



Volume 1, Nº5, 2014

REVISTA DA  
SOCIEDADE  
CIENTÍFICA  
DE PEDAGOGIA  
DO DESPORTO

ISSN 1647-9696

Volume 1, Nº5, 2014

REVISTA DA  
SOCIEDADE  
CIENTÍFICA  
DE PEDAGOGIA  
DO DESPORTO

ISSN 1647-9696

**Diretor Editorial**

Rui Resende (ISMAI)

**Diretor Editorial Adjunto**

Hugo Sarmento (ISMAI, ESEV-IPV)

**Conselho Editorial**

Pedro Sequeira (ESDRM-IPSantarém), Susana Alves (ESDRM-IPSantarém), Valter Pinheiro (ISCE), Armando Costa (ISCE), Alberto Albuquerque (ISMAI), Francisco Gonçalves (ISMAI), Vítor Ferreira (FMH-UL), Nuno Loureiro (ESDRM-IPSantarém), Hélder Lopes (UMA), Isabel Varregoso (ESECS-IPLeiria), Ricardo Lima (ISMAI), Nuno Pimenta (ISMAI), José Rodrigues (ESDRM-IPSantarém), Antonino Pereira (ESEV-IPViseu), Ágata Aranha (UTAD), Pedro Sarmento (ULusíada), João Prudente (UMA)

**Edição**

Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto

**Capa**

Mariana Moreira

**ISSN 1647-9696**

# ÍNDICE

<b>Editorial</b>	<b>3</b>
<hr/>	
<b>Dançar – Vivências contemporâneas na comunidade</b>	<b>4</b>
<i>Isabel Varregoso, Elisabete Monteiro, José Rodrigues, Susana Franco, Susana Alves</i>	
<b>Formação Pedagógica de profissionais de desporto em situações de ensino simulado</b>	<b>12</b>
<i>Vitor Ferreira</i>	
<b>Da natureza poética do desporto: Para uma formação da sensibilidade estética</b>	<b>19</b>
<i>Teresa Marinho</i>	
<b>As bolas paradas no futebol jovem – A opinião dos treinadores</b>	<b>25</b>
<i>Nuno Loureiro, Eduardo Teixeira, João Paulo Costa, João Prudente, Pedro Sequeira</i>	
<b>Treinadores de excelência: características diferenciadoras</b>	<b>33</b>
<i>Jorge Arede, Rafael Cabral, Rafael Nunes, Rogério Santos, Antonino Pereira</i>	
<b>Os desportos de combate enquanto meio de transformação do homem</b>	<b>43</b>
<i>Miguel Vieira, Catarina Fernando, João Apolinário, Hélder Lopes</i>	
<b>Ultimate Frisbee – Um desporto para as escolas</b>	<b>49</b>
<i>José Amoroso, Isabel Varregoso</i>	
<b>Uma mudança coerente no ensino superior – A ferramenta processo pedagógico</b>	<b>55</b>
<i>Helder Lopes, João Prudente, António Vicente, Catarina Fernando</i>	
<b>Percepção dos professores de educação física sobre a sua intervenção na escola</b>	<b>61</b>
<i>Rui Resende, Paula Santana, André Santos, Júlia Castro</i>	
<b>A prática de ensino supervisionada: as dificuldades dos estudantes estagiários</b>	<b>68</b>
<i>Ricardo Lima, Júlia Castro, Sílvia Cardoso, Rui Resende</i>	
<b>Análise aos Níveis de Satisfação dos Alunos nas aulas de Educação Física</b>	<b>75</b>
<i>Paulo Sá, Ricardo Melo, Francisco Gonçalves, Rui Resende</i>	
<b>Práticas de atividade física e desportiva com crianças – um estudo na valência de creche</b>	<b>82</b>
<i>Rita Brito, Valter Pinheiro</i>	

## EDITORIAL

---

A revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto (SCPD) edita o seu quinto número, segundo deste ano de 2014. Esta edição surge na sequência do congresso da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto que decorreu nos dias 24 e 25 de outubro no Instituto Politécnico da Guarda. Convidaram-se os autores que apresentaram os seus trabalhos durante o congresso a escreverem os respetivos artigos para a revista da Sociedade, tendo sido aceites, para publicação, doze artigos.

Este número encerra um formato e um período que marca o renascimento da edição da revista concebida com um novo Layout, e que ambiciona que o desenvolvimento desta se sustente, entre outros, no incremento da sua qualidade científica. Neste sentido, a direção da SCPD, detentora da revista, decidiu alterar o nome desta para “*Journal of Sport Pedagogy and Research*”, e tem vindo a desenvolver esforços no sentido de efetivar a sua indexação e ampliar a sua internacionalização. De acordo com este propósito, passará a aceitar artigos escritos na língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola.

Para além da direção editorial, está a ser constituída uma rede internacional de revisores nas diferentes áreas da Pedagogia do Desporto, com o intuito de que a revisão dos artigos por pares aumente a sua qualidade e, por inerência, a sua exigência, projetando esta área científica para um patamar de maior reconhecimento académico.

Pretende-se ainda desenvolver uma página da Internet dedicada à revista, bem como a adesão ao *Open Journal System* que permitirá uma agilização dos processos editoriais.

A periodicidade de dois números por ano, a publicar em junho e dezembro, implica uma aposta na vitalidade desta área científica, pelo que desafiamos todos os que queiram juntar-se a este esforço a submeter os seus trabalhos ao *Journal of Sport Pedagogy and Research*.

Rui Resende  
Hugo Sarmiento

# Dançar – Vivências contemporâneas na comunidade

Isabel Varregoso<sup>1,2\*</sup>; Elisabete Monteiro<sup>3</sup>; José Rodrigues<sup>3,2</sup>; Susana Franco<sup>3,4</sup>; Susana Alves<sup>2,3</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, IP Leiria; <sup>2</sup>CIEQV - Centro de Investigação em Qualidade de Vida; <sup>3</sup>Faculdade de Motricidade Humana/UL - Instituto de Etnomusicologia/Centro de Estudos em Música e Dança (INET-MD); <sup>3</sup>Escola Superior de Desporto de Rio Maior/IP Santarém; <sup>4</sup> CI&DETS - Centro de Estudos em Educação, Tecnologia e Saúde, IP Viseu

## Palavras-chave

Dança na comunidade;  
Baile;  
Danças populares e tradicionais;  
Danças do mundo

## RESUMO

A Dança na Comunidade constitui um conceito abrangente que evidencia uma diversidade de práticas, filosofias e abordagens que interessa estudar. Como atividade participativa e inclusiva, permite uma troca mútua, destacando a valorização individual e coletiva pela motivação, sentido de pertença e de conexão sem limites ou limitações. Na atualidade, são vivenciadas um conjunto de danças de inspiração tradicional miscigenadas com influências contemporâneas, as quais retomam a vivência dos bailes à antiga, onde as pessoas convivem e se divertem unidas pelo prazer de dançar. Pretendemos analisar o(s) contexto(s) em que decorre(m) estas danças, caracterizá-las de forma genérica, e perceber o que as pessoas encontram nestes contextos.

## KEYWORDS

Dance in the community;  
Dance;  
Folk and traditional dance;  
World dances

## ABSTRACT

The dance in the Community is a comprehensive concept that highlights a diversity of practices, philosophies and approaches that urge study. As participatory and inclusive activity, translates commitment and mutual exchange, stressing the individual and collective appreciation for motivation, sense of belonging and connection without limits or limitations. Actuality, it is experienced a set of traditional-inspired dances with contemporary influences miscegenation, which take up the life of the old-fashioned dances, where people gather to socialize, have fun, united by the pleasure of dance. It is intended to analyze and characterize the dances in this context and realize what the people can find on it.

## INTRODUÇÃO

A Dança projetou-se ao longo dos tempos em tipos e formas diversificados que apresentam, na atualidade, um espectro cada vez maior de manifestações. Este estudo, em forma de ensaio, centra-se na dança de inspiração popular e tradicional, tendo como objetivo analisar o(s) contexto(s) em que decorre(m) estas danças, caracterizá-las de forma genérica, e perceber o que as pessoas encontram nestes contextos, ensaiando uma sistematização e teorizando sobre algo que se afasta dos campos habituais de investigação, mista de tradição e modernidade. A escassa publicação de trabalhos neste âmbito permite que usemos um pioneirismo, a partir de uma apresentação do(s) contexto(s) que rodeia(m) o objeto a estudar.

Organizamos o ensaio em quatro partes: enquadramento conceptual e contextual; caracterização do objeto de estudo; caracterização dos intervenientes; reflexão onde levantamos pistas para posteriores estudos, como extensão ou complemento do agora realizado, desafio final deixado pelos autores.

Precisamos perceber o, ou os contextos onde ocorrem as danças alvo do estudo para conhecer e compreender os propósitos e circunstâncias na relação com as atitudes e as ideias. O estudo enquadra-se no âmbito da ‘Dança na Comunidade’, a qual está organizada com base na premissa de que o vocabulário motor usado no dia-a-dia e nas danças populares e tradicionais pode ser desenvolvido para expressar ideias e sentimentos que conduzam a performances significativas (Snyders, 2003). O conceito de ‘Dança na Comunidade’ não é pacífico e tem gerado desafios e tensões na sua definição que não chegou a gerar um conceito único. Surgiu nos anos 80 pela evidência e como necessidade de enquadrar um conjunto de práticas emergentes, como projetos ou práticas dirigidas a vários setores da população, sendo que a própria designação gerou uma dificuldade decorrente da abrangência da palavra ‘comunidade’. Esta, para Ames (2006), pode ter diferentes significados ou traduções distintas em diferentes línguas, dizendo-nos que a noção por trás da dança transcende a questão semântica, opinião que partilhamos. Outra dificuldade incide no uso dos termos “para” ou “na” comunidade. Uma outra surge da confusão entre ‘Dança na Comunidade’ e ‘Dança de Animação Sociocultural’, sendo esta mais uma atitude que uma ação específica por se poder manifestar em atividades múltiplas (Marrana, 2011). Nos anos 90, emerge outra dificuldade centrada no debate processo-produto que situava a ‘Dança na Comunidade’ como uma prática feita por aqueles que tinham formação para o efeito, com uma missão integradora, proporcionando a sua vivência a todos, independentemente do grau de preparação.

Para Thomson (1994) existem três tipos de prática de dança na comunidade: ‘radical’, ‘alternative’ e ‘amelorative’, sendo este último onde se passa a focar a nossa atenção, pois proporciona aos praticantes um sentimento de bem-estar. Deste modo, considera-se que conceitos ou definições mais abrangentes estão relacionadas com os objetivos que norteiam o trabalho, o público-alvo a que se destina e a forma como se ministram. Na opinião dos ‘dance workers’ (Amans, 2008, p.4) “A Dança da Comunidade é sobre dança não elitista [...] pode ser sobre a criação de obras que quebram os estereótipos sobre o que a dança é e o que são os dançarinos, pode ser sobre performance em lugares não tradicionais. Ela pode ser qualquer coisa que nós, a Comunidade, queiramos que seja”.

A discussão sobre este conceito também abarca as definições de ‘performance’, ‘desempenho’ e ‘apresentação’. O primeiro diretamente reconhecido para a dança profissional e os outros dois mais próprios da ‘Dança na Comunidade’. Contudo, errado seria ter um posicionamento simplista, absoluto e por isso redutor. Se não veja-se o que refere Fazenda (2007, p. 11) quanto ao conceito de ‘Performance’, quando diz ser “algo em curso, que se vai processando, e não apenas algo que se efetua”. Ou Wilson (2008, p. 75), para quem “O desempenho é um elemento de valor na prática da dança na comunidade [...] abraça-a num quadro relativo e inclusivo que é reconhecido como simplesmente um momento dentro de um processo de desenvolvimento mais longo”.

Esta dimensão da dança ganhou espaço e reconhecimento através da ‘Foundation for Community Dance’ (Reino Unido) que redefiniu o conceito, explicitou os seus objetivos, qualidades e características, identificando as boas práticas. Idênticas ações se verificaram nos Estados Unidos e no Canadá. Esta dança evidencia-se também por ser, apesar de dirigida a todos, uma ação que implica a atuação de artistas a trabalhar com pessoas comuns. Implementa-se de modo mais ou menos formal (institucionalizado) e não-formal (sem estar enquadrado em instituições mas amiúde através de projetos conforme já referido) e informal, desenvolvida por profissionais e por outros intervenientes.

Resumindo, reforçamos que, nas danças estudadas, o foco incide no ‘processo’ de intenção e não no ‘produto’ ou ‘forma’. Parece-nos mais adequada a utilização do termo ‘desempenho’ do que ‘apresentação’, pois estas danças centram-se essencialmente no processo, e apresentam as propriedades da dança na comunidade nas quais as diferentes vozes, corpos e experiências emergem conjuntamente no ato de mover-se em coletivo (Kuppers, 2006). Adotamos o conceito de ‘comunidade’ como algo que tem a ver com um grupo social imbuído de uma herança cultural e histórica, podendo implicar uma restrição

geográfica, como um grupo com afinidades que partilha algo e tem “participações em comum”. A ‘Dança na Comunidade’ reporta-se a certas danças que quase se esgotam em experiências criativas do movimento num amplo espectro de práticas, em que as formas se multiplicam conforme o contexto em que se vivenciam. Possuem estilos com especificidade mas sem técnicas particulares, com um denominador comum - uma forte incidência e preponderância na interação, relação e comunicação - a componente social. É “principalmente uma atividade social, unindo criatividade e corporalidade de uma forma que oferece a experiência às comunidades, de solidariedade e de significado, de uma forma imediata e simples” (Thomson, 2008, p. xi).

### **Dos Contextos...**

Nas últimas décadas, no âmbito da Dança na Comunidade surgiu um novo movimento, em contínua atualização das populações visadas, pela mudança de aspirações, dos objetivos a perseguir, das estruturas implicadas, onde se afirma mas simultaneamente dilui a especificidade geográfica, conceito focado numa vivência coletiva à procura das comunidades – do coletivo, do universal, da “aldeia global”. É uma nova manifestação de dança/‘baile’ que, progressivamente, deu origem a um movimento que gerou um verdadeiro fenómeno de globalização. Algo de diferente do que até aí se fazia e não totalmente oposto ao “antigo” mas com nuances expressivas, espaciais ou relacionais. Novas expressões coletivas, reflexo de uma rutura com o baile tradicional de antigamente, que passaram da música para a dança, em que “formas de diversão mais individualizadas e sedentárias, provocou a necessidade de (re)invenção do baile.” (Martinez, 2007, p. 125). Este conceito de ‘novo/‘velho’ baile, surgiu da procura do prazer de dançar em conjunto dos jovens e de viver as práticas tradicionais, abandonando as formas fixas de execução, descobrindo novas dinâmicas. Alastraram rapidamente novas conjugações de movimentos, inspirados nas raízes culturais mas distanciando-se delas por miscigenação com outros conceitos, vivências e formas de estar contemporâneas, tendencialmente urbanas e multiculturais. A importância dos passos certos ou formas fixas deu lugar ao sentir-se bem e à criação de coisas novas que encantam e reconfortam as pessoas. Nestes espaços valoriza-se a componente cultural e lúdica ao invés da performativa (Martinez, 2007, p. 124). Passamos a caracterizar estes novos contextos onde se vivenciam estas práticas de dança na comunidade. As pessoas juntam-se em ‘encontros’ casuais, não informais ou eventos, em sessões de aprendizagem (‘aulas’), em workshops, convívios, festas ou festivais. São encontros onde alguém ensina as danças a quem as quer aprender. São momentos de

aprendizagem mas de partilha e prazer, por vezes seguidos de ‘bailes’ ou música ao vivo. O verdadeiro espírito de quem dança e/ou ensina é o da criação de comunicação e de interação através de uma criatividade e experiências coletivas. A Associação ‘PêdeXumbo’ e o ‘Festival Andanças’ terão sido os pioneiros destes eventos em Portugal, ao trazer para o nosso país este modelo de encontro, de baile e de festival que assenta numa valorização regional, alargando-a à vivência de outras paragens. Nos últimos anos, por toda a Europa, em várias localidades, por razões diversas ou características regionais, surgiram outros eventos da mesma natureza, onde se partilham danças locais, alargando-se às danças europeias ou às danças do mundo.

### **Das Danças...**

“De facto na dança, a coordenação, o espaço e o ritmo completam-se, aperfeiçoam-se e harmonizam-se através da experiência de jogo colectivo em contexto musical” (Padovan, 2010, p.13). As danças foco do nosso estudo são formas populares e tradicionais, nalguns contextos designadas de “folk”, coletivas, dançadas na atualidade, que favorecem uma dimensão humana de divertimento e de prazer funcional. Portanto, para quem estuda, o que se torna pertinente é a perceção de uma estratégia e a procura de uma disciplina, de uma forma de trabalhar que queremos identificar. Forma de trabalhar que implica ter como princípios os conceitos de participação, inclusão e reciprocidade “É tudo acerca das pessoas e tudo acerca da atenção com as pessoas “ (Thomson, 2008, p. IX). São danças que encerram um valor educativo geral, de reconhecimento da identidade e individualidade, através da cultura, história e património. Inspiram-se nas danças de antigamente, carregadas de signos e significados como forma de arte popular e de expressão de um povo/grupo social, fator de pertença e, como tal, aceites e vividas. Mas diferem das danças antigas pois o mais importante é a experiência que as pessoas querem viver. Como forma de dança, são uma “atividade de natureza estética e de elaboração artística” (Monteiro, 2007a, p. 73), que encerra códigos e sinais que se traduzem numa linguagem não-verbal própria, analógica, específica. Os significados implícitos ao movimento dançado permitem a transmissão de uma mensagem partilhada por outros, mesmo que ininteligível, mas sem dúvida com um qualquer impacto sensitivo. Como refere Monteiro (2007b, p. 180) “Falar” implica, assim, comunicar e que pode não “dizer”, no sentido de informar. É um comungar”. A dança torna-se um meio de ocupação positiva do tempo de lazer, contribuindo para a interação social, bem-estar individual e coletivo. Também nestas danças se destaca uma pluralidade de locais, propósitos, valores, ideais estéticos, identidades, representações

e experiências, em contextos de ocorrência num âmbito sociocultural, comunicacional e histórico numa contemporaneidade, que continuamente a desafia e, num passado, que a referencia. Combinam afetividade, aprendizagem e criatividade pois a “presença de outros corpos multiplica as incertezas das experiências, transformando cada momento numa situação única de relação e afetividade” (Varregoso, 2010, p. 123).

A semelhança da ‘Dança Social’, “reforça as formas de organização social que regem as relações entre os indivíduos no mundo da não dança. Onde, quando alguém se levanta para dançar, procurando o prazer que essa actividade motora e sociabilidade provocam, essa é uma acção de interesse não apenas individual, mas também de significado e interesse social” (Fazenda, 2007, p. 36). Em termos de desenvolvimento, este tipo de danças permite o sentido coletivo, de pertença ao grupo (em que se está a dançar), uma ideia de conexão e de coesão com outras pessoas e com outras culturas. Interessante o que sobre este aspeto Bartlett (2013, p. 8) refere “Dançando, conseguimos ligar-nos com a nossa corporalidade, expomos o que nesta sociedade, nesta cultura, é desvalorizado e muitas vezes negado”. Ao ter de agir, reagir e interagir com todos os que dançam, vai surgindo um sentimento de união (nós na dança), um sentimento de solidariedade (eu e os outros em grupo). Ao aprender em conjunto desenvolve-se um sentimento de igualdade de oportunidades (todos a aprender) e de confiança em si próprio e, ao mesmo tempo, de individualidade (cada um no seio do grupo, expressando-se coletivamente de forma única), bem como um sentido de responsabilidade (o meu contributo para o todo). A partilha de um gosto comum e a vivência grupal, proporcionam o prazer de fazer com/em conjunto, experienciando sensações de cooperação, confraternização, comunhão, celebração, partilha, fraternidade, universalidade, liberdade, não havendo credos, nem nações mas união. Deixa pairar sentimentos que favorecem a autoestima, reciprocidade, aceitação, tolerância e inclusão que, no seu conjunto, se traduzem em desenvolvimento social. Podemos constatar que a dança toca os indivíduos e as comunidades e que estes estilos de dança, carregados de intemporalidade, demonstram um forte poder do baile para transformar as pessoas e as comunidades para melhor (Houston, 2003).

Estas novas formas de bailar transformadas à luz da modernidade resultam em movimentos corporais impregnados das raízes nas quais se inspiram e, também, dos estilos individuais, dos músicos ou dos praticantes, de quem ensina e de quem aprende. Sob a influência de diversas misturas musicais, há uma redescoberta do tempo e do espaço que, embora de certa forma manipulados por quem dirige, permitem aos participantes, ancorados no seus corpos e nos das outras pessoas, encontrar um espaço próprio

para a sua expressividade. Dançar tornou-se mais livre, permite redescobrir o que foram as origens e descobrir que têm muito divertimento. Inspira, entusiasmo, evolui, criam-se estilos, bailando com nuances e sem a preocupação de ‘purismos’ e rigidez dos modelos fixos.

### **Das Pessoas...**

Mostra-se importante refletir um pouco sobre as pessoas que participam nestes eventos e se dedicam a este tipo de danças para tentar compreender o que estas procuram. “A Dança existe desde tempos imemoriais. Tem sido parte integrante da celebração e rituais, um meio de comunicação com os deuses e entre os seres humanos e uma fonte básica de prazer e beleza” (Hanley, 2004, pp. 6-7). Talvez por isso as pessoas, nos diversos países, tenham procurado eventos, os frequentem e tenham começado a solicitar, progressivamente, que ocorram com maior frequência. Nestes eventos podemos encontrar os traços de celebração, alguns rituais, divertimento e beleza. Algumas razões parecem prender-se com a ocupação do tempo livre, fugir à rotina, passear, divertir-se e encontrar pessoas. Mas podemos discriminar outros aspetos tentando perceber o que as danças oferecem e provocam, sabendo que a dança é uma maneira através da qual as pessoas se divertem (Houston, 2003, p. 135). As razões que levam as pessoas a procurar estes contextos de dança, podem prender-se com as razões que levam as pessoas a outros eventos sociais de larga escala. Há, atualmente, muitos eventos que reúnem milhares de pessoas pelas mais variadas razões (festivais de música, encontros de gastronomia, grandes caminhadas públicas, etc.). Estes eventos de massas permitem a vivência de emoções e sensações causadas por um espírito coletivo que leva as pessoas a sentirem-se parte de um acontecimento, fator que atrai e estimula a participação dos envolvidos, pois cada indivíduo é influenciado por um grande número de pessoas em simultâneo, tornando-se parte componente da “multidão”.

Tendencialmente as pessoas procuram festa, divertimento, alegria, isto é, momentos lúdicos que promovam bem-estar geral. Por outro lado, as pessoas parecem procurar conhecimentos (novas danças, novas culturas) e descoberta de novos valores e vivências, isto é, momentos de aprendizagem descomprometidos mas enriquecedores. Uns sabem dançar, porque já conhecem, e voltam para repetir, outros vão pela primeira vez experimentam e descobrem que gostam. Outras, pelo contrário, parecem aderir a este tipo de danças porque nelas encontram a simplicidade da execução, a não exigência da correção técnica, momentos onde podem dançar “sem ser vistas”, isto é, onde o objetivo não é a exibição mas a fruição. Há outras que parecem preocupar-se mais pela vivência artística,



procurando momentos em que realizam coreografias e se esforçam por realizar as danças neste contexto, bebendo a beleza da relação música/dança. Numa outra perspectiva, as pessoas procuram convívio, estar em conjunto, encontrar pessoas, relacionar-se, isto é, momentos de socialização informais em que as ações se desenrolem em função de si próprias e não em função da dança em si. Outra das razões da procura destas danças parece prender-se com a descontração, desinibição, relaxamento, ou seja, procuram momentos de compensação da sobrecarga da sociedade moderna, de momentos em família/trabalho, de momentos de descanso/férias, de momentos descomprometidos de tensões, horários, funções, obrigações. A vertente performativa parece aqui perder preponderância. Sem ou com espetadores, mas sem carácter de exibição, a própria interpretação é, sentida pelo próprio e, naturalmente e quase sempre, ignorada pelo grupo. Estes contextos permitem um espaço de acesso à arte (arte popular) que muitas pessoas desconhecem e que ali descobrem e que muitas delas não viveriam se não fosse desta forma. Performance fica então, assim, equivalente a desempenho. E que por isso pode ou não ter público. Aliás, o próprio participante pode, em cada momento decidir em que qualidade quer participar, assistir ou ativamente colaborar.

Quando se entra num evento de dança deste tipo, parece observar-se liberdade. Existem pessoas de todas as idades, vestidas das mais diversas formas, sozinhas, em pares, em grupos ou em família. As pessoas movimentam-se livremente pelo espaço. Dançam quando querem e param quando querem, mesmo quando está alguém a ensinar. As danças podem decorrer com poucas ou muitas pessoas, podem começar com muitas e terminar com poucas ou vice-versa. Muda-se de par e reencontra-se um novo parceiro criando-se grande proximidade entre pessoas desconhecidas. As pessoas que dançam podem entrar com um par ou ir procurar no grupo, ou esperar que alguém as escolha. Quem dança pode não ter experiência nenhuma, nunca ter dançado ou pode ser um bailarino, um expert ou um professor de dança. Quando alguém está a dançar pode dançar só por si, indiferentemente do que está a fazer ser muito bom ou muito fraco. O movimento é a linguagem básica que une as pessoas.

### **Implicações...**

Baseada em observação direta e observação participante e, também, resultado da nossa experiência acumulada (razão de alguma ‘poética’ na sua explicação), ousamos apresentar uma descrição organizada em três vetores de análise: social, técnico e individual. Descrição em forma de uma possível listagem dos aspetos visíveis – por vezes quase indizíveis mas sentidos – que nos parecem mais representativos.

#### **Socialmente:**

- i) A mensagem subliminar parece ser de uma momentânea felicidade;
- ii) O momento gera o sorriso face ao inesperado da evolução imprimida pelo professor ou pela reduzida distância que separa os corpos;
- iii) O desafio do riso gera cumplicidade com alguém desconhecido que deixa de o ser por momentos ou para o futuro (alguém passa a ser um conhecido);
- iv) O olhar nos olhos de quem se aproxima não é uma obrigação mas quase um desafio e ou um ritual e é aceite com simplicidade e cumplicidade, momentânea, ilusória, envolvente, desconhecida, efémera;
- v) A comunicação é feita com o sorriso, com o olhar, com o toque, com o corpo, com a expressão;

#### **Tecnicamente:**

- i) Os corpos que se organizam, desorganizam-se e reorganizam-se em desafio, desconcerto e sucesso (nenhum exigido ou penalizado);
- ii) A organização parcialmente desorganizada que toma forma progressivamente, perde-se em certos momentos e reencontra-se novamente, numa sucessão de repetições que aumentam a sensação de competência do coletivo na coreografia;
- iii) O ruído e o silêncio sucedem-se, opõem-se e substituem-se na procura de uma expressão conjunta;
- iv) O ritmo, a estrutura rítmica da música, que puxam os corpos e os levam a “obedecer”, misturado muitas vezes com o tamborilar, o balbuciar da canção, o trautear das melodias, numa envolveria de “ordens/sequência”, passos/movimentos, espaço, individualidade, par e/ou grupo;
- v) A estética é individual e coletiva, consciente ou inconsciente, interior ou exteriorizada, induzida ou deduzida, musicalmente conduzida mas parcialmente assumida.

#### **Individualmente:**

- i) A evasão surge pelo estontear do(s) movimento(s) em cadeia, impossível de travar quando as mãos se entrelaçam e os corpos se desequilibram num deslize prazeroso;
- ii) A fantasia domina, colada à melodia da música ou à coreografia e à expressão;

- iii) As sensações dizíveis e indizíveis são, normalmente irrepetíveis, procurando-se de novo;
- iv) As emoções são boas: a alegria, a surpresa, a diversão, o espanto, a satisfação, o prazer, o afeto;
- v) Os sentimentos ressaltam: a inocência, a ilusão, o ânimo, a atração, a beleza, a calma, a comoção, a liberdade, a sensualidade, o otimismo, a efusão, a empatia, a empolgação, a paz, o êxtase, o querer.

Nenhuma forma de dança é permanente e perpétua. Porque os contextos de vida, os quadros de referência, as influências, estão em permanente mudança, este tipo de danças recorda-se, revive-se e continua, à luz das aspirações das populações envolvidas e perpetuando-se para o futuro.

### **Reflexões...**

Para quem, então, este novo movimento no âmbito da Dança na Comunidade? Ele é aberto à comunidade, portanto, para todos, não apenas para uma comunidade local (como vimos quando definimos este conceito). Aberta à comunidade no sentido de colocar em comum e, também num 'tornar comum' uma afinidade na comunicação 'transcendendo a semântica', como já atrás afirmamos. Mas talvez seja o conceito de relevância que seja pertinente, como valor para a população local, como refere Amans (2008), contudo este ultrapassa essa população e mistura-a com todos os outros que quiserem vir e participar. Ou, como diz Bartlett (2008, p. 40) "Trabalhamos sobre o que as pessoas podem fazer, em vez de valorizar o que elas não podem alcançar". Parece-nos ser este um aspeto muito importante e talvez seja este aspeto que atraia tanta gente. Este mesmo autor ainda aprofunda mais a ideia ao dizer que "Trabalhando com a expressão 'dança do mundo' – usando um termo da música popular – desafia-nos a pensar em diferentes maneiras de transmitir ou ensinar danças, com base em abordagens que reconhecem que, culturalmente, as danças têm diferentes origens, significados e modos de transmissão".

Pela análise que fizemos podemos dizer que, em termos gerais, as pessoas encontram um espaço de ação mais ou menos formal, de liberdade, de partilha, de conhecimento/aprendizagem, de diversidade, de paixões, de convívio, de divertimento, de esperança, bem-estar e de inclusão. Debruçemo-nos então um pouco sobre cada um deles:

- i) Um espaço de ação mais ou menos formal - experimenta-se a noção de amplitude e rapidez dos gestos e movimentos, otimiza-se a relação espaço/tempo na realização dos percursos, enriquecem-se as evoluções

- (deslocamentos) no espaço – linha, curva, figura geométrica; favorece-se a noção da posição em relação aos objetos, ao par e/ou companheiros; desenvolvem-se aspetos cognitivos associados à atenção, concentração e memorização dos passos, sequências e figuras; permite-se uma interpretação e representação individual e coletiva das figuras de cada dança;
- ii) Um espaço de liberdade - experimenta-se a dança que se quer, dança-se com um estilo pessoal que permite inserir meias voltas, passo cruzados ou outros na coreografia de base. Fazem-se danças de pares ou de grupo com alguns desenhos coreográficos mas também existem danças que podem ser experienciadas livremente sem preocupação de seguir passos ou sequências;
- iii) Um espaço de partilha - de sons, músicas, gostos, danças, corpos, movimentos, de práticas do mundo inteiro. Dança-se em roda onde há mais lugar ao contato visual facilitando-se a realização, a pares, onde há mais contato corporal, melhor integração e mais cooperação social (Moura, 2006, p.102);
- iv) Um espaço de conhecimento/aprendizagem – ensina-se a quem não sabe e ajuda-se quem dá os primeiros passos e se perde no meio do turbilhão ou aprende-se mais sobre o que já se sabia; pode-se, apenas, balançar ao ritmo da música disfrutando, igualmente, o fruir;
- v) Um espaço de diversidade – pode-se experimentar o mais simples e o mais complexo, o conhecido e o totalmente desconhecido, o próximo (regional ou culturalmente) ou o distante;
- vi) Um espaço de paixões – o que se experimenta vale por si só – o mais importante é o que ocorre que é efêmero e que persiste, apenas, no bem-estar proporcionado e na memória do momento vivido. E quando não se faz porque não se quer ou não se consegue. Vê-se e sai-se maravilhado com a habilidade dos mais exímios;
- vii) Um espaço de convívio - onde pode ocorrer a celebração, o ritual, a vivência em grupos restritos, em grande grupo, com conhecidos e desconhecidos, onde se travam conhecimentos e se descobrem amizades; para todos os gostos, pelos mais diversos motivos, encontrando-se as mais diversas respostas, onde persiste o sentido de grupo;
- viii) Um espaço de divertimento - pode-se brincar com o movimento, consigo próprio, com o(s) outro(s) nos gestos, nas expressões, nos movimentos, nas interações;

- ix) Um espaço de esperança e bem-estar - pode-se ir até onde e quando cada um quiser, onde se pode esperar sentir a alegria, cruzar-se com o riso, usufruir do prazer, ir até à evasão, fuga, descontração e relaxamento e, por vezes, ao êxtase;
- x) Um espaço de inclusão - podem alcançar-se pequenos ou grandes sucessos, em atividades acessíveis, descontraídas, que permitem a descoberta do nosso corpo como veículo de comunicação, que experimenta mexer 'todas' as suas partes numa exploração à procura de respostas, numa forte ligação consigo mesmo e com o seu movimento.

Através da linguagem que a dança representa cada indivíduo exprime o seu mundo interior e encontra forma de se relacionar com as outras pessoas. Segundo Martinez (2007, p. 127) as pessoas afirmam que as vivências ocorridas nestes locais promovem mudanças comportamentais devidas ao toque dos corpos, aos cheiros, ao ritmo dos pés, ao balanço do corpo, à comunhão com música tocada ao vivo.

Este movimento que alguns designam de world music (designado assim em Inglaterra na década de 90), mais não é do que um acompanhar dos tempos pois nele se reflete a sociedade atual, consubstanciando-se numa mistura de géneros musicais e de estilos e reportórios de todo o mundo. Duterte, Jany e Rouger (1999) referiam sobre a música "Os tempos modernos inventaram o conceito de música tradicional, tal como a conhecemos hoje. O termo evoluiu ao longo dos anos: passámos sucessivamente de 'country' para popular, de popular para folclórico, depois de folclórico para tradicional. No início dos anos 90, o movimento de música tradicional foi apanhado por outra onda musical que tem as suas origens na Inglaterra: o fenómeno 'world-music' ". E foi este movimento que se corporizou também nas danças que estudamos e queremos analisar e avaliar neste texto e no presente estudo. Analisar o contexto em que este tipo de danças ocorrem e as próprias danças tem a ver com compreender esta linguagem que as pessoas procuram, que se insere na cultura tradicional vivida (cultura do passado) agora imbuída do presente, gerando esta própria vivência um "microcultura" ou "subcultura". É por isso uma parte desta gestualidade, desta materialidade do movimento essencialmente definida pelo seu conteúdo comunicativo-expressivo, numa paleta de emoções, onde continuamente se esbate e se confunde quem dança e quem assiste, regido por critérios de decisão individual e comprometimento coletivo, amiúde acompanhado por outras práticas de celebração e de convivência, que ilustra a nossa proposta de estudo. Parece assim importante conhecer como se dança noutros locais, perceber as

semelhanças, apreciar as diferenças, descobrir o que é comum, porque residual e sistematizar as formas sob as quais se faz chegar a mensagem de uns para outros – os modos como são aprendidas e ensinadas estas novas formas. O mesmo considera Chessman (2011), quando refere que é importante perceber o que funciona "dentro" da dança. Serão estes os desafios que se nos colocam na prossecução deste estudo, que se espera possa conduzir a um nível superior de sistematização e rigor.

Não podendo ser ignorado, este movimento, cultura, conceito, parece pertinente que seja estudado para melhor se poder caracterizar e para nele entendermos os aspetos associados ao seu ensino, questão pedagógica que se apresenta como um desafio de investigação que pretendemos deixar como repto final desta nossa reflexão.

### Referências

- Adshead, J. & Hodgins, P. (1988). Further applications for dance analysis in theory and practice. In J. Adshead e J. Layson, *Dance analysis: Theory and practice* (181-193). London: Dance Books.
- Amans, D. (2008). Community dance – What's that? In D. Amans, *An introduction to community dance practice* (3-10). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Amans, D. (2013). Older people dancing. *Animated the Community Dance Magazin*, Summer, 2013. Acedido Novembro 11, 2013, em <http://www.communitydance.org.uk/DB/animated-library/older-people-dancing.html?ed=30707>.
- Ames, M. (2006). The Shadow of a language. *Animated the Community Dance Magazine*, Summer. Acedido Novembro 11, 2013, em <http://www.communitydance.org.uk/DB/animated-library/the-shadow-of-a-language-2.html?ed=14053>.
- Bartlett, K. (2013). *Animated the Community Dance Magazine*, Autumn, 6-8. Acedido Dezembro 20, 2013, em <http://www.communitydance.org.uk/DB/animated-library/the-artistic-imperative-in-community-dance.html?ed=31348>.
- Chessman, S. (2011). Facilitating dance making from a teacher's perspective within a community integrated dance class. *Research Dance Education*, 12 (1), p. 29-40.
- Duterte, J. & Rouger, J. (1999). The traditional musics in Europe. The modernity of traditional music. *Journal on Media Culture*, Julho 2, 1999. Acedido Dezembro 17, 2013, em [http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/DATABASES/MIE/Part2\\_chapter11.shtml](http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/DATABASES/MIE/Part2_chapter11.shtml)
- Fazenda, M. J. (2007). *Dança teatral – Ideias, experiências, acções*. Lisboa: Celta Editora, 2007.

Hanley, E. (2004). Introduction. In R. Rinaldi, *European dance – Ireland, Poland, & Spain* (6-11). USA: Chelsea House Publishers.

Houston, S. (2003). The seriousness of having fun: the political agenda of community dance. In A. Macara e A. P. Batalha (Eds.), *Pulses and impulses for dance in the community. Proceedings of the International Conference* (135-139). Cruz Quebrada: FMH Edições.

Kuppers, P. (2006). Community dance – A resource file. *Danz*. Acedido Dezembro 15, 2013, em <http://www.danz.org.nz/Downloads/CommunityDance.pdf>

Le Bon. Sobre o comportamento das massas e características de líder. Acedido Janeiro 14, 2013, em <http://www.puabase.com/forum/sobre-o-comportamento-das-massas-e-caracteristicas-de-lider-t54070.html>

Marrana, J. (2011). Contextos e práticas de animação sociocultural. Instituto para o Desenvolvimento Social. Acedido Dezembro 15, 2013, em <http://www.youblisher.com/p/165615-Animacao-Sociocultural-Contextos-e-Praticas>.

Martinez, M. (2007). As danças Europeias na atualidade. In M. Moura e E. Monteiro (Eds), *Danças em contextos educativos* (123-129). Lisboa: FMH Edições.

Monteiro, E. (2007a). Avaliação em dança – um determinado olhar. In M. Moura e E. Monteiro (Eds), *Dança em contextos educativos* (71-80). Lisboa: FMH Edições.

Monteiro, E. (2007b). Experiências criativas do movimento: Infinita curiosidade. In M. Moura e E. Monteiro (Eds), *Dança em contextos educativos* (179-191). Lisboa: FMH Edições.

Moura, M. (2006). Danças, jogos cantados e lengalengas: Materiais comunicativo-expressivos da cultura popular portuguesa. In *Dança e movimento expressivo* (99-105). Cruz Quebrada: FMH Edições.

