira. Esta atividade está inserida no planeamento anual da escola e visa promover a educação física nos alunos. Este dia é dedicado à educação física com várias atividades a decorrer durante o dia. Assim, cada professor de educação física da escola tinha de orientar uma atividade.

Decidi, organizar um *Peddy Paper* Desportivo para os alunos do 7º e 8º anos de escolaridade. As equipas eram mistas e formadas por 3 elementos e, durante a prova, percorreram vários pontos da escola com perguntas sobre educação física. Assim, esta atividade possibilitou aos alunos participantes que conjugassem a realização de atividade física com a oportunidade de aprender sobre várias modalidades desportivas. Para a divulgação da atividade, elaborei um cartaz.

De referir que a atividade decorreu de forma positiva, com uma excelente adesão por parte dos alunos. Promoveu-se o convívio entre a comunidade escolar, mas também o *fair-play*, a cooperação, a solidariedade e a responsabilidade.

2.4. Desporto Escolar

A minha participação no desporto escolar concretizou-se na modalidade de corfebol. A escola proporcionava aos alunos a escolha entre três modalidades distintas: *badminton*, ténis de mesa e corfebol. De início, dei preferência à modalidade de Corfebol, pois era uma modalidade que não conhecia muito bem. Antes de iniciar o meu acompanhamento à equipa, tive que pesquisar e estudar tudo sobre a modalidade de Corfebol. Recorri a vários livros, na biblioteca da escola, mas também recorri à plataforma *online* da federação de corfebol. Porém, a cada dúvida que surgia, questionava a professora responsável.

Os primeiros treinos centraram-se no aperfeiçoamento da técnica dos jogadores em aspetos como o passe e o lançamento. O meu papel, neste período, era de acompanhar a professora responsável nos exercícios propostos. A maior parte dos jogadores da equipa sabia as regras, pois já jogava em anos anteriores. No entanto, com as novas inscrições deste ano, foi necessário explicar todas as regras desta modalidade. Nos treinos, nunca foi perceptível, nos jogadores, falta de empenho e falta de motivação, já que os mesmos eram dinâmicos, percebendo-se perfeitamente que os alunos gostavam de praticar a modalidade e que se interessavam por melhorar as suas capacidades. Todavia, no início, com a integração de novos jogadores (ainda com falta de rotina da modalidade) o jogo era caracterizado por uma grande confusão e por uma desordem na ocupação de espaços. Como se sabe, nesta modalidade é necessário que haja muita movimentação e criação de linhas de passe. Assim, os treinos começaram a ser direcionados para situação de jogo reduzido para que os alunos tivessem a perceção de movimentação e criação de linhas de passe.

No entanto, o pretendido era que os alunos se sentissem motivados e alegres ao praticar a modalidade, o que foi alcançado. O desporto escolar é um espaço onde os alunos têm oportunidade de frequentar e praticar a modalidade, uma vez que nos clubes federados não têm hipótese de treinar e competir com alunos do seu próprio nível. Outra razão para prática deste desporto na escola, é que existem poucas equipas federadas desta modalidade, impossibilitando a prática.

Ao longo do tempo, a professora responsável, como coordenadora do departamento de Educação Física, tinha um horário sobrecarregado, e deu-me a liberdade muitas vezes de orientar o treino sozinho. Ao me ser dado esta enorme

responsabilidade, procurei sempre fazer o meu melhor em todos os treinos que orientei. Procurei orientar treinos intensos, no entanto com o objetivo principal de os alunos divertirem-se. Em relação ao nível competitivo desta modalidade de desporto escolar, tive a oportunidade de acompanhar a equipa em todas as deslocações que teve.

Em relação às outras atividades de Desporto Escolar, pude ainda assistir à participação dos alunos da escola na prova do Corta Mato Distrital. Como fiz parte da organização do Corta Mato Escolar, achei pertinente conhecer como se processa o Corta Mato Distrital.

Todas estas experiências nos eventos e nas organizações de diferentes modalidades possibilitaram-me que verificasse o ambiente vivido nas competições e que compreendesse a atividade de ensino e treino de desporto escolar. Verifiquei que, na escola onde estava inserido, o objetivo da equipa de corfebol era a convivência e o divertimento. Também constatei que a modalidade de corfebol está ainda pouco desenvolvida em Portugal, e existem muitas poucas escolas a praticá-la.

2.5. Sarau Escolar

O Sarau Escolar foi realizado a 4 de junho de 2015. Todo o trabalho e organização ficaram a cargo do Departamento de Educação Física da ESAOF. Envolvemos os intervenientes necessários, recebendo grande envolvimento por parte de todos os solicitados, alunos, professores, assistentes operacionais da ação educativa e direção da escola. Cada professor de educação física teve que apresentar um número com uma das suas turmas. Nas aulas da unidade didática de ginástica acrobática da minha turma, os grupos elaboraram vários números de ginástica acrobática. Assim, decidi, em concordância com os alunos envolvidos, organizar um número de ginástica acrobática para apresentar no sarau. No dia do evento, realizou-se uma intensa preparação, nomeadamente na decoração do pavilhão e um treino de todas as apresentações. Pelas 21h30, iniciou-se o evento com grande adesão por parte da comunidade educativa. Admito que estava com algum receio antes da atuação da minha turma. No entanto, o esforço e empenho evidenciados pelos alunos resultou numa excelente apresentação. No geral, existiu uma sintonia positiva entre todos na organização e preparação do evento.

2.6. Seminário Científico-Pedagógico “A coordenação motora”

No dia 3 de junho de 2015 pelas 14h30, realizamos seminário cujo tema foi “A coordenação Motora”. Este seminário foi baseado num estudo científico desenvolvido pelo nosso núcleo de estágio e consistia na avaliação da coordenação motora dos alunos do 7º ano de escolaridade da ESAOF. Este seminário teve como objetivo apresentar os resultados da avaliação da coordenação motora dos alunos à comunidade educativa.

O nervosismo inicial era notório, porque sempre tive problemas ao nível da comunicação a apresentar qualquer tipo de trabalho. No entanto, era necessário manter uma postura calma e apresentar o estudo desenvolvido de forma clara e concisa. Para me acalmar, informei o público presente acerca do meu problema de gaguez, o que me ajudou imenso na libertação de *stress* e tensão que sentia naquele momento. A apresentação decorreu de forma fluida e eficaz. Eu e a minha colega de estágio abordamos inicialmente uma pequena revisão da literatura. De seguida, apresentamos o nosso estudo, em formato *poster* científico.

No final da nossa apresentação, surgiu um pequeno debate entre os professores, com perguntas e troca de ideias sobre o tema desenvolvido, o que foi muito produtivo. Verificou-se ser um tema pertinente, pois não havia uma perceção clara do nível coordenativo dos alunos da escola. É de referir que este estudo foi ponto de partida para o meu estudo científico.

3. Relação com a comunidade escolar

Quando iniciei o meu estágio pedagógico, não conhecia a escola em que ia estagiar. A primeira impressão foi positiva, pois achei que a escola tinha boas condições e apresentava boas infraestruturas para a disciplina de educação física, uma vez que tínhamos um pavilhão gimnodesportivo e um recinto exterior ao nosso dispor.

O grupo de Educação Física, composto por um grupo de excelentes profissionais, acolheu-me de braços abertos, sem qualquer tipo de entrave ou discriminação, demonstrando sempre uma enorme disponibilidade para apoiar e ajudar em qualquer situação os estagiários inseridos na escola. Creio que a atitude do próprio núcleo foi também solidária e participativa no desenvolvimento das atividades e mesmo em tempo de lazer. Foi um ano cheio de emoções, afetividades e boas relações entre todo o grupo de educação física.

Como o número de professores na escola é um pouco elevado, não tive a oportunidade de manter uma relação muito próxima com todos. No entanto, com o decorrer do ano letivo, procurei uma maior interação, em especial com os professores da minha turma. É importante referir a ajuda dos auxiliares de ação educativa nas aulas do 10ºB, que se preocuparam em estar sempre atentas ao aluno com necessidades educativas especiais.

A relação professor/turma foi-se desenvolvendo ao longo do tempo. Comecei a conhecer melhor cada aluno e as experiências vividas nas aulas desenvolveram essa relação. É de evidenciar, que consegui que os alunos ganhassem hábitos para estarem nas aulas de educação física, e isso foi muito importante.

O professor cooperante António Carrito foi muito importante no meu desenvolvimento enquanto estagiário. Esteve sempre presente e totalmente disponível para todas as dúvidas que surgiram. O mesmo digo, do supervisor de estágio, Nuno Gramaxo, que esteve sempre disponível.

4. Desenvolvimento profissional

Durante esta etapa essencial, evoluí em vários aspetos, a nível da consciencialização do sentido de responsabilidade enquanto educador dos alunos que acompanhei e na capacidade de crítica e autocrítica das atividades que desenvolvi.

A realização de um Seminário foi uma tarefa importante neste estágio pedagógico. O tema escolhido por mim e pela minha colega de estágio foi a “A coordenação motora”. Foi uma tarefa exigente mas que me deu imenso gosto na sua preparação, uma vez que aprendi bastante acerca do tema em questão. Durante a elaboração ocorreram algumas dificuldades, mas que prontamente foram ultrapassadas com a ajuda do professor cooperante. O seminário correu muito bem, teve uma boa organização e foi uma mais-valia para a nossa formação, bem como para todos os que a ele assistiram.