Padovan, M. (2010). *Dançar na escola. Perspectivas de aproveitamento didático em contexto de sala de aula*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Snyder, A. (2003). Affirming community identity through dance. In A. Macara e A. P. Batalha (Eds.), *Pulses and impulses for dance in the community. Proceedings of the International Conference* (13-26). Cruz Quebrada: FMH Edições.

Thomson, C. (1994). Dance and the concept of community. Focus on Community Dance. *Dance and the Child International Journal*, III, p. 20-30.

Thomson, C. (2008). Foreword. In D. Amans, *An introduction to community dance practice* (IX-XI). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Varregoso, I. (2010). O papel da dança na construção de uma nova cultura acerca do envelhecimento. In R. Martins e S. Hagen (org.), *Ame todas as suas idades* (119-130). SC Florianópolis: Nova Letra Gráfica Editora.

Wilson, H. (2008). Community dance in performance? In D. Amans, *An introduction to community dance practice* (63-75). Hampshire: Palgrave Macmillan, 2008.

#### **Apoio -**

Parque de Ciência e Tecnologia do Alentejo - Laboratório de Investigação em Desporto e Saúde, cofinanciado por fundos nacionais através do Programa Operacional do Alentejo 2007-2013 (ALENT-07-0262-FEDER-001883).

#### **Agradecimentos –**

a) PédeXumbo - Associação para a promoção da música e da dança, Évora, organização do Festival Solstício.

b) Colégio Dinis de Melo, Amor, Leiria, organização da Convenção Schoolfitness.

# Formação Pedagógica de Profissionais de Desporto em situações de Ensino Simulado

Vítor Ferreira\*

Universidade de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana

## Palavras-chave

Pedagogia do Desporto;  
Ensino Simulado;  
Observação;  
Educação Física;  
Treino Desportivo

## RESUMO

Na formação universitária de diferentes profissionais de desporto, a unidade curricular de Pedagogia do Desporto dá um contributo que, tudo indica, é relevante e determinante para a qualificação dos futuros profissionais. Temos como objectivo dar a conhecer a caracterização do comportamento do futuro profissional de desporto em sessões de ensino simulado, recorrendo a diversos instrumentos de observação. Verifica-se que existe sensibilização para disponibilizar muito tempo para a prática, sendo os comportamentos de instrução, observação e de feedback os que apresentam maior percentagem; quanto ao feedback propriamente dito, verifica-se que são sobretudo auditivos, prescritivos, dirigidos ao aluno e positivos, apresentando uma média de 82.9 feedback's por aula e uma taxa de feedback por minuto de 2.6. Desta forma, a Pedagogia do Desporto contribui de forma significativa para a formação dos futuros profissionais de desporto fornecendo instrumentos de observação e desenvolvendo competências de observação e análise que permitem decidir e posteriormente agir sobre o processo de aprendizagem dos formandos.

## KEYWORDS

Teachers of Physical Education and Sport Coaches;  
Observation;  
Simulated Education

## ABSTRACT

The future teachers and coaches in formation process, have a discipline called Sport Pedagogy, which gives a contribution, apparently, relevant and determining to the qualification of these future professionals. The aim of this work is characterization the behavior of these future professionals of sport in simulated teaching sessions through various observation instruments. They seem give a long time to students hands-on. The teachers/coaches have with higher percentage behaviors of instruction, observation and feedback. The specific feedback behavior is mainly verbal, prescriptive, to the student and positive; with an average of 82.9 per lesson and a feedback rate per minute of 2.6. Thus, the Pedagogy of Sport contributes significantly to the training of future teachers and coaches because provide sports instruments for observation and develop skills of observation and analysis that allow deciding and acting with intentionality at the learning process of the teachers and coaches.

\*Correspondência -

Vítor Ferreira – Universidade de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Estrada da Costa. Cruz Quebrada. 1495-688, Lisboa - vferreira@fmh.ulisboa.pt

## INTRODUÇÃO

A formação graduada dos futuros profissionais de desporto (para o caso, Professores de Educação Física e Treinadores Desportivos) preocupa-se em dota-los de ferramentas que possibilitem uma intervenção pedagógica pertinente e adequada.

A presente análise considera três a quatro centenas de sessões de ensino simulado de ‘Educação Física’, atendendo aos conteúdos preconizados nos PNEF (Programas Nacionais de Educação Física) próprios de diferentes modalidades desportivas, nomeadamente desportos colectivos, desportos individuais, desportos de combate, desportos de raqueta, e outros que não cabem nesta classificação ‘tradicional’; por outro lado, vem na sequência de análises que levámos a efeito apenas a sessões de Andebol (Ferreira, 2014) e a sessões de Ginástica (Ferreira, 2013), considerando pressupostos idênticos (sessões de ensino simulado, procedimentos e utilização de instrumentos de recolha de dados segundo os mesmos critérios, etc.). O recurso formativo a sessões de ensino simulado visa proporcionar ao futuro profissional de desporto uma experiência, muitas vezes a primeira experiência, de ensino; desde a planificação da sessão, à condução da mesma e posterior análise com recurso a instrumentos de observação específicos, o estudante realiza todo um trabalho que o enriquece, sendo quase sempre marcante o momento da condução da sessão, ainda que os ‘alunos’ sejam os próprios colegas e não alunos reais.

É um momento marcante, senão mesmo determinante, uma vez que o futuro profissional de desporto tem de conseguir durante a condução da sessão de ensino simulado de ‘Educação Física’ mostrar que domina as diferentes técnicas de intervenção pedagógica, tem competências de liderança e interacção com os alunos entre outros aspectos, para além do domínio dos conteúdos característicos da modalidade que está a abordar, assim como da respectiva sequencialização logo, também das etapas de formação/aprendizagem e progressões pedagógicas mais usuais.

Partimos, para a nossa análise, da seguinte questão inicial: será que a unidade curricular de Pedagogia do Desporto (ou afins) contribui de forma relevante para a formação graduada de profissionais de desporto, em geral, e de Professores de Educação Física e Treinadores Desportivos, em particular, recorrendo a situações de ensino simulado?

Da análise efectuada decorre um grande objectivo que consiste em dar a conhecer alguns resultados que caracterizam o comportamento do futuro Professor de Educação Física e/ou Treinador Desportivo quando em situações de ensino simulado de sessões de Educação Física, situações que têm lugar, actualmente, no âmbito das unidades

curriculares de Pedagogia do Treino Desportivo e de Ensino da Educação Física II ou afins, durante a respectiva formação universitária.

## METODOLOGIA

### Procedimentos

As sessões de ensino simulado de ‘Educação Física’ – com uma duração que oscilou entre 30 e 45 minutos cada - foram todas filmadas para posterior análise; a amplitude de tempo de cada sessão variou, sobretudo, por razões que se prendem com o número de estudantes em formação por turma.

### Instrumentos

Os Instrumentos utilizados aquando da recolha de dados, foram sistematizados para português, na sua maioria, por Sarmento, Leça da Veiga, Rosado, Rodrigues e Ferreira (1998):

- a) Sistema de Observação da Gestão do Tempo da Sessão (GTS), constituído por cinco categorias temporais: instrução, organização, prática não específica, prática específica, e, outros episódios temporais (Ferreira, Moreira & Sarmento, 2006); trata-se de uma adaptação do Sistema de Análise do Tempo de Aula (ATA) (Sarmento et al., 1998);
- b) Sistema de Observação do Comportamento do Professor (SOCP), constituído por oito categorias comportamentais: instrução, feedback, organização, afectividade positiva, afectividade negativa, intervenções verbais do aluno, observação, e, outros comportamentos (Sarmento et al., 1998);
- c) Sistema de Observação do comportamento do Aluno (SOCA), constituído por onze categorias comportamentais: actividade motora, demonstração, ajuda, manipulação do material, deslocamentos, atenção à informação, espera, comportamentos fora da tarefa, intervenções verbais, afectividade, e, outros comportamentos (Sarmento et al., 1998);
- d) Sistema de Observação do Feedback Pedagógico (SOFP), sistema multidimensional, constituído por quatro dimensões e um total de treze categoriais (dimensão forma – auditivo, visual, quinestésico, e, misto; dimensão objectivo – prescritivo, descritivo, avaliativo, e, interrogativo; dimensão direcção – aluno, grupo, e, classe; e, dimensão afectividade – positiva, e, negativa) (Sarmento et al., 1998).

Foi respeitada a metodologia específica de aplicação dos diferentes sistemas de observação utilizados, ou seja:

- GTS – registo de duração durante toda a sessão, de acordo com o referido por Ferreira, Moreira e Sarmento (2006);
- SOCP e SOCA – registo de intervalos de 5 segundos, registando-se o comportamento hierarquicamente superior, e, recorrendo-se à técnica da amostragem temporal (observação de tantos períodos de 3 minutos quantos os necessários, distribuídos ao longo de toda a sessão, por forma a perfazerem 50% do total desta, observando-se sempre o primeiro e o último período de 3 minutos) preconizada por Sarmento et al. (1998);
- SOPF – registo de ocorrências durante toda a sessão tal como indicado por Sarmento et al. (1998).

### Amostra

Conforme o foco de análise, oscilou entre 345 e 405 sessões de trabalho de ‘Educação Física’, correspondendo à prestação de 345 a 405 estudantes, tendo por base os conteúdos das diferentes modalidades ou matérias desportivas indicados nos Programas Nacionais de Educação Física.

Esta discrepância deve-se ao facto da necessidade de expurgar do total de 405 sessões de ‘Educação Física’ aquelas onde a utilização dos instrumentos para recolha de dados não obedeceu aos critérios acima referidos, do que resultaram os seguintes totais de sessões observadas para a consecução deste estudo: a) GTS – n=364; b) SOCP – n=405; c) SOCA – n=345; d) SOFB – n=399 (sendo que desse total 254 foi o número de sessões utilizado para a obtenção da Média do Total de Feedback emitido, em valor absoluto e 351 o número das utilizadas para a obtenção do cálculo da Taxa de Feedback por minuto).

### Análise estatística

Uma vez que pretendemos dar a conhecer alguns aspectos que caracterizam o comportamento do futuro Profissional de Desporto, quando em situações de ensino simulado de sessões de Educação Física aquando da sua formação inicial, recorreremos apenas a parâmetros de estatística descritiva com ênfase numa análise de percentagens (com utilização do software SPSS Statistics, v. 22, IBM SPSS, Chicago, IL).

## RESULTADOS

### 1 - Sistema de Observação da ‘Gestão do Tempo da Sessão’ (GTS)

No GTS os valores mais relevantes em 364 sessões são: 24.4% de ‘Instrução’; 13.6% de ‘Organização’ e 60.7% de ‘Prática’ (vide figura 1).

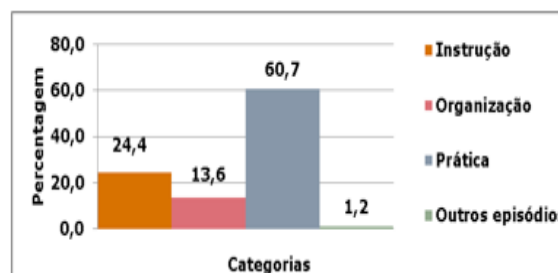


Figura 1 – Resultados obtidos em sessões de Educação Física com a aplicação do Sistema de Observação ‘Gestão do Tempo da Sessão (GTS)’

### 2 - ‘Sistema de Observação do Comportamento do Professor’ (SOCP)

No SOCP os valores mais relevantes em 405 sessões são: 34.9% de ‘Instrução’; 22.1% de ‘Observação’; 18.7% de ‘Feedback’; e, 12.5% de ‘Organização’ (vide figura 2).

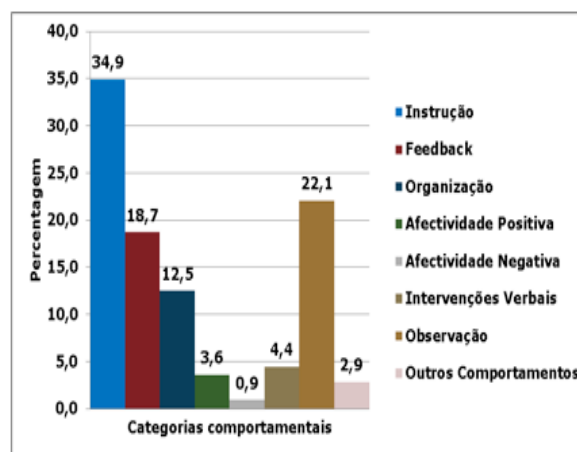


Figura 2 – Resultados obtidos em sessões de Educação Física com a aplicação do ‘Sistema de Observação do Comportamento do Professor (SOCP)’

### 3 - 'Sistema de Observação do Comportamento do Aluno' (SOCA)

No SOCA os valores mais relevantes em 345 sessões são: 42.2% em 'Actividade Motora'; 25.5% em 'Atenção à Informação'; 10.2% em 'Espera'; 8.8% em 'Deslocamentos'; e, 4.1 em 'intervenções verbais' (vide figura 3).

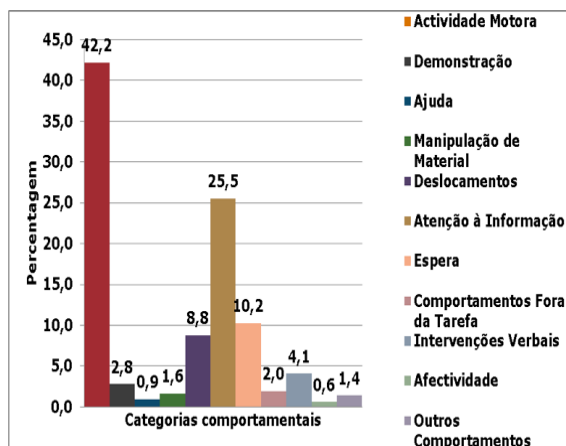


Figura 3 – Resultados obtidos em sessões de Educação Física com a aplicação do 'Sistema de Observação do Comportamento do Aluno' (SOCA)

### 4 - 'Sistema de Observação do Feedback Pedagógico' (SOFP)

No SOFP os valores mais relevantes em 399 sessões são:

- a) Quanto à forma do feedback: auditivos – 81.6%; Mistos – 15.8%; visuais – 1.5%; e, Quinestésicos – 0.9% (vide figura 4.1).

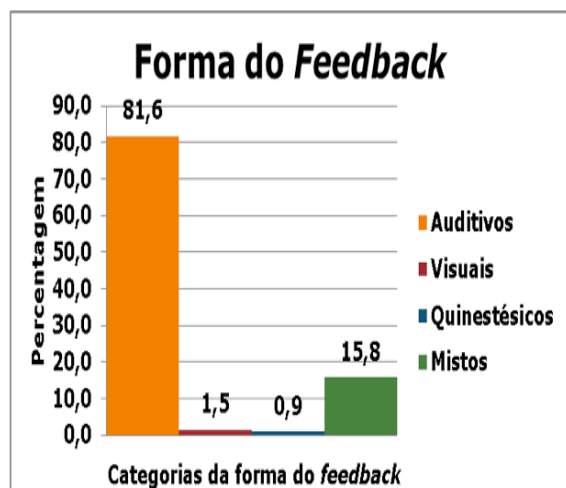


Figura 4.1 – Resultados obtidos em sessões de Educação Física com a aplicação do 'Sistema de Observação do Feedback Pedagógico' (SOFP) quanto à dimensão Forma do Feedback

- b) Quanto ao objectivo do feedback: 43.8% de prescritivos; 32.2% de avaliativos; 15.4% de descritivos; e, 8.2% de interrogativos (vide figura 4.2).

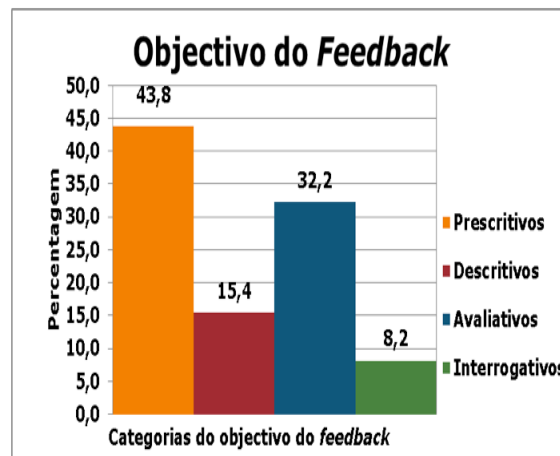


Figura 4.2 – Resultados obtidos em sessões de Educação Física com a aplicação do 'Sistema de Observação do Feedback Pedagógico' (SOFP) quanto à dimensão Objectivo do Feedback

- c) Quanto à direcção do feedback: aluno – 67.6%; grupo – 16.3% e classe – 15.6% (vide figura 4.3).

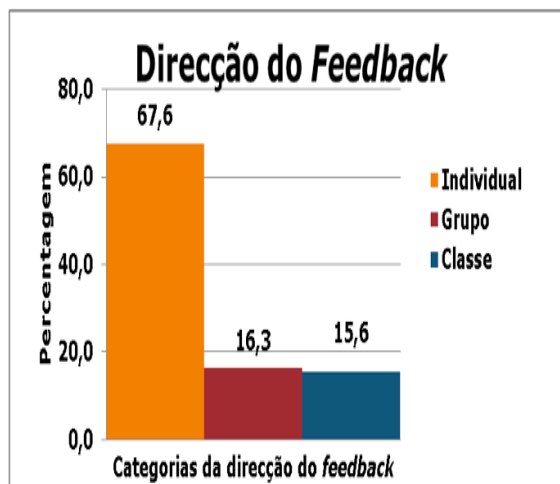


Figura 4.3 – Resultados obtidos em sessões de Educação Física com a aplicação do 'Sistema de Observação do Feedback Pedagógico' (SOFP) quanto à dimensão Direcção do Feedback

- d) Quanto à afectividade do feedback: 87.7% de positivos e 12% de negativos (vide figura 4.4).



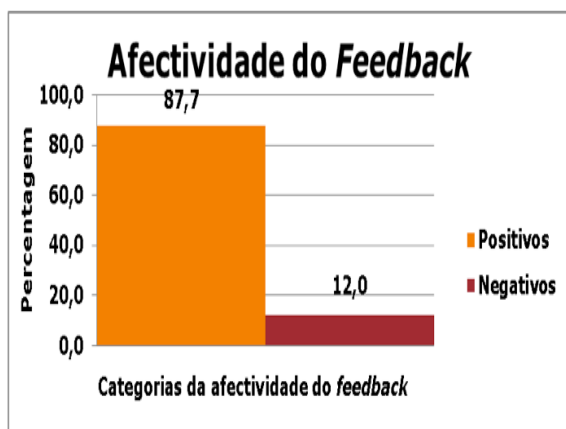


Figura 4.4 – Resultados obtidos em sessões de Educação Física com a aplicação do ‘Sistema de Observação do Feedback Pedagógico (SOFp)’ quanto à dimensão Afectividade do Feedback

Para além dos aspectos acima referidos, quando nos referimos ao feedback pedagógico temos de ter também em consideração:

- O total de feedback individual emitido;
- A taxa de feedback por minuto.

Assim sendo, verificámos que o número de feedback’s emitidos oscilou entre 11 e 288 relativamente a um total de 254 sessões de trabalho, sendo que o valor médio é de 82.9 feedback’s por sessão (vide figura 5).

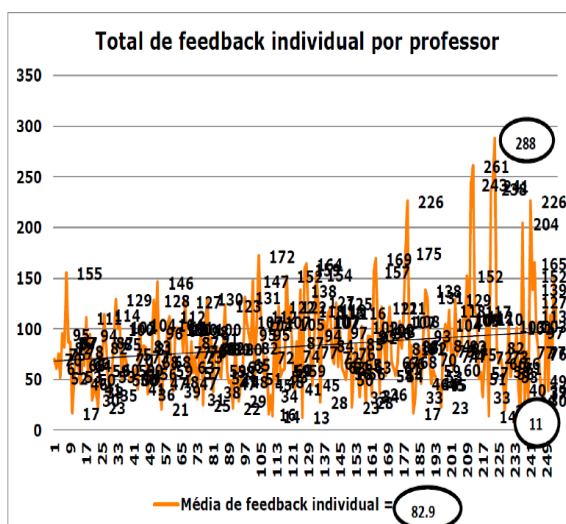


Figura 5 – Resultados obtidos em sessões de Educação Física com a aplicação do ‘Sistema de Observação do Feedback Pedagógico (SOFp)’ quanto à média do total de feedback emitido por professor/Treinador

Por sua vez, a taxa de feedback por minuto oscilou entre 0.4 e 10.2 relativamente a um total de 351 sessões de trabalho, sendo que o valor médio é de 2.6 feedback’s/minuto (vide figura 6).

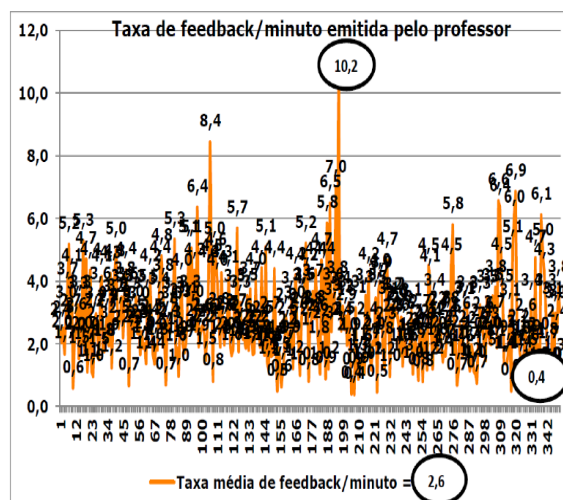


Figura 6 – Resultados obtidos em sessões de Educação Física com a aplicação do ‘Sistema de Observação do Feedback Pedagógico (SOFp)’ quanto à Taxa de Feedback por minuto emitida por professor/treinador

## DISCUSSÃO

A caracterização dos comportamentos de ensino dos futuros profissionais de desporto (seja, Professores de Educação Física, seja Treinadores Desportivos) quando têm por tarefa orientarem sessões de Educação Física, ainda que em contexto de ensino simulado, é essencial para aferir das estratégias de formação dos mesmos.

Por outro lado, a partir dessa caracterização poderão ser feitos levantamentos dentro das várias etapas de formação profissional em Educação Física e entre estes e os especialistas das modalidades desportivas específicas.

De uma forma geral e abrangente, a análise dos dados obtidos com o ‘sistema de gestão do tempo da sessão (GTS)’ permite afirmar que: i) os futuros profissionais despendem em organização e instrução aproximadamente um total de 38% do tempo da sessão; ii) sendo assim, ainda existe margem para disponibilizar mais tempo para a prática para o que terão de diminuir o tempo gasto em organização e em instrução (daí que competências de planeamento devam ser mais trabalhadas assim como as de instrução no sentido desta ser mais assertiva, curta, e focada, por exemplo).

Os dados obtidos com a aplicação do ‘sistema de observação do comportamento do professor (SOCP)’ permitem afirmar que o comportamento de instrução, sendo o que maior percentagem apresenta, é o que poderá exigir um maior trabalho de modificação comportamental, seguido do de feedback; na verdade, parece-nos que independentemente do nível de prática dos alunos, as explicações de tipo expositivo não deverão ser feitas de forma exaustiva mas sim adaptadas às características destes e às suas necessidades de informação o que significa que o domínio dos conteúdos a ensinar por parte do profissional de

desporto é crucial para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, tanto mais que quanto melhor este os dominar mais facilmente emitirá feedback sobre a prestação dos alunos (facto que, potencialmente, se traduzirá numa melhoria da prestação dos alunos dado a re-focalização destes em componentes críticas da tarefa a realizar, uma vez que o feedback se assume como um fator de reforço que vai dar intenção à prática dos alunos).

No que diz respeito aos dados obtidos a partir do 'sistema de observação do comportamento do aluno (SOCA)', embora não caracterizem o comportamento do professor, caracterizam a sessão, para o caso de 'Educação Física' daí a importância de os considerarmos. Por sessão foram observados entre cinco e oito alunos, escolhidos ao acaso de entre o total da turma. A categoria comportamental que regista uma maior percentagem foi a de atividade motora o que parece indiciar que os futuros profissionais de desporto abordam tarefas características da Educação Física de forma suficientemente desafiante para os alunos; contudo, da supervisão que fazemos destas sessões, podemos afirmar que as propostas de trabalho são quase sempre, por tempo exagerado, de gestos isolados carecendo de mais trabalho de índole tático (ou técnico-tático) que possibilitem a consolidação das técnicas isoladas mas em situação de jogo (dando voz à máxima de que se aprende jogando); neste particular, parece-nos que haverá a necessidade de passar rapidamente de uma abordagem de situações de exercício para situações de jogo (quer nos desportos coletivos quer nos individuais). Talvez por este facto, mas também pelo domínio insuficiente dos conteúdos próprios de cada modalidade desportiva, os futuros profissionais de desporto sentem necessidade de dar muitas explicações (como vimos no sistema do comportamento do professor) daí a grande percentagem do comportamento de atenção à informação por parte dos alunos; por outro lado, ao termos uma percentagem relevante dos comportamentos de espera e de deslocamentos podemos aceitar que o planeamento da sessão no que à disposição do material diz respeito, e na rentabilização da utilização deste, não foi a mais correta pelo que, também a este nível é de esperar melhorias no desempenho do futuro profissional de desporto.

O feedback constitui-se como uma ferramenta fundamental do profissional de desporto; da análise multidimensional desta técnica de intervenção pedagógica a partir dos dados obtidos com o 'sistema de observação do feedback pedagógico (SOFB)', verifica-se o seguinte:

- a) Na dimensão 'forma do feedback', a maior percentagem cabe ao feedback auditivo seguida do misto; constata-se uma percentagem baixa, quase residual, de feedback quinestésico nas sessões de Educação Física;

- b) Quanto à dimensão 'objetivo do feedback', a maior percentagem representa o feedback prescritivo, seguida do avaliativo; tal poderá significar que existe a preocupação em indicar o que fazer, em informar (por exemplo, que erros corrigir, como executar de acordo com o modelo fornecido, etc.), mas também de equilibrar de alguma forma este aspecto com feedback avaliativo, de características mais motivacionais;
- c) A dimensão 'direção do feedback' está de acordo com as expectativas, isto é, a maior percentagem deste é individual, ou seja, dirigido ao aluno;
- d) Finalmente, na dimensão 'afetividade do feedback', a maior percentagem é de feedback positivo, facto também expectável.

O comportamento de feedback deve ser trabalhado quer quantitativamente quer qualitativamente, sempre e ao longo da vida profissional do professor ou treinador em qualquer das dimensões atrás referidas. Evidentemente que não cabe aqui fazer uma análise qualitativa, pelo que suportamos a análise complementar que se segue apenas em mais dois aspectos quantitativos:

- a) Constata-se a existência de uma média de 82.9 feedback's por sessão mas com uma amplitude enorme, já que oscila entre um mínimo de 11 e um máximo de 288 feedback's por sessão;
- b) A taxa de feedback por minuto é de 2.6 com uma amplitude entre um mínimo de 0.4 e um máximo de 10.2. Este indicador refere-se à frequência do feedback emitido, estando diretamente relacionado com a quantidade de feedback emitido na sessão, atrás analisado. Traduz, neste aspecto específico, a capacidade de verbalização, em termos de reação à prestação dos praticantes, do futuro profissional de desporto, mostrando-se abaixo do indicado na literatura para sessões de Educação Física, onde o valor de referência se situa entre 3 a 4 por minuto (Piéron, 1986).

Naturalmente que as discrepâncias apresentadas quer quanto ao total de feedback emitido na sessão quer quanto à taxa de feedback por minuto, residirão, em parte, no facto da maioria dos futuros profissionais de desporto apresentarem pouca 'cultura desportiva geral', logo em gerirem de forma insuficiente, do ponto de vista técnico inclusive, os conteúdos da Educação Física abordados na sessão de trabalho mas, também, ou sobretudo, no trabalho deficiente de observação dos gestos técnicos característicos do universo das matérias da Educação Física efetuado durante o seu percurso de formação inicial.

## CONCLUSÕES/REFLEXÕES FINAIS

Os futuros profissionais de desporto caracterizam-se por apresentarem: demasiado tempo despendido em ‘organização’ e em ‘Instrução’, comportamento de instrução elevado e de feedback relativamente baixo, e, uma taxa de feedback por minuto baixa e com grande amplitude entre o valor mínimo e máximo. Preconiza-se a necessidade de mais trabalho ao nível do planeamento para que este se revista de maior intencionalidade, ao nível do conhecimento e contato com os conteúdos e as matérias típicas da Educação Física quer em situações de exercício quer em situações de jogo, para além de mais ênfase noutras técnicas de intervenção pedagógica, especificamente o caso do comportamento de instrução e de feedback, no sentido da sua melhoria qualitativa.

Voltando à nossa questão inicial: ‘será que a unidade curricular de Pedagogia do Desporto (ou afins) contribui de forma relevante para a formação graduada de profissionais de desporto, em geral, e de Professores de Educação Física e/ou Treinadores Desportivos, em particular, recorrendo a situações de ensino simulado?’ Podemos concluir que o trabalho desenvolvido com os estudantes nesta unidade curricular (ou afins), realizado na formação de graduação inicial e pós-graduada (Licenciatura e Mestrado integrado) de futuros Professores de Educação Física e/ou Treinadores Desportivos na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa é importante, marcante e relevante dado que contribui de forma significativa para a formação dos futuros profissionais de desporto fornecendo instrumentos de observação e desenvolvendo competências de observação e análise que permitem, a partir dos dados recolhidos, decidir e posteriormente agir sobre o processo de aprendizagem dos formandos, tanto mais que contribui para identificar lacunas no sentido destas poderem ser colmatadas em unidades curriculares consequentes (por exemplo, ‘opção desportiva’ e ‘estágio profissionalizante em educação física e desporto’).

## Referências

Ferreira, V. (2013). “Contributo da Pedagogia do Desporto para a Formação Graduada de Professores de Educação Física em Situações de Ensino Simulado de Ginástica”. Comunicação apresentada no 5º Congresso Nacional da Ginástica & 3º Congresso Internacional da Ginástica da Federação de Ginástica de Portugal. Rio Maior: ESDRM, em 29 e 30 de Novembro de 2013.

Ferreira, V. (2014). “Contributo da Pedagogia do Treino Desportivo para a Formação Graduada de Profissionais de Desporto (Professores de Educação Física e Treinadores Desportivos) em Situações de

*Ensino Simulado de Andebol*”. Comunicação apresentada no I Congresso Ibérico Técnico e Científico de Andebol / I Congresso Ibérico de Balonmano. Guarda: IPGuarda, em 31 de Março e 01 de Abril de 2014.

Ferreira, V., Moreira, L., & Sarmiento, P. (2006). ‘Time Management Session System (GTS)’. In: J. A. Diniz, F. Carreiro da Costa & M. Onofre (Eds) *AIESEP 2005 World Congress - Active Life Styles: The Impact of Education and Sport. Proceedings*. (Actas do Congresso Mundial da AIESEP 2005 realizado em Lisboa (Portugal) e organizado pela Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana (UTL-FMH), Lisboa, de 17 a 20 de Novembro de 2005 em livro e em formato CD-ROM, ISBN: 978-972-735-143-5). Cruz Quebrada: Edições FMH (Faculdade de Motricidade Humana), pp. 97-100.

Piéron, M. (1986). *Enseignement des activités physiques et sportives - observation et recherche*. Liège: Presses Universitaires de Liège A.S.B.L.

Sarmiento, P., Leça da Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998) *Pedagogia do Desporto: Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto (3ª Edição)*. Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana. Ciências do Desporto. Lisboa: FMH edições.

# Da Natureza Poética do Desporto: Para uma Formação da Sensibilidade Estética

**Teresa Marinho**

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

## Palavras-chave

Estética;  
Poesia;  
Formação;  
Desporto

## RESUMO

Famintos andamos pela falta que o belo nos faz. Nele habita a expressão do sensível e da emoção provocada pelo olhar que contempla desinteressadamente, só pelo prazer do ser que cada coisa em si carrega. É urgente a beleza, a palavra fecunda e alta, repleta de amor, de aflição, de humanidade. É urgente o ato poético que cause deslumbramento e que retire o homem das membranas inferiores da existência, levando-o a (re)pensar o mundo e a sua obra. Urge revitalizar e trazer para o dia-a-dia os verdadeiros valores que emanam do desporto e nos incutem, como obreiros que somos, sentimentos de disciplina, de dor, de luta, de devoção e de respeito. Olvidados estão e assim permanecerão se a nossa ação se revelar egoísta e despreocupada. Este mundo exige de nós um novo pensar, uma nova esperança, um novo sentir pedagógico. Cremos numa formação que eduque o carácter e eleve o gesto, apurando uma sensibilidade estética no homem, dotando-o de integridade e dando-lhe asas para que o sentido da vida e do desporto não o deixem cair no logro da intenção, pelo contrário, que o façam despertar para o ato de sonhar e de criar com elevada eloquência poética.

## KEYWORDS

Aesthetics;  
Poetry;  
Education;  
Sports

## ABSTRACT

Beauty claims for us. In it lies the expression of the feeling and emotion provoked by the eye that contemplates unselfishly, only by the pleasure that each thing brings. It is imperative to capture beauty and the fertile and high word full of love, grief and humanity. It is imperative the poetic act causes wonder and precludes man for being in limbo, leading him to (re)think the world and his deed. It is urgent to revive and to bring to our daily life the true values that spring from sports and that inspire a feeling of discipline, pain, struggle, devotion and respect to our self being. These values are being forgotten and they still remain if our action reveals to be selfish and carefree. This world demands a new thinking, a new hope and a new pedagogical feeling. We believe in an education that raises man's character and gesture endowing him with integrity and giving him wings to be full aware that the substance of life is the act of dreaming and creating with high poetic eloquence.

## DA INTENÇÃO

“Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigidez ética.”

Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*

Este breve ensaio eleva a nossa condição de humanos. Somos confrontados com toda a espécie de maldade e de mágoa que nos parece atirar para a berma da nossa própria vontade de ser. Encostados a um canto, de olhar caído e postura recolhida, parece não nos ser evidente que ainda nos podemos desenhar e afirmar como seres de sonho e de utopia. O vazio da voz que nos ensurdece cria um sem fim de emoções, muitas delas ferindo a nossa vulnerabilidade e retirando a única réstia de beleza que a vida ainda tem para nos dar. Não podemos deixar que tal aconteça. Não podemos deixar que nos tirem a poesia, a educação, o desporto, o amor, o sorriso, a serenidade, a dignidade, a rebeldia de se existir com autenticidade. Não podemos permitir que nos desfaçam nos estilhaços da desconfiança, da hipocrisia, do despotismo, da desvergonha, da desonra, da mutilação de valores que nos fazem indiscutivelmente sentir e ser humanos. A educação é o caminho para inverter este estado de coisas, representando um papel fundamental na edificação do humano. É através da educação que o caminho da verdade e da justiça se faz e se faz perceber ao educando. Educar com o compromisso de elevar, de saber ouvir, de compreender e de ajudar a crescer, lembrando constantemente que a vida bela é sinónimo de vida boa, querendo com isto dizer que a vida vivida na plenitude da relação que estabelecemos conosco, com o outro, com a natureza e com o universo é o que nos torna realmente humanos. A este respeito, Zygmunt Bauman (2006, p. 111) relembra que “o valor, o mais precioso dos valores humanos, o atributo sine qua non da humanidade, é uma vida de dignidade, não a sobrevivência a qualquer custo”. Por isso, torna-se curial educar amorosamente. Porque se assim o fizermos estaremos a enlevar o ideal da lealdade e do respeito pela pessoa humana. Estaremos a desenhar o homem integral, aquele que sabe estar-no-mundo. Que sabe viver na alteridade e para a alteridade, construindo um mundo onde todos têm lugar e são acarinhados pelo que valem e não pelo que aparentam ter. Exigindo, deste modo, que a existência tenha e faça sentido porque para isso cuidamos todos os dias com a proporção do que damos e do que somos. Raúl Brandão (2003, p. 209) conduz-nos pelo mundo da perplexidade: “nem sei o que é a vida. Chamo vida ao espanto.” Ao espanto de nos reinventarmos todos os dias perante o dia que nasce, o sol que sentimos, o livro que lemos, o abraço que damos, enfim, perante o que de ontológico nos caracteriza e nos humaniza.

Creemos que a educação deve ter em conta este primado. Deve evitar que o homem se acomode e se ajoelhe perante a procissão podre que vai no adro; deve permitir que o homem em formação, ou “homem vivo e em trânsito”, tal como o designa Delfim Santos (s/d, p. 21), desenvolva um carácter de profunda seriedade e persistência perante a injustiça e a neblina civilizacional e o fanatismo ideológico exacerbado e irracional que corrói os ideais de humanidade e solidariedade. Por isso, no desporto e na educação vivemos a utopia com intensidade. Apoiamo-nos nela para sermos maiores e melhores todos os dias. É essa capacidade de superação, apesar das ladeiras e das fragas no caminho, que nos faz continuar. Porque o sentido da utopia é o sentido do sonho e da esperança, é o sentido que damos à vida, é a capacidade de planear, de treinar, de construir, de viver. Tal como nos inspira Paulo Freire (1992, p. 10): “não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho.”

Deste modo, educar não significa sedentarizar; tornar dúctil o que nasceu para se fazer em liberdade, reprimindo a vontade e o pensamento. O propósito da educação apela à grandeza, visa para o alto, encaminha o homem para a virtude. Cuida do humano profunda e amorosamente. Porque educar, na perspectiva de Leonardo Coimbra (2004, p. 130) é “dar ao presente toda a força, toda a grandeza, toda a dolorida experiência do passado, num beijo e num sorriso, simplesmente, amorosamente, devotadamente inclinados para o futuro que se anuncia”. Torna-se, deste modo, imperativo nos tempos que correm a criação de um desafio intelectual que estimule o espírito abúlico e inconsistente que se tem vindo a apoderar do homem que vive esta modernidade tardia cada vez mais exigente e em crise. Crise de um homem que se sente ameaçado por uma inquietude interior, que o confunde e atormenta, deixando-o à deriva neste vasto deserto de emoções que fazem cair por terra toda e qualquer tentativa de grandeza.

## O telos da ação educativa

Cuidar do humano é a nossa preocupação. Levar o homem a construir a sua *humanitas* e a sentir-se responsável pela peugada que deixa no mundo: “A nossa época requer a pessoa como *atitude*, como condição do homem, em que a interioridade só o é por referência à responsabilidade para com o que nos rodeia, e a intimidade é uma vida de profundidade marcada com (e pelos) acontecimentos do mundo” (Pereira, 2000, p. 74). A educação não deve limitar o homem ao conformismo, pelo contrário; deve conduzir o homem à liberdade, à honestidade de pensamento, à integridade, à busca da verdade, exigindo, deste modo, que a existência tenha e faça sentido. O mundo tecnológico tem

vindo a esquecer-se de que só a sensibilidade do humano é capaz de acalantar o dia mais cinzento. Por tanto, é necessário resgatar os valores que tragam à luz o saber viver e o saber estar, pois como constata Edgar Morin (2005, p. 209): “viver humanamente (...) é sobretudo viver poeticamente a vida.”