A redação deste Relatório Crítico do Estágio, onde traduzo o trabalho feito durante este ano letivo, permitiu uma reflexão sobre o meu trabalho e engloba todo o meu percurso como estudante-estagiário. O conjunto de todas as aulas lecionadas, juntamente com a elaboração dos planos de aula, relatórios e observações, foram os fatores que mais contribuíram para o meu desenvolvimento profissional. O processo de planificação e realização das aulas foi sempre bastante reflexivo, procurando sempre dar o que de melhor eu conseguia aos alunos.

Reflexões finais

Este foi um ano muito longo, intenso e extremamente desgastante, mas foi também uma experiência grandiosa, enriquecedora e extremamente gratificante.

O estágio pedagógico chegou ao fim e, apesar do trabalho que tive, sinto-me realizado e orgulhoso daquilo que fiz. Foi sem dúvidas, a maior experiência que passei até hoje na transmissão de conhecimentos adquiridos no meu percurso acadêmico.

A experiência de ensinar e lidar com alunos em situação real foi de extrema importância no meu processo de formação final enquanto docente de Educação Física. Este ano que decorreu foi essencialmente importante para o meu crescimento quer na aquisição de novos conhecimentos, quer na prática pedagógica. Desenvolvi imenso a nível profissional, mas também a nível pessoal. A interação com bons profissionais foi fundamental para o meu processo de aprendizagem.

Afirmo que as minhas expectativas foram superadas. E relação à escola sinto que transmiti valores corretos aos meus alunos e que fiz parte da sua formação enquanto alunos.

O medo de errar no início, foi superado e penso que fiz um bom trabalho em todas as atividades que me envolvi. Hoje, sou uma pessoa e um docente mais seguro de mim, mais confiante nas minhas capacidades, mais preparado para enfrentar obstáculos que surjam e mais motivado para abraçar esta profissão.

Resta-me referir que o estágio pedagógico não é a etapa final da minha formação, mas sim a primeira deste processo longo e árduo que é ser um bom professor, que está sempre em constante formação.

Capítulo II – Relatório Científico

Avaliação da coordenação motora: estudo comparativo entre praticantes e não praticantes de atividade física extraescolar.

Resumo

Um adequado desenvolvimento da coordenação motora é fundamental para o praticante de qualquer modalidade desportiva bem como para o correto desempenho das tarefas diárias do ser humano. O fraco desenvolvimento das capacidades coordenativas desde a infância conduzirá o jovem, futuro adulto, a insuficiências coordenativas limitadoras do seu desempenho motor (Hirtz, 1986).

O presente estudo tem como principal objetivo avaliar a coordenação motora dos alunos do 7º ano de escolaridade da Escola Secundária Arquiteto Oliveira Ferreira e comparar os resultados dos praticantes e não praticantes de atividade física extraescolar.

Pretende-se provar a hipótese de estudo: “Os alunos que praticam atividade física extraescolar apresentam melhor coordenação motora que os não praticantes”. Para o efeito, foi aplicada a bateria de testes KTK (Körperkoordinationstest für Kinder), (Shilling, 1974) numa amostra de 104 alunos do 7º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos. Também se utilizou o Questionário Diagnóstico Inicial da escola para verificar os praticantes e não praticantes de atividade física fora do contexto escolar. Os dados recolhidos foram analisados estatisticamente com recurso aos programas Microsoft EXCEL e S.P.S.S. versão 21.

A partir dos resultados verificou-se que a amostra de estudo apresenta uma coordenação muito boa e que os alunos praticantes de atividade física extraescolar apresentam melhores resultados do que os que não praticam, apresentando diferenças estatisticamente significativas.

Palavras-chave: Coordenação motora, Atividade física, Desporto extraescolar.

Abstract

The adequate development of motor coordination is fundamental for any sports person, as well as for the right performance of daily house tasks. A weak development of coordination abilities from childhood will lead the young, future adults, to coordination insufficiencies, which can limit their motor performance (Hirtz, 1986).

This study aims at evaluating the motor coordination of 7th grade pupils in school Escola Secundária Arquitecto Oliveira Ferreira and comparing the results of players and non-players of after school physical activity.

We want to find evidence of the following: “The pupils who do physical activity after school have better motor coordination than those who don’t.” For this purpose we used a battery of tests KTK (Körperkoordinationstest für Kinder), (Shilling, 1974) in a sample of 104 7th grade pupils aged 11 and 12. We also used the schools diagnosis questionnaire to find out who practices/ doesn’t practice physical activity after school. Data was statistically analysed through Microsoft EXCEL and S.P.S.S. version 21.

We concluded that our sample presents a very good coordination and that the pupils who practice physical activity after school present better results than those who don’t (with significant statistic differences).

Key-words: Motor coordination, Physical activity, Activities outside of school hours.

Resumé

Le développement adéquat de la coordination motrice é fondamentale pour celui qui fait du sport, quelconque quel soit la modalité, aussi bien que pour la correcte performance des tâches quotidiennes de l' être humain. Le faible développement des capacités coordinatives depuis l'enfance conduira le jeune, un futur adulte, à des insuffisances coordinatives limitatrices de sa performance motrice (Hirtz, 1986).

L'étude qu'on va présenter a comme principal objectif l' évaluation de la coordination motrice des élèves du 7ème année de l' École Secondaire Arquiteto Oliveira Ferreira et comparer les résultats de ceux qui pratiquent du sport avec ceux qui ne pratiquent aucune activité physique hors de l'école.

Le but est de prouver l'hypothèse de l'étude: "Les élèves qui pratiquent une activité physique hors de l'école présentent une meilleure coordination motrice que ceux qui ne pratiquent.". Pour le faire, on a appliqué un ensemble de tests KTK (Körperkoordinationstest für Kinder), (Shilling, 1974), dans un échantillon de 104 élèves du 7ème année, avec 11 ou 12 ans. On a aussi utilisé le "Questionnaire Inicial" de l'école pour vérifier les praticiens et les non praticiens d'activité physique hors du contexte scolaire. Les données recueillies ont été analysées statistiquement à travers des programmes Microsoft EXCEL e S.P.S.S. version 21.

À partir des résultats de cet étude on a vérifié que l'échantillon de l'étude présente une très bonne coordination et que les élèves qui pratiquent d'activité physique hors de l'école présentent meilleurs résultats de que ceux qui ne pratiquent pas, avec des différences statistiquement significatives.

Mots-clé: Coordination moteur, Activité physique, Sport extra-scolaire.

Introdução

Hoje em dia, os alunos apresentam dificuldades na realização de movimentos/exercícios quiçá, devido ao facto de praticarem pouca atividade desportiva que resulta numa fraca coordenação motora. O autor Gabbar (1992) refere que a captação de estímulos provenientes das vivências, que ocorrem desde o nascimento e durante o ciclo de vida, provocam uma constante adaptação e desenvolvimento dos componentes da coordenação motora. Esta ideia é reforçada por Barnett et al (2011) considera que uma maior proficiência da coordenação motora vai promover maior atividade física, que por sua vez estimulará o desenvolvimento da coordenação motora. A pouca prática atividade física é provocada pela vida sedentária que levam no dia-a-dia. A Organização Mundial de Saúde (2003) afirma que o sedentarismo é considerado como um fator de risco, com a mesma importância que o tabagismo e a alimentação. A mesma entidade, em 2010, reconhece a importância da atividade física para a saúde (física, mental e social, capacidade funcional e bem-estar) e aponta para a necessidade de políticas e programas com o objetivo de integrar a prática desportiva nos hábitos de vida das populações e sociedades.

Neste contexto, um dos importantes desafios da Educação Física é criar condições de autoconhecimento e desenvolvimento dos alunos nos domínios motores, cognitivos, afetivos e sociais, construindo assim uma vida ativa, saudável e produtiva com vivências diferenciadas de atividade física na escola e fora dela (Alves, 2003). Cabe ao professor de Educação Física construir em harmonia com os alunos uma consciência crítica que vai além das práticas corporais, com a tarefa de contribuir para a transformação da realidade da maior parcela da população que se encontra no *status* de sedentária (Nahas, 2003).

A coordenação motora é fundamental em todos os estados de crescimento e em todas as atividades do ser humano. Hirtz e Shielke (1986) reforçam esta ideia afirmando que as capacidades coordenativas desempenham um papel primordial na estrutura do movimento com reflexos nas múltiplas aptidões necessárias para responder às exigências do dia-a-dia, sejam elas vivenciadas ao nível das atividades laborais e de lazer.

O presente estudo insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do 2º ano de Mestrado no Curso de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e

Secundário, do Instituto Universitário da Maia – ISMAI e tem como objetivo geral avaliar e comparar a coordenação motora em alunos de seis turmas do 7ºano de escolaridade da Escola Secundária Arquiteto Oliveira Ferreira que praticam e não praticam atividade física extraescolar.

Pretende-se provar a veracidade da seguinte hipótese de estudo: “Os alunos que praticam atividade física extraescolar apresentam melhor coordenação motora que os não praticantes”.

1. Revisão Bibliográfica

1.1. Atividade física e seus benefícios

Atualmente a atividade física é considerada como um conjunto de comportamentos que inclui todo o movimento corporal, embora tenha significados diferentes consoante o contexto em que é realizada. É indispensável familiarizar a atividade física com outros em que está associada, como o exercício físico, gasto energético, aptidão física e saúde. Embora relacionados, estes conceitos não são sinónimos e não devem ser empregues de forma equivalente (Farias Jr, 2011).

A atividade física foi originalmente definida por Caspersen, Powell e Christenson (1985) “como qualquer movimento corporal realizado pelo sistema músculo-esquelético que resulta no aumento substancial do dispêndio energético”. Mais tarde, complementou-se este conceito, referindo a atividade física como o qualquer movimento produzido pelos músculos que resulta em dispêndio energético em toda e qualquer atividade física protagonizada no dia-a-dia. (Oliveira, et al., 2001). Embora relacionado com a atividade física, o exercício físico é um conceito menos abrangente e é definido por movimentos corporais planeados, organizados e repetidos com o objetivo de manter ou melhorar uma ou mais componentes da aptidão física. Esta constitui o conjunto de atributos, adquiridos ou desenvolvidos, que habilitam para a realização da atividade física (WHO, 2007).

Cada vez mais existem dados demonstrando que o exercício, a aptidão e a atividade física estão relacionados com a prevenção, com a reabilitação de doenças e com a qualidade de vida (Araújo & Araújo, 2000).

A aptidão física por sua vez, que se relaciona com a atividade física significa, segundo Araújo (2000) a capacidade de realizar esforços físicos sem fadiga excessiva, garantindo a sobrevivência de pessoas em boas condições orgânicas no meio ambiente em que vivem.

Como facilmente se depreende, a atividade física é uma componente importante de um estilo de vida ativo e saudável, fundamentalmente devido à sua relação com a saúde.

Segundo a OMS (2005) a saúde é um estado de amplo bem-estar físico, mental e social e não somente a ausência de doenças e fraquezas. As possibilidades distintas de

promover benefícios para a saúde são consideradas como um fator crítico, principalmente, entre as crianças (Rowland, 1995). A noção de que elevados níveis de participação em atividade física durante a infância e adolescência aumentam a probabilidade da continuidade de uma participação similar na idade adulta. (Armstrong, 1998). Assim, é imperioso o desenvolvimento de orientações no sentido de tornar a atividade física regular parte integrante de um estilo de vida ativo, desde a infância até à idade adulta, e que permita à população em geral uma melhoria das capacidades funcionais, independência, funcionalidade e conseqüentemente, de qualidade e vida (Vuori, 1995).

Glaner (2003) afirmou que “A prática regular de atividade física é fundamental para minimizar o risco de incubação e desenvolvimento precoce de doenças crônico-degenerativas conseqüentemente possibilitando uma longevidade com maior qualidade de vida”.

O papel do movimento no desenvolvimento das crianças é por vezes subestimado. Vários alertas têm chamado a atenção para o problema das crianças de hoje não encontrarem oportunidades suficientes para realizarem atividade física no dia-a-dia, quer em atividades escolares, quer em atividades de participação voluntária, espontâneas ou organizadas, de forma a obter benefícios para a saúde (Hagger, Ashford, & Stambulova, 1998).

A falta de movimento pode não só levar a um restringir do corpo e do desenvolvimento motor, como pode influenciar aspetos da personalidade como a percepção, a cognição, o discurso, as emoções, e o comportamento social (Zahner & Dossegger, 2004).

Numa perspetiva sistémica, a redução da atividade física leva, inevitavelmente, a uma limitação do desenvolvimento global da criança do qual faz parte uma boa coordenação motora.

1.2. Coordenação Motora

1.2.1. Conceito

Inserida nos conteúdos pertinentes da atividade física, a coordenação é uma capacidade motora muito importante, pois através dela é favorecido o desenvolvimento

básico para o domínio de situações que exijam uma ação rápida e racional (Peres, Serrano & Cunha, 2009).

A coordenação motora de uma forma geral pode ser designada por um conjunto variado de aptidões necessárias à execução de habilidades motoras, independentemente do seu nível de dificuldade (Lopes & Maia, 2003). Os mesmos autores afirmam que a definição nem sempre é fácil, pois alguns termos como agilidade, destreza ou controlo motor, são muitas vezes utilizados como seus sinónimos.

Já, Gallahue e Ozmun (2005) designam coordenação motora como: “a habilidade de integrar, em padrões eficientes de movimento, sistemas motores separados com as modalidades sensoriais variadas. Estes movimentos coordenados devem ser sincronizados, rítmicos e apropriadamente sequenciais”.

Da mesma forma, o autor Pinto (1997) cit. Peres, Serrano e Cunha (2009) afirma que a coordenação pode ser considerada como a capacidade de adaptação às situações, a capacidade de combinação e regulação motora, a capacidade de equilíbrio e precisão no movimento e a capacidade de interação do sistema muscular e das vias eferentes ao sistema nervoso.

Para Kiphard (1976) a coordenação motora é a interação harmoniosa e económica do sistema músculo-esquelético, do sistema nervoso e do sistema sensorial com o fim de produzir ações motoras precisas e equilibradas e reações rápidas que exigem uma adequada medida de força que determina a amplitude e velocidade do movimento. Este autor enuncia três condições que satisfazem a boa coordenação: uma adequada medida de força que determina a amplitude e a velocidade de movimentos; adequada seleção dos músculos que influenciam a condução e orientação do movimento; capacidade de alternar rapidamente entre tensão e relaxamento musculares

Segundo Meinel e Schnabel (1984) a coordenação motora pode ser analisada segundo três pontos de vista: biomecânico, relativo à ordenação dos impulsos de força numa ação motora e a ordenação de acontecimentos em relação a dois ou mais eixos perpendiculares; fisiológico, relacionando as leis que regulam os processos de contração; pedagógico, respeitante à ligação ordenada das fases de um movimento ou ações parciais e a aprendizagem de novas habilidades.

Quanto ao conceito de coordenação motora pode-se destacar Hagemann (1991), o autor afirma que coordenação motora é o controlo que a criança tem sobre o seu

corpo, isto é, a capacidade de realizar movimentos com economia de energia: movimento ser tão coordenado quanto maior seja a economia de energia empregada para executá-lo.

Assim, impõe-se saber que a coordenação motora é o resultado da relação entre três tipos de categorias: coordenação motora geral; coordenação motora específica; e coordenação motora fina (Nascimento, 2013).

A coordenação motora geral refere-se ao domínio do corpo permitindo controlar todos os movimentos. Esta coordenação é fundamental para que o ser humano consiga andar, correr, rastejar entre outras atividades do mesmo género (Nascimento, 2013).

A coordenação motora específica consiste no controlo de movimentos inerentes à realização de uma determinada atividade/modalidade, como, por exemplo, futebol ou voleibol. Ambas as modalidades têm movimentos específicos e conseqüentemente coordenação distintas (Nascimento, 2013).

Por sua vez, a coordenação motora fina assente na dinâmica de pequenos músculos e apoiada pela sinergia de outros grupos musculares, permite ações tais como escrever, recortar ou pintar (Nascimento, 2013).

Na interação entre as categorias enunciadas, aparece-nos a coordenação motora que resulta da sinergia existente entre todas as capacidades coordenativas.

1.2.2. Componentes da coordenação motora

Meinel e Schnabel (1976) reconhecem as capacidades coordenativas como componentes da coordenação motora considerando-as como qualidades específicas dos processos de condução e regulação motora. Em contraponto com esta perspetiva Hirtz, (1986) define as capacidades coordenativas como uma classe das capacidades motoras que, em conjunto com as capacidades condicionais e as habilidades motoras, permitem retirar rendimento do corpo, sendo determinadas, na sua essência, através de processos de condução nervosa.

Schnabel (1974) cit. Mota e Appel (1995) divide as capacidades coordenativas básicas em:

- Capacidade de controlo motor: baseada nas componentes da capacidade de diferenciação, da capacidade de orientação espacial e da capacidade de equilíbrio.

- Capacidade de aptidão motora: baseada fundamentalmente nos mecanismos de apreensão, do tratamento e armazenamento das informações (mecanismos preceptivos, cognitivos e mnemónicos).

- Capacidade de adaptação e readaptação motora: que depende não só da capacidade de aptidão motora, mas ainda da capacidade de controlo motor.

O autor Pinto (1997) cit. Peres, Serrano e Cunha (2009) refere que as capacidades coordenativas permitem ao indivíduo:

“identificar a posição do próprio corpo ou parte dele, em relação com o espaço e executar corretamente a sincronização espaço temporal dos movimentos; permitem executar movimentos de uma forma mais correta e económica, através da utilização das sensações cinestésicas em ligação com a percepção visual; permitem uma reação, tão rápida quanto possível em diversas situações ou manter-se em equilíbrio mesmo em situações difíceis; possibilitam ainda a execução de gestos de acordo com ritmos pré-determinados”.

Segundo Silveira (2005), as capacidades coordenativas são entendidas como pressupostos necessários para a condução, regulação e execução do movimento. Elas permitem às pessoas identificar a posição do próprio corpo ou parte dele em relação ao espaço, ou ainda executar corretamente a sincronização dos movimentos de forma mais precisa e económica.