E os poetas assim nos ensinam, quando através da palavra alta e do sentimento puro nos arrancam da mediocridade e nos elevam até ao sublime. Porque educar sem poesia, sem filosofia, sem arte é o mesmo que educar na sombra, aguçando ainda mais a aridez da insensibilidade e da substância do não-humano. Educar para a criatividade, levando o educando a colocar-se frente a frente com a sua própria essência e despertando-o para a complexidade do mundo e para o mistério da vida parece-nos o fundamento da ação educativa. Este novo sistema de ensino que se tem vindo a instalar, e que parece sentir-se confortável nos braços deste niilismo dantesco, retira do homem toda a sua apetência para continuar a sentir-se humano e a ver no outro uma extensão da sua humanidade. O processo de Bolonha veio amputar no educando a capacidade de pensar, de agir, de ser. Tudo é volátil. Tudo é apressado e instantâneo. A educação caiu no gume frio da estatística, da produção científica egoísta e altaneira, que olha de soslaio para a filosofia e para a poesia, com postura triunfante e miseravelmente prepotente. Neste sentido, deixamos aqui a advertência de Manuel Ferreira Patrício (2009, p. 37): “A respeito de nada pode o homem prescindir do agir filosófico. Uma existência humana sem o pensar filosófico ficará, inevitavelmente, aquém do humano.”

E o agir filosófico, aliado ao sentir poético, faz do homem um ser de esperança, de arrebatamento, de substância e de desassossego. Sophia de Mello Breyner (2011, p. 44) com seu poema “O jardim e a casa” revela-nos sem nunca nos deixar desamparados, sem nunca nos perder de vista, mantendo a ausência e a presença que persiste em cada um de nós:

“Não se perdeu nenhuma coisa em mim.  
Continuam as noites e os poentes  
Que escorreram na casa e no jardim,  
Continuam as vozes diferentes  
Que intactas no meu ser estão suspensas.  
Trago o terror e trago a claridade,  
E através de todas as presenças  
Caminho para a única unidade”.

Calcorreamos esta quimera quixotesca, vibrando com a utopia da concretização de um homem que não se deixe seduzir pelo imediato e pelo medíocre, mas que através do esforço e da dor se supere e se suplante em todas as etapas da vida. É esta costela agónica que nos leva a teimar e a perseguir o sonho, a viver essa mesma utopia, a procurar a completez

desta nossa natureza tão imperfeita e inconclusa. O pensamento de Manuel Ferreira Patrício (2004, p. 67) não nos deixa repousar: “a ação educativa é de profunda exigência ontológica. Nela estão implicados o ser do educador e o ser do educando: estão implicados, e co-implicados, os núcleos íntimos da pessoa que cada um deles é. Transmitir conhecimentos – teóricos e práticos – é importante; mas transmitir ser, e levar e ajudar o outro a ser, é decisivo.” Acreditamos que esta relação educativa entre professor e aluno – pai e filho, treinador e atleta – deverá constituir-se numa pérola da ação humana e na capacidade de cada um dos intervenientes crescer e avistar um outro futuro, que se paute pela excelência do agir humano e comunicacional e que leve o homem a reunir a energia necessária para reposicionar o valor do pensamento e da ação no verdadeiro alcance da transcendência e da probidade.

Deste modo, educar para o enraizamento da sensibilidade estética, apurando no educando o saber viver é um constructo permanente que conta com a vontade de querer superar as barreiras do horizonte desconhecido, deixando para trás as amarras que nos ferem o gesto e nos impedem de caminhar para a claridade de nos fazermos humanos hoje e sempre. A este respeito, trazemos ao diálogo Fernando Savater, mostrando-nos que a responsabilidade do que somos compete-nos a nós e ao quanto pomos na pessoa que vamos erigindo ao longo do tempo (2011, p. 144): “a vida boa não é algo de genérico, fabricado em série, mas só existe por medida. Cada um precisa de a ir inventando de acordo com a sua individualidade, única, irrepitível...e frágil. No que se refere ao bem viver, a sabedoria ou o exemplo dos demais podem ajudar-nos, mas não substituir-nos.”

A educação sustenta a nossa aspiração de ser mais alto, porque faz sobressair o melhor de nós. Porque nos edifica e nos constrói com base nos valores, nos valores essenciais do humanismo e da afetividade, que são os que estão em falta e que arrasam miseravelmente a humanidade. Por tudo isto, não podemos nem devemos virar costas a uma educação que pugne pela excelência humana; devemos sim encontrar sempre formas de acreditar que é possível e com o nosso alento e inspiração, transformar o mundo que vivemos, sem desfalecer perante a liquidez que nos engole sem pinga de comiseração. Por tanto, partimos com estas palavras à aventura. E de tudo fazemos para habitar o nosso espaço com relevância ética e moral. Porque a pessoa humana, sua vulnerabilidade e extensão representa o cerne da nossa preocupação. E aqui o desporto aparece como parte integrante do nosso sentir e do nosso pensar, porque o mesmo forma integralmente o homem, seu corpo, alma e espírito; aperfeiçoa a elegância dos gestos através do treino e enleva a perfeição da alma através do comprometimento moral para com o esforço, a disciplina, o sofrimento, o cumprimento

das regras, o respeito pela dignidade do outro e a justiça dos atos e das atitudes que nos medem e simbolizam. Porque o desporto é o campo onde nos realizamos plenamente, onde reside uma formação, e aqui apoiamos-nos nas palavras de Werner Jaeger (2003, p. 24), que se manifesta “na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior.”

### Para uma poética do desporto: do belo e do bom

Olhamos o homem com espanto. E apesar de toda a sua hostilidade, conseguimos encontrar brechas de claridade por onde os raios de sol brilham calorosamente. Não nos dispersemos da nossa missão. Há que saber tocar o coração do educando, do atleta, do aluno que temos pela frente. Mostrando-lhe através da nossa atitude que educar não é humilhar, nem vociferar, nem distanciar, bem pelo contrário, educar é dar liberdade aos mais amenos intentos, dando espaço à razão e à emoção.

O desporto é o campo onde o autêntico se dá a conhecer. É o campo da verdade insofismável do homem, a morada do homem sensato, o *locus* de um processo que não dá tréguas e que exige muita concentração, sofrimento e dedicação. Não podemos negar que o desporto continua a ser aquele espaço onde nos sentimos completos, reconhecidos, acarinhados. Dele tentamos afastar todo o tipo de fraudes e tartufices. Porque dentro dele sentimo-nos seguros e protegidos dos males do mundo: sentimos a sua limpidez, humildade, sabedoria, dignidade, beleza, retidão, respeito, justiça e seriedade. Trair o desporto é trair a nossa humanidade. Sejamos cada vez mais sinceros na arte de saber estar no desporto, para que depois a transposição destes valores para a vida seja uma indicação de transparência e sensibilidade.

Ser autêntico no desporto é ser um exemplo de determinação e de bravura. É ser igual a si mesmo, carrasco dos seus próprios erros e fraquezas, amigo da própria sensatez e veracidade. É sermos fiéis aos nossos princípios, respeitando as normas da convivência e da competição, respeitando quem conosco partilha o mesmo sonho e a mesma ilusão. No fundo, é viver como nos incita Miguel Torga (1993, p. 28): “ser idêntico em todos os momentos e situações. Recusar-me a ver o mundo pelos olhos dos outros e nunca pactuar com o lugar comum.”

Somos seres do desporto. Da transparência. Da rebeldia. Da indagação. Nunca iremos aceitar os golpes de inautenticidade, de mentira, de podridão no seu seio. Combateremos sempre este estado de coisas, porque não foi assim que nos educaram e nos ensinaram a viver dentro do desporto. Recusamos, através da poesia, este estado de coisas que nos abala por dentro e nos insulta por fora. Queremos um desporto autêntico e livre de maleitas, corrupções e atitudes capciosas que traem a sua

disponibilidade e confiança. O ensinamento poético de Alberto Caeiro (1970, p. 56), com o seu cajado de ideias revelador de profundidade e transparência, encaminha-nos para a beleza do saber existir: sem máscaras e artifícios redutores. Eis a palavra limpa e funda do poeta:

“É essa a única missão do Mundo  
Essa – existir claramente,  
E saber fazê-lo sem pensar nisso”

Assim, torna-se urgente a revitalização do valor que o desporto representa na construção e aperfeiçoamento da identidade humana, refletindo sobre o seu exemplo e virtude e aproximando o seu logos do homem e da sua condição de ser votado à transcendência. Tem perdido o mundo contemporâneo as noções primordiais de justiça, respeito e solidariedade. Olvidados que estão o civismo, a participação a tolerância e a intolerância face ao que é vil, rasteiro, grotesco e indecente, é premente uma (re)interpretação da cultura e do espaço ocupado pela educação na formação integral do homem, constituindo-se o desporto como o pilar de um entendimento que conduz a uma *praxis* perseguidora de utopias que balizam a sua quimera na realização de uma humanidade que se afasta das masmorras de uma ética indolor que se instalou para ficar.

Porque o desporto continua a ser o ágora e o agora, isto é, o lugar e o tempo da axiologia, da justiça e da fraternidade. Onde os homens se medem pelo valor, pelo esforço e pela disciplina. Onde o respeito pelo vencedor é merecedor de uma vénia que lhe atribui força e carácter. Faz falta voltar a sentir o desporto com aquele toque de beleza e simplicidade. Criar no homem a segurança de um ensejo que não se deixe corromper pela enfermidade da malícia e do desrespeito.

Temos dado prioridade à esquematização, ao gráfico e à conta certa, quando a natureza do humano tão incerta é, colocando-nos sempre numa constante luta interior, que nenhum número é capaz de quantificar. Pois então, eduquemos na escola, em casa, no clube essa arte de estar. Eduquemos a competir e a valorizar o significado da competição, sempre com o valor do humano bem lá no alto. Eduquemos para (re)criar e não para estultificar como nos sugere Padre Manuel Antunes (2005, p. 225): “mais concretamente, participação de quem e em quê? Em primeiro lugar, participação de professores e alunos na obra comum. E essa obra é a edificação permanente de uma sociedade, tanto como é – ou tende a ser – a descoberta permanente do conhecimento e da verdade. Em semelhante perspectiva, a cultura e «a formação dos homens» passam a ser encaradas mais como criação do que como assimilação, mais como produção de novos valores – científicos, técnicos, económicos e espirituais – do que como simples transmissão dos

valores adquiridos.” Entendemos a *humanitas* como a elevação do humano: nada podemos deixar de fora na sua edificação. A pessoa humana é a obra de arte que de mais tempo precisa para ser acabada, nunca sendo possível a sua realização. O seu tempo é eterno, os seus materiais audazes, a sua expressão em constante renovação. Miguel Torga (1973, p. 145) acredita que “perenidade, só a do homem e das suas paixões eternamente renovadas e eternamente repetidas.” Representa o homem o valor máximo da criação, a perene inconstância e a suave transposição.

Sejamos perenes na atitude responsável a ter com o outro. Reposicionemos os valores e comecemos a dar mais valor ao humano e a vivenciá-lo como o maior valor que temos na vida. De nada vale um esforço que não se alimente de um sonho sempre detentor dos maiores e melhores ideais humanistas. Um sonho que se possa pôr em prática na sala de aula, no campo de futebol, dentro de casa. Há espaço para o sonho na vida, tal como há espaço para uma cultura da excelência que prime pela atenção que vamos dando ao que de melhor retiramos com as sucessivas lições de que somos alvo.

### CONSIDERAÇÃO FINAL

Tarda um outro olhar sobre o tempo que vivemos. Este ceder constante ao despotismo que pousa a mão pesadamente sobre o nosso ombro é desolador. Causa-nos náusea. Faz surgir à superfície o nosso inconformismo e a nossa incapacidade para remediar as coisas. Devemos ter sempre presente a ideia da nossa fragilidade perante a vastidão da natureza e do mundo: “O homem não é mais que uma haste tremendo ao Vento...” (Leonardo Coimbra, 1916, p. 107). A nossa proeza consiste na certeza da mortalidade que nos acompanha e que nos faz superar a eterna pequenez da nossa condição.

Grita este mundo por nós. Pela nossa sensibilidade, pelo nosso carisma, pela nossa responsabilidade, pelo nosso afeto. Grita até romper a voz, até ao amanhecer de uma outra humanidade que se supere na irracionalidade e na arte de tudo querer controlar e submeter. Não fomos feitos para nos rendermos à mesmice, para nos deixarmos amputar e assaltar na nossa dignidade. Fomos feitos sim para nos transcendermos e elevarmos a nossa vontade e virtude até ao brilho da mais longínqua das estrelas. Sabemos que a educação é o caminho para a formação do homem. A educação é o processo de formação e personalização da pessoa humana. Levando-a a tornar-se naquilo que tem para ser e a construir-se através da sua autonomia e da consciência que a vida é uma eterna capacidade de se ser com originalidade e transparência: “De que se trata a educação da criança? Esta questão está ligada a outra; qual o seu objectivo? Não é fazer, mas

despertar pessoas. Por definição, uma pessoa é suscitada por apelo, não se fabrica por adestramento. A educação não pode, pois, ter por fim ajustar a criança ao conformismo de um meio familiar, social ou estatal, nem limitar-se a adaptá-la à função ou ao papel que, adulta, desempenhará. A transcendência da pessoa implica que a pessoa não pertence a ninguém, mas apenas a si mesma” (Emmanuel Mounier, 1967, p. 136).

Urge viver sem rodeios e pondo toda a nossa energia e amor. Irmos ao encontro da nossa fragilidade, para que nos seja possível entender como resolver esta atonia existencial. Este processo de autocriação é, sem sombra de dúvidas, a aposta real no homem e na sua nobreza. Os tempos que vivemos são de grande tensão e impunidade. As preocupações não parecem ter o homem como eixo central da sua intenção. O homem cada vez mais se desencontra da luz, da verdade e da integridade no conhecimento. Deste modo, é importante redigir uma humanidade que pondere as suas escolhas e que atue serena e sagazmente perante os desafios que lhe são impostos. Por isso o nosso compromisso é fundamental.

Parece que caímos num poço sem conseguir avistar um ponto de claridade lá no alto. Caímos desamparados. Sem contar. Fomos apanhados de surpresa. Vivemos sem soluções, sem ideias, sem ideais que nos indiquem o caminho. Daí as fragas que se nos deparam. As dúvidas. A instabilidade. O desespero. Deixamos aqui a constatação de Padre Manuel Antunes (2005, p. 180), na esperança de que se entenda que o percurso a percorrer não pode ser de forma leviana e imprudente. A educação é o foco central para a construção de uma outra humanidade, o que facilitará o encontro do homem com o homem: “o problema da educação não é um problema ao lado de outros, não é um problema particular: é o problema. Um problema que não pode sofrer delongas; um problema em que a humanidade, em geral, e a nação, em particular, jogam o seu próprio destino; um problema que só pode ser resolvido graças à mediação da ação. É diante de nós e, sobretudo, em nós, na interpenetração do eu e do mundo, dos objetos e dos acontecimentos, que urge encarnar os valores, que urge ‘realizar e, realizando, realizar-se’”. Isto equivale a dizer que a educação não consiste apenas em transmitir cultura mas também – e principalmente – em criar as condições de surgimento de novas formas de cultura.”

Também Edgar Morin (2003, p. 36) nos incita a abandonar o aconchego do lar e a partir à aventura: “o espírito humano abre-se para o mundo. A abertura para o mundo revela-se através da curiosidade, da interrogação, da exploração, da pesquisa, da paixão pelo conhecimento. Manifesta-se no modo estético mediante a emoção, a sensibilidade, o maravilhar-se perante o nascer e o pôr-do-sol, uma noite de luar, o rolar das ondas do



mar, as nuvens, as montanhas, os abismos, o atavio dos animais, o canto das aves, e estas emoções vivas conduzem ao canto, ao desenho, à pintura.” Conduzindo-nos também ao desporto, à sua prática e fruição. Ao gesto da natureza funde-se o gesto desportivo, que possibilita ao homem superar-se na arte da excelência corporal que o treino proporciona e na maturidade do carácter que se intensifica com a experiência adquirida pelo treino e pela competição. A abertura do atleta ao mundo também se dá através do treinador, da sua palavra, sensibilidade e respeito. Eduquemos para saber ser e estar no desporto, trabalhando e construindo em conjunto. O desporto precisa do ato poético e humano que não se acobarde, que se faça por se saber inteiro, que se adense por se sentir com forças para não fraquejar. Olhemos então a educação, o desporto e a vida com simplicidade e em harmonia, seguindo uma vez mais a palavra telúrica de Miguel Torga (1990, p. 120) pois só assim é possível viver esteticamente, apurando a sensibilidade que tudo parece sublimar: “olhar as coisas sem as nomear. Não as saber de cor. Vê-las todos os dias na plenitude do seu mistério, ao mesmo tempo maravilhosas e absurdas.” Vê-las todos os dias, mas cada dia conter em si uma outra forma de captar o que vemos, atribuindo um novo significado, talvez uma outra orientação existencial, que nos permita viver plenamente a dimensão da humanidade que carregamos dentro de nós. Que o poema “Obstinação” de José Saramago (1977, p. 53) nos faça brotar de dentro o compromisso moral, a ética da responsabilidade e o imperativo categórico do dever, lembrando-nos que só de nós depende a mudança que neste mundo queremos ver, sob pena de cairmos no deserto plúmbeo da indiferença humana, da inércia redutora e impedidora de fazer acontecer os sonhos de criança que carregamos no seio da nossa efemeridade existencial:

“Diante desta pedra me concentro:  
Nascerá uma luz se o meu querer,  
De si mesmo puxado, resolver  
O dilema de estar aqui ou dentro”

## Referências

- Andresen, S. M. B. (2011). *Obra Poética*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Antunes, M. (2005). *Paideia: Educação e sociedade*. Tomo II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bauman, Z. (2006). *Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Brandão, R. (2003). *Húmus*. Coleção Mil Folhas. Lisboa: Público.
- Coimbra, L. (1916). *A alegria, a dor e a graça*. Porto: Renascença Portuguesa.
- Coimbra, L. (2004). *Obras Completas*. Tomo I. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Jaeger, W. (2003). *Paideia. A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Morin, E. (2003). *Método V. A humanidade da humanidade: A identidade humana*. Mem Martins: Europa-América.
- Morin, E. (2005). *Método VI. Ética*. Lisboa: Europa-América.
- Mounier, E. (1967). *Manifesto ao serviço do personalismo*. Lisboa: Livraria Moraes.
- Patrício, M. F., & Sebastião, L. (2004). *Conhecimento do mundo social e da vida: Passos para uma pedagogia da sagesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. F. (2009). Condições e modalidades do agir filosófico-pedagógico e filosófico-antropagógico no espaço público global. *Revista Argumentos da Razón Técnica, serie especial*(2), 35-44.
- Pereira, P. (2000). *Amor e conhecimento: Reflexões em torno da razão pedagógica*. Porto: Porto Editora.
- Pessoa, F. (imp. 1970). *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Ática.
- Santos, D. (s/d). *Fundamentação existencial da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Saramago, J. (1977). *Os poemas possíveis*. Lisboa: Caminho.
- Savater, F. (2011). *Ética para um jovem*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Torga, M. (1973). *Diário III*. Coimbra: [s.n.].
- Torga, M. (1990). *Diário: XV*. Coimbra: [s.n.].
- Torga, M. (1993). *Diário XVI*. Coimbra: [s.n.].

# As Bolas Paradas no Futebol Jovem – A opinião dos treinadores

Nuno Loureiro<sup>1\*</sup>; Eduardo Teixeira<sup>1</sup>; João Paulo Costa<sup>1</sup>; João Prudente<sup>2</sup>; Pedro Sequeira<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Desporto de Rio Maior; <sup>2</sup>Universidade da Madeira

## Palavras-chave

Entrevista;  
Treinadores  
futebol;  
Bolas paradas;  
Futebol Jovem.

## RESUMO

As bolas paradas têm ganho importância no futebol nas últimas décadas devido à sua influência no resultado final dos jogos. No entanto no futebol jovem ainda são poucos os estudos neste âmbito. O objetivo deste estudo foi auscultar a opinião dos treinadores acerca da importância das bolas paradas no futebol jovem, nomeadamente as diferenças relativamente ao futebol profissional, os exercícios utilizados no treino, a importância do lado estratégico e como potenciar o aparecimento de especialistas nestes lances. Foram entrevistados seis treinadores com experiência na primeira liga portuguesa de futebol, tendo sido utilizada a entrevista semi-estruturada como instrumento de recolha de dados. A análise e interpretação do conteúdo das entrevistas permitiu identificar que os treinadores consideram que o treino destes lances no futebol jovem deve ter características diferentes do futebol profissional, que os exercícios de treino no futebol jovem devam ser direcionados para a aprendizagem do jogo e dos seus princípios. Quanto ao lado estratégico indicaram que é mais relevante nos escalões mais avançados e nas competições nacionais. Para a potenciação do talento existe a necessidade de maior volume de treino destes lances específicos e também treino individual.

## KEYWORDS

Football coaches;  
Interview;  
Set Plays;  
Youth football.

## ABSTRACT

The set plays have been gaining importance in football in recent decades due its influence on the final outcome of the game however in youth football are few studies in this area. The purpose was to understand the opinion of the coaches about the importance of set plays in youth football, including differences relating to professional football, the exercises used in training, the importance of the strategic side and as foster the emergence of specialists in these plays. Six coaches with experience in the Portuguese football league were interviewed and a semi-structured interview was used as tool for data collection. The analysis and interpretation of the content of the interviews identified that the coaches feel that training set plays in youth football should have different characteristics of professional football, the training exercises in youth football should be directed to learning the game and its principles. And strategic side indicated that it is more relevant in more advanced levels and national competitions. For potentiation of talent there is needed a greater training volume of these specific set plays and also individual coaching.

\*Correspondência -

Nuno Loureiro – Rua Fausta Sequeira Nobre, nº3, 1º Dtº, 2040-365 Rio Maior -  
nunoloureiro@esdrm.ipsantarem.pt

## INTRODUÇÃO

As bolas paradas têm ganho importância no futebol nas últimas décadas (Carling, Williams & Reilly, 2005) e a sua influência no resultado final dos jogos tem sido demonstrada (Cunha, 2007; Grant, 2000). O estudo das bolas paradas na competição tem apresentado desenvolvimentos acentuados nos últimos anos, fruto de diferentes investigações realizadas com diferentes objetivos (Armatas & Pollard, 2012; Bessa, 2010; Borrás & Baranda, 2005; Casanova, 2009; Baranda & Lopez-Riquelme, 2012; Esteves, 2011; Grant & Williams, 1998).

Tendo ganho importância no futebol atual, o treino das bolas paradas é essencial (Herraez, 2003), sendo considerado mesmo um dos mais importantes aspetos, do dia-a-dia do treino, na vida dos treinadores de futebol moderno (Dunn, 2009). No entanto, e apesar de todos terem uma vaga ideia sobre o tipo de atividades desenvolvidas pelo treinador, mesmo entre quem se dedica ao treino, esta atividade é, por vezes, entendida de uma forma muito redutora, pois mesmo com o avanço da ciência, não existem passos claramente descritos, que garantam o sucesso no treino (Sarmiento, 2012). Ou seja, ainda parece ser desconhecida a forma como é aplicada na prática o que é referido pelas teorias da literatura científica (Silva, Castelo, & Santos, 2011).

Alguns estudos abordaram o treinador sobre a análise do jogo (Silva et al., 2011), pois as bolas paradas são consideradas um dos eixos da análise do jogo com um maior foco de interesse nos últimos anos (Carling, Williams, & Reilly, 2005; Castelo, 1996), tendo existido a necessidade de aferir junto dos treinadores a sua importância nessa área específica, tendo sido afirmado por mais de 80% dos treinadores, que a análise das bolas paradas ofensivas e defensivas das equipas adversárias é muito importante. Num estudo idêntico realizado com treinadores portugueses, mas ao nível do planeamento e periodização do treino (Santos, Castelo, & Silva, 2011), os treinadores apontaram que a definição das bolas paradas no seu modelo de jogo está sempre presente, pois é um momento importante no jogo.

Apesar de os treinadores darem importância às bolas paradas no jogo (Sarmiento, 2012), à sua observação no adversário (Silva et al., 2011; Ventura, 2011) e à sua treinabilidade (Bessa, 2009), da revisão da literatura efetuada, não foi encontrado nenhum estudo, onde claramente os treinadores indicassem quais os aspetos mais importantes no treino das bolas paradas, nomeadamente quais as principais bolas paradas a treinar, como e em que momentos da época e/ou microciclo, pelo que se pode constatar que são poucos os estudos que se centram na caracterização do pensamento do treinador acerca da observação do jogo e na sua intervenção perante a

informação que é recolhida (Sarmiento, 2012; Silva, 2006; Ventura, 2011).

Com o objetivo de aumentar o conhecimento sobre os fenómenos desportivos, os investigadores têm vindo a utilizar cada vez mais métodos qualitativos, tendo estes atualmente cada vez mais credibilidade (Munroe-Chandler, 2005), o que é observável pelo aumento do número de estudos efetuados especificamente no futebol, utilizando esta metodologia (Cerqueira, 2010; Sarmiento, 2012; Silva, 2006; Ventura, 2011) sendo que Araújo, Cruz e Almeida (2010), referem que a entrevista é um instrumento no estudo da excelência em diferentes contextos de realização, nomeadamente no desporto. Com a possibilidade de usar a entrevista, como método qualitativo, e o recurso a treinadores, como fonte de informação privilegiada e com excelentes competências ao nível da aplicação da ciência, este estudo pretende aprofundar a temática das bolas paradas de forma sistematizada, utilizando todo o entendimento que os treinadores têm acerca dela.

## METODOLOGIA

### Participantes

Participaram no estudo seis treinadores com os seguintes critérios de escolha: i) ser treinador principal ou adjunto numa equipa da I Liga Portuguesa e estar a treinar no momento da entrevista; ii) possuir o curso de treinador, nível IV UEFA PRO.

### Instrumentos

Para este estudo a opção metodológica recaiu na utilização de uma entrevista semiestruturada, sendo que este tipo de entrevista é o mais utilizado na investigação em ciências sociais (Araújo, Cruz, & Almeida, 2010) e o que melhor respondia aos objetivos do trabalho (Vala, 2007).

No processo de construção, validação e aplicação do guião da entrevista foram respeitadas as seguintes etapas (Gomes, 2007; Pereira, Mesquita, & Graça, 2009): i) Pesquisa sobre o marco teórico de referência; ii) Elaboração a primeira versão da entrevista; iii) Validação da entrevista com recurso a painel de especialistas; iv) Elaboração da versão final da entrevista; v) Realização de um estudo piloto.

### Procedimentos

As entrevistas foram gravadas em locais diversos de acordo com a disponibilidade do treinador, tendo existido o cuidado de cumprir os critérios básicos de uniformidade na utilização do guião referidos na

literatura (Gomes, 2007; Olabuénaga, 2003). As entrevistas foram todas transcritas a posteriori pelo investigador que as efetuou.

### Tratamento e categorização

Tendo-se recolhido os dados efetuou-se a análise e tratamento dos mesmos, recorrendo à análise de conteúdo (Bardin, 2008; Olabuénaga, 2003; Pereira & Leitão, 2007),

A análise de conteúdo utilizada foi do tipo heurístico e confirmatória, tendo o sistema categorial sido construído a priori e a posteriori (Bardin, 2008).

O processo de categorização possibilita agrupar dados com significados comuns e compreende uma transformação operada dos dados em bruto do texto, através de regras precisas, que, por recorte, agregação, enumeração e classificação, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão (Bardin, 2008; Pereira & Leitão, 2007).

De acordo com os objetivos do estudo foram identificados dois tipos de unidades de análise (Bardin, 2008; Pereira & Leitão, 2007): i) a unidade de registo considerada para análise foi de natureza temática - unidade semântica de registo; ii) a unidade de enumeração foi do tipo aritmética.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A entrevista efetuada pretendeu entender o modo como as bolas paradas devem ser treinadas no futebol jovem, tendo sido dividida em cinco partes, a primeira para perceber se deviam ter as mesmas características do futebol profissional, a segunda para compreender os exercícios que devem ser utilizados no treino dos jovens, a terceira para saber qual das fases do jogo se deve dar maior ênfase no futebol jovem, a quarta para saber se o lado estratégico das bolas paradas deve ser treinado nos escalões de formação e, por último, como potenciar o aparecimento de especialistas nas bolas paradas.

Da análise da figura 1, verifica-se que os treinadores foram unânimes em considerar que o treino das bolas paradas no futebol jovem deve ter características diferentes do futebol profissional, realçando ainda que devem existir diferenças nos conteúdos a treinar nos diferentes escalões etários.

Esta opinião é sustentada pela literatura (Garganta, 2002; Melo, Paoli, & Silva, 2007; Oliveira, 2013; Praça, Abras, & Abreu, 2012), que indica que o treino nos escalões mais jovens deve ser ajustado às capacidades dos jovens e que deve seguir uma lógica pedagógica de modo a promover aprendizagens e ser estimulante para os atletas.

Eu acho que no futebol jovem, o grau de complexidade que podemos dar às bolas paradas tem de ser relativo, naturalmente que a partir dos 14, 15 anos acho que pode haver uma componente estratégica a partir do momento em que há competição (...) não podemos fazer a mesma coisa nos infantis como (...) o que se faz nos seniores, provavelmente não podemos fazer nos iniciados o que se faz nos seniores, mas quem sabe nos juvenis já podemos fazê-lo... (Treinador 1)

Na opinião dos treinadores as diferenças entre futebol profissional e jovem implicam que os exercícios de treino no futebol jovem devam ser direcionados para a aprendizagem do jogo, dos seus princípios ou seja, devem ser direcionados para o modelo de jogo e o treino de bolas paradas deve ser através de exercícios mais simples. Melo et al. (2007) destacam também estas duas preocupações no que se refere ao treino das bolas paradas nos escalões mais jovens, indicando que os jovens jogadores devem conhecer um padrão de jogo e que os exercícios de treino de bola parada devem ocorrer de modo sistematizado, do mais simples para o mais complexo.

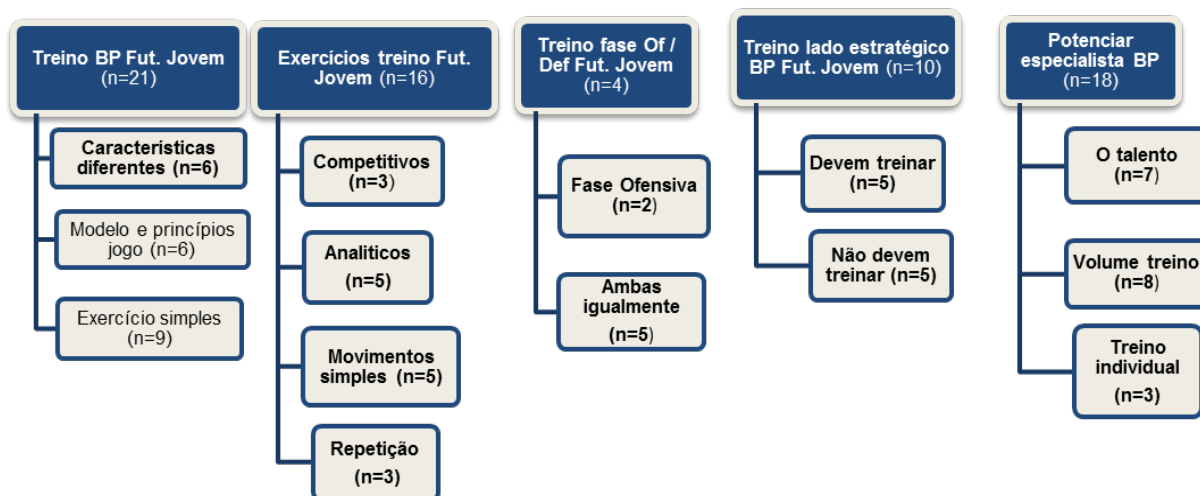


Figura 1 - As bolas paradas no futebol jovem, as categorias e unidades analisadas

Bolas paradas são importantes, devem ser trabalhadas, mas sem que isso choque com o desenvolvimento natural do jogador e portanto ele tem de aprender primeiro, não vale a pena, os jogadores ter uma série de cantos super elaborados, fazer ali trinta por uma linha, mas depois ele vai para o jogo e não sabe posicionar, ele não sabe onde tem de fazer um desequilíbrio, não sabe fazer a recepção de um passe, não sabe onde tem de colocar uma bola, quer dizer não sabe fazer um dois contra um, quer dizer, as coisas mais simples, mas mais bonitas que o jogo tem e que hoje dá-me impressão que as pessoas na formação esqueceram muito isso, dá-me a entender que o futebol tem evoluído e de tal maneira, que na formação quer-se evoluir também... (Treinador 5)

Quando se referem a exercícios mais simples, os treinadores pretendem destacar os posicionamentos, as movimentações de base que necessitam de ser aprendidas nos escalões mais jovens, para posteriormente no futebol profissional poder haver uma maior complexidade.

Então estas coisas têm de ser ajustadas, primeiro as coisas mais simples e depois chegar, se a evolução for significativa e eles conseguirem automatizar essas ações mais simples, e quando digo a simplicidade tem a ver com a execução, tem a ver com os movimentos, tem a ver com o posicionamento básico, e a partir daí depois conseguir dar outra componente de maior complexidade, mas sempre, sempre, devem ser sempre ajustados aquilo que é. (Treinador 1)

Como digo, há aqui diferenças, formas de ver o jogo, diferentes formas de entender o jogo, diferentes formas de execução, de capacidade de execução, e quando não se compreende bem o jogo, a complexidade tem que ser menor. A complexidade de um esquema tático de um jovem tem que ser muito menor, tem que ter questões mais simples, a variabilidade dos esquemas táticos tem que ser muito menor... (Treinador 3)

Relativamente aos exercícios que se devem utilizar no futebol jovem, para o treino das bolas paradas, os treinadores referiram exercícios jogados e exercícios analíticos, com menor destaque nos exercícios analíticos, o que é consensual com a tendência atual. A corroborar a opinião dos treinadores e tendência ao nível do treino, Praça et al. (2012), no estudo efetuado com diferentes escalões e equipas, concluíram que as metodologias baseadas em formas jogadas (modelos tático-situacionais) apresentam

melhores resultados na melhoria das capacidades táticas dos jogadores, quando comparadas com metodologias tradicionais, nomeadamente a analítica.

E cada vez o futebol é mais específico, ... tem a ver com aquilo que é a essência do jogo, mas os esquemas táticos, não tenho dúvida nenhuma, que têm essa nuance. ( ... ) as duas têm sentido, analítico, eu acho que não há, não há nenhum treinador que não tenha trabalho analítico. (Treinador 3)

Acho que deve ser menos isolado, mais em situações jogadas. Mais esquemas táticos em situação de jogo, repetir esquemas táticos em situação de jogo e depois trabalhá-los, fundamentalmente, ao nível dos princípios e de certas movimentações... (Treinador 2)

Ainda nos exercícios, os treinadores referiram duas características que se devem ter em consideração na elaboração dos exercícios de bolas paradas no futebol jovem, a simplicidade e a repetição, ou seja aumentar o volume deste tipo de treino. Estas duas características, parecem ser importantes no treino das bolas paradas, sendo que para o futebol jovem, Melo et al. (2007) tenham indicado que se deve dar maior volume de treino destes lances nos escalões jovens, tendo em consideração a capacidade dos jogadores.

Com movimentos simples conseguir que eles o consigam perceber, com rotatividade, quem está à frente aparece no segundo, quem está no meio aparece no primeiro, portanto a mesma coisa para os livres, conseguir criar diferenças entre um e outro... (Treinador 6)

Agora, o número reduzido de jogadores pode ser uma forma, enquanto uns estão a fazer uma determinada tarefa, outros podem estar a fazer outra. A redução do espaço pode ser outra, quer é para facilitar o batimento, quer para facilitar a ação... e portanto, o grau de complexidade é outro que deve ser facilitado e são estes mecanismos que, e são ferramentas que o treinador deve utilizar para, para trabalhar estas situações... (Treinador 1)

Relativamente à repetição ou maior volume de treino destes lances, o que os treinadores pretendiam reforçar foi a necessidade de aumentar o volume de treino das bolas paradas, mas não necessariamente em exercícios analíticos e estáticos, mas principalmente através de formas jogadas.

Repare, se nós temos uma perspectiva de volume de treino do jovem e repetição, o nível de complexidade e de espaço tem que

ser menor, deve ser menor, aliás as competições já começam a ser ajustadas, futebol 7, futebol de 8, futebol 9, ou seja, nós podemos dentro do treino, ajustar o número de jogadores e o espaço de forma a tentar rentabilizar uma ação, uma ação técnica ou uma ação coletiva e que seja repetida mais vezes (...) Agora, não podemos é correr o risco de deixar os jogadores demasiado tempo parados à conta de uma situação de bola parada, é importante criar uma dinâmica de forma a que eles percebam, eles executem, repitam e vão entendendo e interiorizando aquilo que é a ação ofensiva ou defensiva a trabalhar... (Treinador 1)

A primeira repetição, considerar a repetição, considerar o movimento, repetir, repetir, repetir uma equipa a atacar outra defende, repetição, o que é que acontece, a repetição cria desmotivação, por norma, então vamos juntar isso a alguma coisa que dê estímulo, e esse é o nosso trabalho enquanto técnicos, não é... (Treinador 6)

Na questão sobre se o treino das bolas paradas no futebol jovem devia incidir mais sobre a fase ofensiva ou defensiva, os treinadores deram dois tipos de resposta, que deviam ser em ambas, igualmente, ou com mais ênfase na fase ofensiva. Preferencialmente referiram que deve ser treinada em ambas, igualmente, pois ambas são importantes, pelo que devem ser treinadas com igual percentagem no treino. Na literatura, não foi encontrada nenhuma referência específica sobre este indicador; no entanto, alguns autores (Castelo, 2009; Garganta, 2002; Herraez, 2003; Melo et al., 2007) quando abordam as questões relacionadas com o treino das bolas, tentam evidenciar a importância de ambas as fases, dando a noção de uma importância igual entre as fases, mas quando se olha especificamente para o conteúdo de treino este é sempre mais concreto e em maior quantidade para a fase ofensiva do que para a defensiva. Isto pode significar que a fase ofensiva deva ser mais treinada, nem que seja pelo simples facto de necessitar ter mais tempo de treino, pois é mais específica, com maior destaque na componente individual deste tipo de treino.

Penso que as duas, porque não? O jogo tem as duas fases. (Treinador 3)

Eu acho que devem ser dados de igual forma, o que pode ser ajustado em função daquilo que é poder entrar um bocadinho na componente estratégica. (Treinador 1)

Contudo houve treinadores que realçaram que se deve dar mais ênfase à fase ofensiva, pois é a fase mais motivadora do jogo, pelo facto de ser a fase onde se podem marcar golos.

“Ofensiva, ofensiva, sim. Ofensiva, porque, porque é a mais importante para marcar golos...” (Treinador 2)

“...e tivesse que treinar, ofensivo porque ofensivo, conseguir o objetivo do golo, motivação para, para continuar, motivação para um dia, se chegarem a ser jogadores de eleição.” (Treinador 4)

A questão sobre se o treino das bolas paradas no futebol jovem devia valorizar e ter em consideração o adversário, dividiu os treinadores, sendo que neste particular tiveram o cuidado de referir que o cuidado com o lado estratégico das bolas paradas devia aparecer principalmente nos escalões mais avançados e nas competições nacionais, pois em escalões mais baixos não deve ser essa a preocupação.