Noutra perspetiva, Moraes (2003), afirma que as capacidades coordenativas são a base para a capacidade de aprendizagem sensorial e motor; isto é, elas facilitam a aprendizagem motora de movimentos difíceis e complexos. O bom desenvolvimento das capacidades coordenativas permite a aprendizagem de novas técnicas desportivas e correção de movimentos já automatizados.

Assim, Hirtz (1979) cit. Mota e Appel (1995) refere cinco capacidades básicas do processo de coordenação:

- Capacidade de orientação espacial - "Corresponde às qualidades necessárias para a determinação e modificação da posição e movimento do corpo como um todo no espaço, as quais precedem a condução de orientação espacial de ações motoras".

- Capacidade de diferenciação cinestésica - "Corresponde às qualidades de comportamento relativamente estáveis e generalizáveis para a realização de ações

motora corretas e económicas, com base numa receção e assimilação bem diferenciada e precisa de informações cinestésicas".

- Capacidade de reação motora - "Corresponde às qualidades necessárias a uma rápida e oportuna preparação e execução, no mais curto espaço de tempo, de ações desencadeadas por sinais mais ou menos complicados ou por ações ou estímulos anteriores";

- Capacidade de ritmo - "Corresponde às qualidades necessárias de compreensão, acumulação e interpretação de estruturas temporais e dinâmicas pretendidas ou contidas na evolução do movimento";

- Capacidade de equilíbrio - "Corresponde às qualidades necessárias de conservação ou recuperação do equilíbrio pela modificação das condições ambientais e para a conveniente solução de tarefas motoras que exijam pequenas alterações de plano ou situações de equilíbrio muito instáveis".

1.2.3. Desenvolvimento das capacidades coordenativas

A primeira fase escolar da criança é o momento certo para se iniciar o desenvolvimento das capacidades coordenativas. Esta ideia sustenta-se no autor Hirtz (1979) cit. Mota e Appel (1995) que afirmou que no período do ensino básico (6-12 anos) as crianças têm, geralmente uma notória motivação para a atividade física e a sua aprendizagem motora é elevada.

Dordel (1987) cit. Mota e Appel (1995) enuncia que neste período as formas básicas de movimento como correr, saltar e lançar aperfeiçoam-se e refinam-se.

Hirtz (1979) cit. Mota e Appel (1995) reforça que nas idades entre os nove e doze anos foram alcançadas cinquenta por cento das possibilidades em melhorar as capacidades coordenativas.

Para o desenvolvimento das capacidades coordenativas é necessário que haja um bom nível de adaptação à formação da disponibilidade motora, não só ao nível das capacidades condicionais mas também das coordenativas as quais, no percurso do processo de aprendizagem, são exercitadas e melhoradas. (Dordel, 1987 cit. Mota & Appel, 1995)

Hirtz (1979) considera que numa formação e melhoria da disponibilidade motora, as capacidades coordenativas tem que se desenvolver com a execução do

movimento. Uma criança saudável, ao exercitar situações variadas, recebe elevada experiência do movimento, podendo alcançar um desenvolvimento normal das capacidades coordenativas. O mesmo autor enuncia que o objetivo importante da atividade escolar é a formação e melhoria da disponibilidade motora.

Por sua vez Zimmer & Circus (1987) cit. Mota & Appel (1995), referem que é necessário exercitar o aluno com exercícios que se apresentem de forma equilibrada pois, se as tarefas forem demasiado difíceis, sem sucesso, são desmotivadoras e, pelo contrário, se forem demasiado acessíveis e ultrapassáveis tornam-se pouco atrativas.

Percebe-se que o desenvolvimento das capacidades coordenativas só é evidente com o treino da coordenação. A exercitação através de vários exercícios é fator importante para a criança adquirir uma boa coordenação motora.

1.3. Relação entre atividade física e coordenação motora

A escola em geral e a Educação Física em particular deverão ser uma forma de promover uma vida ativa, uma vez que a grande maioria das crianças e adolescentes passam muito tempo nela. Deve-se considerar a escola e as aulas de Educação Física como um local privilegiado, não só para o desenvolvimento corporal e desportivo, bem como também a assimilação de comportamentos para a sua manutenção futura (Appell & Mota, 1995).

Os autores Hirtz e Holtz (1987) sugerem que o aperfeiçoamento coordenativo na educação física e desporto escolares tem como objetivo conseguir que os alunos possuam no fim da idade escolar uma elevada capacidade funcional de todos os processos de condução motora, para assim se poderem adaptar a diversificadas situações motoras e ainda aprenderem novas habilidades.

Este objetivo poderá ser conseguido se se utilizar todas as formas de atividade corporal e desportiva, quer ao nível do currículo escolar e extraescolar, devendo assim assegurar a continuidade do desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades coordenativas em todos os anos escolares, propondo-se as seguintes tarefas apontadas por Hirtz e Holtz (1987):

- Aperfeiçoar e utilizar as várias formas de base da motricidade (correr, saltar, lançar, trepar) e garantir um enriquecimento sistemático das experiências motoras;
- Aperfeiçoar as capacidades coordenativas fundamentais;

- Garantir uma racional aquisição e consolidação das técnicas desportivas através de uma ligação sistemática do aperfeiçoamento das capacidades coordenativas com o processo de aprendizagem motora;

- Combinar de forma ótima o aperfeiçoamento das capacidades condicionais e coordenativas.

No entanto, o tempo efetivo destinado às aulas de educação física é insuficiente para um ótimo desenvolvimento das habilidades motoras das crianças. Torna-se necessário que as crianças dediquem mais do seu tempo diário à atividade físico-desportiva organizada, tendo que recorrer às atividades desportivas extra curriculares. Os autores Hirtz e Holtz (1987) reforçam esta ideia, afirmando que o desenvolvimento das capacidades coordenativas e da aprendizagem motora deve ser combinado com a atividade desportiva a levar a cabo nos tempos livres.

2. Estudo da avaliação da coordenação motora

2.1. Tipo de estudo

O presente estudo de natureza empírica pretende comparar os níveis de coordenação motora em alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos a frequentar o 7º ano de escolaridade na Escola Secundária Arquiteto Oliveira Ferreira, praticantes e não praticantes de atividade física extraescolar.

2.2. Hipótese de estudo

Os alunos que praticam atividade física extraescolar apresentam melhor coordenação motora que os não praticantes.

2.3. Objetivo

2.3.1. Objetivo geral

Este estudo tem como objetivo geral avaliar e comparar a coordenação motora em alunos praticantes e não praticantes de atividade física extraescolar, de seis turmas do 7ºano de escolaridade da Escola Secundária Arquiteto Oliveira Ferreira.

2.3.2. Objetivos específicos

- a) Determinar a coordenação motora total dos alunos da amostra;
- b) Determinar e avaliar os valores de coordenação motora dos mesmos alunos por género nas quatro provas da bateria de testes KTK (média, desvio padrão e t-test);
- c) Classificar os valores de coordenação motora encontrados segundo as categorias do protocolo da bateria de testes KTK;
- d) Comparar o nível de coordenação motora dos praticantes e não praticantes de atividade física extraescolar.

2.4. Metodologia

2.4.1. Amostra

O presente estudo baseia-se numa amostra de 104 alunos (55 rapazes e 49 raparigas), estudantes de seis turmas do 7º ano de escolaridade da Escola Secundária Arquiteto Oliveira Ferreira no concelho de Vila Nova de Gaia, freguesia de Arcozelo.

A amostra é constituída por 52.9% de rapazes e 47.1% de raparigas. As suas idades estavam compreendidas entre os 11 e 12 anos de idade. Como está indicado no quadro 1, 23 rapazes e 13 raparigas são praticantes de atividade física fora do contexto escolar.

	Género masculino (n=55)	Género feminino (n=49)
Praticantes	23	13
Não praticantes	32	36

Quadro 1- Distribuição dos indivíduos por género e por prática desportiva

A modalidade extraescolar mais praticada pelos rapazes é o futebol e nas raparigas é o voleibol, como está indicado no quadro 2.

Modalidade	Género masculino	Género feminino
Andebol	2	2
Dança	-	2
Futebol	14	-
Futsal	2	-
Natação	2	4
Voleibol	3	5
Total	23	13

Quadro 2 - Distribuição dos indivíduos praticantes por modalidades desportivas

2.4.2. Instrumento

Para recolher informação dos alunos sobre a prática de atividade física fora do contexto escolar, utilizou-se o questionário de diagnóstico inicial aplicado na Escola Secundária Arquiteto Oliveira Ferreira, que se encontra no anexo 1.

Para avaliar os alunos foi utilizado o teste de coordenação motora para crianças - KTK (Körperkoordinationstest für Kinder), (Shilling, 1974).

2.4.2.1. Teste KTK

Para avaliar o desempenho motor utilizou-se a bateria de teste Körperkoordinationstest für Kinder (KTK) desenvolvido por Schilling (1974).

Esta bateria de testes é composta por quatro tarefas. A primeira tarefa designa-se por Equilíbrio à Retaguarda (ER) que consiste em avaliar a estabilidade do equilíbrio dinâmico da criança em marcha para trás. A segunda tarefa designa-se por Salto Monopedal (SM) e testa a coordenação dos membros inferiores, energia dinâmica e força. A terceira tarefa designa-se por Salto Lateral (SL) e avalia a velocidade em saltos alternados. Por fim, a quarta tarefa designa-se por Transposição Lateral (TL) e consiste em avaliar a lateralidade e estruturação espaço-temporal.

O KTK trata-se de uma bateria homogênea utilizada para várias idades como refere no quadro 3.

Idade	Objetivo	Testes	Função
5 aos 14 anos	Deteção de problemas ao nível da coordenação corporal: avalia a coordenação motora grosseira e identifica crianças com insuficiência coordenativa	1. Equilíbrio em marcha à retaguarda (ER) 2. Salto Monopedal (SM) 3. Saltos Laterais (SL) 4. Transposição Lateral (TL)	1. Equilíbrio dinâmico 2. Coordenação dos membros inferiores, energia dinâmica e força 3. Velocidade coordenativa em saltos alternados 4. Lateralidade e estruturação espaçotemporal

Quadro 3 - Bateria de testes KTK

2.4.2.1.1. Equilíbrio à retaguarda

Este teste tem por objetivo contabilizar o número de apoios que cada criança consegue realizar em deslocamentos à retaguarda em três traves de diferentes larguras (6; 4,5 e 3 cm), contando para o efeito com três tentativas em cada trave

A cada criança é pedido que se coloque no ponto de partida (plataforma da prova TL, que se encostou no início da trave) e inicie o deslocamento para a frente até ao fim da trave recuando de seguida, de novo para a plataforma da prova TL. Após uns momentos inicia o deslocamento à retaguarda sendo este desempenho o objeto de avaliação.

Para a realização da prova são necessárias três traves de madeira (3m de comprimento e 6; 4,5 e 3 cm de largura respetivamente), fichas de registo, lápis e plataforma.

Antes da prova, permite-se a cada criança um ensaio prévio, por trave, através de um deslocamento à frente e outro à retaguarda. A prova tem 3 tentativas por trave, totalizando 9 tentativas por cada aluno. Os deslocamentos realizam-se por ordem decrescente de largura das traves. O avaliador conta em voz alta o número de apoios à retaguarda (pontos de valorização) até que a criança toque no solo com o(s) pés(s). Oito é o número máximo de pontos por tentativa e trave. Se a criança percorrer o comprimento total da trave em menos de oito passos é-lhe atribuída uma pontuação igual ao número de passos realizados. Caso o aluno atinja ou ultrapasse os oito passos, a classificação a atribuir será sempre de oito. O primeiro apoio na trave não conta como ponto de valorização.

No final registam-se os pontos conseguidos em cada tentativa bem como o somatório das três execuções.

2.4.2.1.2. Salto Monopedal

O objetivo desta prova é efetuar saltos a um pé, direito e esquerdo, por cima de uma ou mais placas de esponja colocadas transversalmente à direção do salto. A criança fará uma corrida preparatória de cerca de 150 cm a um pé, tendo que transpor com um salto, a(s) placa(s) e rececionando ao solo com o mesmo pé com que efetuou o salto. De seguida e ainda com obstáculo à mesma altura repetirá a tarefa com o outro pé, sendo que após a terceira tentativa falhada com um dos pés, o decorrer da prova far-se-á

apenas com o pé de eleição. As alturas recomendadas por Schilling e Kiphard (1974) são: 6/7 anos – 5 cm (1 placa); 7/8 anos – 15 cm (3 placas); 9/10 anos – 25 cm (5 placas); 11/14 anos – 35 cm (7 placas).

Para a realização da prova necessita-se de 12 placas de esponja, uma fita métrica, giz, fichas de registo e lápis.

O aluno realiza duas tentativas por pé como pré-exercício. Por altura a avaliar são permitidas três tentativas por pé. A altura inicial da prova é de 35cm para crianças de 11/12 anos. Porém, caso a criança não obtenha êxito na altura inicial recomendada para a sua idade, deverá optar-se pelos 5cm.

Para cada altura, registam-se as passagens válidas classificando-as da seguinte forma: primeira tentativa - três (3) pontos; segunda tentativa - dois pontos (2); terceira tentativa - um ponto (1).

2.4.2.1.3. Salto Lateral

O objetivo desta prova é contar o número de saltos bilaterais, alternados entre direita e esquerda, que o aluno consegue executar durante quinze segundos. Colocado de pé, em cima de uma tábua dividida longitudinalmente por uma régua de madeira é-lhe solicitado saltar tão rapidamente quanto possível de um lado para outro da régua, com os pés juntos, sem tocar na régua nem sair dos limites da tábua.

Para a realização da prova. Necessita-se de uma tábua de prova, um cronómetro, as fichas de registo e lápis.

O aluno pratica 5 saltos como ensaio prévio tendo depois duas tentativas seguidas válidas com 10 segundos de intervalo entre cada uma. A prova é repetida se a criança tocar a régua central repetidamente ou sair dos limites da tábua ou ainda se fatores externos perturbarem a normal realização da prova. O sucesso da prova é atingido após duas tentativas bem-sucedidas.

O avaliador conta o número de saltos corretamente realizados em cada 15 segundos e regista o resultado na ficha correspondente. No final das duas tentativas regista o somatório do número de saltos corretamente executados.

2.4.2.1.4. Transposição Lateral

Nesta prova pretende-se que a criança consiga o maior número de transposições (objeto/corpo) em 20 segundos.

Duas plataformas são colocadas lado a lado e afastadas uma da outra 12,5cm. É pedido ao aluno que se coloque em cima de uma delas, em função da sua preferência de deslocamento (direito ou esquerdo). A criança agarra, então, a plataforma livre e coloca-a do lado contrário passando imediatamente para cima dela. Repete a manobra durante 20 segundos.

São necessárias duas plataformas, um cronómetro, uma régua ou fita métrica, as fichas de registo e lápis para a realização desta prova.

O aluno realiza três transposições como pré-exercício (identificação da preferência do deslocamento) contando depois com duas tentativas. O número de transposições efetuadas é igual ao número de pontos alcançados em cada tentativa de vinte segundos. O primeiro ponto corresponde ao momento em que a criança colocando a plataforma do seu lado (direito ou esquerdo) se desloca para cima dela. Se a criança tocar o solo com as mãos ou pés deve ser incentivada a continuar. Porém, havendo persistência no erro deverá proceder-se a nova realização .

No final de cada prova regista-se os pontos alcançados em cada tentativa na ficha correspondente e realiza-se o somatório dos pontos realizados nas duas tentativas.

2.4.2.1.5. Quociente motor

A soma da pontuação obtida nas quatro tarefas da bateria de testes KTK permite estabelecer um valor numérico, o quociente motor, que coloca cada criança numa escala conforme o quadro 4:

Categoria	Quociente Motor
Perturbações da coordenação	≤ 70
Coordenação insuficiente	≥ 71 e ≤ 85
Coordenação normal	≥ 86 e ≤ 115
Coordenação boa	≥ 116 e ≤ 130
Coordenação muito boa	≥ 131 e ≤ 145

Quadro 4 Categorias do Quociente Motor (Kiphard, 1977)

2.4.3. Procedimentos

2.4.3.1. Procedimentos na recolha dos dados

Para a realização deste estudo solicitou-se autorização aos encarregados de educação (anexo 3) e deu-se conhecimento dos objetivos de estudo aos professores responsáveis por cada turma do 7º ano.

Os materiais para os quatro testes da bateria KTK foram mandados fazer pelo grupo de estágio. A recolha de dados decorreu ao longo dos meses de Dezembro de 2014, a março de 2015, e foi realizada por mim e pela minha colega de estágio nas seis turmas do 7ºano de escolaridade.

Os testes de KTK foram aplicados durante as aulas de Educação Física. Os alunos individualmente deslocavam-se até mim e à minha colega e realizavam o teste sob a nossa orientação. Os dados foram anotados na ficha da bateria de testes KTK (anexo 3).

2.4.3.2. Procedimentos estatísticos

Para analisar os resultados obtidos, foram utilizados os seguintes procedimentos estatísticos:

a) Utilizou-se o programa Microsoft EXCEL para introdução e controlo de dados. Determinou-se a média estatística, desvio padrão e t-test de estudo recorrendo ao programa SPSS 21.0 0. O nível de significância para rejeição da hipótese nula foi estabelecido em $p < 0.05$.

2.5. Apresentação de resultados

A apresentação dos resultados é sequencial e decorre dos objetivos da pesquisa. Em primeiro lugar é apresentada a média do Quociente Motor da amostra. Seguidamente são apresentados a média e desvio padrão das quatro provas da bateria de testes KTK por género. Também são apresentados os resultados do quociente motor, numeral e percentualmente, por categoria da amostra. Por fim, são apresentados a comparação entre os praticantes e os não praticantes de atividade física fora do contexto escolar por género.

2.5.1. Coordenação Motora Total

O quadro 5 apresenta os resultados da média e desvio padrão da coordenação total da amostra.

QM	N	104
	Média	137.1
	Desvio padrão	31.2

Quadro 5 - Quociente Motor Geral

2.5.2. Coordenação Motora por Género

Os quadros que se seguem apresentam os resultados (média e desvio padrão e o resultado da comparação de médias) referentes às quatro provas da bateria de testes KTK e Quociente Motor por género.