Eu penso que a componente estratégica do jogo não pode ser realizada em escalões muito, muito jovens. Digamos que nós podíamos dividir aqui os escalões jovens em três grupos, um grupo entre escolinhas e infantis, ou escolinhas e iniciados de primeiro ano, um segundo grupo entre iniciados e juvenis, e um, e um grupo para cima que já é futebol profissional (...) Porque os juniores, na minha perspectiva já têm que ter uma perspectiva profissional. E a componente estratégica do jogo tem de começar aos 14, 15 anos, ou seja, é a fase, mais no futebol de onze, não só no futebol de onze, mas também o nível de maturação, dá-se um salto. E portanto, como iniciado de segundo ano, juvenil de primeiro, a componente estratégica já pode ser introduzida (Treinador 1)

Nas camadas jovens, na maioria das camadas jovens de 14, 15 anos para baixo, aquilo não é regular, umas vezes sai bem outras vezes sai mal, umas vezes sai uma coisa, outras vezes sai outra, umas vezes aquilo nem é treinado. Pá para quê, estarmos a adaptar, a gente já faz, é que a gente às vezes se esquece que não faz bem aquilo que sabe fazer, ou que devia saber fazer e depois ainda nos vamos preocupar com o adversário. (Treinador 2)

Eu acho que depende do grau competitivo (...) Nos benjamins, o grau competitivo é importante, o jogador que temos, o clube onde estamos, o jogo que estamos, tudo isso são questões, mas o passar pela experiência, obriga a que sejas cada vez melhor, obriga a criar a uma evolução em ti mesmo, fui treinador do sporting e nessas situações, modificar o jogador que tem o comportamento, naturalmente que não era num jogo contra o Benfica que o ia fazer, mas essa era uma questão importante... (Treinador 6)

A última questão da entrevista tinha como propósito perceber o que é necessário para que o treino possa potenciar o aparecimento/crescimento dos especialistas em bolas paradas. Os treinadores indicaram duas características, a necessidade de maior volume de treino destes lances específicos, que já tinham referido anteriormente e também o treino individual que é necessário promover. Todos salientaram e destacaram a noção de talento, como sendo algo pouco treinável, pois é genético, mas que depois é necessário trabalhar. Esta definição de talento é algo que tem sido alvo de muitos estudos (Bohme, 2000; Cerqueira, 2010), que se encontra amplamente divulgada, mas que continua a ser um desafio para os treinadores.

“Os especialistas no fundo não se ensinam. Os especialistas, no fundo limam-se e aperfeiçoam-se.” (Treinador 1)

“Eu concordo que de facto esses lances devem ser batidos por especialistas, mas eu vou aqui umas aspas entre os especialistas, o que é que estamos a falar, vamos formata-lo num laboratório?” (Treinador 5)

Tem de encontrar os melhores jogadores em pontos cada vez mais específicos e idades cada vez mais baixas, o que aumenta o grau de erro, sem dúvida e isso são coisas que nos conseguem ajudar. O especialista é aquele que põe o pé na bola, que bate forte, que consegue enrolar, que consegue por a bola no primeiro e no segundo, que consegue facilmente bater, e isso são características que conseguimos observar a olho nu... (Treinador 6)

Relativamente ao maior volume e tal como foi referido anteriormente, os treinadores sentem a necessidade de maior volume de treino destes lances, no futebol jovem, para que possam ter jogadores mais competentes no futebol profissional, de modo a poderem também introduzir mais e diferentes nuances estratégicas.

“Treinar mais. Treina-se muito pouco, eu não sou apologista de treinar-se a técnica individual pela técnica individual, somente como um fim. Mas treina-se muito pouco isso face a outras modalidades.” (Treinador 2)

“O especialista torna-se através da repetição, como estávamos a dizer, da prática, da experiência das situações e eu acho que em muitos momentos podemos criar especialistas.” (Treinador 6)

O treino individual e a sua aplicação nas bolas paradas foi indicado pelo facto de algumas bolas paradas poderem ser treinadas de forma individual, permitindo uma maior repetição do gesto e que pode levar a um melhor desempenho dos atletas.

Eu acho que há questões de potenciação individual que estão a ser claramente deixadas para trás e que são depois determinantes no sucesso dos jogadores (...) Porque sem dúvida nenhuma, se há aspeto que é possível melhorar, é o esquema tático do ponto de vista individual (...) até pode, na última instância, por exemplo, estar a bater livres laterais, coisa que é raro, que é ver um gajo a bater livres laterais no final do treino. (Treinador 2)

“Esse tipo de jogadores, se calhar com trabalho individualizado...” (Treinador 4)

## REFLEXÕES FINAIS

Como conclusão do trabalho efetuado aferiu-se que os treinadores de futebol profissional indicam que no futebol jovem o treino das bolas paradas deve apresentar características diferentes do futebol profissional, devendo ser mais direcionado para a aprendizagem dos princípios de jogo e através de exercícios mais simples. Os exercícios podem ser analíticos ou jogados, mas é importante que se promovam movimentos simples mas que sejam repetidos muitas vezes. Devem-se treinar as duas fases do jogo, no entanto a fase ofensiva pode ter mais relevância. O lado estratégico das bolas paradas no futebol jovem deve ser introduzido, mas só a partir dos 14/15 anos e em equipas com mais qualidade e em campeonatos mais competitivos. Para potenciar o aparecimento de especialistas, é necessário jogadores com talento, que depois vão melhorando através do maior tempo de treino.

## Referências

- Araújo, L., Cruz, J. F., & Almeida, L. (2010). A entrevista no estudo da Excelência: uma proposta. *Psychologica*, 1(52), 253-279.
- Armata, V., & Pollard, R. (2012). Home advantage in Greek football. *European Journal of Sport Science*, 1-7. doi: 10.1080/17461391.2012.736537

- Baranda, P. S., & Lopez-Riquelme, D. (2012). Analysis of corner kicks in relation to match status in the 2006 World Cup. *European Journal of Sport Science*, 12(2), 121-129. DOI: 10.1080/17461391.2010.551418.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (5ª Ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bessa, P. (2009). *A Singularidade dos lances de bola parada – A sua importância no Futebol Moderno* (Monografia de Licenciatura, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto).
- Bessa, P. (2010). *Posicionamento Defensivo em Lances de Bola Parada no Futebol de Alto Nível. Análise comparativa entre defesa à zona e a defesa individual e mista em jogos da Liga dos Campeões Europeus e Campeonato Inglês, Espanhol e Italiano* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto).
- Bohme, M. T. S. (2000). O treinamento a longo prazo e o processo de detecção, seleção e promoção de talentos esportivos. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, 21(2/3), 4-10.
- Boni, V., & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2 (1), 68-80.
- Borrás, D., & Baranda, P. S. (2005). Análisis del corner en función del momento del partido em el mundial de Corea y Japón 2002. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 1, 87-93.
- Carling, C., Williams, R., & Reilly, T. (2005). *Handbook of soccer Match Analysis: A systematic approach to improving performance*: Routledge.
- Casanova, M. (2009). *Eficácia defensiva nos lances de bola parada no futebol. Defesa à zona vs defesa individual e mista. Estudo realizado no Campeonato da Europa de 2008*. (Monografia de Licenciatura, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto).
- Castelo, J. (1996). *Futebol – A organização do jogo*. Edição do Autor. Lisboa.
- Castelo, J. (2009). *Futebol – Organização dinâmica do jogo*. Centro de estudos de futebol da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Cerqueira, J. (2010). *Conceptualização do jogador talento no futebol, a perspetiva de diferentes treinadores e o contributo da psicologia para a sua operacionalização*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Rio Maior).
- Cunha, N. (2007). *A importância dos lances de bola parada (livres, cantos e penaltis) no futebol de 11. Análise de situações de finalização com golo na 1ª Liga Portuguesa 2005/06 e no Campeonato do Mundo 2006*. (Monografia de Licenciatura, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto).
- Dunn, L. (2009, November 20). A Quantitative Analysis of Corner Kicks During UEFA Euro 2008, Austria & Switzerland. [web log post]. Retirado de <http://www.thevideoanalyst.com/pdf/cornerkicks.pdf>
- Esteves, L. (2011). *Situações de bola parada no jogo de futebol: As sequências de jogo a partir dos livres laterais no meio campo ofensivo. Estudo no campeonato Europeu de Seniores Masculinos de Futebol com recurso à análise sequencial* (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal).
- Garganta, J. (2002). Competências no ensino e treino de jovens futebolistas. *Revista Digital Educación Física e Deportes*, 8(45). Retirado de <http://www.efdeportes.com/>
- Gomes, A. R. (2007). Liderança e gestão de equipas desportivas: Desenvolvimento de um guião de entrevistas para treinadores. In J.F. Cruz, J.M. Silvério, A.R. Gomes & C. Duarte (Eds.), *Actas da conferência internacional de psicologia do desporto e exercício* (pp. 100-115). Braga: Universidade do Minho.
- Grant, A. (2000). Ten key characteristics of successful team performance. *Insight*, 4(3), 26-27.
- Grant, A., & Williams, M. (1998). Analysis of corner kicks. *Insight*, 1(3), 25-26.
- Herraez, B. (2003). Aspectos teóricos-práticos del entrenamiento de las acciones a balón parado en el fútbol. *Revista Digital Educación Física e Deportes* - 9(59). Retirado de <http://www.efdeportes.com/>
- Melo, V. P., Paoli, P., & Silva, C. (2007). O desenvolvimento do processo de treinamento das ações táticas ofensivas no futebol na categoria infantil. *Revista Digital Educación Física e Deportes*, 11. Retirado de <http://www.efdeportes.com/>
- Munroe-Chandler, K. (2005). A discussion on qualitative research on physical activity. *Athletic Insight - The online Journal of Sport Psychology*, 7(1), 67-81.
- Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.



Oliveira, R. (2013). Futebol de formação: Um abismo metodológico...O "treino da tática" e o "treino tático"... o "ensinar" e o "ajudar a aprender" o jogo. *Revista Digital Educación Física e Deportes*, 17. Retirado de <http://www.efdeportes.com/>

Pereira, & Leitão, J. (2007). *Metodologia de investigação em educação física e desporto - Introdução à metodologia qualitativa*. Vila Real: Sector Editorial dos SDE - UTAD.

Pereira, F., Mesquita, I., & Graça, A. (2009). A autonomia e a responsabilização dos praticantes no treino em Voleibol. Estudo comparativo de treinadores em função do género. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(1), 64-78.

Praça, G., Abras, D., & Abreu, C. (2012). Como organizar o treinamento? Revisão sobre as influências que modelos de treinamento podem ter no conhecimento tático de atletas de futsal e futebol. *Revista Digital Educación Física e Deportes*, 17. Retirado de <http://www.efdeportes.com/>

Santos, P., Castelo, J., & Silva, P. (2011). O processo de planeamento e periodização do treino em futebol nos clubes da principal liga portuguesa profissional de futebol na época 2004/2005. *Revista brasileira de educação física e esporte*, 25(3), 455-472.

Sarmiento, H. (2012). *Análise do jogo de futebol – Padrões de jogo ofensivo em equipas de alto rendimento: uma abordagem qualitativa*. (Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real).

Silva, P. (2006). *A análise do jogo em futebol*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa).

Silva, P., Castelo, J., & Santos, P. (2011). Caracterização do processo de análise do jogo em clubes da 1ª liga portuguesa profissional de futebol na época 2005/2006. *Revista brasileira de educação física e esporte*, 25(3), 441-453.

Vala, J. (2007). Análise de conteúdo. In Santos Silva A. & Madureira Pinto J. (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento (14ª Edição).

Ventura, N. (2011). *A influência do scouting na preparação do microciclo no treino de futebol - Um estudo centrado no pensamento do treinador*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa).

# Treinadores de Excelência: Características Diferenciadoras

**Jorge Arede<sup>\*</sup> ; Rafael Cabral; Rafael Nunes, Rogério Santos, Antonino Pereira**

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viseu

## Palavras-chave

Desporto;  
Técnicos;  
Expertise;  
Perfil

## RESUMO

No atual contexto os treinadores têm de ser conhecedores, competentes e qualificados para corresponder às exigências com que os atletas se deparam (International Council for Coaching Excellence & Association of Summer Olympic International Federations, 2012) e o estudo da excelência pode-nos fornecer um guia para a procura da melhoria da performance destes técnicos (Schempp, Webster, McCullick, Busch, & Mason, 2007). Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo principal aferir quais as características apresentadas pelos treinadores de excelência. Realizou-se, entre março e abril de 2014, uma pesquisa nas bases de dados B-on e Research Gate, de onde resultaram 11 registos aos quais foram acrescentados dois artigos fornecidos diretamente pelos autores, todos eles publicados nos últimos cinco anos, em língua portuguesa e inglesa. A análise dos documentos evidenciou a inexistência de um perfil unânime de treinador de excelência, embora as características encontradas podem ser enquadradas nas diferentes componentes da eficácia do treinador (Côté & Gilbert, 2009). Destacaram-se características como o conhecimento, a procura de melhoria contínua, dedicação, paixão, capacidade de adaptação e comunicação eficaz, reforçando a busca incessante pela melhoria sistemática do desempenho e da aprendizagem contínua ao longo da vida como requisitos imprescindíveis para o desenvolvimento da excelência.

## KEYWORDS

Sport;  
Sport coach;  
Expertise;  
Profile

## ABSTRACT

In the current context the coaches have to be knowledgeable, competent and qualified to meet the demands' athletes (International Council for Excellence & Coaching Association of Summer Olympic International Federations, 2012) and the study of coaches' excellence can provide us a guide to improve coaches' performance (Schempp, Webster, McCullick, Busch, & Mason, 2007). This study aimed to assess which features are presented by the expert coaches. Between March and April 2014, occurred a search in B-on database and ResearchGate scientific network, which resulted in 11 registers and were added more two articles provided directly by the authors, all published in the last five years in Portuguese and English languages. The documents' analysis showed the absence of a unanimous expert coach' profile, although the features found may be framed in different components of the coaching effectiveness (Côté & Gilbert, 2009). However, we highlight characteristics such as knowledge, search for continuous improvement, dedication, passion, adaptability and effective communication that reinforce pursuit for systematic performance improvement and continuous learning throughout life as essential prerequisites for the development of excellence.

## INTRODUÇÃO

Atualmente os treinadores têm de desempenhar um conjunto alargado de papéis, obrigando-os a serem conhecedores, competentes e habilitados de modo a satisfazerem totalmente as necessidades dos atletas (International Council for Coaching Excellence & Association of Summer Olympic International Federations, 2012). As suas responsabilidades são muito amplas, nomeadamente ao nível da qualidade do treino, da resposta às exigências da competição e do desenvolvimento dos atletas, enquanto desportistas e pessoas (Baker & Horton, 2004).

Não obstante essa ideia, a noção de excelência nos treinadores continua dúbia (Douglas & Hardin, 2014; Wharton & Rossi, in press). Porém, aspetos como o treino eficaz ao longo de um extenso período de tempo (Bowes & Jones, 2006), a capacidade de tomar boas decisões (Abraham & Collins, 1998; Nash & Collins, 2006; Streat, Senecal, Howlett, & Burgess, 2010) e de ensinar habilidades específicas do desporto (Buckham, 2013), as capacidades psicológicas e o conhecimento detido (Knowles, Borrie, & Telfer, 2005) e as competências ao nível do pensamento crítico (Abraham & Collins, 1998; Streat et al., 2010) são diferenciadores dos treinadores de excelência.

O mapa conceitual exposto evidencia, pois, um conjunto de características apresentadas pelos treinadores de excelência como o conhecimento, experiência, qualidades pessoais, redes de comunicação e filosofia (Nash, 2008). Na visão de Bian (2003), os treinadores de excelência constituem um grupo de pessoas de elite, altamente especializado, que demonstra possuir características únicas e tem um grande impacto nos seus atletas e na sua modalidade desportiva.

Numa tentativa de clarificar o conceito de excelência, Côté, Young, Duffy e North (2007) afirmaram que esta deve ser julgada pela forma como os treinadores usam o seu conhecimento, demonstram o seu comportamento e competências sociais durante as suas interações com os atletas em vários contextos desportivos. No entender de Côté e Gilbert (2009), a excelência nos treinadores é evidente quando a sua eficácia, que consiste na aplicação de conhecimento profissional, interpessoal e intrapessoal para melhorar a competência dos atletas, confiança, ligação emocional e caráter em contextos desportivos específicos, é demonstrada num largo período de tempo, nomeadamente ao longo de vários anos, épocas ou ciclos olímpicos.

O estudo dos treinadores de excelência é de extrema relevância uma vez que são indivíduos que revelam desempenhos de elevado nível num processo altamente complexo e multidimensional. Efetivamente esse processo é influenciado por três componentes essenciais, constituídas pelo treino, a

organização e a competição, bem como por três componentes secundárias, consubstanciadas nas características pessoais do treinador e dos atletas, bem como o seu nível de desenvolvimento e o contexto envolvente (Côté, Salmela, Trudel, Baria, & Storm, 1995).

A investigação científica sobre esta temática, tem-se centrado nas características e práticas que contribuem para um domínio específico de excelência, podendo fornecer um guia para a procura da melhoria da performance aos treinadores (Schempp, Webster, McCullick, Busch, & Mason, 2007), cuja qualidade tem sido reconhecida como um dos aspetos chave no desenvolvimento dos atletas e das equipas (Nash & Collins, 2006), de tal forma que a presença de um treinador conhecedor e experiente é essencial para que os atletas possam vir a ser também excelentes (Leite, Coelho, & Sampaio, 2011; Morgan & Giacobbi, 2010).

Um dos primeiros estudos que procurou compreender a eficácia dos treinadores teve como objeto de estudo o lendário treinador John Wooden e foi realizado pelos investigadores Tharp e Gallimore. A partir dessa altura o interesse pela compreensão dos treinadores de excelência orientou muitos outros estudos (Côté & Gilbert, 2009).

Para além das características concretas e objetivas dos treinadores que podem facilmente quantificados como a percentagem de vitórias, anos de experiências, nível de certificação e números de títulos ganhos pelos atletas, parece-nos importante pesquisar outros atributos comuns aos treinadores de excelência que possam ser valorizadas e que contribuam para a sua identificação (Wiman, Salmoni, & Hall, 2010).

O interesse na comunidade científica pelas características dos treinadores entre 1970 e 2001, ficou patente na produção de, pelo menos, 157 artigos, atingindo o seu apogeu no final dos anos 80 (Gilbert & Trudel, 2004).

No caso do interesse pela excelência nos treinadores, a literatura não é consensual relativamente ao período áureo do interesse científico, uma vez que Woodman (1993), no início dos anos 90 afirmou que este era recente. Contudo Abraham e Collins (1998), no final dos anos 90, afirmaram que esta temática era foco de investigação nos últimos 25 anos. De acordo com estes autores a investigação sobre a excelência nos treinadores expressava duas correntes predominantes, uma vocacionada para a avaliação dos comportamentos e outra para a avaliação do conhecimento de base.

Um dos primeiros estudos a abordar esta temática foi realizado por Holmes (1980), centrado em equipas de rugby, hóquei de campo e netball de nível escolar e desportivo, e pretendia determinar as características de um bom treinador e do treinador ideal. Concluiu que existem diferenças muito pouco acentuadas nas características do treinador ideal de desporto para desporto; isto é, apesar das técnicas

específicas de cada desporto poderem ser diferentes, competências como comunicação, organização e gestão são necessárias para criar um bom ambiente de ensino aprendizagem.

Um estudo realizado com 16 treinadores de excelência de desportos coletivos, concluiu que estes têm uma vontade permanente para aprender e crescer pessoalmente, assim como por utilizar diferentes formas de adquirir conhecimento (Bloom & Salmela, 2000). A nível do desporto escolar no ensino secundário, recorrendo à análise de entrevistas, documentos e observações de campo, os treinadores referiram o dispêndio de uma quantidade significativa de tempo a planear e a investir na sua formação, como algo fundamental para a melhoria da sua intervenção (Hardin, 2000).

Um estudo realizado com cinco treinadores de excelência canadianos de nível universitário, destacou que os treinadores de excelência demonstram ter uma mente aberta, são equilibrados, calmos, preocupados e genuinamente interessados nos seus atletas (Vallée & Bloom, 2005). Para além disso, têm um desejo permanente com a excelência, demonstram a capacidade de alternar entre estilos de lideranças conforme as circunstâncias, procuram que os seus atletas alcancem o alto nível, criando um ambiente seguro e positivo para ensinar as habilidades, bem como procuram valorizar cada jogador de igual forma e o seu staff técnico com respeito (Vallée & Bloom, 2005).

No âmbito do basquetebol, oito treinadores de excelência evidenciaram os aspetos emocionais, nomeadamente a ilusão, a paixão, a diversão e amor pelo desporto, a gestão de recursos humanos e a capacidade de comunicação (Jiménez Saiz, Gómez Ruano, Borrás Luján, & Lorenzo Calvo, 2007).

Face ao exposto, e atendendo ao facto do estudo desta temática ter vindo a ser incrementada nos últimos tempos, esta pesquisa teve como principal objetivo aferir quais as características apresentadas pelos treinadores de excelência, descritas na produção científica nos últimos cinco anos.

## METODOLOGIA

A pesquisa teve lugar entre os dias 5 de março e 10 de abril de 2014, inicialmente recorrendo à base de dados B-on e apenas considerando documentos escritos em língua portuguesa e inglesa e publicados nos últimos cinco anos.

Primeiramente, utilizámos as palavras-chave “excelência” + “treinador” na referida base de dados, resultando num total de quatro registos que foram integralmente aproveitados para o presente estudo (Almeida, 2011; Esteves, 2009; Mendes, 2009; Pinho, 2009).

Em seguida, foram colocadas as palavras-chave “excellence” + “coaching” + “expert” surgindo um total de oito resultados, restando sete registos após a remoção dos registos repetidos. Após uma análise integral desses documentos restou o estudo produzido por Nash, Sproule e Horton (2011).

Face à escassez de fontes estendemos a pesquisa à rede social Research Gate onde foi utilizada a expressão “coaching expertise” surgindo um total de 16 registos, de onde foram excluídos quatro registos por não serem coincidentes com o problema tratado, facto aferido através da análise dos resumos. Após a análise na íntegra dos restantes registos foram apenas incluídos dois registos (Schempp, McCullick, & Grant, 2012; Wiman et al., 2010).

Após esta fase de pesquisa foram retirados mais quatro artigos mencionados nas referências bibliográficas dos registos encontrados na fase de pesquisa (Deweese, 2012; Douglas, 2011; Ferner, 2013; Nash, Martindale, Collins, & Martindale, 2012). Posteriormente, foram-nos fornecidos mais 2 artigos (Douglas & Hardin, 2014; Pereira, 2011), fruto das diligências efetuadas juntos dos respetivos autores.

## RESULTADOS

O principal objetivo deste estudo foi determinar as características evidenciadas pelos treinadores de excelência que se encontram descritas na literatura científica publicada nos últimos cinco anos.

A maioria dos registos incluídos nesta revisão, caracterizam-se por serem artigos de investigação, com amostras reduzidas (máximo de 15 intervenientes), em quantidades similares ao nível do futebol e vários desportos (ver Figura 1).

Os treinadores e os atletas foram os elementos preferenciais da amostra e a utilização de entrevistas foi a metodologia mais utilizada, embora em estudos com amostras mais reduzidas foi utilizada a combinação de métodos.

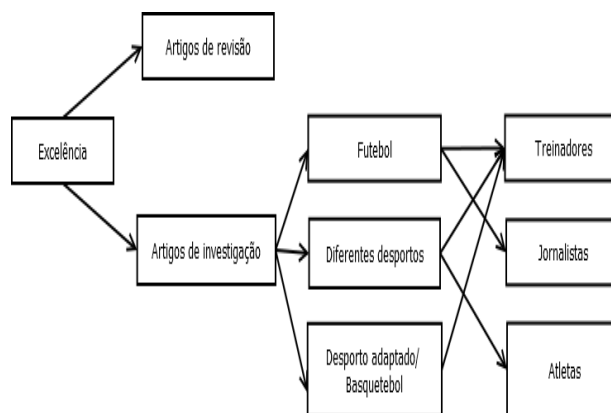


Figura 1 - Categorização dos estudos sobre as características dos treinadores de excelência

## Artigos de revisão

O estudo produzido por Nash et al. (2012), que contempla 50 estudos oriundos de sete bases de dados, escritos em inglês, revistos por pares, relacionados com treino desportivo e produzidos entre 1993 e 2009, assim como o capítulo de livro da autoria de Schempp, McCullick e Grant (2012), evidenciaram o conhecimento, a procura de melhoria contínua e a capacidade de adaptação às circunstâncias como características dos treinadores de excelência (ver Tabela I).

Estas ideias vão ao encontro da opinião de Walsh (2004), para quem os treinadores de excelência estão sempre dispostos a aprender e a aproveitar oportunidades para aumentar o seu conhecimento de base e são também capazes de extrair elevados níveis de informação do contexto e usar essa informação de forma mais eficaz (Walsh, 2011).

Relativamente à capacidade de adaptação, um estudo realizado com treinadores de excelência na vela evidenciou que estes eram altamente adaptáveis ao contexto, com um planeamento flexível que se baseava numa lógica de permanente interligação com o contexto (Saury & Durand, 1998).

Para além disso, os treinadores de excelência apresentaram uma melhor capacidade de diagnóstico, comparativamente a treinadores novatos em habilidades relacionadas com o voleibol (Bian, 2003) e com o basquetebol (Jones, Housner, & Kornspan, 2010).

Tabela I – Artigos de revisão

Autor	Caraterísticas
Nash, Martindale, Collins e Martindale (2012)	Conhecimento evidenciado por qualificações académicas ou práticas, capacidade de pensamento crítico, aplicação da técnica <i>Applied Cognitive Task Analysis</i> , procura contínua de desenvolvimento da excelência profissional e capacidade de fazer simulações mentais, detetar problemas, encontrar pontos de influência, gerir a incerteza, planear e replanear, avaliar situações complexas, gerir a atenção e antecipar necessidades.
Schempp, McCullick e Grant (2012)	Ampla hierarquia de conhecimentos de base dentro do seu domínio, recurso rápido à memória a longo prazo quando confrontados com uma situação de jogo, selecionando as melhores soluções, capacidade de predição de resultados e efeitos através das competências de perceção, automatismo comportamental e meticulosa autoavaliação.

## Artigos de Investigação

### Futebol

Todos os registos encontrados relacionados com o futebol são de trabalhos académicos realizados na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Portugal), os quais utilizaram, preferencialmente, o

recurso a entrevistas com posterior análise de conteúdo e tendo os treinadores como os principais elementos da amostra (ver Tabela II).

Nesta pesquisa, os treinadores de excelência no futebol apresentaram uma boa capacidade de comunicação com os media (Pinho, 2009), algo compreensível num país em que o futebol tem um impacto considerável no quotidiano da sociedade, bem como nos meios de comunicação social (Coelho & Tiesler, 2006; Martins, 2008), justificando também a inclusão de jornalistas neste tipo de estudos. Esta conclusão revela a importância de se incluir uma componente destinada à relação com os meios de comunicação no processo formal de formação de treinadores.

Para além disso, destaca-se também a capacidade de liderança. Nesse sentido, Sousa (2013) defende que para se atingir a excelência enquanto treinador de futebol é crucial uma liderança eficaz.

Outro aspeto destacado como uma característica diferenciadora, nos registos encontrados, é o conhecimento de jogo que os treinadores de excelência possuem, até porque para além de um conhecimento de base alargado (Jones, 2006), é fundamental demonstrarem saberes aprofundados da modalidade que treinam (De Marco & McCullick, 1997).

Um estudo realizado com 10 campeões olímpicos, apontou o conhecimento específico do desporto em que o treinador intervém, como um dos aspetos mais relevantes (Dieffenbach, Gould, & Moffett, 1999). Por outro lado, na opinião de atletas de diferentes desportos e níveis competitivos, os maus treinadores evidenciaram uma falta de compreensão e conhecimento do desporto (Gearity, 2009). Para além disso, os grandes treinadores são excecionalmente bons a avaliar as técnicas, aspetos táticos e estratégicos, bem como as equipas adversárias (Becker, 2009).

Para a aquisição do conhecimento, os treinadores de elite na ginástica consideram como formas mais importantes o mentoring, a lógica de tentativa-erro, a experiência passada, bem como os cursos de treinador, sendo as duas primeiras as mais usadas (Irwin, Hanton, & Kerwin, 2004).

Também foi abordada a questão dos resultados desportivos (de excelência) por Esteves (2009), que serviram de critério de seleção de treinadores de excelência, nomeadamente o nível atingido pelos seus atletas (Côté et al., 1995) em estudos anteriores, tal como a percentagem vitórias/derrotas (Schinke, Bloom, & Salmela, 1995). Não obstante essa conclusão, uma investigação recente contrariou essa relação, ao avançar que a ideia do treinador ganhador e o treinador de excelência são opostas (Gearity, 2012), ou seja a excelência nos treinadores vai para além do recorde de vitórias/derrotas, recordes pessoais e os troféus individuais dos atletas (Mallett & Côté, 2006).

Tabela II – Artigos de investigação relacionados com o Futebol

Autor	Amostra	Procedimento	Caraterísticas
Esteves (2009)	Treinadores de futebol de alto rendimento (n=8) e jornalistas desportivos (n=5)	Entrevistas semiestruturadas com posterior análise de conteúdo	Têm resultados desportivos de excelência (independentemente da sua consistência), possuem conhecimento (empírico e académico), capacidade de motivar e de gerir recursos humanos
Mendes (2009)	Treinadores (n=9)	Questionários	Possuem conhecimento de jogo, capacidade crítica, de definição de objetivos, inteligência, liderança, carácter, capacidade de comunicação, motivação do jogador, sensibilidade, disciplina e respeito.
Pinho (2009)	Treinadores de futebol (n=3) e jornalistas desportivos (n=4)	Entrevistas semiestruturadas com posterior análise de conteúdo	Possuem conhecimento de jogo, demonstram compromisso com a profissão e capacidade de comunicação com os <i>media</i>
Almeida (2011)	Treinadores profissionais (n=6)	Entrevistas semiestruturadas com posterior análise de conteúdo	Têm capacidade de definição de regras, lideram pelo exemplo e possuem capacidade intuitiva (na tomada de decisão e na resolução de problemas)

O treinador de excelência deve possuir conhecimento prático, mas também, simultaneamente, conhecimento académico, até porque as habilitações literárias sozinhas não podem ser usadas como preditoras da eficácia do treinador (Weller, 2013), embora ter uma formação relacionada com o desporto foi um dos critérios para selecionar treinadores de excelência (Hardin, 2000). No âmbito do futebol, os treinadores de excelência são aqueles que têm uma real capacidade de liderança, de comunicação (também com a comunicação social) e conhecem de forma profunda o desporto que treinam.

### Diferentes desportos

Os estudos encontrados contemplaram uma multiplicidade de desportos, de carácter individual e coletivo, bem como pertencentes ao quadro olímpico de verão e de inverno, cujos intervenientes foram sobretudo submetidos a entrevistas (ver Tabela III). A análise dos artigos permite realçar um conjunto de caraterísticas como a dedicação, a comunicação, a relação treinador-atleta, a paixão, bem como conhecimento, sendo que estas duas são comuns aos grandes treinadores, de acordo atletas treinados por estes (Becker, 2009).

Relativamente à inteligência emocional, apesar do estudo da sua relação com a eficácia dos treinadores ser escasso (Hwang, Feltz, & Lee, 2013), os atletas que trabalharam com grandes treinadores referem a sua capacidade de usar as emoções para regular a energia dos seus atletas durante a competição e revelam-se como emocionalmente estáveis (Becker, 2009).

Quanto à comunicação, esta apresenta uma importância tão acentuada que as diferenças no

sucesso da equipa estavam dependentes da capacidade do treinador comunicar as suas expectativas (Becker & Solomon, 2010).

A relação treinador-atleta apresenta-se como o eixo nevrálgico do processo de treino (Jowett, 2005), até porque afeta a confiança dos atletas e deve estar na linha da frente das estratégias do treinador em qualquer contexto de treino (Côté & Gilbert, 2009). Uma boa relação também promove o bem-estar que poderá ajudar a alcançar o máximo potencial (Xin Yang, 2011) e contribuir para o desenvolvimento do atleta, no nível da elite no desporto de competição (Jowett & Cockerill, 2003). Na verdade, uma relação treinador-atleta marcada pela confiança, respeito mútuo e boa comunicação foi fundamental na etapa de elite e anterior a esta, em 10 atletas campeões olímpicos (Dieffenbach et al., 1999).

Um aspeto fundamental para a promoção de uma grande satisfação na relação treinador-atleta é a empatia (Lorimer & Jowett, 2009), bem como a confiança que é fundamental para fomentar uma cooperação bem-sucedida que leve a grandes prestações nos desportos individuais como canoagem, natação e luta livre (Trzaskoma-Bicsérdy, Bognár, Révész, & Géczi, 2007). Atletas que conviveram com grandes treinadores evidenciam que eles são acessíveis, próximos, e que facilitavam uma relação baseada na confiança e respeito (Becker, 2009). Inversamente, no caso dos maus treinadores, a relação treinador-atleta afetou negativamente os atletas (Gearity, 2009). No caso das equipas olímpicas americanas que não conseguiram alcançar as expectativas, foram evidenciados problemas com o treinador, nomeadamente uma comunicação pobre entre treinador e atleta, bem como falta de confiança entre ambos (Gould, Guinan, Greenleaf, Medbery, & Peterson, 1999).

Tabela III – Artigos de investigação relacionados com vários desportos

Autor	Amostra	Desportos	Procedimento	Caraterísticas
Wiman, Salmoni e Hall (2010)	Atletas (n=7) e treinadores de elite (n=8)	Remo, natação sincronizada, rugby, luta livre, <i>cross-country running</i> , natação (atletas); remo, futebol, hóquei no gelo, <i>cross-country running</i> , luta livre e rugby (treinadores)	Entrevistas semiestruturadas com posterior análise através de <i>inductive analysis</i>	Possuem um percurso desportivo relevante e revelam compromisso, dedicação, paixão, empatia com os atletas e mente aberta
Pereira (2011)	Treinador de voleibol de classe mundial	Voleibol	Recurso à técnica “Histórias de vida” (entrevistas e observação não participante) com análise dos dados através de análise de conteúdo.	Grande paixão pela profissão, respeito pelos atletas, apresentam determinação perante os obstáculos, vontade de desenvolver todos os dias um bom trabalho, preocupação por uma atuação permanente de grande qualidade e procuram a formação integral dos atletas
Nash, Sproule e Horton (2011)	Treinadores de excelência vencedores do prêmio de melhor treinador nacional (n=10)	Futebol, natação, basquetebol, ténis, squash, esqui, canoagem e hóquei de campo	Entrevistas semiestruturadas com posterior análise através de <i>grounded theory</i>	Capacidade de manipular um grande número de variáveis (planeamento e condução da sessão de treino), conhecimentos do treino e capacidade para contextualizar o conhecimento necessário em situações específicas.
Deweese (2012)	Atletas (n=8) e treinadores (n=7) com experiência prévia nos Jogos Olímpicos	Bobsleigh, skeleton, saltos de esqui, canoagem e biatlo (treinadores); Bobsleigh, esqui em estilo livre, luge e biatlo (atletas)	<i>Q Methodology</i> (dois instrumentos, um para classificar as declarações reflexivas da prática dos treinadores e um questionário com dados biográficos) e análise dos dados através do software <i>Q-assessor</i>	Possuem conhecimento técnico no desporto, capacidade de transmitir informação aos atletas através de uma comunicação efetiva, e lealdade demonstrada (sustentáculo da relação treinador-atleta).
Fender (2013)	Selecionadores nacionais (n=6) e atletas de seleções nacionais (n=6)	Bandy, floorball, futebol, natação, orientação e atletismo	Entrevistas semiestruturadas com posterior análise temática e de conteúdo	Autoconhecimento, conhecimento profissional, competências interpessoais e ao nível da inteligência emocional

### Desporto adaptado - Basquetebol

Os estudos neste domínio foram realizados por Scott Douglas, tiveram amostras muito reduzidas e utilizaram a combinação de métodos de recolha de dados, nomeadamente com recurso a entrevistas e a observação (ver Tabela IV).

Os treinadores de excelência no desporto adaptado – Basquetebol – possuem um conjunto de caraterísticas diversificado. Porém, os estudos realizados revelaram uma grande paixão e boa capacidade de comunicação, tal como foi evidenciado por Jiménez Saiz et al. (2007).

A essas caraterísticas junta-se a capacidade de reflexão, enquanto meio de formação, a qual é muito valorizada por treinadores de excelência no Basquetebol (Jiménez, Lorenzo, & Gómez, 2009). A reflexão é uma tarefa primária da prática deliberada para treinadores desportivos (Gilbert & Trudel, 2013b), constituindo uma forma de desenvolver o expertise em treinadores, que requer períodos de intensa concentração, nomeadamente na tarefa, no feedback e nos ajustamentos necessários (Gilbert & Trudel, 2012) e cujo objetivo vai ao encontro à ideia de que a aprendizagem contínua é uma marca dos treinadores (Gallimore, Gilbert, & Nater, 2013).

Diversos autores referem que a experiência acumulada não é equivalente ao desenvolvimento da excelência, contudo, estar envolvido de forma prolongada num dado domínio, fornece circunstâncias especiais para a desenvolver (Vergeer & Lyle, 2009). A aquisição do conhecimento do treinador, que ocorre através da experiência, pode ser facilitado por atividades de autorreflexão do treinador, ainda que não sejam preditivas do sucesso do treinador (Kiosoglous, 2013).

Outro aspeto mencionado foi a filosofia de treino, cuja importância é transversal a todos os níveis de treino, uma vez que oferece ao treinador e à equipa técnica uma linha orientadora para as suas decisões fundamentais (Parsh, 2007), apresentando-se como um elemento chave no desenvolvimento dos treinadores, juntamente com a clarificação dos valores (Nash, Sproule, & Horton, 2008).

Para além disso foi também evidenciada a capacidade de adaptação que, no caso dos treinadores de excelência no basquetebol, consiste em saber interpretar as suas experiências de forma eficiente e inovadora para o contexto (Jiménez Sáiz & Lorenzo Calvo, 2010).



Tabela IV – Artigos de investigação relacionados com Desporto Adaptado - Basquetebol

Autor	Amostra	Procedimento	Caraterísticas
Douglas (2011)	Treinadores principais de equipas de basquetebol universitário (n=2)	Entrevistas semiestruturadas com notas dos treinadores, observações (cinco jogos do campeonato e cinco sessões de treino), <i>modified Q-sort interview</i> e análise dos dados através do <i>constant comparison method</i> .	Procura de desenvolvimento integral dos atletas, postura constante de auto reflexão, grande conhecimento específico, elevada auto preparação e da equipa. Detém paixão pelo jogo, pela sua profissão e revelam manutenção dos valores e princípios adequados, são atenciosos e um comunicadores eficazes. Possuem capacidade de processamento, análise e compreensão de situações padrão e de adaptação.
Douglas e Hardin (2014)	Treinador de basquetebol de cadeira de rodas	Técnica “Histórias de vida” (entrevistas), observação de campo (quatro jogos oficiais e oito sessões de treino) com posterior análise através de <i>analytic induction</i>	Mantém relações significativas e de respeito com cada jogador e possuem uma personalidade positiva e traços comportamentais como confiança, paixão e profissionalismo. Têm uma filosofia de treino e ensino e oferecem uma comunicação ponderada, consistente e honesta. Revelam um contínuo desejo por ganhar mais conhecimento e competências no treino, bem como capacidade para refletir sobre experiências passadas (boas ou más) para melhorar a sua eficácia enquanto treinadores.