Provas	Categorias da variável	n	Média	Desvio padrão	t	p
SM	Masculino	55	23.5	8.9	3.8	0.000
	Feminino	49	16.9	8.9		
ER	Masculino	55	49.3	9.8	3.3	0.002
	Feminino	49	41.3	15.0		
SL	Masculino	55	56.2	12.7	3.6	0.001
	Feminino	49	48.3	9.5		
TL	Masculino	55	20.2	3.1	4.2	0.000
	Feminino	49	17.2	4.1		

Quadro 6 - Resultados da Coordenação Motora por género nas quatro provas KTK

QM	Categorias da variável	n	Média	Desvio padrão	t	p
	Masculino	29	149.1	26.0		
	Feminino	27	123.6	31.3		

Quadro 7 - Resultado da coordenação motora por género em Quociente Motor

2.5.3. Coordenação Motora - Quociente Motor por categoria

O quadro 8 apresenta os resultados do Quociente Motor dos alunos por categorias.

Categorias	n	%
Coordenação Perturbada	2	1.9%
Coordenação Insuficiente	6	5.8%
Coordenação Normal	19	18.3%
Coordenação Boa	13	12.5%
Coordenação Muito Boa	64	61.5%
Total	104	100%

Quadro 8 - Resultados da Coordenação Motora por categoria

2.5.4. Coordenação motora em função da prática de atividade física

Os quadros que se seguem apresentam os resultados (média e desvio padrão e o resultado da comparação de médias) referentes às quatro provas da bateria de testes KTK em alunos praticantes e não praticantes.

2.5.4.1. Género masculino

Provas	Categorias da variável	N	Média	Desvio padrão	t	p
SM	Praticantes	23	28.1	7.7	3.6	0.001
	Não praticantes	32	20.2	8.3		
ER	Praticantes	23	53.9	9.2	3.1	0.003
	Não praticantes	32	46.0	9.1		
SL	Praticantes	23	63.4	9.8	4.0	0.000
	Não praticantes	32	50.97	12.2		
TL	Praticantes	23	20.1	3.5	-0.2	0.878
	Não praticantes	32	20.2	2.9		

Quadro 9 - Resultados da Coordenação Motora por praticantes e não praticantes do género masculino nas quatro provas KTK

QM	Categorias da variável	N	Média	Desvio padrão	t	p
	Praticantes	23	165.5	19.7	4.6	0.000
	Não praticantes	32	137.4	23.8		

Quadro 10 - Resultados da Coordenação Motora por praticantes e não praticantes do género masculino por Quociente Motor

2.5.4.2. Género feminino

Provas	Categorias da variável	N	Média	Desvio padrão	t	p
SM	Praticantes	13	23.7	7.5	3.6	0.001
	Não praticantes	36	14.5	8.1		
ER	Praticantes	13	56.5	8.5	5.4	0.000
	Não praticantes	36	35.8	12.9		
SL	Praticantes	13	57.5	5.9	5.1	0.000
	Não praticantes	36	44.9	8.2		
TL	Praticantes	13	20.8	3.4	4.3	0.000
	Não praticantes	36	15.9	3.6		

Quadro 11 - Resultados da Coordenação Motora por praticantes e não praticantes do género feminino nas quatro provas KTK

QM	Categorias da variável	N	Média	Desvio padrão	t	p
QM	Praticantes	13	158.5	12.3	6.3	0.000
	Não praticantes	36	111.0	26.1		

Quadro 12 - Resultados da Coordenação Motora por praticantes e não praticantes do género feminino por Quociente Motor

Os quadros 13 e 14 comparam os resultados entre géneros dos alunos praticantes. Os quadros 15 e 16 evidenciam os resultados dos não praticantes.

2.5.4.3. Praticantes

Provas	Categorias da variável	N	Média	Desvio padrão	t	p
SM	Género Masculino	23	28.1	7.7	1.7	0.102
	Género Feminino	13	23.7	7.5		
ER	Género Masculino	23	53.8	9.2	-0.9	0.388
	Género Feminino	13	56.5	8.5		
SL	Género Masculino	23	63.4	9.8	2.0	0.060
	Género Feminino	13	57.5	5.9		
TL	Género Masculino	23	20.1	3.5	-0.6	0.570
	Género Feminino	13	20.8	3.4		

Quadro 13 - Resultados da Coordenação Motora dos praticantes por género nas quatro provas KTK

QM	Categorias da variável	N	Média	Desvio padrão	t	p
QM	Género Masculino	23	165.5	19.7	1.2	0.259
	Género Feminino	13	158.5	12.3		

Quadro 14 - Resultados do Quociente Motor dos praticantes por género

2.5.4.4. Não praticantes

Provas	Categorias da variável	N	Média	Desvio padrão	t	p
SM	Género Masculino	32	20.2	8.3	2.9	0.006
	Género Feminino	36	14.5	8.1		
ER	Género Masculino	32	46.0	9.1	3.7	0.000
	Género Feminino	36	35.8	12.9		
SL	Género Masculino	32	51.0	12.4	2.4	0.018
	Género Feminino	36	44.9	8.2		
TL	Género Masculino	32	20.2	2.9	5.5	0.000
	Género Feminino	36	15.9	3.6		

Quadro 15 - Resultados da Coordenação Motora dos não praticantes por género nas quatro provas KTK

QM	Categorias da variável	N	Média	Desvio padrão	t	p
QM	Género Masculino	23	137.4	23.8	4.3	0.000
	Género Feminino	13	111.0	26.1		

Quadro 16 - Resultados do Quociente Motor dos não praticantes por género

2.5.4.5. Praticantes e não praticantes

No quadro abaixo, encontra-se os resultados das 4 provas da bateria de testes KTK, em relação à comparação entre os praticantes e os não praticantes da amostra. No quadro 18 está evidenciado o quociente motor total dos praticantes e dos não praticantes.

Provas	Categorias da variável	N	Média	Desvio padrão	t	p
SM	Praticantes	35	26.4	7.9	5.1	0.000
	Não praticantes	69	17.4	8.8		
ER	Praticantes	35	54.7	9.0	5.8	0.000
	Não praticantes	69	40.9	12.4		
SL	Praticantes	35	61.3	9.1	6.4	0.000
	Não praticantes	69	47.9	10.6		
TL	Praticantes	35	20.4	2.4	3.2	0.002
	Não praticantes	69	17.9	3.8		

Quadro 17 - Resultados dos praticantes e não praticantes

QM	Categorias da variável	N	Média	Desvio padrão	t	p
QM	Praticantes	13	162.8	17.7	7.4	0.000
	Não praticantes	36	124.1	28.4		

Quadro 18 - Resultados do quociente motor total dos praticantes e não praticantes

2.6. Discussão de resultados

2.6.1. Coordenação Motora Total

No quadro 5, os resultados demonstram que a média do quociente motor da amostra de 104 alunos é de 137.1 com um desvio padrão de 31.2. Segundo o quadro 4, referente às categorias do quociente motor do protocolo da bateria de testes KTK, os alunos encontram-se no intervalo $\geq 131 \leq 145$, ou seja, na categoria *Coordenação Muito Boa*.

2.6.2. Coordenação Motora por Género

A análise do quadro nº6 permite-nos afirmar que, em todas as provas, os rapazes apresentam melhores resultados do que as raparigas. Nas quatro provas da bateria de testes KTK, os rapazes apresentam média mais elevada. Verifica-se a partir do T-Test, que as diferenças das médias são estatisticamente significativas entre os géneros.

No que diz respeito, à comparação do Quociente Motor entre os rapazes e as raparigas, demonstra-se que o género masculino apresenta média superior ao feminino. Verifica-se também que as diferenças são estatisticamente significativas ($p=0,000$) como indica o quadro nº7.

Os resultados obtidos no presente estudo estão em concordância com os valores encontrados, por Lopes et al (2003) para idades dos 6 aos 11 anos e Bianchi (2009) para idades entre os 6 e os 10 anos, em que os rapazes apresentam melhores resultados do que as raparigas em todas as provas. No estudo de Martinho (2003) para idades dos 10 aos 12 anos, os alunos do género masculino também apresentam melhores resultados que os do género feminino.

2.6.3. Coordenação Motora – Quociente Motor por categoria

Na análise do Quociente Motor da amostra por categoria, será de realçar que a grande maioria dos alunos (61,5%) apresenta coordenação *muito boa* e que somente dois alunos (1,9%) são classificados como tendo uma coordenação *perturbada* sendo que seis alunos revelam coordenação *insuficiente*. Os restantes revelam coordenação *normal* (18,3%) e *boa* (12,5%).

Em comparação com estudos já realizados, constatamos existir uma elevada percentagem de alunos com coordenação muito boa. O estudo de Bianchi (2009) apresenta-nos, numa amostra de 560 alunos com idades compreendidas entre os 7 e 10 anos, uma percentagem de 85% de alunos com coordenação muito boa. No entanto, o estudo de Lopes et al realizado nos Açores, com uma amostra de alunos com idades dos 6 aos 10 anos, apresenta uma maior percentagem de alunos com coordenação perturbada e insuficiente.