## CONCLUSÃO

Este estudo pretendeu descrever as caraterísticas próprias dos treinadores de excelência, de acordo com o relatado na produção científica nos últimos cinco anos.

A análise integral dos documentos revelou a inexistência de um modelo unânime relativo às caraterísticas dos treinadores de excelência. Não obstante, as evidências encontradas robusteceram as três componentes da eficácia do treinador propostas por Côté e Gilbert (2009), que contemplam o conhecimento do treinador, o resultado dos atletas e os contextos de treino.

Os estudos encontrados relevam a importância do domínio de um conhecimento multidisciplinar alargado por parte do treinador, aumentando, desse modo, a probabilidade de ter intervenções esclarecidas e fundamentadas, que satisfaçam as necessidades dos seus atletas.

Em termos práticos, os treinadores para ambicionarem ser excelentes devem ser conhecedores do desporto onde atuam, mas também de outros domínios, algo que apenas é exequível através de uma lógica de aprendizagem contínua ao longo da vida, que pode ser realizada através de situações mediadas (i.e. cursos de treinador, seminários, etc.), não mediadas (i.e. colegas, livros, etc.) e internas (i.e. reflexão) (Gilbert & Trudel, 2013), sendo que neste último caso, a prática reflexiva e a reflexão crítica apresentam-se como dois pilares para o desenvolvimento da excelência nos treinadores (W. Gilbert & Trudel, 2013a).

Os treinadores de excelência apresentam um conjunto não linear e alargado caraterísticas, contudo, destacam-se pela sua capacidade de comunicação e adaptação, conhecimento e paixão. A busca incessante pela melhoria sistemática do desempenho e da aprendizagem contínua ao longo da vida, são requisitos imprescindíveis para o desenvolvimento da excelência (Jiménez Sáiz, Lorenzo Calvo, & Ibañez Godoy, 2009).

A finalizar, importa referir que a replicação das caraterísticas dos treinadores de excelência não é uma condição *sine qua non* para alcançar a excelência. Todavia, o seu conhecimento pode auxiliar a formação inicial e contínua dos treinadores e promover a qualidade da sua intervenção.

Por outro lado, o interesse pelo estudo da excelência do treinador há muito que se tem verificado, muito antes ao período considerado nesta nossa pesquisa, como podemos constatar pelo número reduzido de registos encontrados, agravado pela não inclusão de fontes escritas em outras línguas e pela utilização de um número diminuto de bases de dados. Para além disso, verificou-se uma similitude ao nível dos elementos da amostra e das metodologias utilizadas. Nesse sentido, entendemos que há ainda muito para desbravar no estudo dessa temática. Mais e profundos estudos deverão ser desenvolvidos em contextos diversificados, envolvendo também dirigentes desportivos, árbitros, agentes desportivos, treinadores de escalões de formação e intervenientes de diferenciados desportos, e, sobretudo, utilizando paradigmas e metodologias de investigação diversificados.



## Referências

- Abraham, A., & Collins, D. (1998). Examining and Extending Research in Coach Development. *Quest*, 50(1), 59–79.
- Almeida, N. (2011). *Treinador de Futebol - de aprendiz a maestro: um caminho.... para a excelência*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto.
- Baker, J., & Horton, S. (2004). A review of primary and secondary influences on sport expertise. *High Ability Studies*, 15(2), 211–228.
- Becker, A. (2009). It's Not What They Do, It's How They Do It: Athlete Experiences of Great Coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(1), 93–119.
- Becker, A., & Solomon, G. B. (2010). Expectancy Information and Coach Effectiveness in Intercollegiate Basketball. *The Sport Psychologist*, 19(3), 251–266.
- Bian, W. (2003). *Examination of expert and novice volleyball coaches' diagnostic ability* (Doctoral Dissertation). University of Georgia, Athens.
- Bloom, G., & Salmela, J. (2000). Personal characteristics of expert team sport coaches. *Journal of Sport Pedagogy*, 6(2), 56–76.
- Bowes, I., & Jones, R. (2006). Working at the Edge of Chaos: Understanding Coaching as a Complex, Interpersonal System. *The Sport Psychologist*, 20, 213–218.
- Buckham, S. (2013). *An exploratory examination of coach-athlete interactions in adolescent team sport* (Master's thesis). Queen's University, Kingston.
- Coelho, J. N., & Tiesler, N. C. (2006). O paradoxo do jogo português: a onnipresença do futebol e a ausência de espectadores dos estádios. *Análise Social*, (179), 519–551.
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(3), 307–323.
- Côté, J., Salmela, J., Trudel, P., Baria, A., & Storm, R. (1995). The Coaching Model: A Grounded Assessment of Expert Gymnastic Coaches' Knowledge. *Journal of sport & exercise psychology*, 17(1), 1–17.
- Côté, J., Young, B. W., Duffy, P., & North, J. (2007). Towards a definition of excellence in sport coaching. *International Journal of Coaching Science*, 1, 3–17.
- De Marco, G. M., & McCullick, B. A. (1997). Developing Expertise in Coaching: Learning from the Legends. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(3), 37–41.
- Deweese, B. (2012). *Defining the Constructs of Expert Coaching: A Q-methodological Study of Olympic Sport Coaches* (Doctoral Dissertation). North Carolina State University, Raleigh.
- Dieffenbach, K., Gould, D., & Moffett, A. (1999). The coach's role in developing champions. *Olympic Coach*, 12(2), 2–4.
- Douglas, S. (2011). *Life history of expert wheelchair and standing basketball coaches* (Doctoral Dissertation). University of Alabama, Tuscaloosa.
- Douglas, S., & Hardin, B. (2014). Case Study of an Expert Intercollegiate Wheelchair Basketball Coach. *Applied Research in Coaching and Athletics Annals*, 29, 193–212.
- Esteves, J. (2009). *A excelência do treinador de futebol: uma análise centrada na percepção de treinadores e de jornalistas desportivos* (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto, Porto.
- Ferner, J. (2013). *Vilka kännetecken och förmågor har en expert-coach?: en kvalitativ studie av begreppet expert-coach inom svensk elitidrott* (Master Thesis). Swedish School of Sport and Health Sciences, Stockholm.
- Gallimore, R., Gilbert, W., & Nater, S. (2013). Reflective practice and ongoing learning: a coach's 10-year journey. *Reflective Practice*, 0(0), 1–21.
- Gearity, B. T. (2009). *Athletes' Experience of Poor Coaching* (Doctoral Dissertation). University of Tennessee, Knoxville.
- Gearity, B. T. (2012). Poor teaching by the coach: a phenomenological description from athletes' experience of poor coaching. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(1), 79–96.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2004). Analysis of coaching science research published from 1970–2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 388–399.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2012). The Role of Deliberate Practice in Becoming an Expert Coach: Part 1 – Defining Coaching Expertise. *Olympic Coach Magazine*, 23(2), 19–27.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2013a). The Role of Deliberate Practice in Becoming an Expert Coach: Part 2 – Reflection. *Olympic Coach Magazine*, 24(1), 35–44.

- Gilbert, W., & Trudel, P. (2013b). The Role of Deliberate Practice in Becoming an Expert Coach: Part 3 – Creating Optimal Settings. *Olympic Coach Magazine*, 24(2), 15–23.
- Gould, D., Guinan, D., Greenleaf, C., Medbery, R., & Peterson, K. (1999). Factors affecting Olympic performance: Perceptions of athletes and coaches from more and less successful teams. *The Sport Psychologist*, 13(4), 371–394.
- Hardin, B. (2000). Coaching expertise in high school athletics: Characteristics of expert high school coaches. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, (15), 24–38.
- Holmes, S. (1980). Characteristics of the ideal coach. *New Zealand Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 13(1), 17–.
- Hwang, S., Feltz, D. L., & Lee, J.-D. (2013). Emotional intelligence in coaching: Mediation effect of coaching efficacy on the relationship between emotional intelligence and leadership style. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(3), 292–306.
- International Council for Coaching Excellence, & Association of Summer Olympic International Federations. (2012). *International Sport Coaching Framework*. Champaign: Human Kinetics.
- Irwin, G., Hanton, S., & Kerwin, D. (2004). Reflective practice and the origins of elite coaching knowledge. *Reflective Practice*, 5(3), 425–442.
- Jiménez Saiz, S., Gómez Ruano, M. Á., Borrás Luján, P., & Lorenzo Calvo, A. (2007). Factores que favorecen el desarrollo de la pericia en entrenadores expertos en baloncesto. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 2(6), 145–149.
- Jiménez Sáiz, S., Lorenzo Calvo, A., & Ibañez Godoy, S. (2009). Development of Expertise in Spanish Elite Basketball Coaches. *International Journal of Sport Science*, V(17), 19–32.
- Jiménez Sáiz, S., & Lorenzo Calvo, A. L. (2010). El buen entrenador como experto adaptativo que lidera al grupo. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1).
- Jiménez, S., Lorenzo, A., & Gómez, M. Á. (2009). Medios de formación de los entrenadores expertos en baloncesto. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 4(11), 119–125.
- Jones, D., Housner, L., & Kornspan, A. (2010, Abril 21). Interactive Decision Making and Behavior of Experienced and Inexperienced Basketball Coaches During Practice Basketball Coaches During Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(4).
- Jones, R. L. (2006). *The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising Sports Coaching*. Routledge.
- Jowett, S. (2005). The coach-athlete partnership. *Psychologist*, (18).
- Jowett, S., & Cockerill, I. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 313–331.
- Kiosoglous, C. (2013). *Sports Coaching Through the Ages with an Empirical Study of Predictors of Rowing Coaching Effectiveness* (Doctoral Dissertation). Virginia Tech, Falls Church.
- Knowles, Z., Borrie, A., & Telfer, H. (2005). Towards the reflective sports coach: issues of context, education and application. *Ergonomics*, 48(11-14), 1711–1720.
- Leite, N., Coelho, E., & Sampaio, J. (2011). Assessing the importance given by basketball coaches to training contents. *Journal of Human Kinetics*, 30, 123–133.
- Lorimer, R., & Jowett, S. (2009). Empathic Accuracy, Meta-Perspective, and Satisfaction in the Coach-Athlete Relationship. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(2), 201–212.
- Mallett, C., & Côté, J. (2006). Beyond winning and losing: Guidelines for evaluating high performance coaches. *The Sport Psychologist*, 20(2), 213–221.
- Martins, H. (2008). *Imprensa desportiva: uma análise comparativa entre Portugal, Espanha e Itália* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Mendes, Â. (2009). *O Perfil do Treinador de Futebol de Formação. Estudo da percepção de treinadores acerca das características de excelência* (Monografia de Licenciatura). Universidade do Porto, Porto.
- Morgan, T., & Giacobbi, P. R., Jr. (2010). Toward Two Grounded Theories of the Talent Development and Social Support Process of Highly Successful Collegiate Athletes. *The Sport Psychologist*, 20(3), 295–313.
- Nash, C. (2008). *The role of coach education in the development of expertise in coaching* (Doctoral Thesis). The University of Edinburgh, Edinburgh.
- Nash, C., & Collins, D. (2006). Tacit Knowledge in Expert Coaching: Science or Art? *Quest*, 58(4), 465–477.
- Nash, C., Martindale, R., Collins, D., & Martindale, A. (2012). Parameterising expertise in coaching: Past, present and future. *Journal of Sports Sciences*, 985–994.
- Nash, C., Sproule, J., & Horton, P. (2008). Sport Coaches' Perceived Role Frames and Philosophies. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(4), 539–554.

- Nash, C., Sproule, J., & Horton, P. (2011). Excellence in Coaching: The Art and Skill of Elite Practitioners. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2), 229–238.
- Parsh, D. (2007). 8 steps to a coaching philosophy. *Coach & Athletic Director*, 56–57.
- Pereira, A. (2011). A excelência do treinador desportivo. *FIEP BULLETIN*, 81(1), 80–83.
- Pinho, N. (2009). *O treinador de excelência no futebol: elementos para uma cartografia multidimensional: um estudo centrado na perspectiva de jornalistas desportivos e treinadores de futebol* (Monografia de Licenciatura). Universidade do Porto, Porto.
- Saury, J., & Durand, M. (1998). Practical knowledge in expert coaches: on-site study of coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(3), 254–266.
- Schempp, P., McCullick, B., & Grant, M. (2012). Teaching coaching expertise: How to educate for coaching excellence. Em *Current Issues and Controversies in School and Community Health, Sport and Physical Education* (pp. 251–263). Nova Publishers.
- Schempp, P., Webster, C., McCullick, B., Busch, C., & Mason, I. (2007). How the best get better: an analysis of the self-monitoring strategies used by expert golf instructors. *Sport, Education and Society*, 12(2), 175–192.
- Schinke, R., Bloom, G., & Salmela, J. (1995). The Career Stages of Elite Canadian Basketball Coaches. *Avante*, 1(1), 48–62.
- Sousa, J. M. B. P. de. (2013). *Estilos de tomada de decisão do treinador de futebol português: um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Strean, W., Senecal, K., Howlett, S., & Burgess, J. (2010). Xs and Os and What the Coach Knows: Improving Team Strategy Through Critical Thinking. *The Sport Psychologist*, 11(3), 243–256.
- Trzaskoma-Bicsérdy, G., Bognár, J., Révész, L., & Géczi, G. (2007). The Coach-Athlete Relationship in Successful Hungarian Individual Sports. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2(4), 485–495.
- Vallée, C., & Bloom, G. (2005). Building a Successful University Program: Key and Common Elements of Expert Coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, (17), 179–196.
- Vergeer, I., & Lyle, J. (2009). Coaching experience : examining its role in coaches’ decision making. *International journal of sport and exercise psychology*, 7(4), 431–449.
- Walsh, J. (2004). *Development and application of expertise in elite-level coaches* (Doctoral Dissertation). Victoria University, Victoria.
- Walsh, J. (2011). Becoming an effective youth sport coach. Em *Sport Pedagogy: An introduction for Teaching and Coaching* (pp. 287–298). Londres: Pearson Education.
- Weller, G. (2013). *Youth Sport Coaching Efficacy: Coach Education Level as a Predictor of Coaching Efficacy* (Masters Thesis). University of Nebraska-Lincoln, Lincoln.
- Wharton, L., & Rossi, T. (in press). How would you recognise an expert coach if you saw one? *International Journal of Sports Science and Coaching*.
- Wiman, M., Salmoni, A., & Hall, C. (2010). An Examination of the Definition and Development of Expert Coaching. *International Journal of Coaching Science*, 4(2), 37–60.
- Woodman, L. (1993). Coaching: A Science, an Art, an Emerging Profession. *Sport Science Review*, 2(2), 1–13.
- Xin Yang, S. (2011). *Understanding the coach-athlete relationship from a cross-cultural perspective* (Doctoral Thesis). Loughborough University, Loughborough.

# Os Desportos de Combate Enquanto Meio de Transformação do Homem

Miguel Vieira<sup>1\*</sup>; Catarina Fernando<sup>1</sup>; João Apolinário<sup>1</sup>; Helder Lopes<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Universidade da Madeira; <sup>2</sup>CIDESD

## Palavras-chave

Desporto de Combate;  
Processo Pedagógico;  
Comportamentos solicitados;  
Educação

## RESUMO

Os Desportos de Combate, enquanto matéria de ensino, possuem princípios ativos que solicitam comportamentos que privilegiam o conhecimento do “eu”, no confronto com situações críticas (a noção de morte mesmo que simbolizada, está presente), numa relação em que o diálogo com o outro assume um papel central e as principais variáveis em jogo são o conhecimento do “eu” total integrado no grupo (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitoria, 2008).

O processo pedagógico deve ser coerente com o tipo de Homem que queremos formar e não um repositório de padrões estereotipados e pré-formatados que se utilizam porque estão na moda ou porque foram aqueles que vivenciámos na nossa formação. Defendemos um processo pedagógico centrado no aluno, considerando o professor como um catalisador de um processo de amadurecimento, o que implica um conjunto de procedimentos e tomadas de decisão não restringidos unicamente ao ajustamento da metodologia utilizada, mas também à adequação do conhecimento e à forma de o utilizar (Lopes, Fernando, & Vicente, 2008).

A título de exemplo, apresentaremos dois processos pedagógicos diferenciados, passíveis de serem utilizados numa aula, que julgamos serem potenciadores do desenvolvimento de diferentes capacidades e competências e consequentemente de diferentes tipos de Homem.

## KEYWORDS

Combat Sports;  
Pedagogical Process;  
Behaviors Requested;  
Education

## ABSTRACT

Sport Combat, while vocational education, have active principles applying behaviors that emphasize the knowledge of “me” in the confrontation with critical situations (the notion of death even symbolized, is present), a relationship in which the dialogue with the other assumes a central role and the main variables involved are aware of the “I” integrated group in total (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitoria, 2008).

The educational process must be consistent with the kind of man we want to train and not a repository of stereotyped patterns and pre-formatted to use because it is trendy or because they were the ones we experience in our training. We stand for a student-centered educational process, considering the teacher as a catalyst for a process of maturation, which involves a set of procedures and decision not restricted solely to the adjustment of the methodology used, but also the adequacy of knowledge and how to the use (Lopes, Fernando, & Vicente, 2008).

We will present two, liable to be used in a classroom, different pedagogical processes, which we believe are enhancing the development of different skills and abilities and therefore different types of man.

\*Correspondência -

Miguel Vieira – Estrada de Santa Catarina - Rampa da Varanda, nº 8-B. 9100-101, Santa Cruz, Madeira, Portugal - miguelvieira70@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A educação é um processo fomentador do desenvolvimento dos alunos, preparando-os para responder adequadamente à realidade em que se encontram (Simões, Lopes, & Fernando, 2010).

Presentemente vivemos num mundo caracterizado por rápidas e constantes mudanças, que solicitam ao Homem respostas igualmente rápidas e eficazes. A escola tem um papel fundamental e deve assumir-se como um motor de transformação e formação dos jovens, potenciando o desenvolvimento de capacidades e competências que lhes permitam enfrentar os desafios impostos por uma sociedade cada vez mais incerta. Pelo que, pensamos que o sistema educativo deve privilegiar o desenvolvimento de jovens capazes de se adaptarem a diferentes situações, autónomos, capazes de tomar decisões em situações críticas, no fundo com competências para serem produtivos no tal mundo de incertezas.

Consideramos que os Desportos de Combate (DC), na sua essência, constituem, se usados com intencionalidade, um excelente e requintado meio de solicitação de comportamentos que contribuem para o desenvolvimento e transformação dos alunos, através das mais diversas experiências/situações de aprendizagem, promovendo assim, a aquisição de competências transferíveis para as suas vidas diárias, o que torna a sua abordagem nas aulas de Educação Física, fundamental.

Os DC são um instrumento ao serviço dos professores, para provocar a transformação dos alunos. Deste modo, os objetivos do nosso trabalho são a apresentação de dois processos pedagógicos diferenciados, passíveis de serem utilizados numa aula, que julgamos serem potenciadores do desenvolvimento de diferentes capacidades e competências e consequentemente de diferentes tipos de Homem.

## METODOLOGIA

A metodologia desenvolveu-se ao longo de duas fases distintas mas interligadas. Na primeira fase procedemos a apresentação do conceito dos DC e a análise do Programa Nacional de Educação Física (PNEF). Na segunda fase, em função da análise efetuada, apresentamos dois processos pedagógicos diferenciados, passíveis de serem utilizados numa aula dando um exemplo numa situação específica de luta em pé. Identificámos as características de cada um dos processos e realizámos uma análise da relação custo/benefício.

## DESENVOLVIMENTO

### Desportos de combate

Almada, Fernando, Lopes, Vicente, e Vitoria (2008) referem que os DC “têm raízes profundas no tempo com origem nas formas de lutar ou caçar que o Homem desenvolveu durante toda a sua evolução” (p. 252).

Estabelecem um diálogo de oposição (situação de confronto) entre duas pessoas, que é limitado nas suas formas de atuação, unicamente por razões de segurança, pois a situação de conflito (situações críticas de pressão e stress que alteram o estado homeostático) embora simbolizada, preserva a noção de “morte” implícita neste tipo de desportos, que mantém tipos de objetivos com uma lógica “utilitária” diretamente relacionada com um sentido de sobrevivência e, por isso, poderão conduzir ao desenvolvimento do conhecimento do “eu”.

### Potencialidades

Embora as suas origens levem algumas pessoas a questionar e criticar o seu valor educativo, as suas características únicas, levam-nos a acreditar que a sua abordagem nas aulas de Educação Física é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, pois irá sujeitar os alunos a determinado tipo de solicitações, promovendo o seu desenvolvimento, melhorando competências e potenciando capacidades. Nomeadamente, no desenvolvimento da capacidade de lidar com situações críticas, onde é necessário gerir a tensão de modo a que o seu desempenho não seja influenciado negativamente, da capacidade de esperar pela oportunidade certa sabendo que qualquer falha poderá ter consequências reais e nem sempre haverá uma segunda oportunidade, da capacidade de interagir com o adversário percebendo que tem de atuar nas zonas de interceção dos seus pontos fortes com os pontos fracos do adversário manipulando as situações de modo a que estas interceções surjam.

O desenvolvimento deste conjunto de capacidades pode assim contribuir para formar jovens mais capazes e produtivos para a sociedade.

Sendo o professor um catalisador do processo ensino-aprendizagem, a sua função reside em atuar sobre o aluno, fazendo-o reagir e, reagindo, transformar-se (Lopes, Fernando, Vicente, & Prudente, 2010). O mesmo deve ser capaz de adotar um conjunto de estratégias de intervenção, que lhe permitam rentabilizar, todos os recursos e meios que tiver ao seu alcance (disponíveis), procurando selecionar os processos pedagógicos, inerentes à

aprendizagem que mais se adequem, para formar alunos que saibam analisar as situações (leitura do outro, processamento de informação), que sejam capazes de se adaptar a diferentes solicitações e a diferentes contextos e tomar decisões (em tempo útil), tudo isto, confrontados com situações críticas.

### Programa Nacional de Educação Física (PNEF)

O PNEF ao preconizar o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos, recorrendo à oferta variada de diferentes matérias de ensino, não deixam margem para dúvidas sobre a inclusão obrigatória dos DC. Em todos os ciclos de ensino é evidente a importância da sua abordagem nas aulas de Educação Física.

Ao nível do Primeiro Ciclo de Ensino Básico, como é referido pela Atividade Física e Desportiva (2007), são contemplados como matérias de oposição e luta, procurando o “domínio de comportamentos de oposição e confronto corporal” (p. 8), tendo como objetivos prioritários “realizar comportamentos em função das ações e reações do opositor, respeitando as regras e controlando a agressividade” (p. 12).

No Segundo Ciclo de Ensino Básico, os DC são designados como a disciplina de Luta, na qual os objetivos por área referem que se devem “realizar, da Luta, as ações de oposição direta solicitadas, utilizando as técnicas fundamentais de controlo e desequilíbrio, com segurança, (própria e do opositor), aplicando as regras e os princípios éticos” (Organização Curricular e Programas, S.d., p. 242).

Segundo o PNEF (2001), por exemplo, no que respeita às competências finais de ciclo (3º ciclo), o aluno deve ser capaz de “Realizar com oportunidade e correção as ações do domínio de oposição em atividade de combate, utilizando as técnicas elementares de projeção e controlo, com segurança (própria e do opositor) e aplicando as regras, quer como executante quer como árbitro” (p. 13).

Para o Ensino Secundário, tendo em conta o PNEF (2001) é referido que os alunos devem “Realizar com oportunidade e correção as ações do domínio de oposição em Jogo formal de Luta ou Judo, utilizando as técnicas de projeção e controlo, com oportunidade e segurança e aplicando as regras, quer como executante quer como árbitro” (p. 15).

### Processo Pedagógico

Segundo Figueiredo (1998), o professor não precisa de conhecimento específico ou profundo das diversas modalidades, não sendo este, um fator crucial para abordar os Desportos de Combate nas aulas de Educação Física. No entanto, para Almada et al. (2008), para poder intervir adequadamente deve-se dominar as ferramentas necessárias. A título de exemplo, apresentaremos dois processos pedagógicos passíveis de serem utilizados numa aula, que julgamos serem potenciadores de diferentes capacidades e competências e consequentemente de diferentes tipos de Homem.

**Processo A** – Decorando um Conjunto de Expressões. “O enriquecimento do conhecimento faz-se pelo aumento do número de expressões dominadas. É importante decorar muitas formas “como se faz”, selecionar as mais favoráveis e repetir muitas vezes para sermos mais fortes e mais rápidos. “Automatiza-se” o gesto. A “forma como se faz” pode ser transmitida pelo treinador e o desportista será portanto essencialmente um recetor/adaptador daquilo que lhe é prescrito. Por maior que seja o repositório de atuação que tenha capacidade de armazenar o número de respostas será sempre limitado a alguns casos (mesmo que sejam muitos) pelo que a sua competência será tendencialmente reprodutora” (Lopes et al., 2008).

**Processo B** – Aprendendo a interpretar os sinais, percebendo, assim, as suas intencionalidades. “O enriquecimento do conhecimento faz-se pela capacidade de o generalizar (percebendo a função) para ser capaz de se adaptar a novas situações. É importante o ajustamento da resposta à especificidade do problema enfrentado. O treino consiste na otimização que podemos fazer e não só na forma de executar. Em vez de decorar soluções montam-se estratégias, utilizando os princípios que permitem a compreensão da funcionalidade do fenómeno em causa” (Lopes et al., 2008).

**Exemplo** – Situação de Luta em Pé (desequilíbrio do adversário). Dois alunos encontram-se frente a frente, a um metro de distância, base de apoio fixa (sensivelmente à largura dos ombros), com os apoios direcionados para frente. O ponto para aplicação da força é a “mão/pulso”. Com a vertical que passa pelo centro de massa a cair entre os dois apoios, estão agarrados pelas mãos, exercendo forças, um no outro, de forma a ver qual dos dois consegue desequilibrar o outro (Figura 1).

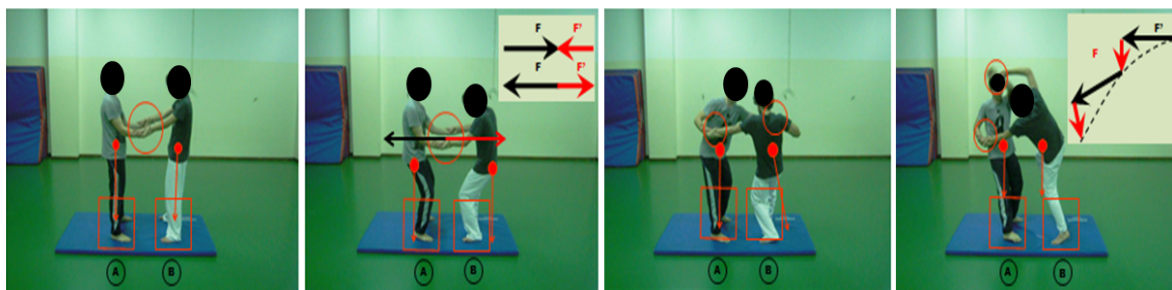


Figura 1. Alunos em situação de oposição – Luta em Pé Objetivos Mediatos: (1)

Capacidade de leitura e compreensão do outro tendo em consideração não só os aspetos mecânicos (relação Centro de Massa/Base de Apoio e capacidade de exercer uma força), mas também as características próprias do adversário (por exemplo, se gosta de tomar a iniciativa, se arrisca mais ou menos, se quando perde um ponto fica afetado, entre outros) aproveitando-as para potenciar as suas ações; (2) Capacidade de adaptação das suas Ações a diferentes tipos de solicitações e tomada de decisão coerente com a situação (por exemplo, em que momento ou situação atuar, quais as opções que consegue identificar, qual a sua escolha e fundamentação que utiliza); (3) Capacidade de manter a sua performance mesmo quando se confronta com situações críticas (este objetivo mediato será mais evidente quando os alunos realizam a situação onde a vitória é alcançada através de um único ponto). Quando atingidos, estes objetivos podem permitir que o aluno, não só melhore a sua prestação na situação, mas também que possa transferir as competências adquiridas para situações semelhantes do seu dia-a-dia.

Objetivos Imediatos: Desequilibrar o adversário. Considera-se desequilíbrio quando um dos pés (apoios) perder o contato com o solo.

Comportamentos Solicitados: (1) Leitura e compreensão das diferentes formas de aplicação de força sobre o/do seu adversário; (2) Adaptação às diferentes solicitações que lhe vão sendo impostas; (3) Decidir em que momento e com que intensidade aplicar a força. Por exemplo, para a mesma situação podemos jogar com a alteração da base de apoio, o número de apoios, os pontos de aplicação das forças, a direção o sentido, a intensidade da força, a duração da tarefa ou número de tentativas, uma só tentativa/oportunidade (sentido de morte súbita) influenciando toda a dinâmica inerente às situações, impondo constrangimentos aos alunos e às relações estabelecidas entre estes. Para promover as transformações pretendidas devemos solicitar comportamentos que vão de encontro aos objetivos estabelecidos.

### Considerando os dois processos pedagógicos

**Processo A** - Decorando um conjunto de expressões. Habitualmente este tipo de situações são caracterizadas pelas ações de puxa ou empurra, nas quais os parceiros, agarrados pelos pulsos, procuram o desequilíbrio através da força que exercem.

O papel do professor é sugerir um conjunto de “técnicas” que de modo a oferecer um repertório de soluções para o problema dado ao aluno e controlar a capacidade de reprodução destas:

- Agarrar com o máximo de força para poder puxar ou empurrar mais que o parceiro;
- Não permitir que o parceiro mova os braços.

Numa fase “mais técnica”, por exemplo:

- Puxar mais de um dos lados para poder desequilibrar para esse lado;
- Empurrar com um dos braços para poder “deita-lo” a baixo;
- Ao puxar, fletir as pernas para poder fazer mais força, levando o parceiro a se desequilibrar para a frente;
- Puxar ou empurrar com os dois braços, em simultâneo, de forma a não permitir que o outro tenha oportunidade de agir/reagir;

**Análise do Processo A (Benefícios e custos).** A curto prazo, quando o nível de aprendizagem é elementar (grau de exigência ainda não elevado), este processo poderá aparentemente ter resultados mais relevantes e positivos, ao nível do desenvolvimento de alguns aspetos: apelo à capacidade de memorização, reprodução alguns movimentos, etc.

No entanto, dá resposta a um conjunto limitado de situações, pois:

- Decorar/memorizar um conjunto de gestos, reproduzindo-os;
- Automatizar e efetuar um conjunto de ações;
- Conseguir manter o diálogo, mas durante um período limitado de tempo.

### Processo B - Aprendendo a interpretar os sinais, percebendo, assim, as suas intencionalidades.

Para a operacionalização do processo, vamos recorrer ao modelo de análise dos Desportos de Combate, definido por Almada et al (2008), no qual,  $F \text{ útil} \geq F' \text{ útil}$  (modelo simplificado) traduz a relação entre forças.

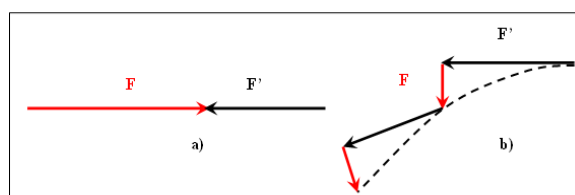


Figura 2. Modelo de análise dos Desportos de Combate

Tendo em conta a força que cada um dos intervenientes aplica, temos que, nos exemplos (Figura 1), (a) Aumentando a intensidade da força F aplicada por um dos intervenientes, a mesma será superior à força F' com que o adversário é capaz de resistir ou (b) Aplicar uma força que, não contrariando a força do adversário, vai permitir redirecionar a mesma, pela modificação da direção da resultante.

Desta forma a situação de exemplo representa um diálogo que se estabelece entre os dois parceiros/alunos, como forma de atuarem um no outro, pelo fato de estarem a exercer diretamente forças, estão a comunicar (transmitindo e recebendo indicadores), numa relação de

ataque/defesa (aplicando forças e não permitindo a atuação do parceiro).

Ao aplicar uma força devem ser tidos em conta alguns aspetos fundamentais, tais como a existência de pontos de aplicação, a intensidade adequada a utilizar, pois se for demasiada ou pouco poderá comprometer a atuação e, em que direção e sentido aplicá-la.

Outro aspeto a considerar é a relação centro de massa/base de apoio que nos permite equacionar a capacidade para exercer uma força sobre o exterior e a capacidade para nos deslocarmos. Embora esta situação exemplo seja caracterizada por uma base de apoio fixa, a manipulação e colocação do centro de massa não é indiferente ao tipo de atuação dos intervenientes.

O papel do professor é identificar se o aluno está a conseguir recolher os estímulos certos e atempadamente, se está a tomar as decisões adequadas à situação e se as consegue operacionalizar no momento certo. Controlar as causas das possíveis falhas em vez das falhas em si passa a ser fulcral.

#### **Análise do Processo B (Benefícios e custos).**

Quando o nível de aprendizagem é mais exigente e elevado e, o ensino procura um patamar de excelência, este processo poderá ser mais rentável e adequado.

Quando se procura dotar os alunos com capacidade para ler e interpretar indicadores, processamento de informação rápido e adequado, tomada de decisão (em tempo útil), tornando-os mais autónomos e criativos.

Apesar de permitir ao aluno dar resposta a um conjunto mais vasto e diferenciado de situações, deverá:

- Ser controlado de forma a perceber quais as tendências evolutivas da aprendizagem;
- A compreensão da funcionalidade dos processos deve basear-se no domínio de princípios, que são essenciais à perceção funcional dos fenómenos;
- As situações problemas com constrangimentos deverão ter em conta o nível dos alunos, de forma a personalizar, tanto quanto possível a aprendizagem.

### **DISCUSSÃO**

O valor pedagógico dos Desportos de Combate é reconhecido no Programa Nacional de Educação Física, pois verifica-se a sua integração ao longo de todos os ciclos de ensino. Não são um fim em si mesmo, mas sim um meio, um instrumento ao serviço dos professores, aos quais se reconhece “a responsabilidade de escolher e aplicar as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas” (PNEF - 3º Ciclo, 2001, p. 5).

Num processo centralizado no aluno como foco do processo pedagógico, o professor deve proporcionar as situações adequadas, independentemente das dificuldades ou adversidades que se lhe apresentem, para que o aluno desenvolva capacidades e competências válidas não só para o presente mas fundamentalmente para o futuro.

Estabelecendo um paralelismo entre a forma como os conteúdos dos Desportos de Combate, devem ser abordados, conforme o Programa Nacional de Educação Física, e os processos pedagógicos sugeridos, verificamos que seria possível pensar que o Processo A poderá adequar-se mais ao determinado como níveis introdução e elementar, nos programas, que apelam ao acumular de um determinado conjunto de “técnicas”, decorando e reproduzindo-as, como podemos constatar numa das indicações do PNEF – Ensino Secundário (2001) acerca do Judo: “faz as pegadas, esquerda e direita, mantendo as mãos agarradas” ..., “de uma forma segura, a partir do dedo mínimo até à preensão completa” (p. 141).

Numa fase inicial, provavelmente esta forma analítica de abordagem poderá ter resultados mais rápidos ao nível da aprendizagem.

O Processo B, que implica a compreensão do fenómeno, para poder atuar sobre ele de forma adequada e rentável, pode verificar-se nos programas num nível mais avançado, em que “em situação de luta com alguma resistência, utilizando pontos fixos ou eixos para aplicar a força das suas alavancas de acordo com o movimento de ambos” (PNEF-3º Ciclo, 2001, p. 112).

No entanto, sabemos que as adaptações têm sempre custos e que “desconstruir” uma aprendizagem pode ser mais difícil ainda do que aprender, logo julgamos que não fará sentido fazer uma iniciação num processo que há partida sabemos que será castrador da evolução do aluno, pois seria um esforço estéril. Deste modo consideramos que mesmo nos níveis mais baixos a compreensão do fenómeno é fundamental para a evolução do aluno, quer ao nível da atividade (objetivos imediatos) quer ao nível da sua formação (objetivos mediatos).

### **REFLEXÕES FINAIS**

Devemos ter em conta o risco potencial dos DC e a pertinência da sua abordagem nas aulas de Educação Física. Contudo, não basta utilizá-los e pensar que por si só, em função dos princípios ativos que possuem e dos comportamentos que predominantemente solicitam, os alunos compreenderão a sua funcionalidade e usufruirão de todo o seu potencial formativo.

A opção por um ou outro processo pedagógico não é indiferente. Cada um faz diferentes solicitações e consequentemente exige diferentes adaptações que promovem a formação de diferentes tipos de



Homem. Podemos formar ou formatar. A nossa escolha é evidente.

### Referências

*Actividade Física e Desportiva: 1º Ciclo de Ensino Básico – Orientações Programáticas* (2007). Ministério da Educação.

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitoria, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.

Figueiredo, A. (1998). Os desportos de combate nas aulas de educação física. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, Lisboa, XIV(81), Páginas?

Lopes, H., Fernando, C., & Vicente (2008). Meios e processos da pedagogia no treino desportivo – Um exemplo no Judo. In *13th Annual Congress of the European College of Sport Science*.

Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., & Prudente, J. (2010). A função do docente de educação física. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, N. Fumes, & L. Santiago (Coord.). *Educação Física, Desporto e Lazer – Perspectivas Luso-Brasileiras*. Maia. Edições ISMAI.

*Organização Curricular e Programas, Ensino Básico 2º Ciclo* (S.d). acedido em, <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=41>

PNEF (2001). “*Programa de Educação Física – 3º Ciclo*”. acedido em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=41>

PNEF (2001). “*Programa de Educação Física – 10º/11º/12º Anos*”. acedido em <http://www.dgidc.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>

Simões, J., Lopes, H., & Fernando, C. (2010). A educação – Condicionamentos ou adaptabilidades. In *Actas, Seminário Internacional Desporto e Ciência 2010*. Funchal.

# Ultimate Frisbee – Um Desporto Para as Escolas

José Amoroso<sup>1</sup>; Isabel Varregoso<sup>2,\*</sup>

<sup>1</sup>Jardim-Escola João de Deus de Leiria; ESECS – IP Leiria; <sup>2</sup>Centro de Investigação em Qualidade de Vida (IP Leiria/IP Santarém); ESECS, IP Leiria

## Palavras-chave

Ultimate Frisbee;  
Escolas;  
Ensino;  
Educação Física;  
Fair Play

## RESUMO

O Ultimate Frisbee é uma prática de natureza lúdica e ecológica onde impera o fair play. Praticado em equipas mistas, sem contato físico, combina características de vários jogos de evasão. Pela sua natureza, valoriza as componentes física, competitiva e social, melhora as relações interpessoais, sendo um desporto de cooperação e comunicação, caracterizado pela concórdia entre jogadores e a definitiva ausência de árbitros. As regras são simples, o número de jogadores pode variar, o espaço de jogo pode ser adaptado exigindo apenas um espaço de 40x20m e um disco (Frisbee). Justiça, integridade e divertimento são os vetores de desenvolvimento. Assim, mostra-se aconselhável para ser praticado nas escolas, pois apresenta vantagens e potencialidades pedagógicas, proporciona novos hábitos desportivos, apresenta baixo grau de dificuldade e cativa os alunos.

Em Portugal, têm-se realizado vários torneios/campeonatos e ações de formação por todo o país, bem como se encetaram algumas experiências a nível escolar. Neste momento está em implementação uma experiência planeada e monitorizada em algumas escolas pois, a inexistência do estereótipo associado ao alto rendimento, transforma-o num ótimo meio para o desporto saudável e desenvolvimento individual, podendo interferir positivamente no gosto pela disciplina de Educação Física e pela prática de atividade física em termos gerais.

## KEYWORDS

Ultimate Frisbee;  
Schools;  
Teaching;  
Physical  
education;  
Fair play

## ABSTRACT

The Ultimate Frisbee is a practice with a playful and ecologic nature where fair play reigns. Practiced with mixed teams, with no physical contact, it combines characteristics from several invasion games. It values the physical, competitive and social components, it improves interpersonal relationships and it's a cooperation sport, characterized by the agreement among players and the definitive absence of referees.

The rules are simple, the number of players is variable and the space of the game can be adapted requiring only a disc (Frisbee). Justice, integrity and fun are the development guidelines. It is advisable to be practiced in schools, since it has pedagogic advantages and potentialities, it provides new sports habits and presents a low difficulty level, captivating students.

In Portugal, there have been several tournaments and training courses, as well as experiences in the school environment. At this moment, it is being applied in some schools an experience in a planned and monitored manner, since it is a great means for healthy sport and individual development due to the inexistence of a stereotype associated with high performance, having the ability of interfering positively in the taste for Physical Education classes and in the physical activity practice in general.

\*Correspondência -

Isabel Varregoso – Rua Frei Brás de Barros, Lote 3, R/C, Dir.º, 2410-035, Leiria, Portugal – isabel.varregoso@ipleiria.pt

## INTRODUÇÃO

Com o presente artigo, em forma de ensaio e numa perspectiva de disseminação de boas práticas, pretende-se dar a conhecer a importância de uma modalidade desportiva em ascensão, o Ultimate Frisbee e as suas qualidades pedagógicas, divulgando um projeto em curso.

O artigo está estruturado em cinco pontos: Introdução, na qual é apresentado ‘o desporto’ e, seguidamente, são referidas as vantagens do Ultimate Frisbee nas Escolas; a Metodologia, relato de uma experiência pedagógica em curso; Implicações; Conclusões, seguindo-se as Referências bibliográficas.

É necessário e desejável que a Educação Física escolar acompanhe a evolução dos tempos e o surgimento de novas modalidades desportivas ou da cultura física. Se algumas não apresentam a possibilidade de serem praticadas em contexto escolar ou não são a este adequadas, o Ultimate Frisbee (ou Ultimate) é um desporto que reúne estes dois aspetos. É uma alternativa desportiva saudável, viável e aconselhável para as crianças ou jovens e é adaptável em termos de contexto escolar. Como afirma Johnson (1975, p. 221) “Frisbee é a combinação entre a maior ferramenta do homem – a mão – e o seu maior sonho - voar”.

### O desporto

Trata-se de uma modalidade desportiva coletiva, praticada por equipas mistas podendo ser jogado de 5X5 ou de 7X7. Não permite contato físico e tem algumas características dos jogos de evasão. Para a sua prática podem usar-se vários espaços de jogo, indoor ou outdoor, como a relva, a praia ou um pavilhão. Deste modo, para a sua prática são necessários: um disco ou Frisbee (175 gr); duas equipas de cinco jogadores e/ou jogadoras; um campo (na praia 75x25 metros), com uma “zona final” em cada extremo.



Fig. 1 – Situação de jogo de jovens em contexto escolar

Baseia-se num conjunto de dez regras (LFO, n.d.), sendo que as principais regras são: a) não há árbitro

(jogadores têm de chegar a acordo); b) não é permitido qualquer contato físico; c) não é permitido andar ou correr com o disco na mão nem tirá-lo da mão do adversário; d) as ações desenvolvem-se com o lançamento do disco (direita, esquerda ou cima), havendo 7 segundos para o lançar (se o marcador direto fizer a contagem); e) a posse muda quando o disco cai no chão (passe errado ou corte), quando for apanhado fora do campo ou interceptado por um jogador adversário. f) uma equipa pontua sempre que completa um passe na “zona final” da equipa adversária, reiniciando-se, depois de cada ponto pela equipa que pontua; g) chegando aos 13 pontos, ao fim de 35 minutos, ganha a equipa que atingir o número de pontos da equipa que lidera o marcador +1 ponto (regras totais em <http://portugal-ultimate>); h) para iniciar o jogo (ou cada ponto), cada equipa tem de estar colocada na sua linha de “zona final” e a equipa que defende lança o disco para a equipa que ataca; i) o jogo desenrola-se com Auto arbitragem em que os jogadores são responsáveis pelas suas faltas resolvendo as disputas (em caso de desacordo são os capitães de equipa que desempatam); j) o espírito do jogo é o de companheirismo e Fair Play, estando o respeito entre jogadores e regras acima da competição. A modalidade é reconhecida pelo Comité Olímpico Internacional e organiza-se a partir de uma federação internacional, a WFDF – World Flying Disc Federation. Em Portugal, é regulamentada pela Associação Portuguesa de Ultimate e Desportos de Disco existindo, também, Fields Events, a Golf Frisbee, a Dog Frisbee, a Liga Nacional de Ultimate Frisbee e a Liga Nacional de Beach Ultimate.

Em termos competitivos, em Portugal existem 3 quadros competitivos que geram os respetivos títulos nacionais: um de indoor, o Campeonato de Pavilhão e dois outdoor, o Campeonato Português de Ultimate de Relva e o Campeonato de Ultimate de Praia.

Tendo aparecido em Portugal por volta de 1995, entre os cinco continentes este desporto é praticado sem constrangimentos de confrontos ou violência, pois intrinsecamente esta prática provoca divertimento e amizade, numa postura verdadeira e honesta e divertida. A sua prática é recreativa porque é desafiante quer pela beleza dos discos a voar quer pela facilidade do manuseamento que utiliza. Contudo, os valores do desporto, da ética e do Fair Play são a parte intrínseca desta modalidade pois, acima das ações motoras, é o ‘Espírito do Jogo’ (Spirit of the Game – SOTG). É a regra mais importantes dos ‘flying disc sports’ (Rauch, n.d.) e, mais do que uma regra, prende-se uma atitude fundamental que cada praticante tem de adotar, pois a inexistência de árbitros obriga a que cada um controle as suas ações e comportamentos de modo fazer sempre ‘jogo limpo’. A competição é encorajada pois há oposição entre equipas mas o respeito nunca pode ser ultrapassado, sendo esta atitude diferenciada que dá encanto à modalidade. O

Espírito do Jogo é um dos princípios fundamentais do desporto do Ultimate. “O Ultimate Frisbee é uma modalidade capaz de colocar ou recolocar os valores, o respeito, o espírito do jogo, o Fair Play ao nível do panorama desportivo nacional. E tudo pelo prazer de jogar” (Amoroso, 2011).

A modalidade tem crescido a nível mundial e no nosso país tem-se expandido, nomeadamente na região de Leiria, muito por influência dos LFO (Leiria Flying Objects). Estes são um clube constituído por uma equipa que engloba todo o tipo de jogadores, com características diferenciadas o que mostra que este é um desporto para todos. Os LFO têm realizado variados tipos de eventos desde torneios a ações de formação, onde tem havido grande adesão, desportivismo e entusiasmo de todos os participantes.

Desde 2002 começaram a ser realizadas ações de formação, inicialmente por José Amoroso, um dos responsáveis pela introdução da modalidade no País e atual presidente e treinador dos LFO. As ações surgiram um pouco por todo o país, no sentido de divulgar a modalidade e de dar formação aos professores para poderem introduzir o Ultimate Frisbee nas suas escolas. O facto de muitas destas ações serem creditadas constitui fator de adesão de maior número de professores, assim como levou a que vários professores a inseri-la nas suas escolas básicas, alguns em contexto de estágios pedagógicos. É este facto que possibilita que o Ultimate chegue mais facilmente a um maior número de jovens. Mas as ações de formação realizaram-se em vários outros contextos, como em eventos (Aldeia Desportiva, Ludo Apta, Festand Batalha, associadas a comemorações diversas, Férias em instituições, etc.). Para o contexto escolar não se limitaram um pouco para todo o tipo de interessados desde as escolas básicas, tendo sido dinamizadas ao nível do ensino superior (Universidade Lusófona, Escola Superior de desporto de Rio Maior, Universidade da Beira Interior e Universidade do Porto). Este mostra-se um marco importante porque poderá significar a introdução do Ultimate na formação dos futuros professores de Educação Física e técnicos de desporto o que, por si só, será fator de expansão da modalidade.

### O Ultimate Frisbee nas Escolas

A acessibilidade - Esta modalidade oferece vantagens em termos de material e espaço utilizado os quais são baratos, acessíveis e fáceis de conseguir. Assim, apenas se precisa do espaço e de um disco que apenas necessita de um requisito, ter 175 gramas, para se competir. Fora da competição, por recreio ou na escola pode ser jogado com um disco de 110 gramas que, na fase de iniciação, é menos traumatizante nos impactos. Para cada disco podem jogar dez jogadores mas, na fase de iniciação

e de aprendizagem das técnicas de lançamento e de recepção, é útil ter um disco para cada dois alunos. Qualquer escola poderá equipar-se com quinze discos e passar a dinamizar esta modalidade. Em termos de instalações para a prática podem ser usados vários locais de que as escolas disponham como um espaço de relva, infraestrutura desportiva de exterior do tamanho de um campo de andebol, no mínimo um espaço com 40X20m. As regras poderão adaptar-se a um espaço externo onde exista uma parede a qual servirá para marcar o ‘fora’.

As vantagens pedagógicas - Este desporto apresenta-se como modalidade/matéria a usar nas aulas de Educação Física, com os jovens dos ensinos básico e secundário, ou como modalidade a incluir no Desporto Escolar. Representa mais uma atividade a desenvolver com os alunos, constituindo outra forma de estimulação que alarga o espectro de desenvolvimento dos alunos. Por outro lado, representa uma alternativa ao serviço do professor no sentido em que alarga o leque de oferta, o que pode beneficiar a motivação e abranger alunos que não gostam de outras matérias. Analisamos agora alguns dos aspetos que constituem características do Ultimate e que se podem transformar em vantagens pedagógicas, as quais podem ser de natureza didática ou desenvolvimentista para os jovens. Quanto a vantagens didáticas podemos salientar:

- i) A possibilidade de se poder alterar o local em que é praticado o jogo, adequando-o às instalações de que o professor dispõe, é um aspeto que facilita a planificação e a intervenção pedagógica;
- ii) O desafio e encanto que provoca o disco a voar e as suas trajetórias aéreas que são mistas de entusiasmo e beleza, pode deixar os alunos maravilhados. Esta componente não existe noutros desportos e pode representar um fator acrescido de adesão por parte dos alunos aceitando, assim, as propostas de trabalho do professor;



Fig. 2 – Imagem de jogo de competição (Fonte: <http://www.lfo.pt.vu/>)

- iii) A simplicidade do jogo leva a que seja acessível a um maior número de alunos pois o nível de dificuldade dos seus gestos técnicos (manuseamento do disco) e ações táticas é fácil, permitindo uma aprendizagem rápida e com relativo sucesso por parte de todos os alunos. Tal aspeto facilita a instrução e demonstração do professor e permite proporcionar bastante tempo de prática efetiva do jogo uma vez que não tem de perder muito tempo com as aprendizagens técnicas. O feedback é também facilitado pois as componentes críticas de cada gesto são de fácil aprendizagem;
  - iv) A atividade é extremamente cativante, quer pela espetacularidade do objeto voador, quer pela incerteza das receções e lançamentos que são desafiantes pelas ações da gravidade e leis mecânica que fazem com que se desloque de forma imprevista (parcialmente); em recinto externo o vento é motivo de acréscimo deste fator de incerteza em que a procura do disco para a sua receção se torna divertida e prazerosa. Isto facilita a motivação dos alunos requerendo menos investimento do professor neste domínio;
  - v) As equipas mistas facilitam a organização dos grupos de trabalho na turma e o equilíbrio entre jogadores de uma equipa;
  - vi) Apesar de simples, o jogo torna-se exigente para o praticante pois a inexistência de árbitros obriga a que, para além das condutas motoras, cada um seja levado a decidir sobre a aplicação da regra, a justiça da decisão e o respeito pelo adversário o que ocasiona a necessidade de uma autorregulação. Este aspeto facilita a organização do professor pois não precisa de ‘fazer de árbitro’ nem de colocar alunos nestas funções podendo, desta forma, aumentar o tempo de prática de cada aluno;
  - vii) As ações técnicas valorizam a habilidade e intensão da jogada tornando menos importantes os aspetos físicos, isto é, facilitando a integração de todos os alunos, os mais e menos aptos do ponto de vista da condição física. Tal aspeto facilita a participação do aluno que, por sua vez, facilita a intervenção do professor;
  - viii) Uma vez que a modalidade não é um desporto de alto rendimento, distingue-se de outras praticadas na escola mas que sofrem do estereótipo da alta competição. Fator que também auxilia o professor na sua intervenção uma vez que não tem de se confrontar e desmistificar estes estereótipos;
  - ix) No Ultimate Frisbee a componente competitiva é vivida de forma saudável e pacífica. O tipo de competição baseada na autorregulação dos comportamentos tem a vantagem e a aliciante da competitividade mas permite vivê-la de forma tranquila, honesta e respeitosa. A competição que é extremamente desagradável para alguns alunos fica diluída nesta modalidade, levando a que alguns alunos possam ter mais gosto pela disciplina de Educação Física;
- Quanto às vantagens desenvolvimentistas, talvez as mais importantes, salientamos:
- i) A rapidez do jogo origina que se possa trabalhar a velocidade, enquanto capacidade motora, de forma lúdica e facilitadora;
  - ii) A proibição de haver contato físico permite ao praticante encontrar outras formas de contornar e ultrapassar o adversário em terreno de jogo, obrigando a processos cognitivo e respostas motoras criativas para a resolução dos problemas;
  - iii) O facto de as equipas poderem ser mistas favorece a aceitação entre sexos, a valorização das capacidades individuais próprias, do outro e dos outros e promovendo a socialização entre todos os alunos da turma;
  - iv) A necessidade de autodisciplina sem árbitro é um aspeto diferente das outras modalidades que é extremamente formativo para o caráter dos jovens e para o espírito desportivo honesto e para o fair play;
  - v) O espírito do jogo proporcionar aos alunos novos hábitos desportivos, assim como promove o trabalho de grupo, melhora as relações entre alunos, suscita a interajuda e cooperação, o companheirismo, a comunicação não-verbal, o que favorece o crescimento equilibrado e o desenvolvimento integral; Com estas características expostas acima associadas ao fato de um jogador sozinho não conseguir monopolizar as ações do jogo, atribui-se a estas modalidades uma característica extremamente participativa e inclusiva, fazendo com que ela possa ser usada como importante ferramenta pedagógica e educativa;
  - vi) Um jogo sem árbitro e com a imprevisibilidade das trajetórias do disco leva a que as tomadas de decisão, quer motoras, quer sobre regras, ajudem a desenvolver no jovem o juízo crítico em relação a si próprio e aos outros, proporcionando uma melhor conhecimento do seu corpo e das suas capacidades;

- vii) Devido às necessidade de análise das trajetórias aéreas do disco, desenvolvem-se as capacidades coordenativas (óculo manual, percepção espaço temporal) e condicionais (velocidade, velocidade de reação, resistência anaeróbia e aeróbia, agilidade e força).

O Ultimate Frisbee apresenta-se, desta forma, como um desporto efetivamente alternativo a outros conteúdos escolar, favorecendo todas as componentes que a educação física escolar pretende desenvolver nos alunos, aliada a um peso importante na autoestima e bem-estar psicológico dos jovens.

## METODOLOGIA

Foi a criação do LFO em 2012 e a sua consolidação, crescimento e dinâmica, que permitiram que o Clube, para além da vertente competitiva, faça um forte investimento na divulgação da modalidade. Preocupados com o estudo e implementação desta, a sua utilização nas Escolas está em fase de experiência. Já tinham sido ensaiadas algumas tentativas em escolas do 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico em anos anteriores, por decisão de alguns professores de Educação Física que se mostraram interessados.

Contudo, só neste ano letivo, em Leiria, dinamizado pelos LFO (<http://www.lfo.pt.vu/>), se conseguiu operacionalizar um projeto consistente, de forma estruturada e monitorizada, o “Projeto Escolas” para o ano letivo 2014/15. A dinâmica criada para este efeito contemplou o contato com as escolas do 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico e escolas Secundárias. Como ‘mola de arranque’ desta iniciativa, no início do verão de 2014, realizou-se uma fase de divulgação e formação que incluiu três ações de formação, com o apoio de duas empresas que forneceram gratuitamente discos às escolas participantes, na qual estiveram presentes centenas de alunos de quatro escolas de Leiria e da Marinha Grande. Nestas ações a coordenação técnica dos LFO e alguns dos seus jogadores ensinaram o desporto a professores e alunos. Esta formação centrou-se nos princípios básicos da modalidade, nos gestos técnicos (lançamentos e recepção), nas regras e comportamentos, nos princípios do jogo.

Numa segunda fase os professores implementam o Ultimate Frisbee nas escolas e os Coordenadores dos grupos de Educação Física acompanham os processos nas respetivas escolas, sendo que poderão não ser os docentes a implementar a modalidade. Os LFO fazem um acompanhamento regular e um apoio direto aos professores envolvidos, quer com uma reunião inicial, quer com ‘Comunicações’ escritas regulares nas quais se vai transmitindo informação sobre o Projeto. Nestas ‘Comunicações’ é pedido

aos professores que coloquem dúvidas, manifestem dificuldades ou manifestem necessidade de ajuda ou acompanhamento. É-lhes pedido, também que, ao longo do ano letivo, vão transmitindo informação sobre a evolução do Projeto na sua turma, colocando questões e partilhando a experiência em curso. As escolas envolvidas até ao momento são: o CCMI – Colégio Conciliar Maria Imaculada (Leiria), o Agrupamento de Escolas Correia Mateus (Leiria), a Escola Secundária Guilherme Stephens (Marinha Grande) e a Escola EB 2,3 José Saraiva (Leiria), a Escola Secundária Domingos Sequeira (Leiria). Aguarda-se a adesão de mais 2 escolas secundárias de Leiria.

No ‘Projeto Escolas’ o aspeto a que é dado mais relevo é o do ‘Espírito do Jogo’ (atrás já desenvolvido), aspeto que, aliás, é o princípio mais importante da modalidade. Através desse desencadeia-se uma ação formativa do caráter dos jovens contribuindo para o seu desenvolvimento global e para o seu desenvolvimento desportivo dentro de parâmetros de correção, cordialidade, justiça, honestidade. Como salienta o coordenador do Projeto, encoraja-se que seja desenvolvido “um jogo de alta competição mas nunca indo contra o respeito mútuo entre os jogadores. O Espírito do Jogo é um dos princípios fundamentais do desporto do Ultimate” (Amoroso, 2014).

## CONCLUSÃO

Ao resumir neste texto as principais características da modalidade desportiva Ultimate Frisbee e através da análise qualitativa desta, conseguimos salientar várias das suas qualidades pedagógicas e demos a conhecer um projeto implementado em quatro escolas da zona de Leiria.

Após o considerável número de ações de formação realizadas na última década em Portugal, a adesão às mesmas, os torneios e campeonatos promovidos, parece evidente que a modalidade tende a impor-se e se mostra do agrado de muitas pessoas, de quase todas as idades. Pelas escolas e professores que aderiram concluímos que o Ultimate tem uma forma e natureza grandemente adequado a ser praticado em contexto escolar. “Proporciona novos hábitos desportivos, apresenta baixo grau de dificuldade e cativa os alunos (pela beleza dos discos a voar e pela facilidade de manuseamento). Melhora as relações interpessoais, sendo um desporto de cooperação e comunicação, caracterizado pela concórdia entre jogadores e a definitiva ausência de árbitros” (Amoroso, 2011). O ‘Projeto Escolas’ é disso uma consequência e uma evidência pretendendo os LFO constituir, em 2005, a primeira equipa de formação do nosso país, bem como realizar um evento de competição escolar, o 1.º Encontro Nacional de Escolas.

Podemos concluir dizendo que o Ultimate Frisbee e diferencia de outras modalidades pela ausência de

um estereótipo associado ao alto rendimento, mostrando-se um ótimo meio para aumentar os níveis de autoestima, o gosto pela disciplina de Educação Física e pela prática de atividade física.

### Referências

Amoroso, J. (2011). O Ultimate Frisbee como factor promotor de fair play nas escolas. *Tese de Mestrado*. Rio Maior: Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Desporto de Rio Maior.

Amoroso, J. (2014). Ultimate Frisbee. Folha de Acompanhamento 1 (Projeto Escolas). Leiria: LFO/APUDD (2014/15).

Barros, P.M.; Reis, F.P.G. & Machado, R.P.T (2014). Uma proposta de sistematização do ultimate frisbee e do flagbol para as aulas de Educação Física Escolar. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, 18 (189). *Web site*. Acedido 10 Novembro, 2014 em <http://www.efdeportes.com/efd189/ultimate-frisbee-e-flagbol-para-educacao-fisica.htm>

Johnson, S. (1975). *Frisbee: A practitioner's manual and definitive treatise*. New York: Workman Publishing Company.

LFO – Leiria Flying Objects (n.d.). O que é o Ultimate Frisbee. *Web site*. Acedido 10 Novembro, 2014, em <http://www.lfo.pt.vu/>

Rauch, R. (n.d.). Spirit of the Game. World Flying Disc Federation. *Web site*. Acedido 10 Novembro, 2014, em <http://www.wfdf.org/sotg/about-sotg>

Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.

# Uma Mudança Coerente no Ensino Superior – A Ferramenta Processo Pedagógico

Helder Lopes<sup>1,2,\*</sup>; João Prudente<sup>1,2</sup>; António Vicente<sup>2,3</sup>; Catarina Fernando<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Universidade da Madeira; <sup>2</sup>Universidade da Beira Interior; <sup>3</sup>CIDESD

## Palavras-chave

Ensino Superior;  
Mudança;  
Processo  
Pedagógico

## RESUMO

Afirmar-se a permanência da mudança passou a ser banalidade. Mas é real. O pior é que, frequentemente, não passa de um pretexto para deixar tudo na mesma. Hoje, não há resposta para muitos dos problemas que se colocam mas, paradoxalmente, não se rentabiliza o conhecimento e os meios disponíveis. É necessário que o ensino superior esteja na vanguarda de uma mudança coerente sendo, por isso, essencial “jogar” de forma articulada “em vários tabuleiros” em simultâneo.

Neste trabalho analisamos algumas das disfuncionalidades do actual sistema e equacionamos possibilidades de operacionalização da mudança ao nível do acesso ao ensino superior, das estruturas organizacionais, da investigação, da avaliação e debruçamo-nos, mais em pormenor, sobre a estrutura das aulas, pois é necessário deixar de ter uma formação centrada, fundamentalmente, no ensino, para passar a ter uma maior preocupação com a aprendizagem. No fundo, passar da reprodução para a produção.

Não basta, por isso, fazer acertos pontuais, introduzir novos conteúdos e matérias, utilizar umas tecnologias, fazer uns regulamentos e normas. É necessário a mudança do quadro de referência.

Defendemos, assim, uma mudança de lógica, ou seja, uma mudança de paradigma, no sentido que lhe dá Thomas Kuhn.

## KEYWORDS

Higher Education;  
Change;  
Pedagogical  
Process

## ABSTRACT

Be stated permanence of change has become commonplace. But it is real. What's worse is that often is no more than a pretext to leave everything the same. Today, there is no answer to many of the problems that arise but, paradoxically, the knowledge and resources available are not used toward to make real the change.

It is necessary that higher education be at the forefront of a coherent change and is therefore essential "play" in an articulated way "in several trays" simultaneously.

We examined some of the dysfunctions of the current system and we make the evaluation of the possibilities for conducting change concerning to access to higher education, organizational structures, research, evaluation, and we look more in detail about the structure of classes, for it is necessary to leave to have a training focused primarily on education to go on to have a greater concern with learning. In other words, move from repetition to the production.

And that is why, that do not just make piecemeal amendments, introducing new content and issues, using some technologies, do rules and standards. Changing the frame of reference is required.

Thus, we advocate a change of logic, i.e., a paradigm shift in the sense that Thomas Kuhn gives.



## ENQUADRAMENTO

Sem enquadramento, mesmo que sucinto, qualquer análise não passa de mais uma opinião. As razões que fundamentam permitem refutar as conjecturas levantadas.

Afirmar-se a permanência da mudança passou a ser banalidade. Mas é real. O pior é que, frequentemente, não passa de um pretexto para deixar tudo na mesma. De nada serve um diagnóstico, mesmo correto, se não se seguir uma boa prescrição e... a capacidade de a executar.

Hoje, o quadro atual da nossa sociedade modificou-se. Vivemos na era da abundância (informação, conhecimento, alimentos, etc.) existindo uma grande mobilidade (física e virtual...).

No que respeita, mais especificamente, a Portugal vejamos alguns dados a ter em conta (Tabela 1), ao nível do “sistema educativo”, nomeadamente, no que concerne à redução acentuada da taxa de analfabetismo e da taxa de abandono precoce de educação e formação, ao aumento significativo da percentagem da população residente com ensino superior e ao número de alunos matriculados, alunos diplomados e docentes do ensino superior, bem como ao número de doutoramentos.

Não basta ficarmos deslumbrados com alguns dados, é necessário que vejamos para além dos números e, por exemplo, nos questionemos se a um tão acentuado aumento da quantidade de diplomados, docentes, doutoramentos ..., não terá correspondido uma diminuição da qualidade média, desses mesmos diplomados, docentes e doutoramentos?

Fala-se muito da necessidade de mudar, muitas vezes, com o objetivo de “mudar alguma coisa para que tudo fique na mesma”. Mas, afinal, de que mudança estamos a falar?

No caso em apreço, trata-se de deixar de ter uma formação centrada, fundamentalmente, no ensino, para passar a uma maior preocupação com a aprendizagem, passar da reprodução para a produção...

E não vale a pena argumentar que isso foi feito com o processo de Bolonha, pois é por demais evidente o fiasco em que tal processo se tornou. Aliás, o próprio Marçal Grilo (ministro português que assinou a Declaração de Bolonha), refere que os objetivos traçados tinham um carácter essencialmente estratégico e político e que não visavam “a uniformização dos graus, o combate à diversidade institucional ou a redução da componente pública do financiamento do ensino superior” (Grilo, 2010. p. 163), sendo que as Instituições não desempenharam o papel que deviam ter desempenhado, não se envolvendo no processo como deveriam ter feito, pelo que foram os Governos que “passaram a ditar as leis e a impô-las de cima para baixo, com as instituições a assistir à evolução do processo. Ou seja, as instituições não foram capazes ou não quiseram ou, pior ainda, não foram incentivadas a desempenhar o papel que lhes estava reservado na procura de instrumentos que dessem corpo à própria Declaração” (p.168).

Recentrando a nossa linha de raciocínio, não basta apregoar a mudança, é necessário perceber a sua necessidade, no fundo, perguntar porque mudar?

De uma forma muito sucinta, diremos porque não há resposta para muitos dos problemas que hoje se colocam... e não se rentabiliza o conhecimento e os meios hoje disponíveis....

Contudo, é necessário que se faça uma mudança coerente, sendo por isso necessário “jogar” de forma articulada “em vários tabuleiros”...

Reiteramos que não nos podemos limitar a mudar alguma coisa para que tudo fique na mesma....

Tabela 1 – Alguns dados estatísticos sobre Portugal

	1960	1970	1981	1991	2001	2011	2013
<b>População residente milhares</b>	8.865,0	8.680,6	9.851,3	9.960,2	10.362,7	10.557,6	10.457,3
<b>Taxa de analfabetismo (%)</b> população residente com 10 e mais anos que não sabe ler nem escrever	-	25,7	18,6	11,0	9,0	5,2	-
<b>População residente de 15 e mais anos, com ensino superior (%)</b>	-	-	-	-	6,8	13,2	15,0
<b>Taxa de abandono precoce de educação e formação (%)</b>	-	-	-	-	44,3	23,0	18,9
<b>Alunos matriculados no ensino superior</b>	-	-	83.754	186.780	387.703	396.268	371.000
<b>Alunos diplomados</b>	-	-	-	18.671	61.140	78.785	-
<b>Doutoramentos</b>	-	60	112	319	908	1.845	-
<b>Docentes do ensino superior</b>	-	-	9.097	-	35.740	37.078	-

Pordata 2014

## DISFUNCIONALIDADES E OPERACIONALIZAÇÃO

### Acesso ao Ensino Superior

O acesso ao ensino superior, na esmagadora maioria dos casos, é determinado em exclusivo por uma nota de candidatura que é função da nota interna e das notas obtidas nos exames das provas específicas, exigidas por cada um dos cursos do ensino superior.

Utiliza-se uma escala 0-20 com discriminação às centésimas (por exemplo, 18,15 corresponde a uma escala 0-2000!) o que, convenhamos, dá uma falsa objetividade ...

Existe um enorme peso de exames e testes escritos que só medem uma parte da aprendizagem dos alunos...

Por outro lado há grandes “disfuncionalidades” no atual sistema... Analisem-se, a título de exemplo, as notas que levam aos Rankings (Tabela 2).

Tabela 2 - Notas internas e notas dos exames nacionais

Posição no Ranking	Escola	Nota Interna	Nota Exames	Diferença
1	a)	16,50	14,69	1,81
2	a)	15,10	14,26	0,84
...				
9	a)	16,50	13,18	3,32
10	a)	17,30	13,18	4,12
....				
31	a)	16,30	11,90	4,40
32	a)	15,30	11,90	3,40

a) Não colocamos o ano a que reportam os dados nem nome das escolas uma vez que facilmente seriam associadas a certas regiões do país e ao facto de serem públicas ou privadas, o que poderia distorcer a discussão que nos anima nesta comunicação, embora consideremos que tal análise e discussão não devam ser descuradas, antes pelo contrário (até porque estas “disfuncionalidades” se têm perpetuado ao longo dos anos) Lopes (2013).

Devemos questionarmo-nos, não apenas sobre as diferenças entre as escolas mas, também, por exemplo, sobre as diferenças entre as duas componentes da nota de candidatura.

É possível e desejável que se modifique o atual regime de acesso? Pensamos que sim.

É possível fazê-lo com benefícios ao nível de todo o sistema educativo, por exemplo, o ensino básico e secundário, de certa forma, ficava liberto da focalização exclusiva e sufocante de preparar alunos para exames que medem o que medem e que, muitas vezes, inclusive são mal concebidos, verificando-se regularmente discussões acesas sobre a forma como são feitas as questões e os respectivos critérios de correção, entre diferentes sociedades científicas,

associações de professores e o Gabinete de Avaliação Educacional que tutela o processo.

Mas será que, ao nível do ensino superior, queremos assumir a responsabilidade de “escolher os alunos”? Se pensarmos que apenas teremos mais trabalho em julho e agosto é porque estamos a pensar no mesmo sistema e a substituir uns exames por outros. Um bom exemplo do que poderia ser o modificar alguma coisa para que tudo ficasse na mesma.

É possível e desejável que, por exemplo, temporalmente, a seleção comece a ser feita um ano antes da efetiva entrada e que os critérios valorizem as reais capacidades, competências e potencialidades dos candidatos, valorizado a sua experiência de vida e a “obra feita”. Por exemplo, analisando criticamente o desempenho desportivo, o voluntariado e a participação em causas cívicas e sociais, o envolvimento cultural, o empreendedorismo contextualizado e produtivo, etc. etc.

Não nos podemos esquecer que há mais vida para além da escola, mais a mais da escola que temos, que se encontra enclausurada entre os seus muros, mergulhada em tarefas burocrato-administrativas que consomem o tempo e a disponibilidade mental dos diferentes intervenientes.

Será que chegámos a este ponto só por incompetência e falta de visão, ou há a clara intenção de exercer o poder através da subjugação administrativa e regulamentar (o que, convenhamos, também pode ser considerado incompetência e falta de visão)?

O problema é que o ensino superior parece padecer do mesmo problema ...

### Estrutura organizacional

Fatores externos (por exemplo A3ES) condicionam a formatação dos planos de estudo.

Esses planos são muito rígidos e o aluno tem muito poucas hipóteses de construir o seu próprio percurso. Tarefas administrativas com demasiado peso na vida das instituições (dos órgãos de gestão e dos docentes) – uma forma de poder ... como referimos anteriormente.

Parece que muitos ainda não têm consciência “que os Politécnicos e as Universidades perderam o monopólio que tinham da distribuição de um conhecimento de ‘nível elevado’ e que só sobrevivem porque estão presos pelos ‘canudos’ (dos diplomas de que ainda são vendedores privilegiados). Uma sobrevivência muito pouco consistente para justificar o investimento social necessário. Encontrar soluções alternativas e nichos de mercado (ou outra coisa que lhes queiram chamar) capazes de responder aos desafios que enfrentamos é fundamental. Para as instituições, para as pessoas que nelas labutam (docentes, investigadores, alunos e funcionários), mas,

sobretudo, para as sociedades que queiram dar aos seus cidadãos uma qualidade de vida e de dignidade ...'mínima'. (Almada, 2012, p.30).

### Investigação

Ao nível do predomínio que atualmente existe na investigação nas Ciências do Desporto, pensamos ser perfeitamente esclarecedor a posição de Soares (2013): - Quantidade enorme de publicações que se vão fazendo sem que ninguém perceba para que é que servem ...; - Aumento das fraudes científicas pela pressão de se publicar; - Professores derivam das suas áreas de interesse para onde é mais fácil publicar; - Onde está o retorno das publicações e o que é quem têm contribuído para a evolução...?; - Deitar dinheiro ao lixo...É dinheiro público.

Mas, claro está que este problema é transversal a várias áreas científicas, a título de exemplo, veja-se o que nos refere Torres (2014):

“Nunca tivemos diferendos [com a FCT]. Tivemos, sim, formas diferentes de ver ou proceder a uma avaliação. O nosso trabalho científico de mais de 30 anos não é divulgado em revistas esotéricas apenas lidas por iluminados. A nossa divulgação científica é feita sobretudo em espaços museográficos, através da linguagem museológica acessível a muitos mais leitores. Os nossos 16 museus de Mértola são ‘consumidos’ por mais de 30.000 visitantes anuais”. Se defendemos que produzir em Investigação é abrir fronteiras, criar novas tendências, criar riqueza, porque é que as Universidades estão sempre na penúria? Será porque: - São mal avaliadas? Produzem mal? O contexto não permite? São mal geridas? Os Investigadores são incompetentes? Não apreendem a funcionalidade? (Lopes, Vicente, Prudente & Fernando, 2012).

Deixamos que cada um responda por si.

### Avaliação

No que respeita à avaliação dos alunos, ela centra-se essencialmente na avaliação da capacidade de reprodução, nomeadamente, testes e trabalhos formatados onde se reproduz o pensamento dos outros ou se aplicam, “acefalamente”, as prescrições pré formatadas e prontas a consumir.

Não sendo por isso de estranhar que os próprios alunos pareçam preferir esse tipo de avaliação. Por exemplo, num estudo realizado por Lopes, Vicente, Simões, Barros e Fernando (2013) sobre as opções de alunos relativamente à forma como preferem ser avaliados ao nível dos testes escritos, foram questionados 147 alunos universitários (1º e 3º ano) sobre quatro possibilidades: - Sem consulta; - Com consulta; -Com 50% de consulta; - Levar para casa e

entregar no dia seguinte (sendo que o teste tinha uma ponderação de 50% da avaliação final).

Verificou-se que os alunos optaram, de forma significativa, pelo teste sem consulta e que o ano letivo e o ano de escolaridade não influenciaram significativamente essa escolha. As justificações dadas foram basicamente: - “não estamos habituados a fazer de outra forma”; - “o teste sem consulta é que verdadeiramente avalia o que cada um sabe”; - “dá menos trabalho, é só estudar”; - “os critérios de avaliação seriam muito mais exigentes com consulta” (Lopes et al, 2013, p.60).

A um outro nível, vejamos alguns exemplos da perceção que se tem do que é solicitado aos alunos (Lopes, 2012):

- “A prova de cá era de escolha múltipla e não faz sentido que a vida de uma pessoa dependa daquilo que é ou não capaz de memorizar. Um médico não é só uma cabeça. Por isso vou fazer o internato em Oxford, onde a prova consiste numa entrevista” (Ana Maria Gomes, aluna de medicina).

- “Os jovens de agora desenvolveram outras capacidades, como a de ‘controlar o esquecimento’. Os bons alunos são os que esquecem mais facilmente a quantidade monstruosa de informação que têm de absorver, para se prepararem para o próximo exame...” (Sobrinho Simões, investigador e docente universitário).

Sobre a formação de professores David Justino (Presidente do Conselho Nacional de Educação), a propósito da apresentação do Relatório sobre o Estado da Educação 2013, refere: “Uma das consequências do actual modelo de recrutamento é o da inflação sistemática das classificações finais em alguns cursos de formação de professores, com manifesta injustiça e prejuízo do interesse público ... Sabendo que há práticas deliberadas de inflação de notas, então temos de concluir que há batota no acesso à profissão. Isto tem de ser pensado e temos de saber até que ponto a classificação do curso é um critério justo para seriação dos candidatos” (Leiria, 2014, p.30).

No que respeita à avaliação dos docentes, ela centra-se essencialmente nas publicações em “revistas de confrarias” e no círculo vicioso das citações de conveniência...

Vea-se, por exemplo, alguns júris de concursos e provas académicas, que muitas vezes, demasiadas vezes, se deixam capturar pelo sistema que faz deles meros contabilistas.

Contabilizam pontos de x artigos, y citações, ... ou sejam demitem-se de avaliar e deixam que outros avaliem por eles! Chega-se ao ponto de nem lerem artigos, livros, capítulos de livros, dos candidatos...

Dizem que se os pares já aceitaram é porque é bom! Mas em que mundo vivem? Conseguem dizer isso sem se rirem? Acreditam mesmo nisso? Uma coisa é jogar no sistema e saber que ele está viciado, outra é achar que é “limpinho, limpinho...”.

No que respeita à avaliação das instituições/cursos, tal como é feita atualmente, dificilmente avaliará o essencial, acabando, fundamentalmente, por se assumir como um instrumento de seriação e de poder de alguns “iluminados”...

Não é assim de estranhar que exista dificuldade em sair deste ciclo vicioso. Mas há outras opções. E algumas não dependem de terceiros que, para além dos condicionalismos e das imposições que colocam, também são normalmente utilizados como uma boa desculpa para o nosso comodismo e inércia...