Constata-se neste estudo que salvo algumas exceções, um elevado número de alunos da amostra apresenta uma coordenação motora muito boa.

2.6.4. Coordenação motora em função da prática de atividade física

Ao analisar o quadro 9 referente à coordenação motora em alunos praticantes e não praticantes do género masculino demonstra-se que em os alunos praticantes apresentam melhores médias de resultados que os não praticantes nas provas da bateria de testes KTK, com exceção da prova T.L. Verifica-se que a partir do T-Test existem diferenças estatisticamente significativas nas provas SM, ER e SL, não se verificando na prova TL.

Em comparação com um estudo realizado por Martinho (2003) numa amostra de 166 alunos, para as mesmas idades, verificou-se que para idades dos 11 anos, os praticantes apresentaram melhores resultados em todas as provas e com diferenças nas médias estatisticamente significativas. No entanto, para os 12 anos, os praticantes apresentam melhores resultados nas provas, exceto no SL, mas não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Com os resultados das provas da bateria, comprova-se que a partir do quociente motor total (quadro 10) entre estes dois grupos, os alunos praticantes apresentam melhor média que os não praticantes. As diferenças entre estes dois grupos também são estatisticamente significativas neste género.

Em relação ao género feminino, também se demonstra que as praticantes apresentam melhores médias de resultados que as não praticantes nas 4 provas da bateria KTK. As diferenças médias entre elas são estatisticamente significativas. No estudo realizado por Martinho (2003), quer para as alunas com 11 ou 12 anos, as

praticantes apresentam melhores resultados em todas as provas e com diferenças estatisticamente significativas.

É importante referir, que a partir destes resultados, constata-se que no género masculino, os alunos praticantes apresentam uma *coordenação muito boa*. Os não praticantes, por sua vez, também apresentam a mesma categoria de coordenação. No entanto, no género feminino, as praticantes têm uma *coordenação muito boa*, em relação às não praticantes que têm uma *coordenação normal*.

Ao analisar a comparação entre o género masculino e o género feminino praticantes, constata-se que os rapazes apresentam melhores resultados que as raparigas em 2 provas (SM, SL) e as raparigas apresentam melhores resultados nas restantes duas provas. Constatou-se também, que não existe diferenças significativas entre os géneros. Em relação ao estudo feito por Martinho (2003), apresenta resultados idênticos nos alunos praticantes. Os rapazes apresentam melhores resultados nas provas SM e SL e as raparigas nas restantes provas.

Nos alunos não praticantes demonstra-se que os rapazes apresentam melhores médias relativamente às raparigas e existem diferenças estatisticamente significativas.

A partir da análise dos quadros 17 e 18, verificou-se que os alunos praticantes apresentam melhores médias que os não praticantes em todas as provas com diferenças estatisticamente significativas. O quociente motor total dos praticantes é superior aos dos não participantes, e assim afirma-se que a hipótese formulada foi confirmada, ou seja, os alunos que praticam atividade física extraescolar têm uma melhor coordenação motora que os que não praticam.

3. Conclusões gerais

Da análise e discussão dos resultados deste estudo emergem as seguintes conclusões:

1. Os alunos apresentam uma média do Quociente Motor de 137.1, que equivale à coordenação motora muito boa.
2. Os rapazes apresentam melhores resultados que as raparigas em todas as provas e as diferenças observadas são sempre estatisticamente significativas.
3. Mais de 60% dos alunos apresentam uma coordenação muito boa.
4. Cerca de 7% dos alunos carecem de coordenação motora.
5. Os alunos praticantes do género masculino apresentam melhores resultados em três provas da bateria e as diferenças são estatisticamente significativas, em relação aos não praticantes.
6. Os alunos praticantes do género feminino têm melhores resultados em todas as provas do que os não praticantes com diferenças estatisticamente significativas entre eles.
7. Os praticantes do género masculino apresentam melhores resultados nas provas SM e SL e os do género feminino nas restantes, sem diferenças estatisticamente significativas.
8. Os alunos do género masculino que não praticam apresentam melhores resultados comparativamente com o género feminino. Existe diferenças significativas entre estes dois grupos.
9. A hipótese de estudo foi confirmada. Os alunos que praticam atividade física fora do contexto escolar apresentam melhor coordenação motora que os que não praticam.

Por fim, e a principal recomendação do trabalho, é que os alunos da Escola Secundária Arquiteto Oliveira Ferreira devem aumentar o número de atividades extracurriculares para melhorar a sua coordenação motora que é benéfico para a sua saúde.

4. Referências Bibliográficas

- Alves, U. S. (2007). *Não ao sedentarismo, sim à saúde: contribuições da Educação Física escolar e dos esportes* (Vol. 3). O Mundo da Saúde.
- Amstrong, N. (1998). *O papel da escola na promoção de estilos de vida ativos*. Lisboa: SPEF/Omniserviços.
- Araújo, D., & Araújo, C. (2000). *Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos*. Rey Bras Med Esporte.
- Barnett, L., Morgan, P., Van Beurden, E., Ball, K., & Lubans, D. (2011). *A reverse pathway? Actual and perceived skill proficiency and physical activity*. Med Sci Sports Exerc.
- Bianchi, M. (Junho de 2009). Avaliação da coordenação motora em crianças do 1º ciclo do ensino básico, em função do sexo, do escalão etário, e do índice de massa corporal. *Dissertação de mestrado*, pp. 11-21.
- Branco, L. (2015). Avaliação das capacidades coordenativas: coincidência-antecipação e orientação espacial, em jovens. *Monografia de licenciatura*, pp. 16-21.
- Caspersen, J., Pereira, A., & Curran, M. (2000). *Changes in physical activity patterns in the United States, by sex and cross-sectional age*. Medicine and Science in Sports and Exercise.
- Farias, E., Paula, F., & Carvalho, W. R. (2009). *Efeito da atividade física programada sobre a composição corporal em escolares adolescentes*. (Vol. 85). Jornal de pediatria.
- Gabbard, C. (1992). *Lifelong motor development* (2 ed.). Brown & Benchmark.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. (3 ed.). São Paulo: Phorte Editora.
- Glaner, M. (2003). *Importância da aptidão física relacionada à saúde*. Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano.
- Goldner, L. (Maio de 2013). Educação Física e saúde: benefício da atividade física para a qualidade de vida. *Monografia de licenciatura*, pp. 2-8.
- Hagemann, M. (1991). *Criança cresce brincando: educação física infantil e recreação: pré escola*. Porto Alegre: Magister.
- Hagger, M., Ashford, B., & Stambulova, N. (1998). *Russian and British childrens physical self-perceptions and physical activity participation*. Ped Exerc Sci.

- Hirtz, P. (1986). *Rendimento Desportivo e Capacidades Desportivas*. Horizonte.
- Hirtz, P., & Holtz, D. (1987). *Como aperfeiçoar as capacidades coordenativas?* Revista horizonte.
- Kiphard, E. (1976). *Insuficiências de movimientos y de coordinación en la edad de La Escuela Primaria*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Lopes, L., Lopes, V., Santos, R., & Pereira, B. (9 de Julho de 2010). Associações entre a atividade física, habilidades e coordenação motora em crianças portuguesas. pp. 15-18.
- Lopes, V., Maia, J., Silva, R., Seabra, A., & Morais, F. (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*, pp. 47-60.
- Marques, A., & André, J. (Julho de 2014). Avaliação da atividade física: Métodos e implicações práticas.
- Martinho, M. E. (2003). Estudo comparativo em crianças dos 10/12 anos de idade, praticantes e não praticantes de modalidades desportivas extra escolares. *Dissertação de mestrado*, pp. 54-74.
- Meinel, K. (1984). *Motricidade II: O desenvolvimento motor do ser humano*. Rio de Janeiro: Coleção Educação Física.
- Meinel, K., & Schnabell, G. (1976). *Motricidade I - Teoria da motricidade esportiva sob o aspecto pedagógico*. Rio de Janeiro: Coleção Educação Física.
- Moraes, A. (2003). *Online: Treinamento de Saltos de Velocidade em Atletas de Basquetebol Infantil Masculinos para a Melhoria da Performance Neuromuscular*. Obtido de <http://www.unipinhal.edu.br/nou-rau/document/?view=42>
- Moreira, R. B. (2014). Níveis de atividade física nas aulas de educação física. *Tese de doutoramento*, pp. 16-42.
- Mota, J., & Appell, H. (1995). *Educação da saúde*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mota, J., & Sallis, J. (2002). *Actividade Física e Saúde*. Porto: Campo das letras.
- Nahas, M. (2003). *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceito e sugestões para um estilo de vida ativo*. Londrina: Mindiograf.