### Estrutura de uma aula

Depende quase em exclusivo de cada um de nós.

Se estamos convencidos que o que fazemos é o mais adequado e estamos satisfeitos... estamos conversados.

Se não estamos, será que queremos sair da nossa zona de conforto? Sabemos fazê-lo? Ahamos que não vale a pena, baixamos os braços, juntamo-nos à onda?

Utilizando como base a proposta de Almada (2001), a aula deve ser uma visita guiada – onde existe reflexão, debate, experimentação, etc.

Isto porque a riqueza já não está em possuir muito conhecimento, mas em saber tratar uma enorme quantidade de dados que continuamente são produzidos (sem esquecer que muitos deles são alimentados por uma investigação de duvidosa qualidade, quando não fraudulenta, como já referimos).

É preciso alterar as metodologias e os instrumentos que se utilizam, o tipo de raciocínio e a atitude que se tem. É necessário, por exemplo, mudar a estrutura da sala de aula, para que os alunos sejam estimulados a dialogar e debater uns com os outros. Isto em vez de, essencialmente, se limitarem a absorver passivamente o que o docente transmite.

Tem de existir uma coerência global, já não estamos a preparar para a cadeia de montagem. Não se pode continuar com a lógica de “primeiro tens de saber isto... depois logo pensas...”. É fundamental ter uma outra lógica: “Resolve lá este problema”... o aluno vai à procura de como o pode resolver...

É necessário ter/desenvolver um sentido crítico. Temos de analisar, por em causa e testar. Mas atenção, não se trata da “forma de dar uma aula”, presencialmente, por skype, etc. É a lógica do processo que tem de mudar, de ser outra. E isso é que é difícil.

O docente deve assumir-se como centro de informação privilegiado, não pela quantidade que possui mas pelo domínio de metodologias e instrumentos que lhe permitam orientar a pesquisa dos alunos. É evidente que dá indicações, sugestões, avalia e que ao aluno não basta problematizar, ser

curioso, saber perguntar e esperar que o professor o oriente.

O aluno não pode ficar permanentemente dependente do professor, da sua crítica, da sua avaliação, tem de saber criar obra, arriscar, cometer erros, aprender com eles e voltar a tentar. O aluno não deve um “reprodutor de conhecimentos” mas sim um decisor e um realizador.

Já existem alguns bons exemplos do que acabamos de defender ao nível do ensino básico e secundário e do ensino superior. Contudo, na generalidade, continuam a ser pontuais e sem que exista uma coerência de conjunto integrada num processo pedagógico centrado nos alunos numa lógica funcional de solicitação-adaptação-transformação.

Isto sem nos esquecermos que este tipo de dinâmica também se pode aplicar a outros contextos. A título de exemplo, uma comunicação num congresso (como a que está na base deste artigo) pode assumir diferentes contornos e solicitar comportamentos que levem a uma maior participação dos diferentes intervenientes, tornando-os, não apenas mais interventivos num processo de ensino focalizado num emissor (o conferencista), mas essencialmente construtores do próprio processo desencadeado pela conferência. Por exemplo, se a conferência for disponibilizada em vídeo dias antes da sua realização, e se cada um tiver a possibilidade de enviar ao conferencista as suas dúvidas, discordâncias, os pontos que gostaria de ver mais desenvolvidos, etc., o tempo destinado à conferência será utilizado para trabalhar/debater em cima do que foi enviado no vídeo e da refutação a que foi numa primeira fase sujeito... Sendo que isto pode ocorrer presencialmente, por videoconferência, etc.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental assumir sem qualquer rodeio que não basta que se façam alguns acertos pontuais, que se introduzam, de forma mais ou menos mediática, novos conteúdos, matérias e meios tecnológicos, que se façam e imponham alguns regulamentos, normas e afins.

O que é necessário é a mudança da base de sustentação/quadro de referência. Defendemos, assim, uma mudança de lógica, ou seja, uma mudança de paradigma, no sentido que lhe dá Kuhn (1962).

Contudo, uma mudança de lógica não se faz por recebermos orientações ou mesmo ordens para o fazer. É preciso criar as condições para que a rotura aconteça. A rotura não tem que ser algo de muito complicado, até é, normalmente, uma simplificação. Assim queiramos e saibamos sair da nossa zona de conforto e assumir as responsabilidades de professores universitários, pais, contribuintes, ... Entretanto, podemos continuar alegremente a olhar para o nosso umbigo e a assobiar para o lado... mas

depois não nos podemos queixar que à universidade e aos universitários não lhes seja reconhecida a importância que poderiam e deveriam ter ...

### Referências

Almada, F. (2012). O Ensino Superior é um Titanic. *Revista Ensino Superior*. 45. 27-30.

Almada (2001). *A Estrutura de uma aula* (Documento não publicado).

Conselho Nacional de Educação (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: CNE.

Grilo, E. (2012). *Se Não Estudas, Estás Tramado*. Lisboa: Edições tinta-da-china, Lda.

Leiria, I. (2014, setembro 27). Há práticas deliberadas de inflação de notas em cursos de formação de professores. *Expresso*. p.30.

Lopes, H. (2012). A Avaliação Sumativa – o erro do avaliador. *Seminário: A Avaliação em Educação Física*. Funchal: UMa.

Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F. & Fernando, C. (2013). A Funcionalidade do Processo Pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1 (2), 54-65.

Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2012). A Investigação do Desporto – Fundamentação Conceptual. *Seminário Desporto e Ciência 2012*. Funchal: UMa.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Soares, J. (2013, janeiro 21). Desporto e Universidade. <http://blog.aigd.info/index.php/uma-excelente-palestra-para-refletir/> acedido a 8 de fevereiro de 2013.

Pordata – Base de Dados Portugal Contemporâneo (2014). <http://www.pordata.pt/> acedido a 2 de outubro de 2014.

Torres, C. (2014, setembro 12). Arqueólogo Cláudio Torres em entrevista sobre os estilhaços da Primavera Árabe. *Diário do Alentejo*. <http://da.ambaal.pt/noticias/?id=6314> acedido a 4 de outubro de 2014

# Percepção dos Professores de Educação Física Sobre a Sua Intervenção na Escola

Rui Resende<sup>1,2,3\*</sup>; Paula Santana<sup>1</sup>; André Santos<sup>1</sup>; Júlia Castro<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>ISMAI (Instituto Universitário da Maia); <sup>2</sup>ARDH – GI (Adaptação Rendimento e Desenvolvimento Humano – Grupo de Investigação); <sup>3</sup>CIDESD (Sports Sciences, Health and Human Development)

## Palavras-chave

Professores de Educação Física; Formação da Personalidade; Percepções

## RESUMO

Os professores de EF contribuem para o desenvolvimento e formação integral dos seus alunos, bem como para a sua integração social. O objetivo deste estudo foi avaliar a percepção dos professores de EF acerca das dimensões da sua intervenção. Participaram 285 professores (177 homens e 108 mulheres), preenchendo um questionário com 37 itens, numa escala de Likert: 1-nada importante a 5-extremamente importante. Recorreu-se à Análise Fatorial Exploratória verificando-se a consistência interna dos fatores através do Alpha de Cronbach. Utilizou-se ainda o T-Test Student e a One Way ANOVA para comparar os resultados em função do sexo e a idade. Os resultados revelaram que o instrumento utilizado apresenta qualidades psicométricas que permitem avaliar com coerência as percepções dos professores de EF acerca da importância do seu papel na formação dos alunos. O fator mais valorizado pelos professores foi o fator “Competências específicas do professor de EF”. As professoras atribuíram mais importância aos fatores “Competências específicas do professor de EF”, “Inter- e intra-disciplinaridade no processo de desenvolvimento dos alunos” e “Capacidade reflexiva do professor” do que os professores. Considerando a idade somente se verificaram diferenças no fator relações com a comunidade em que os professores mais jovens valorizaram mais este item.

## KEYWORDS

Physical education teacher; Personality development; Perceptions

## ABSTRACT

Physical education teachers contribute to the development and integral formation of their students, as well as to their social integration. The objective of this study was to evaluate the PE teachers' lack on the dimensions of your speech. 285 teachers participated (177 men and 108 women) by completing a questionnaire with 37 items in a Likert scale: 1-not important to 5-extremely important. Exploratory factor analysis was performed and internal consistency of the factors was obtained through the Alpha of Cronbach's alpha. Sex and age data were analysed using Student T-Test and One Way ANOVA. The results revealed that the instrument used presents psychometric qualities that enable evaluate with consistency the PE perceptions about the importance of their role in teaching students. Most valued by teachers was the factor “specific teacher's Skills”. The men attributed more importance to “specific teacher's Skills”, “Inter-and intra- disciplinarily in the students development process” and “teacher's reflective ability” than the teachers. Considering the age only if there were differences in the community relations factor in younger teachers valued over this item.

\*Correspondência -

Rui Resende – Instituto Universitário da Maia – Av. Carlos Oliveira Campos, Castelo da Maia, 4475-690 S. Pedro de Avioso - rresende@ismai.pt

## INTRODUÇÃO

Os professores de Educação Física (EF) contribuem para o desenvolvimento e formação integral dos seus alunos, bem como para a promoção da sua integração na sociedade. O professor de EF deve ter a capacidade de ajudar os alunos a aprender e nesse sentido influenciar a sua formação e o seu desenvolvimento pessoal para aumentar as suas possibilidades de compreensão e de intervenção numa sociedade em constante transformação (Mesquita & Graça, 2002). De acordo com Albuquerque, Santiago, e Fumes (2008) o professor deve induzir os alunos a agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania, conhecendo, organizando e interferindo no espaço de forma autónoma.

Na verdade, e de acordo com Cohen, Raudenbush, e Ball (2003) o professor eficaz assume que o propósito da escola é promover a aprendizagem dos alunos porquanto acredita que os alunos conseguem aprender assumindo que a sua grande responsabilidade é ajuda-los a aprender revelando-se assim indutor e facilitador da aprendizagem (Mesquita & Graça, 2002). Importa ainda referir que a capacidade de planificar, preparar, realizar, analisar e avaliar o ensino bem como, criar um clima de aprendizagem positivo (que considere igualmente as componentes afetivas e sociais) capaz de aumentar os níveis de motivação dos alunos para aprender, também caracteriza o professor eficaz. Neste enquadramento, salientamos o papel determinante do professor na sociedade, ao possibilitar um ensino relevante e significativo e ao garantir a formação de cidadãos autónomos, críticos e participativos. Rink (2001) refere que educar para a autonomia deve ser um desafio presente em todas as etapas da formação e em todos os contextos. Neste sentido, o papel do professor, isto é, os seus deveres, as suas obrigações e as suas responsabilidades, deve estar, fundamentalmente alicerçado, na dimensão pessoal, na dimensão para a cidadania e na dimensão das aquisições fundamentais.

Pretendemos com este estudo avaliar a perceção que os professores de EF portugueses têm, acerca das dimensões essenciais da sua intervenção na escola atual.

## METODOLOGIA

### Participantes

Participaram no estudo 285 professores de EF do Ensino Básico e Secundário de várias escolas do Norte de Portugal (177 homens e 108 mulheres), com idades compreendidas entre os 20 e os 62 anos (20-32 anos; 33-42 anos e 43-62 anos).

### Instrumentos

O desenvolvimento do questionário foi realizado por uma equipa de investigação, constituída por dois doutorados com experiência relevante na área, e foi alicerçado em contributos pertinentes da literatura e devidamente adaptado à população portuguesa.

O questionário apresenta 37 itens distribuídos por seis dimensões. Os participantes avaliaram cada item e assinalaram, recorrendo a uma escala de Likert, (1-nada importante a 5 - extremamente importante) o nível de importância atribuído a cada item.

### Procedimentos

A recolha de dados foi realizada por contato pessoal nas escolas. A aplicação do questionário realizou-se de acordo com as formas e regras deontológicas de aplicação de questionários desta natureza.

### Análise estatística

Recorreu-se à Análise Fatorial Exploratória, pelo método das componentes principais em rotação Varimax. Para a análise da consistência interna dos fatores foi efetuado o teste Alpha de Cronbach. Utilizou-se ainda o T-Test Student de medidas independentes para comparar os resultados em função do sexo e a One Way ANOVA através do Teste de Tukey, para comparar os resultados em função da idade.

## RESULTADOS

Para avaliar a estrutura proposta para a versão original do instrumento em estudo, particularmente no que diz respeito à saturação dos itens nos fatores procedeu-se à Análise Fatorial Exploratória – AFE (Comrey, 1988).

Através do coeficiente de correlação de Pearson, verificou-se que não existe relação entre as componentes, o que indicou como melhor estratégia, o uso da rotação ortogonal Varimax (Maroco, 2007). O teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), com valor de .925, evidencia que existe uma correlação muito boa entre as variáveis (Pestana & Gageiro, 2005). O teste de esfericidade de Barlett tem associado um nível de significância de  $p = .000$ .

Apresenta-se no quadro 1 o resultado da matriz fatorial, após rotação Varimax, composta pelos itens que a integram, o peso factorial, os valores próprios, a percentagem da variância explicada por cada fator e o índice de consistência interna.

Quadro 1. Matriz fatorial após rotação Varimax das percepções dos professores sobre a sua intervenção na escola atual

Itens	1	2	3	4	5	6
Gere adequadamente o tempo disponível da aula (equipar, tempo útil da aula e banho)	483					
Promove um ambiente de aula seguro, organizado e agradável	562					
Prepara e usa eficientemente os recursos materiais existentes no estabelecimento de ensino	584					
Deteta erros técnicos e fornece feedback's constantes e apropriados	649					
Utiliza com frequência e adequadamente estratégias de reforço positivo com os seus alunos	732					
Incentiva o espírito de grupo, desportivismo e <i>fair-play</i>	624					
Garante atividade física em motivação e quantidade suficiente, adequada aos níveis escolares	718					
Mantém clima agradável respeitoso e amigo com os alunos (atmosfera prazerosa)	610					
Grande dedicação e paixão pela disciplina que lecciona		500				
Domina os conteúdos e as metodologias próprias da sua disciplina		730				
Investiga sobre as temáticas essenciais da sua disciplina, e sobre os processos de ensino e aprendizagem		533				
Planeia a sua aula antecipadamente (organização)		513				
Possui capacidade de liderança		539				
Trata os alunos com equidade (igualdade, imparcialidade e justiça)		570				
Utiliza critérios de rigor e fiabilidade nos diferentes tipos de avaliação		483				
Transmite uma formação desportiva de base		527				
Estar próximo dos seus alunos, de modo a diagnosticar problemas de delinquência juvenil, contribuindo para a sua prevenção			668			
Deve dar apoio, orientação e encorajamento aos jovens no que respeita ao seu percurso de formação			593			
Transmite valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento adequados à sociedade em que se insere			627			
Desenvolve laços afetivos fortes com os alunos			688			
Procura desenvolver nos seus alunos competências relacionadas com uma visão ética da vida			594			
Integra o seu ensino com outras áreas				618		
Compreende e trabalha os conflitos/obstáculos existentes entre aprendizagens formais e não formais				567		
Constrói estratégias que possibilitem o desenvolvimento progressivo de autoanálise nos alunos				639		
Incentiva a autonomia dos alunos na construção e concretização de propostas de trabalho na aula				583		
É capaz de fazer reflexões críticas sobre as suas competências e sobre a sua ação					701	
Possui visão crítica da escola e das suas determinantes sociais					704	
Valoriza o esforço dos seus educandos					457	
Valoriza o seu papel na construção dos percursos de formação dos seus alunos e na sociedade					589	



Possuir uma componente de administração escolar (que os prepare para os cargos de gestão pedagógica na escola)	638
Exemplifica os gestos técnicos do desporto a ensinar	587
Promove atividades extracurriculares e ocupação dos tempos livres	632
Desenvolve atividades promotoras de saúde (estilo de vida fisicamente ativo)	550
Valores Próprios	1.04 .88 .68 .45 .31 .18
% da Variância (total=56.183%)	3.47 .69 .10 .40 .95 .57
Alpha de Cronbach	.877 .822 .775 .793 .708 .645

A solução final extraída permitiu explicar 56.183% da variância e regista-se uma redução para 33 variáveis distribuídas por seis fatores: Fator 1 – Competências específicas do professor de EF ( $x=4.48$ ), Fator 2 – Aquisições fundamentais do professor de EF ( $x=4.49$ ), Fator 3 – Orientação para a integração dos alunos na sociedade ( $x=4.18$ ), Fator 4 – Inter e intradisciplinaridade no processo de desenvolvimento dos alunos ( $x=4.04$ ), Fator 5 – Capacidade reflexiva do professor de EF ( $x=4.35$ ), e Fator 6 – Relações com a comunidade ( $x=3.90$ ). Considerando a consistência interna dos fatores extraídos, foi realizado o teste de *Alpha de Cronbach*, registando-se valores desde .645 (fraco) até .877 (bom) (Pestana & Gageiro, 2005).

Verificamos que os fatores aos quais os professores de EF atribuíram maior importância foram o F2 – Aquisições fundamentais do professor (4.49) e o F1 – competências específicas do professor de EF (4.48). Embora o fator F6 – Relações com a comunidade (3.90) tenha apresentado o valor médio mais baixo, os professores consideram-no um fator importante na sua intervenção na escola.

No sentido de indagar se os resultados obtidos poderiam sofrer a influência de grupos distintos de professores aplicamos o *T-Test Student*, com um nível de significância de 5%, para verificar as diferenças em função do sexo (quadro 2), e o teste *One Way ANOVA* (Teste de Tukey) para verificar as diferenças em função do grupo de idade (quadro 2).

Quadro 2. Valores médios e respetivos desvios-padrão do nível de importância atribuída a cada fator, pelos professores de EF, em função do sexo,

Fatores	Sexo	M	Dp	t	p <sup>1</sup>
Competências específicas do professor de EF	M	4.42	.471	-2.752	.006
	F	4.57	.426		
Aquisições fundamentais do professor	M	4.47	.393	-1.358	.175
	F	4.53	.445		
Orientação para a integração dos alunos na sociedade	M	4.15	.533	-1.460	.146
	F	4.24	.491		
Inter e intradisciplinaridade no processo de desenvolvimento dos alunos	M	3.99	.564	-2.203	.028
	F	4.13	.492		
Capacidade reflexiva do professor de EF	M	3.99	.564	-2.394	.017
	F	4.44	.452		
Relações com a comunidade	M	3.92	.533	.625	.532
	F	3.87	.596		

p<sup>1</sup> – nível de significância (0.05) T-Teste Student

Verificaram-se diferenças com significado estatístico nos fatores F1 – Competências específicas do professor de EF ( $p=.006$ ), F4 – Inter e intradisciplinaridade no processo de desenvolvimento dos alunos ( $p=.028$ ) e F5 – Capacidade reflexiva do professor de EF ( $p=.017$ ),

sendo que aos mesmos foi atribuída maior importância pelos docentes do sexo feminino. Regista-se igualmente que, de uma forma genérica, os professores valorizam menos todos os fatores que as professoras (quadro 3).

**Quadro 3. Comparação entre os valores médios do nível de importância atribuída a cada fator, pelos professores de EF, em função do grupo de idade.**

Fatores	Idade	M	Dp	F	p <sup>1</sup>
Competências específicas do professor de EF	20-32	4.50	.476	.123	.885
	33-42	4.47	.468		
	43-62	4.47	.437		
Aquisições fundamentais do professor	20-32	4.46	.410	.378	.685
	33-42	4.50	.438		
	43-62	4.53	.445		
Orientação para a integração dos alunos na sociedade	20-32	4.15	.533	.189	.146
	33-42	4.17	.523		
	43-62	4.17	.542		
Inter e intradisciplinaridade no processo de desenvolvimento dos alunos	20-32	4.01	.548	.247	.781
	33-42	4.05	.579		
	43-62	4.06	.498		
Capacidade reflexiva do professor de EF	20-32	4.31	.481	.622	.538
	33-42	4.40	.473		
	43-62	4.39	.527		
Relações com a comunidade	20-32	4.12	.476	12.920	.000*
	33-42	3.76	.616		
	43-62	3.80	.510		

p<sup>1</sup> – nível de significância teste de Tukey HSD; \* – diferença entre o grupo 20-32 anos e os grupos 33-42 e 43-62 anos.

Na comparação dos três grupos de idade estudados, verificaram-se diferenças com significado estatístico no fator F6 – Relações com a comunidade, tendo sido o grupo de idade entre os 20 e os 32 anos a atribuir maior importância a este fator. Todavia, o grupo de idade entre os 43 e os 62 anos atribuiu, ao mesmo fator, maior importância do que o grupo de idade entre os 33 e os 42 anos.

## DISCUSSÃO

Os fatores aos quais os professores de EF atribuíram maior importância foram o F2 – Aquisições fundamentais do professor e o F1 – Competências específicas do Professor de EF. No que diz respeito ao F2 - Aquisições fundamentais do professor, importa salientar que na opinião dos professores, os comportamentos inerentes a este fator são muito importantes para o desempenho das suas funções. De acordo com Krug e Krug (2008) o bom professor tem que ter uma boa prática de ensino e um domínio consistente dos conteúdos a abordar. A dedicação e a paixão pela disciplina lecionada constituem-se igualmente como requisitos determinantes para uma prática pedagógica eficaz. Resende (2011) salienta este requisito como fundamental na dimensão pessoal do professor de EF. Neste sentido, a sua intervenção profissional na sociedade atual prende-se essencialmente com uma atitude fomentada no exemplo e no empenho pessoal (Resende, Póvoas, Moreira, & Albuquerque, 2011).

Em relação ao F1 – Competências específicas do Professor de EF, os resultados traduzem o que consistentemente tem sido referido na literatura. De facto, as competências específicas do professor de EF têm que estar em evidência no exercício das suas funções. A forma como o professor transmite os conteúdos, faz a gestão do tempo e se relaciona com os seus alunos são comportamentos (dimensões) que ocorrem durante a aula (Petrica, 2007). Cunha, em 1992, já tinha identificado a gestão da aula, a variação de estímulos apresentada, a criação de um clima de aula agradável, a forma como o professor se movimenta no espaço de aula e como utiliza os recursos disponíveis, como algumas das habilidades que caracterizam os bons professores. Um clima motivacional positivo bem como uma disciplina baseada na responsabilidade promovem a predisposição dos alunos para a prática (Sanmartín & Lopez, 2011).

No que concerne ao F6 – Relações com a comunidade, apesar de ter sido o fator que apresentou valores médios inferiores, os professores de EF consideraram-no importante. Na verdade, Formosinho (1992) refere que o professor deve ser um membro ativo na comunidade escolar, bem como, incorporar na sua formação a componente de administração escolar para se preparar para os cargos de gestão pedagógica na escola.

Os professores participantes no nosso estudo consideraram igualmente importante a promoção de atividades extracurriculares relacionadas com a prática de atividade física salientando, assim, o

determinante contributo da escola na promoção de atitudes e comportamentos positivos relacionados com a saúde. Castuera (2004) salienta a importância de envolver os alunos na tarefa fomentando a participação, a aprendizagem e a autoconfiança recorrendo a uma metodologia motivadora que favoreça a disciplina, a autonomia e a consciência crítica dos mesmos.

Os professores de EF do sexo feminino quando comparados com os do sexo masculino atribuíram maior importância aos fatores F1 – Competências específicas do professor de EF, F4 – Inter e intradisciplinaridade no processo de desenvolvimento dos alunos e F5 – Capacidade reflexiva do professor de EF. Esta diferença parece estar relacionada com o peso dos estereótipos ligados aos papéis sexuais. Na verdade, na nossa cultura, ainda prevalece o hábito de ser a mulher a ter maior responsabilidade nas tarefas e nas funções educativas das crianças e jovens, sendo que as convicções de estereótipos parecem moldar as atitudes e comportamentos dos professores. Nesta medida, parece ser natural e espontâneo que as professoras de EF enfatizem mais as dimensões referidas.

Ao analisarmos os grupos de idade, constatamos que apenas no fator F6 – Relações com a comunidade, se verificaram diferenças entre os três grupos de idade. Os professores mais novos (20-32 anos), recém-chegados ao contexto profissional, parecem ter uma maior necessidade de se envolver com a comunidade escolar, através da promoção de atividades extracurriculares, entre outras, e de se sentirem apoiados e integrados na mesma. São também os professores deste grupo de idade que se encontram mais determinados a colocar em prática as aprendizagens bem como as competências que desenvolveram durante a sua recente formação. Os professores com idade entre os 33 e os 42 anos foram os que registaram valores médios mais baixos. Este facto parece estar relacionado com a insatisfação e consequente desmotivação que os professores, na conjuntura atual, manifestam relativamente à sua função docente bem como à menor importância atribuída à disciplina de EF.

### REFLEXÕES FINAIS

O instrumento utilizado apresenta qualidades psicométricas que permitem avaliar com coerência as percepções dos professores de EF acerca da importância do seu papel na formação dos alunos. O fator mais valorizado pelos professores para o desenvolvimento do seu papel de formadores foi o fator “Competências específicas do professor de EF”. Verificou-se ainda que os professores do género feminino atribuíram mais importância aos fatores “Competências específicas do professor de

EF”, “Inter- e intra-disciplinaridade no processo de desenvolvimento dos alunos” e “Capacidade reflexiva do professor” do que os professores do sexo masculino. Os professores com idades compreendidas entre os 20 e os 32 anos foram os que atribuíram maior importância ao fator “Relações com a comunidade”.

### Referências

- Castuera, R. (2004). Motivación, trato de igualdad, comportamiento de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de educación física em secundaria. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Facultad de Ciencias del Deporte.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142.
- Cunha, M. (1992). O bom professor e a sua prática. São Paulo: Papyrus Editora.
- Formosinho, J. (1992). Da crise da educação escolar à diversificação da função docente: Reflexos sobre a formação de professores. CEFOPE: Universidade do Minho.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2002). A perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino dos jogos desportivos Cultura e contemporaneidade na educação física e desporto. E agora? (pp. 133-139): Porto: Coleção Prata da Casa (edição especial).
- Krug, R., & Krug, H. (2008). As características pessoais do bom professor na opinião dos académicos da licenciatura em Educação Física. *Revista Digital Educação*, 13(126).
- Petrica, J. M. P. (2007). A supervisão clínica na formação do professor de Educação Física: Análise qualitativa das atividades de microensino associadas a um modelo de preparação prévia para a prática pedagógica. Castelo Branco: Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.11/373>
- Resende, R. (2011). Responsabilidades profissionais do professor de Educação Física e a sua contribuição para a sociedade actual. In I. Freire (ed.), *Educação Física, política Educacional e Atuação Profissional em Saúde* (pp. 7-15). Porto Velho – Brasil: Fundação Universiadde Federal de Rondônia.
- Resende, R., Póvoas, S., Moreira, J., & Albuquerque, A. (2014). Representação dos alunos sobre o que pensam ser um bom professor de Educação Física. In A. Albuquerque, C. Pinheiro & R. Resende (Eds.), *A formação em educação Física e desporto: Perspetivas Internacionais, tendências atuais* (pp. 183-198). Maia: Edições ISMAI.

Rink, J. (2001). Investigation the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.

Sanmartín, M. G., & Lopez, E. (2011). Percepción de las estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina, razones de los alumnos para ser disciplinados y comportamiento en educación Física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 72(22), 24-38.

# A Prática de Ensino Supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários

Ricardo Lima<sup>1,2\*</sup>; Júlia Castro<sup>1,2</sup>; Silvia Cardoso<sup>3</sup>; Rui Resende<sup>1,2, 4</sup>

<sup>1</sup>ISMAI (Instituto Universitário da Maia); <sup>2</sup>ARDH – GI (Adaptação Rendimento e Desenvolvimento Humano – Grupo de Investigação); <sup>3</sup> Universidade Católica Portuguesa; <sup>4</sup>CIDESD (Sports Sciences, Health and Human Development)

## Palavras-chave

Formação de Professores;  
Educação Física;  
Estudantes estagiários

## RESUMO

A passagem a estagiário significa uma descontinuidade tripartida da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática, destacando-se como fortes e marcantes fatores de socialização o contexto prático em que se passa a atuar e os elementos que têm a responsabilidade de o avaliar (Pacheco, 1995).

Assim, torna-se importante perceber quais as principais dificuldades encontradas por parte dos estudantes estagiários, durante o estágio de prática pedagógica supervisionada.

Através de uma metodologia qualitativa, procedemos à aplicação de um *focus group* a cinco estudantes estagiários, com idades compreendidas entre os 22 e os 26 anos.

Os resultados obtidos demonstram que os estudantes estagiários sentiram dificuldades na autoridade e controlo da turma, por ainda se percepcionarem, numa fase inicial, como alunos e não professores. As modalidades que não foram abordadas no seu plano de estudo e tiveram que as introduzir no seu ano de estágio, foi outro momento de dificuldade sentida, porém, facilmente ultrapassada com a ajuda do Professor Cooperante. Professor esse, que foi o elemento mais importante no crescimento profissional dos estudantes estagiários, ao ponto de estes os considerarem como mais um elemento da sua família, tendo em conta as horas diárias despendidas com reflexão do trabalho de grupo efetuado até então.

## KEYWORDS

Teachers  
Formation;  
Physical  
Education;  
Student Teachers

## ABSTRACT

The change from student to teacher means a discontinuity of tripartite by the training institution, from theory to practice, highlighting how strong and striking socialization factors the practical context in which it now operates, and the elements that have the responsibility to evaluate (Pacheco, 1995). Thus, it becomes important to understand the main difficulties founded by the student teachers during the teaching practice. Through a qualitative methodology, a focus group was set in place with student teachers, aged between 22 and 26 years. The results show that student interns experienced difficulties in authority and control of the class, and their perception still at an early stage, as students and not teachers. Before Bologna Process, Physical Education Teacher courses promoted more skills and better preparation relating physical, pedagogical and didactic purposes, along with a greater contact with the school reality in their academic training. Skills acquired during the academic training of students are enough for the understanding of the profession, however, core competences are acquired outsider the academic environment. During supervised internships, the student teachers have difficulties in leading and controlling the class, as well as teaching sport's matters non-existent in their study plan.

## INTRODUÇÃO

Com a criação do espaço de ensino superior europeu após a introdução do Processo de Bolonha, a formação de professores de Educação Física (EF) sofreu alterações quanto à sua estrutura curricular.

A aprendizagem por competências por parte dos estudantes do ensino superior veio a alterar a forma como eram lecionadas as unidades curriculares que compunham o plano de estudos. No ensino superior as competências gerais com respeito à ética e responsabilidade social, com o trabalho colaborativo e com a focalização nos aspetos relacionados com a EF, são as competências mais desenvolvidas durante o percurso académico do estudante universitário (Haro & Mora, 2012).

Atualmente, é apenas no 2º ciclo de ensino superior que se promove a especialização para a formação de professores de EF, o que nos importa referir que existem dois anos de formação, sendo o último de profissionalização.

Neste contexto prático, é onde o estudante estagiário mais socializa e constrói a sua identidade como futuro professor de EF, provocando-lhe comportamentos de adaptação.

Apesar do referido acima, a identidade do professor de EF começa a ser construída desde cedo. O professor constrói a sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão a sua história familiar, a sua trajetória escolar e académica, a sua convivência com o ambiente de trabalho, a sua inserção cultural no tempo e no espaço (Camilo Cunha, 2002).

Atualmente, existe uma desconexão entre a teoria e a prática em algumas disciplinas de formação de professores de EF. Tal facto, promoveu reflexões sobre a falta de articulação das disciplinas, no que diz respeito ao “ensinar a ensinar”, que, por sua vez também se vinculam às questões da relação entre a teoria e a prática durante a formação académica (Porfírio de Souza, Bássoli de Oliveira, Nista-Piccolo, Brand, & Christofolletti, 2013).

Desta forma, pretendeu-se com o trabalho, perceber de que forma entenderam os estudantes estagiários do mestrado em ensino da EF nos ensinos Básico e Secundário, o seu percurso académico, ou seja, quais as percepções da sua formação no que concerne às aquisições de competências e conhecimentos do Professor de EF.

## METODOLOGIA

Os grupos focais são técnicas de investigação qualitativas que agrupam entre 7 a 10 pessoas (os grupos podem ser mais pequenos entre 4 a 6 pessoas), recrutados com base na semelhança demográfica, sobre um tema específico, moderada por um moderador treinado, num espaço de tempo

de cerca de duas horas (Greenbaum, 2000). O mesmo autor refere que os grupos escolhidos são especialmente importantes quando o objetivo é compreender o porquê que está por detrás de determinado comportamento.

O aspeto mais forte dos grupos focais é que permitem que um grupo de indivíduos partilhe os seus pontos de vista num ambiente amigável, com o objetivo de apreender fatores que estão subjacentes a determinadas ações ou atitudes (Ribeiro, 2008).

## Participantes

Para o nosso estudo, optou-se por agrupar estudantes estagiários da mesma instituição, porque os grupos focais devem ser homogéneos em termos de contexto de vida, não de atitudes. A heterogeneidade poderia provocar opiniões potencialmente fragmentadoras, dando às discussões de grupo focal o seu carácter instigante (Barbour, 2009).

As idades dos entrevistados variam entre os 22 e 26 anos de idade. Todos eles estão já a exercer alguma atividade profissional em ginásios ou como treinadores de clubes.

A dificuldade em encontrar um elemento do sexo feminino para integrar o nosso estudo fez com que apenas conseguíssemos a colaboração de uma entrevistada, sendo os restantes do sexo masculino.

*“Na composição do grupo, deve-se levar em conta que os integrantes tenham, entre si, pelo menos um traço comum importante para o estudo proposto”* (Westphal, Bógus & Faria, 1996, p. 473).

Os critérios para a seleção dos participantes são determinados pelos objetivos do estudo e, por isso mesmo, a escolha dos entrevistados é intencional, de acordo com as autoras referidas anteriormente.

## Instrumento

Após termos procedido a uma revisão de literatura aprofundada sobre as temáticas a abordar no nosso estudo, por forma a ir de encontro aos nossos objetivos, criámos um guião inicial para realizarmos um primeiro pré-teste.

Durante o pré-teste, para além dos entrevistados, estiveram presentes investigadores especialistas em investigação qualitativa, nomeadamente no que diz respeito aos grupos focais. Depois de realizado este pré-teste, reunimos com os peritos para podermos reformular o nosso guião e fazermos uma reflexão aprofundada em relação às temáticas abordadas e ao comportamento do entrevistador durante a discussão.

O uso de *focus groups*, é um método de investigação social já consolidado, que assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes. Usado inicialmente em estudos de mercado, é extensamente aplicado a uma

variedade de contextos de aplicação e de investigação académica com vista à produção de informação e de conhecimento. A técnica tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas que precisam de ser exploradas em maior detalhe (Greenbaum, 2000).

## RESULTADOS

De forma a obter um enquadramento geral das componentes relativamente ao objetivo da investigação representa-se a organização da informação obtida das entrevistas aos estudantes estagiários no domínio principal (D1) que se pode verificar no quadro seguinte (quadro I).

Tabela I: Quadro categorial da aplicação do *focus group*.

<b>D1 – Formação de Professores de Educação Física</b>	
<b>C1 - Formação Académica</b>	Ca1 – Contacto com a realidade escolar
	Ca2 – Sugestões
	Ca3 – Metodologias e Objetivos
	Ca4 – Avaliação na formação Académica
	Ca5 – Dificuldades
	Ca6 - Expectativas

### *D1 – Formação Inicial de Professores de EF*

Depois de analisada a discussão, emergiu o principal domínio referente ao nosso tema: A Formação Inicial de Professores de EF.

#### *C1 – Formação Académica*

Como primeira componente, temos a formação académica (C1). Esta componente diz respeito ao percurso académico do estudante estagiário desde o 1º ciclo de ensino superior. É importante reportarmos também o 1º ciclo, para percebermos de que forma o 2º ciclo pode ser, segundo os entrevistados, adaptado às suas convicções para assimilar as competências de um profissional de EF na escola.

##### *Ca1 – Contacto com a Realidade Escolar*

A omissão do contacto com a realidade escolar revelou-se um fator importante para a falta de preparação dos estudantes estagiários no seu ano de estágio pedagógico.

As dificuldades sentidas no seu ano de estágio pedagógico deve-se à falta de contacto com

os alunos das escolas do ensino básico e secundário. Tal facto levou a que os estagiários sentissem falta de lidar com situações reais, para dessa forma colmatarem as dificuldades que pudessem surgir durante as suas aulas.

Eu acho que no nosso percurso temos uma falta de lidar no terreno em si, não temos quase cadeiras nenhuma que apontem diretamente ao terreno que é aquilo que vamos lidar na nossa profissão e se calhar há muitas cadeiras demasiado teóricas em vez de abordarem a parte mais prática da atividade. (EE2)

Realmente houve disciplinas que foram bastante boas a nível daquelas mais referentes ao desenvolvimento motor do aluno, às fases sensíveis da criança e não sabendo que ano de escolaridade teríamos foi bom, porque foram abrangidos basicamente desde a infância até à idade adulta, mas essa vertente mais ligada ao ensino, ao estar em aula com uma turma à frente houve grandes falhas. (EE5)

Depois aqui na minha instituição, acho que o tempo de aulas de pedagogia e didática foi muito pouco. Acho também uma grande diferença dar aulas a pessoas da nossa idade e dar aulas aos miúdos da escola. Também acho que devíamos ter estado mais no terreno. (EE3)

Na licenciatura pouca ou nenhuma, no mestrado fica alguém do que realmente necessitamos. (EE1)

E tinha colegas meus a dar aulas ao 5º e 6º ano que eu punha as mãos à cabeça. Como é que é possível alguém ter pachorra para aturar aqueles miúdos. Eles maltratam os professores... Imaginem que eu chegava lá e ia dar aulas ao 5º ano... Eu não conseguia. Ou era sargento, ou então não sei o que fazia... (EE4)

##### *Ca2 – Sugestões*

Como sugestões, os entrevistados referem que seria necessário frequentarem as escolas públicas desde a licenciatura, para perceberem o modo de funcionamento das mesmas e com o que poderiam contar quando chegasse o momento de serem eles a lecionar. Esse contacto durante a sua formação seria finalizado com o estágio pedagógico, ano em que os futuros professores iriam aplicar tudo o que aprenderam e vivenciaram nos anos anteriores da sua formação.

Na nossa licenciatura devíamos ter ido às escolas primárias, ter algum contato com as crianças para termos noção do que é dar aulas.

Nós estamos habilitados para aquilo e nunca passamos por isso, nem que seja só observação... (EE4)

Se calhar este ano repartia-se pelos 4 anteriores, e depois teríamos na mesma esse mas já como modo de aplicarmos na totalidade aquilo que já tínhamos aprendido antes (EE5).

Devíamos ter tido estágio por forma a passar por todos os ciclos. (EE1)

### *Ca3 - Metodologia e Objetivos das Unidades Curriculares*

No que à metodologia e objetivos aplicada pelos docentes na sua formação académica diz respeito, os estudantes estagiários, falam da importância deste definir à priori os objetivos da unidade curricular. Porém, segundo os estudantes estagiários, sentiram alguma ambiguidade nas diferentes unidades curriculares, na aplicação de metodologias de ensino e objetivos, isto é, a definição de objetivos e metodologias a serem aplicadas diferenciavam de Docente para Docente, e na opinião dos finalistas, deveria estar tudo em consonância.