- Nascimento, R. (2008). O trabalho desenvolvido com a coordenação motora dos alunos na educação física infantil. pp. 10-11.
- Oliveira, M. M., & Maia, J. (2001). *Avaliação da actividade física em contextos epidemiológicos. Uma visão da validade e fiabilidade do acelerómetro Tritrac R3D do pedómetro Yamax Digi-Walker e do questionário de Baecke*. (Vol. 1). Revista Portuguesa de Ciência do desporto.
- OMS. (2005). *Organização Mundial da Saúde*. Geneva.
- Pereira, E. d., & Moreira, O. C. (Junho de 2013). Importância da aptidão física relacionada à saúde e aptidão motora em crianças e adolescentes. *Revista brasileira de prescrição e fisiologia do exercício*, pp. 309-316.
- Peres, C., Serrano, J., & Cunha, A. (2009). *Desenvolvimento infantil e habilidades motoras*. Viseu: Vislis Editores.
- Rowland, T. (1995). *The horse is dead; lets dismount*. Pediatric Exercise Science.
- Santos, M. (Outubro de 2000). Avaliação da actividade física habitual em crianças e adolescentes do grande porto. *Dissertação de mestrado*, pp. 19-20.
- Shilling, F. (1974). *Körperkoordinationstest für kinder, KTK*. Weinheim: Beltz Test GmbH.
- Silveira, F. (2005). *Online: Introdução ao estudo das capacidades motoras*. Obtido de http://geocities.yahoo.com.br/cienciasdodesporto/td_int_cap_mot.doc
- V., L., Maia, J., Silva, R., Seabra, A., & F., M. (2003). Estudo do desenvolvimento da coordenação motora da população escolar (6 aos 10 anos de idade) da Região Autónoma dos Açores. pp. 47-60.
- Vuori, I. (1995). *Exercise and Physical Health: musculoskeletal health and functional capabilities*. Res. Q. Exerc. Sport.
- Weineck, J. (2003). *Atividade física e esporte para quê?* São Paulo: Manole.
- WHO. (2006). *Physical activity*. Obtido em 14 de 6 de 2015, de <http://www.who.int/world-health-day/previous/2002/en/>
- WHO. (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. WHO.
- Zahner, L., & Dossegger, A. (2004). *Motor activity-the key to development in childhood*. Institute for Exercise and Health Sciences, University of Basle: Winterhur.

Anexos

Anexo 1

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO INICIAL

Nome: _____ Ano/Turma: _____ Idade: _____

1 - Gostas das aulas de Educação Física?

Sim Não

2 - Existe algo que **não** gostes nas aulas de Educação Física?

Sim Não

Caso respondas Sim, escreve o que deveria mudar:

3 - Quais são as modalidades desportivas que mais gostas? (indica apenas três)

4 - Praticas algum tipo de atividade física fora da escola?

Sim Não

Caso respondas Sim, escreve qual:

Anexo 2

Autorizações

Arcozelo, Dezembro de 2014

Assunto: Solicitação de autorização para a realização das provas da bateria de testes KTK aos alunos.

Exmo. Sr. ou Sr.^a Encarregado(a) de Educação;

Venho por este meio solicitar a autorização de Vossa Exa. para a avaliação da coordenação motora do seu educando com a colaboração do respetivo professor titular. Esta medida tem como objetivo contribuir para a comparação da **Coordenação Motora** de alunos do 7º ano de escolaridade com idades entre os 11 e os 12 anos de idade, com vista a detetar insuficiências e diferenças coordenativas, no âmbito do projeto de investigação que estou a desenvolver no *Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*, do Instituto Superior da Maia.

Desde já agradecendo a atenção dispensada, apresento os melhores cumprimentos,

Autorizo

Não autorizo

Estagiário: Renato Emanuel Marques Zagalo

Anexo 3

Testes de Coordenação Motora (KTK) – SALTOS MONOPEDAIS

Escola Secundária Arquiteto Oliveira Ferreira

Professor:

Ano/Turma:

Nº	NOME	35CM						40CM						45CM					
		1ª		2ª		3ª		1ª		2ª		3ª		1ª		2ª		3ª	
		Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa
		D	E	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E

Nº	NOME	50CM						55CM						60CM					
		1ª		2ª		3ª		1ª		2ª		3ª		1ª		2ª		3ª	
		Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa
		D	E	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E	D	E

Testes de Coordenação Motora (KTK) – TRAVA DE EQUILÍBRIO

Escola Secundária Arquiteto Oliveira Ferreira

Professor:

Ano/Turma:

Nº	NOME	Pontuação (nº de passos) Max. 8 passos = 8pontos 1º BARRA (3cmx3cmx6cm)			Pontuação (nº de passos) Max. 8 passos = 8pontos 2º BARRA (3cmx3cmx6cm)			Pontuação (nº de passos) Max. 8 passos = 8pontos 3º BARRA (3cmx3cmx6cm)		
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
		Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa	Tentativa

Testes de Coordenação Motora (KTK) – SALTOS LATERAIS E

TRANSPOSIÇÃO LATERAL

Escola Secundária Arquiteto Oliveira Ferreira

Professor:

Ano/Turma:

		SALTOS LATERIAS		TRANSPOSIÇÃO LATERAL	
Nº	NOME	Pontuação – Duração 15’’ Nº de saltos realizados nas duas tentativas		Pontuação – Duração 20’’ Nº de saltos realizados nas duas tentativas	
		1ª Tentativa	2ª Tentativa	1ª Tentativa	2ª Tentativa

Anexo 4

Tabela do quociente motor

Qualificação da coordenação motora de cada criança da amostra total

Nº	Género	Idade	Salto Monopedal	Trave equilíbrio	Salto Lateral	Transposição Lateral	Quociente Motor
1	2	11	3	24	54	15	96
2	2	12	8	59	48	16	131
3	2	12	19	50	50	14	133
4	1	12	36	42	54	18	150
5	1	12	34	56	70	16	176
6	2	12	33	70	58	15	176
7	1	12	24	63	70	14	171
8	1	12	35	48	77	21	181
9	2	12	3	40	33	15	91
10	1	12	35	53	62	18	168
11	1	12	25	69	54	16	164
12	2	12	30	49	50	15	144
13	2	11	20	27	56	11	114
14	2	11	35	44	62	24	165
15	1	12	5	39	37	14	95
16	2	12	19	36	35	19	109
17	2	11	19	56	54	16	145
18	2	12	23	65	62	18	168
19	2	12	33	58	51	19	161
20	2	12	6	17	30	16	69
21	2	11	20	40	37	21	118
22	2	11	13	36	40	15	104
23	1	12	36	68	64	22	190
24	2	12	10	34	44	22	110
25	1	12	25	44	47	17	133
26	1	12	21	58	53	23	155
27	1	12	13	45	79	17	154
28	2	12	18	59	49	22	138
29	2	12	10	14	36	12	72
30	1	12	36	60	71	21	188
31	1	12	32	59	59	18	168
32	2	12	15	72	65	20	172
33	1	12	26	44	71	20	161
34	1	12	23	51	70	25	169
35	2	11	5	21	42	12	80
36	1	11	7	32	45	19	103
37	1	11	35	46	30	19	130
38	1	12	16	60	67	25	168
39	1	12	36	61	67	22	186
40	1	12	27	58	83	18	186
41	1	11	16	51	31	20	118
42	2	11	6	24	46	14	90
43	2	12	33	50	54	15	152
44	1	12	33	50	78	24	185
45	1	12	13	33	55	19	120
46	1	12	35	66	67	14	182
47	1	12	18	59	53	18	148
48	1	11	8	37	55	21	121
49	2	12	6	33	49	13	101
50	2	12	20	40	58	11	129
51	1	12	33	50	70	24	177
52	2	12	28	45	57	17	147
53	2	12	20	47	52	20	139
54	2	12	22	27	52	16	117

55	1	12	26	51	61	25	163
56	1	12	14	50	61	18	143
57	2	11	5	23	46	14	90
58	2	12	16	54	51	17	138
59	1	12	14	52	56	20	142
60	2	12	15	58	50	22	145
61	1	12	12	40	46	23	121
62	1	11	13	38	42	19	112
63	1	12	34	48	62	22	166
64	1	12	32	49	64	23	168
65	1	12	30	52	60	22	164
66	1	12	20	51	57	24	152
67	2	11	5	20	32	11	68
68	1	12	20	53	51	23	147
69	1	12	27	52	50	26	155
70	1	12	28	47	59	25	159
71	2	11	14	40	38	10	102
72	2	12	17	51	56	23	147
73	2	12	28	54	59	21	162
74	1	12	14	21	32	15	82
75	2	12	26	52	52	26	156
76	2	11	14	38	44	21	117
77	2	11	8	24	32	14	78
78	2	12	24	56	55	24	159
79	2	11	10	27	47	14	98
80	1	12	19	53	61	20	153
81	1	12	23	64	58	18	165
82	2	12	22	27	52	20	127
83	1	12	20	48	55	21	144
84	2	12	6	24	45	14	89
85	1	12	36	45	54	21	156
86	2	11	8	24	40	12	84
87	1	12	14	53	56	20	143
88	2	12	28	55	55	23	161
89	1	12	30	56	47	18	151
90	1	12	24	49	54	22	149
91	2	11	19	39	33	21	112
92	2	12	23	51	69	23	166
93	1	11	19	36	33	17	105
94	1	11	22	44	38	21	125
95	1	11	10	25	47	16	98
96	1	12	17	42	40	19	118
97	2	12	22	54	56	21	153
98	2	11	8	23	35	15	81
99	1	12	27	47	56	25	155
100	1	12	13	42	53	20	128
101	1	12	28	52	34	21	135
102	2	11	13	38	40	15	106
103	1	12	23	49	62	22	156
104	2	12	21	55	54	18	148