Acho importante um professor chegar a uma sala de aula e dizer quais são os objetivos da UC. Muitos davam-nos os programas da disciplina, e outros nada. (EE4)

Houve professores que na apresentação falavam nos objetivos, e houve outros que falavam num dia sobre uma coisa e noutro de outra coisa. (EE1)

Acho que houve muitos professores que se calhar adotavam uma metodologia que dessem mais importância ao que fariamos no terrenos, outros ao que fariamos no plano de aula e isso criava alguma dúvida: o que é que este professor quer? (EE2)

### *Ca4 - Avaliação na Formação Académica*

Os estudantes estagiários, alegam que houve unidades curriculares que a avaliação foi dispar, o que não deveria ter acontecido. O modo de avaliar deveria ser unânime e na opinião dos estudantes estagiários algumas unidades curriculares melhorariam se fosse alterada a forma de avaliar, tal como sugerem em relação à didática específica. Pretendiam que a avaliação fosse realizada em contacto com a realidade escolar e não em formato digital.

Havia diferença entre os professores. Nós como alunos temos um professor, por isso o que sabemos de outro eventualmente poderá

ser ouvido e o que é ouvido não é aquilo que se vê, no entanto parece-me que haviam algumas discrepâncias (no modo de lecionar é natural porque cada professor é único) no modo de avaliar acho que devia ser mais unânime e consistente. (EE5)

Na parte da avaliação, lembro de didática, que é assim, didática é como haveremos de ensinar alguma coisa. Tivemos essas aulas no terreno, tivemos a abordagem do professor a uma determinada modalidade e como ensinar essa modalidade e depois tivemos uma espécie de um trabalho que.... Enfim.... Acho que isso devia-se ver no terreno a forma como se leciona. (EE2)

### *Ca5 – Dificuldades sentidas pelos estudantes estagiários*

A maior dificuldade sentida pelos estudantes estagiários diz respeito à passagem de aluno a professor, isto é, quando os estudantes estagiários começam o seu ano de estágio, os mesmos ainda se sentem alunos e a autoridade imposta nas aulas, assim como o respetivo distanciamento dos alunos com o professor vai ocorrendo de forma progressiva.

A minha maior dificuldade foi passar de aluno para professor. A integração na escola... Aquela diferença de agora ser professor e não aluno. Ao início foi um bocado difícil. (EE4)

A maior dificuldade que eu tive foi um ligeiro complexo que eu tenho que foi o conseguir mostrar aos alunos que eu era professor, porque eu parecia mais novo do que qualquer aluno da escola. (EE5)

Eu acho que não caracterizo como maior dificuldade, mas a minha cooperante estava sempre a dizer que eu me colocava muito ao nível dos alunos. (EE3)

Outras dificuldades sentidas, dizem respeito a aspetos administrativos do grupo de EF na escola, a modalidades não abordadas na sua formação académica, tal como o badminton, assim como situações imprevistas durante a aula.

Eu nunca tinha feito uma ata na minha vida e a orientadora chegou lá e mostrou-nos uma ata igual à do ano passado e nós tínhamos que preencher. Eu fui para lá sem saber como preencher papeis, do que faz parte do papel do professor. (EE4)

A minha maior dificuldade foi badminton. Quase que adormecia na aula. Para mim era



uma seca. Os alunos a jogar e eu a olhar para o relógio... Depois ter que encontrar exercícios para fazer uma coisa diferente e não saber se resulta... era a maior dificuldade. (EE1)

Não dei badminton e senti muita falta, apesar de saber praticar a modalidade, saber por alto. Para encontrarmos progressões pedagógicas para aquilo foi complicado. (EE2)

Em termos de dificuldades no ano de estágio foi lidar com situações não previstas, foi a situação pior que nós vamos encontrando. (EE2).

#### *Ca6 – Expectativas*

Terminado o 2º ciclo, as perspectivas do estudante estagiário não são pessimistas. Todos os entrevistados pensam que, com a crise a acentuar-se a cada dia que passa, não podem abdicar de algum trabalho que possa surgir. No momento da realização das entrevistas, todos os estudantes estagiários já tinham entrado no mercado laboral, porém, nenhum deles como Professor de EF. Um facto registado é que, apesar de perceberem da situação real do país no que respeita à formação de professores de EF, todos eles têm um objetivo em comum que é ser Professor de EF.

Temos que nos sujeitar e mantermo-nos atualizados. Mas vai partir muito por academias, e algo do género. Caso contrário, o futuro é lá fora. Se cá não temos condições só nos resta procurar lá fora. Temos também o treino, mas não foi para isso que nos formamos. (EE4)

Há que principalmente estar atualizado e não se acomodar. Temos que procurar o que realmente queremos fazer. (EE5)

Eu acho que tenho muita sorte ainda. Tenho o vôlei que é uma coisa que eu adoro! Acho que tenho sorte e vou fazendo uma coisa que gosto. (EE1)

Claro que muito difícil e o mercado está muito fechado e nós temos que arranjar soluções para arranjar alternativa. As alternativas acho que são todas. Tudo o que aparecer, está tudo bom. (EE2)

Pessoalmente o meu objetivo é o ensino. Foi para isso que me formei e será sempre o meu objetivo lá chegar. (EE2)

## DISCUSSÃO

A disciplina de prática pedagógica possui grande relevância para os alunos que pretendem seguir uma carreira docente, para aqueles que promovam o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras assim como para os que investigam os processos de formação académica e desenvolvimento profissional de professores (Oliveira, 2004).

Durante a formação académica dos futuros professores de EF, os estudantes estagiários dizem ser de extrema importância o Docente de ensino superior definir, à partida, os objetivos e as metodologias a utilizar durante a sua unidade curricular. Neste caso, os estudantes estagiários, sentiram que as metodologias abordadas durante as aulas diferiam consoante o Docente, o que não deveria acontecer.

O perfil de cada profissão é condutor do projeto pedagógico de cada curso e, dessa forma, promove didáticas específicas para cada disciplina, ou seja, pressupõe que o docente conheça a fundo a profissão para a qual está a ajudar a formar (Ferreira, 2010). Desta forma, não podemos falar em coerência na metodologia e objetivos propostos pelos Docentes do ensino superior, porque segundo a mesma autora, um dos grandes problemas do docente de ensino superior é a dependência das grandes políticas internacionais que ofensivamente impõem uma reestruturação nos sistemas educacionais. Nesse contexto da educação concebida como mercadoria da sociedade da informação e da banalização do trabalho docente, o professor universitário perde o privilégio de ser tratado como intelectual orgânico, para ser encarado, muitas vezes, como mero colaborador dentro de uma empresa educacional.

Fazendo uma reflexão sobre as principais dificuldades sentidas pelos estudantes estagiários dizem respeito à falta de contato com a realidade escolar, à autoridade que era necessária para controlar a aula de EF e às modalidades que eram necessárias abordar, porém, não estavam presentes no currículo académico dos estudantes.

Dado que a formação académica dos cursos de formação de professores privilegia os saberes das matérias de ensino, os estudantes estagiários instituem-se a partir de uma perspectiva de conteúdo, acreditando, inicialmente, que esse domínio é a chave para o sucesso da docência. Porém, percebem que as exigências são muito maiores e vivem o choque com a realidade (Cunha & Zanchet, 2010).

No que respeita à falta de confiança e de autoridade na sala de aula, pode-se dizer que os estudantes estagiários estão a construir a sua identidade como futuros professores e por essa razão, estes deverão ser sempre acompanhados (Cunha & Zanchet, 2010). Ainda assim, um dos problemas que mais preocupam os educadores é a indisciplina dos

alunos, na medida em que aumenta o número de agressões, violência e desrespeito na escola (Santos et al., 2008).

Nesta perspectiva, ganha uma importância fundamental o papel de ajuda (instrumental, instrucional e emocional) dos cooperantes. Mas estes estão, também, à partida limitados, pois repartem o seu tempo profissional entre a função de professores e a de cooperantes. Têm sido mesmo assim, reconhecidos como a figura central dos programas de formação inicial de professores. Em vários estudos, os estagiários apontam o professor cooperante como uma figura ainda mais importante que a do próprio supervisor da faculdade (Albuquerque, Graça & Januário, 2005).

Bourdieu (2003), refere que surgem problemas e equívocos no decorrer do estágio, que são agravados pelos estagiários pelo fato de estes não terem clareza das relações que se estabelecem entre as instituições e as pessoas que por elas transitam. O espaço da escola, torna-se, dessa forma, o espaço de encontro de culturas dos alunos, dos professores e dos estagiários.

Os processos de identificação com a profissão docente podem acontecer por meio de atividades realizadas por formadores e formando. De acordo com a concepção de conhecimento que norteia a prática pedagógica, o Professor Cooperante passa a articular as atividades com os alunos. Já o olhar atento do estagiário deverá aproveitar a oportunidade de contato com a escola para descobrir valores, organização, funcionamento dela, bem como a vida e o trabalho dos seus professores (Lima, 2008).

No que concerne às expectativas dos estudantes estagiários sobre o seu futuro profissional, os estudantes estagiários, com a crise vivida atualmente, não podem prescindir de trabalho, sujeitando-se a tudo que aparece. Um apoio profissional que têm tido é como treinadores, porém, o seu objetivo é o ensino na EF.

O estágio pedagógico não poderá ser visto como o fim da formação, ou seja, será apenas uma etapa na formação profissional do professor. Após o estágio, especial atenção deverá ser dada aos novos professores, através da implementação de um período de indução no qual a universidade deve desejavelmente participar, diretamente ou através da certificação de quem acompanha a indução (Vieira de Castro, Alonso, Keating, & Pais, 2003).

## REFLEXÕES FINAIS

Os estudantes estagiários a concluir o 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário referiram, no que à formação académica diz respeito, que durante o seu plano de estudos académicos no 1º e 2º ciclo, deveriam ter um maior contato com a realidade escolar através de

disciplinas orientadas para a prática pedagógica assim como a didática específica. Durante o seu primeiro 1º ciclo, este deveria estar já dividido por disciplinas opcionais, para que, aquando do seu ingresso na especialização, a integração seja feita de uma forma gradual e orientada para o futuro profissional dos estudantes. Referem ainda, que disciplinas como a Informática deveria ser abordada mais cedo no plano de estudos para que os seus conteúdos sejam aproveitados na elaboração de trabalhos académicos e científicos durante a sua formação.

Os estudantes estagiários, não se sentiram preparados para ingressarem na escola e exercerem a função docente. Isto deveu-se à falta de contato com a realidade escolar na sua formação académica e ao pouco contato com unidades curriculares orientadas para a pedagogia e didática. Desta forma, e com o fim de solucionar este problema sentido, os estagiários recomendam um maior contato com a realidade escolar e uma maior intervenção prática durante as aulas integradas na área científica da didática da educação e prática pedagógica.

Durante o seu percurso académico, é importante que os docentes estejam em sintonia no que respeita aos objetivos, metodologias e avaliações utilizadas nas suas unidades curriculares. Apenas dessa forma, os estudantes sentiam justiça e coerência na avaliação final.

Os estudantes estagiários, sentiram dificuldades na autoridade e controlo da turma, por ainda se percepcionarem, numa fase inicial, como alunos e não professores. As modalidades que não foram abordadas no seu plano de estudo e tiveram que as introduzir no seu ano de estágio, foi outro momento de dificuldade sentida, porém, facilmente ultrapassada com a ajuda do Professor Cooperante. Professor esse, que foi o elemento mais importante no crescimento profissional dos estudantes estagiários, ao ponto de estes os considerarem como mais um elemento da sua família, tendo em conta as horas diárias despendidas com reflexão do trabalho de grupo efetuado até então.

Finalmente, as expectativas de ingresso no mercado de trabalho por parte dos estudantes estagiários, é algo que não amedronta os mesmos. Denotou-se uma enorme vontade destes se agarrarem a todas as oportunidades que possam surgir. No momento da entrevista, todos eles já tinham alguma atividade profissional, sendo o treino a sua principal fonte financeira.

## Referências

- 74

# Análise aos Níveis de Satisfação dos Alunos nas aulas de Educação Física

**Paulo Sá<sup>\*</sup>; Ricardo Melo; Francisco Gonçalves; Rui Resende**

<sup>1</sup>ISMAI (Instituto Universitários da Maia)

## Palavras-chave

Educação Física;  
Satisfação;  
Alunos;  
Jogos Desportivos  
Colectivos

## RESUMO

Percebendo-se a importância de diagnósticos quanto à ação docente e ao seu reflexo na satisfação dos alunos e com o intuito de contribuir para uma reflexão sobre a qualidade do ensino, foi objetivo do estudo verificar o nível de satisfação que os alunos atribuem às suas aulas. Neste sentido, participaram no estudo 1273 alunos do 3º ciclo e ensino secundário de doze escolas do distrito do Porto com uma média de idades de 15.6 anos (variando entre os 12 e os 20). Foi aplicado o Questionário de Satisfação em Atletas numa versão adaptada à escola (Sá, 2014) em aulas de Jogos Desportivos Coletivos. As subescalas mais valorizadas foram a “Satisfação com o treino e instrução”, “Satisfação com a estratégia” e “Satisfação com o tratamento pessoal”. Os alunos do sexo masculino atribuíram níveis de satisfação superiores quando comparados com os do sexo feminino. As aulas lecionadas pelos professores principiantes e as aulas sob as “Formas jogadas” foram as que proporcionaram níveis de satisfação mais elevados nos alunos.

## KEYWORDS

Physical  
Education;  
Satisfaction;  
Student;  
Collective Sports  
Games

## ABSTRACT

Realizing the importance of diagnosis as to the teacher's action and its reflection in the satisfaction and motivation of students and in order to contribute to a more meaningful reflection on the quality of education, the purpose of this study was check the level of satisfaction that students attach to their classes. In this sense, 1273 students participated from the 3<sup>rd</sup> cycle and secondary education of twelve schools with a mean age of 15.6 years (range 12 to 20). The adapted version (Sá, 2014) of the Athlete Satisfaction Questionnaire was used in this study. The most valued subscales were "Satisfaction with the training and instruction", "Satisfaction with the strategy" and "Satisfaction with personal treatment." The male students attributed higher levels of satisfaction when compared to the females. Classes taught by novice teachers and classes under the "Play Shape" mode were the ones that provided higher levels of satisfaction among students.

## INTRODUÇÃO

Com a preocupação em formar alunos autônomos, críticos, reflexivos e em favorecer a sua aprendizagem é necessário saber que sentido é que os alunos atribuem ao trabalho escolar e como percebem as circunstâncias que são utilizadas para o fazer.

Colocada a perspectiva de encarar o aluno como um sujeito autônomo, crítico e que sabe o que quer, a satisfação dos mesmos para com a aprendizagem constitui-se como um poderoso mediador da sua própria ação e, como tal, fundamental para que esta seja compreendida.

A Educação e a Educação Física sempre atravessaram, e continuam a atravessar alterações, implicando adaptações e/ou modificações em muitos aspetos. A Educação Física reconhece, no seu seio, problemas relacionados quer com a identidade, quer com a sua incapacidade de se ajustar a tendências contemporâneas. Esta incapacidade, posta em evidência em alguns estudos, manifesta-se pela observação de inúmeros alunos que percebem a Educação Física e os seus currículos como algo irrelevante, monótono e insuficientemente estimulante (Lopes, 2007).

Segundo Bento (1990), a Educação Física encerra possibilidades de ser uma das disciplinas a que os alunos atribuem maior preferência. Mas é cada vez mais frequente os alunos considerarem as experiências em Educação Física, desinteressantes e monótonas (Kinchin & O'Sullivan, 1999). Bento (1987) advoga a indispensabilidade de se ter em atenção e fazer o balanço das perspectivas de todos os intervenientes, incluindo logicamente a dos alunos. No entanto, verifica-se que a perspectiva do aluno em Educação Física tem sido largamente ignorada. Desconhece-se o que os alunos sentem acerca dos programas de Educação Física, o que lhes agrada, o que lhes desagrada, o que gostariam de ver incluído ou excluído nos seus programas (Graham, 1995).

Pretendendo que os alunos se envolvam, que sejam consumidores críticos e que se identifiquem com um estilo de vida fisicamente ativo é fundamental que os professores comecem a prestar atenção e tentem compreender determinados aspetos relacionados com os mesmos, dos quais se destacam as suas motivações, percepções, objetivos perseguidos, nível de satisfação e o seu envolvimento com a Educação Física. Só assim poder-se-á efetuar uma seleção baseada na identificação e caracterização das necessidades e expectativas dos alunos, face a um conjunto de práticas culturais diversificadas.

A forma de abordagem no ensino dos Jogos Desportivos Coletivos presentes nas aulas de Educação Física e dos reflexos da sua utilização na satisfação ou insatisfação dos educandos caracteriza-se como um ponto de partida para uma reflexão da

ação docente e contribuição na escolha de novas estratégias educativas, tornando-as mais significativas e proporcionando uma maior motivação para a participação dos alunos durante as aulas.

Foi objetivo do presente estudo verificar o nível de satisfação nas diferentes dimensões que os alunos atribuem às aulas de Educação Física.

## METODOLOGIA

### Participantes

O estudo foi aplicado a 1273 alunos do 3º ciclo e ensino secundário de doze escolas com uma média de idades de 15.6 anos (variando entre os 12 e os 20). A recolha de dados efetuou-se em 60 aulas de Educação Física, em que foram leccionados jogos desportivos coletivos.

Os alunos do sexo masculino representaram uma percentagem de 49.4% e os alunos do sexo feminino uma percentagem de 50.6% (629 e 644 respetivamente). Relativamente ao ano de escolaridade, 20,7% dos alunos pertenciam ao 3º ciclo e 73,9% ao ensino secundário.

Comparativamente à experiência profissional do professor que lecionou a aula, 47,2% correspondia a professores experientes e 52,8% a professores principiantes (estagiários).

### Instrumentos

Foi utilizado como instrumento, o questionário de satisfação (anexo A) em atletas (QSA) numa versão adaptada à escola (Sá, 2014). Este questionário foi desenvolvido por Riemer e Chelladurai (1998) e posteriormente traduzido e adaptado por Gomes (2008). O QSA é constituído por onze sub-escalas e 42 itens, sendo respondidos numa escala tipo "Likert" de 7 pontos (1=Mesmo nada satisfeito; 7=Extremamente satisfeito).

Foram considerados quatro domínios fundamentais da satisfação dos alunos que englobam onze fatores: Satisfação com o rendimento (duas subescalas); Satisfação com a liderança (quatro subescalas); Satisfação com a turma (quatro subescalas); Satisfação com a dedicação pessoal (uma subescala).

### Procedimentos

Foram efetuadas todas as diligências formais para a aplicação do questionário, foi solicitada autorização à Direção Geral de Administração Escolar, às Direções dos Agrupamentos e aos Encarregados de Educação. Aplicou-se o questionário aos alunos,

explicando o objetivo do mesmo bem como o caráter confidencial dos dados recolhidos. A aplicação e preenchimento foi realizada no final de aulas de Educação Física onde se leccionaram jogos desportivos coletivos, num ambiente o mais reservado e sossegado possível.

### Análise estatística

Para análise da precisão do QSA procedeu-se ao cálculo da consistência interna, mais concretamente do coeficiente Alpha de Cronbach. Foi encontrada consistência para as onze subescalas do instrumento. Posteriormente à recolha dos questionários foi realizado o respetivo tratamento de dados utilizando o programa de análise estatística para as ciências sociais, SPSS (Statistical Product and Service Solutions). Utilizou-se a estatística descritiva (variância, média e desvio-padrão); o t-teste para análise das diferenças entre géneros, *expertise* e tipo de aula.

## RESULTADOS

Apresentam-se as subescalas por ordem descendente de satisfação para perceber quais foram as mais e menos valorizadas pelos alunos (Quadro 1).

Quadro 1 - Subescalas, amplitude, média e desvio-padrão dos níveis de satisfação dos alunos

Subescalas	N	Min.	Máx.	X±dp
Treino instrução	1273	1.33	7.00	5.49±1.00
Estratégia	1273	1.17	7.00	5.47±1.01
Tratamento pessoal	1273	1.40	7.00	5.47±1.05
Turma social	1273	1.33	7.00	5.46±1.00
Dedicação pessoal	1273	1.25	7.00	5.45±1.07
Comportamento ético	1273	1.00	7.00	5.20±1.11
Rendimento turma	1273	1.00	7.00	5.18±.999
Integração turma	1273	1.00	7.00	5.16±1.04
Rendimento individual	1273	1.33	7.00	5.16±1.00
Utilização capacidades	1273	1.40	7.00	5.07±.926
Turma tarefa	1273	1.00	7.00	4.98±1.13

Pode-se verificar que os alunos valorizaram mais as subescalas “Satisfação com o treino e instrução” (x = 5.49), “Satisfação com a estratégia” (x = 5.47) e “Satisfação com o tratamento pessoal” (x = 5.47). Por outro lado, as subescalas menos valorizadas foram “Satisfação com a utilização das capacidades” (x = 5.07) e “Satisfação com a turma (tarefa)” (x = 4.98).

Quadro 2 - Análise da satisfação dos alunos nas diferentes subescalas em função do género e respetivas diferenças

Subescalas	Sexo	N	X±dp	p
Rendimento individual	M	629	5.39±.973	.000**
	F	644	4.93±.992	
Rendimento turma	M	629	5.24±1.03	.015*
	F	644	5.11±.957	
Utilização capacidades	M	629	5.26±.927	.000**
	F	644	4.89±.891	
Estratégia	M	629	5.54±.968	.012*
	F	644	5.40±1.06	
Tratamento pessoal	M	629	5.59±.976	.000**
	F	644	5.35±1.10	
Treino instrução	M	629	5.59±.974	.000**
	F	644	5.39±1.02	
Turma tarefa	M	629	5.06±1.15	.017*
	F	644	4.90±1.11	
Turma social	M	629	5.60±.942	.000**
	F	644	5.33±1.05	
Comportamento ético	M	629	5.30±1.08	.002**
	F	644	5.10±1.12	
Integração turma	M	629	5.25±1.03	.002**
	F	644	5.07±1.05	
Dedicação pessoal	M	629	5.66±.981	.000**
	F	644	5.24±1.12	

\*Estatisticamente significativo (p≤0.05); \*\*estatisticamente muito significativo (p≤0.01)

Na apreciação dos resultados sobre as diferenças entre géneros, os alunos do sexo masculino valorizaram mais todas as subescalas em comparação com os alunos do sexo feminino com diferenças estatisticamente muito significativas em sete subescalas (p≤0.01).

As subescalas mais valorizadas pelos alunos do sexo masculino foram “Satisfação com a dedicação pessoal” (x = 5.466) e “Satisfação com a turma (social)” (x = 5.60). As menos valorizadas são “Satisfação com a turma (tarefa)” (x = 5.06) e “Satisfação com o rendimento da turma” (x = 5.24). Por outro lado, os alunos do sexo feminino valorizaram mais a “Satisfação com a estratégia” (x = 5.40) e a “Satisfação com o treino e instrução” (x = 5.39) e valorizam menos a “Satisfação com a utilização das capacidades” (x = 4.89) e “Satisfação com a turma (tarefa)” (x = 4.90).

No Quadro 3, são apresentados os resultados para análise das subescalas em relação às aulas lecionadas por professores experientes ou professores principiantes.

Quadro 3 - Análise da satisfação dos alunos nas diferentes subescalas em função da experiência dos professores e respetivas diferenças

Subescalas	Experiência	N	X±dp	p
Rendimento individual	Experiente	601	5.08±1.04	.008**
	Principiante	672	5.23±.968	
Rendimento turma	Experiente	601	5.04±1.05	.000**
	Principiante	672	5.29±.934	
Utilização capacidades	Experiente	601	5.01±.926	.035*
	Principiante	672	5.12±.924	
Estratégia	Experiente	601	5.39±1.00	.006**
	Principiante	672	5.54±1.02	
Tratamento pessoal	Experiente	601	5.36±1.07	.000**
	Principiante	672	5.57±1.01	
Treino instrução	Experiente	601	5.42±1.02	.033*
	Principiante	672	5.54±.985	
Turma tarefa	Experiente	601	4.90±1.11	.018*
	Principiante	672	5.05±1.14	
Turma social	Experiente	601	5.46±.980	.794
	Principiante	672	5.47±1.03	
Comportament o ético	Experiente	601	5.16±1.06	.281
	Principiante	672	5.23±1.15	
Integração turma	Experiente	601	5.06±1.07	.002**
	Principiante	672	5.25±1.01	
Dedicação pessoal	Experiente	601	5.37±1.11	.016*
	Principiante	672	5.52±1.03	

\*Estatisticamente significativo ( $p \leq 0.05$ ); \*\*estatisticamente muito significativo ( $p \leq 0.01$ )

Na análise dos resultados sobre as diferenças entre professores experientes e professores principiantes, verifica-se que os alunos valorizaram mais todas as subescalas das aulas lecionadas pelos professores principiantes, sendo que, apenas não se evidenciaram diferenças estaticamente significativas em duas subescalas, “Satisfação com o comportamento ético” e “Satisfação com a turma (social)” ( $P > 0.05$ ).

Nas subescalas “Satisfação com o rendimento individual”, “Satisfação com o rendimento da turma”, “Satisfação com a estratégia”, “Satisfação com o tratamento pessoal” e “Satisfação com a integração na turma” verificaram-se diferenças estatisticamente muito significativas ( $p \leq 0.01$ ).

As mais valorizadas nas aulas dos professores principiantes são a “Satisfação com o tratamento pessoal” ( $x = 5.57$ ) e a “Satisfação com a estratégia” ( $x = 5.54$ ). As menos valorizadas são a “Satisfação com a turma (tarefa)” ( $x = 5.05$ ) e a “Satisfação com a utilização das capacidades” ( $x = 5.12$ ).

No Quadro 4 são apresentados os resultados para análise das subescalas em relação ao tipo de aula lecionada.

Quadro 4 - Análise da satisfação dos alunos nas diferentes subescalas em função do tipo de aula lecionada e respetivas diferenças

Subescalas	Tipo de aula	N	X±dp	p
Rendimento individual	Formas jogadas	639	5.19±1.01	.261
	Mista	615	5.12±1.00	
Rendimento turma	Formas jogadas	639	5.27±.973	.000**
	Mista	615	5.07±1.01	
Utilização capacidades	Formas jogadas	639	5.14±.934	.013*
	Mista	615	5.01±.913	
Estratégia	Formas jogadas	639	5.56±1.03	.001**
	Mista	615	5.37±1.00	
Tratamento pessoal	Formas jogadas	639	5.63±.996	.000**
	Mista	615	5.30±1.08	
Treino instrução	Formas jogadas	639	5.57±.982	.002**
	Mista	615	5.40±1.02	
Turma tarefa	Formas jogadas	639	5.01±1.16	.421
	Mista	615	4.96±1.10	
Turma social	Formas jogadas	639	5.46±1.04	.764
	Mista	615	5.48±.970	
Comportament o ético	Formas jogadas	639	5.26±1.08	.051
	Mista	615	5.13±1.13	
Integração turma	Formas jogadas	639	5.19±1.05	.299
	Mista	615	5.13±1.04	
Dedicação pessoal	Formas jogadas	639	5.50±1.08	.130
	Mista	615	5.40±1.06	

\*Estatisticamente significativo ( $p \leq 0.05$ ); \*\*estatisticamente muito significativo ( $p \leq 0.01$ )

Verificou-se que os alunos valorizaram mais todas as subescalas para as “Formas jogadas” à exceção da subescala “Satisfação com a turma (social)” onde foi mais valorizada a “Forma Mista”.

Nas subescalas “Satisfação com o rendimento da turma”, “Satisfação com a estratégia”, “Satisfação com o tratamento pessoal” e “Satisfação com o treino e instrução” as diferenças foram estatisticamente muito significativas ( $p \leq 0.01$ ). Na subescala “Satisfação com a utilização das capacidades” a diferença foi estatisticamente significativa ( $p = 0.013$ ).

As subescalas mais valorizadas nas “Formas Jogadas” foram a “Satisfação com o tratamento pessoal” ( $x = 5.63$ ) e a “Satisfação com o treino e instrução” ( $x = 5.57$ ). As menos valorizadas pelos alunos são a “Satisfação com a utilização das capacidades” ( $x = 5.14$ ) e “Satisfação com o rendimento da turma” ( $x = 5.27$ ).

## DISCUSSÃO

A satisfação dos alunos é um fator imprescindível para o envolvimento efetivo no processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento do estado de satisfação, bem como, as possíveis causas para isso, são uma forma de valor inestimável para o professor programar as suas aulas.

Com base na análise de dados, a “interação com os colegas”, as “instruções” e o “apoio que o professor dá nas aulas” foram os itens a que alunos atribuíram um maior nível de satisfação. Weiss (2000) refere que na interação com os colegas, os alunos conquistam uma aceitação e apoio social, incluindo amizades. A aprendizagem escolar depende de uma interação complexa entre alunos, professores, conteúdos, tarefas e do próprio contexto educacional. Possivelmente, o manifesto nível de satisfação dos alunos atribuído à interação com os colegas nas aulas de Educação Física, advém da própria disciplina em si, ou seja, as aulas são lecionadas num ambiente mais descontraído, divertido, o local para a realização das mesmas é diferente, são aulas práticas, existe convívio, trabalho de grupo, entreajuda e colaboração. Esta afiliação com o próximo poderá também ter como justificação a procura do reconhecimento (que não conseguem ter noutras disciplinas), bem como a aceitação social pelos pares.

Relativamente às instruções e apoio que o professor dá nas aulas, os resultados do nosso estudo vão de encontro a Carvalho (2007) que afirma que a boa atuação do professor prende-se, principalmente, com a sua competência comunicacional, isto é, as explicações e demonstrações, a sua habilidade em exprimir o pensamento, em fazer-se compreender, em manter o interesse dos alunos, através da clareza, de ritmo e da tonalidade afetiva do seu discurso. Também Resende, Póvoas, Moreira e Albuquerque (2014) num estudo sobre o que os alunos pensam ser um bom professor de Educação Física chegaram à conclusão que os alunos valorizam acima de tudo o empenho do professor. Esta característica parece ser fundamental para que o aluno se sinta satisfeito com as aulas de Educação Física. Um professor empenhado, que dá instruções, que ajuda e apoia é alguém que mostra preocupação e interesse nos seus alunos o que os deixa satisfeitos.

As subescalas “Satisfação com o treino e instrução”, “Satisfação com a estratégia” e “Satisfação com o tratamento pessoal” foram as três mais valorizadas pelos alunos. Estas subescalas estão relacionadas com as decisões dos professores. Isso mostra que os alunos apresentaram um bom nível de satisfação para com os professores, o que pode ser devido ao facto da satisfação ser um aspeto relacionado com as ações e liderança exercida pelos mesmos. Westre e Weiss (1991) num estudo com atletas, afirmaram que os treinadores que forneciam maiores níveis de treino e instrução, de feedback positivo, que

possuíam um estilo democrático e davam mais apoio social, possuíam equipas e atletas com maiores perceções de satisfação, resultado que vai ao encontro do presente estudo se fizermos a analogia para o contexto escolar.

Em relação ao apoio prestado pelo professor, Zahariadis e Biddle (2000) afirmam que o professor de Educação Física deverá demonstrar empatia com os jovens, particularmente com aqueles que apresentam dificuldades no domínio da atividade física. Estratégias como esta deverão aumentar a autodeterminação e satisfação dos alunos. Para Coelho (2000), é importante que os professores avaliem as perceções dos alunos para assegurarem que as suas experiências em Educação Física estejam a ter um efeito positivo. Esta relação professor-aluno, a que os alunos atribuem níveis de satisfação elevados, podem interferir diretamente na sua competência social e académica.

A “quantidade de tempo em que jogam nas aulas” e as “instruções recebidas pelos colegas” foram os itens onde os alunos apresentaram níveis mais baixos de satisfação. Em comparação com um dos itens mais elevados, se por um lado, os alunos se mostraram satisfeitos com as instruções dadas pelo professor, por outro lado, já demonstram alguma insatisfação, quando as mesmas são dadas pelos seus colegas desvalorizando assim a aprendizagem colaborativa não aceitando os pares como alguém com autoridade ou competência para dar instruções. No que diz respeito ao tempo em que jogam nas aulas, este nível de insatisfação vem corroborar Wallhead e Deglau (2004) citado por Clemente e Mendes (2011) que defendem que o jogo proporciona uma experiência positiva, não ameaçadora para aceitar desafios, gratificante pela aquisição de competência tática e intrinsecamente motivante pelo prazer proporcionado. Contudo, é de salientar que o elevado número de alunos por turma e muitas vezes o espaço reduzido (um terço do pavilhão) pode influenciar a quantidade de tempo que os alunos jogam nas aulas.

Na análise dos resultados em função do género, pode-se aferir que os alunos do sexo masculino, atribuíram níveis de satisfação mais elevados em todas as subescalas quando comparados com os alunos do sexo feminino. A temática das aulas poderá ser a razão para esta diferença. Haerthel e Gonçalves (2007) consideram que os alunos do sexo feminino ainda não encontram condições que os incentivem a participar nas aulas de Educação Física, geralmente porque os conteúdos ainda se restringem muito aos jogos desportivos coletivos, e por essa razão não agradam e não motivam a participação delas. Assim, caso as aulas tivessem outra temática (ginástica, dança, badminton ou atletismo), os resultados provavelmente teriam sido distintos.

No que concerne aos resultados obtidos sobre o nível de satisfação dos alunos em relação às aulas



lecionadas por professores experientes ou principiantes, os mesmos mostraram-se mais satisfeitos em todas as subescalas quando as aulas eram lecionadas pelos docentes principiantes. O nível de satisfação que os alunos demonstraram pelas aulas dos professores principiantes poderá ser justificado pela relação de proximidade criada com os alunos, a disponibilidade e o cuidado na preparação das aulas que um professor principiante evidencia no início da carreira. Segundo um estudo efetuado por Gomes (2004), foi possível constatar que os professores principiantes, recorrem com mais frequência do que os professores experientes a todos os níveis de planeamento. Este controlo, gestão da aula, atividades bem organizadas, efetuadas em segurança para desenvolverem tarefas com qualidade promovendo a autonomia e responsabilidade são características que os alunos procuram num bom professor de Educação Física (Resende et al., 2014). Zabalza (1994), refere que os professores com menor experiência procedem a uma planificação bastante exaustiva para cada turma (planificações diárias), ao contrário dos professores experientes que tendem a dar menos importância à planificação em si mesma, estando mais interessados na marcha da turma e da sua dinâmica geral do que nos resultados a obter no fim de cada aula. Isto poderá dever-se ao facto destes se sentirem mais seguros e capazes de alcançar esses resultados sem necessidade de os especificar previamente. Outros estudos efetuados sobre as diferenças entre professores experientes e professores principiantes apresentam conclusões um pouco divergentes daquela obtida neste estudo. Mascarenhas e Costa (1995) citado em Gomes (2004) concluíram que, independentemente da experiência, os professores agem de forma semelhante. Piéron e Delmelle (1983) afirmam que o que mais distingue os professores experientes dos principiantes parece ser a variabilidade das reações, garantida, provavelmente, por uma melhor adaptação dos mesmos às características dos alunos. Relativamente ao tipo de aula, foi possível apurar que os alunos se mostraram mais satisfeitos em todas as subescalas com as aulas lecionadas com base nas “Formas jogadas” à exceção da subescala “Satisfação com a Turma (social)” onde foi mais valorizada a “Forma Mista”. Estes resultados vão ao encontro de Bunker e Thorpe (1992) que defendem um modelo de ensino através do jogo e das formas jogadas promovendo um maior envolvimento por parte das crianças. Estes autores acreditam que a tendência dos métodos de ensino tradicionais para concentrarem a sua atenção nas respostas ao nível das habilidades motoras, convertendo-as num fim em si mesmas, negligenciam a sua especificidade interpretativa e funcional no contexto do jogo. Por seu turno, o modelo de ensino dos jogos para a compreensão estima que uma abordagem que enfatize as considerações táticas no jogo pode promover o

envolvimento das crianças enquanto são ajudadas e encorajadas a tomar decisões corretas baseadas na consciência tática. Desta forma, o desenvolvimento da consciência tática faculta ao jogador a capacidade de interpretar os princípios gerais e específicos do jogo de forma a tomar decisões adequadas no encadeamento do jogo. Também Graça e Mesquita (2007) afirmam que todos os momentos de aprendizagem devem centrar-se no jogo e nos seus aspetos constituintes. Os níveis de satisfação mais baixos atribuídos pelos alunos nas aulas lecionadas sob a “Forma Mista” vêm corroborar Costa e Nascimento (2004) que comprovam que os exercícios repetitivos não estimulam a motivação dos alunos. Com estes resultados, os alunos mostraram que nas aulas de jogos desportivos coletivos a abordagem do jogo não deve ser retardada até que as habilidades motoras sejam as “ideiais”. É importante desenvolver nos praticantes uma disponibilidade motora e mental que transcenda largamente a simples automatização de gestos e se centre na assimilação de regras de ação e princípios do espaço de jogo, bem como, de formas de comunicação e contra comunicação entre os sujeitos (Garganta, 1995). O sucesso no desporto não deve ser atribuído apenas ao gesto técnico, devendo-se adotar, simultaneamente, uma efetiva tomada de decisão que inclui, por exemplo, antecipação, reconhecimento de padrões e reconhecimento de sinais relevantes (Matias & Greco, 2010). É importante desenvolver nos praticantes uma disponibilidade motora e mental que transcenda largamente a simples automatização de gestos e se centre na assimilação de regras de ação e princípios do espaço de jogo, bem como, de formas de comunicação e contra comunicação entre os sujeitos (Garganta, 1995).

## CONCLUSÃO

As subescalas mais valorizadas pelos alunos foram a “Satisfação com o treino e instrução”, “Satisfação com a estratégia”, “Satisfação com o tratamento pessoal”, “Satisfação com a turma (social)” e “Satisfação com a dedicação pessoal”.

Os alunos do sexo masculino atribuíram níveis de satisfação mais elevados em todas as subescalas quando comparados com os alunos do sexo feminino.

O nível de satisfação dos alunos, em relação às aulas lecionadas por professores experientes ou principiantes, é mais elevado em todas as subescalas para os docentes principiantes.

Em relação ao tipo de aula, os alunos mostraram-se mais satisfeitos em todas as subescalas com as aulas lecionadas com base nas “Formas jogadas” à

exceção da subescala “Satisfação com a Turma (social)” onde foi mais valorizada a “Forma Mista”.

## Referências

- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (1990). Socialização e Desporto. *Revista Horizonte*, 37, 28-33.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *Teching Games for Understanding*. Cheltenham: Lynne Spackman Editor.
- Carvalho, E. (2007). *Aprendizagem e Satisfação - Perspectivas de alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. (Mestrado), Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2011). Aprender o jogo jogando: uma justificação transdisciplinar. *Revista Exedra*, 5, 27-36.
- Coelho, J. (2000). Student Perceptions of Physical Education in a Mandatory College Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 222-245.
- Costa, L., & Nascimento J. (2004). O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. *Revista da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá*, 15(2), 49-56.
- Garganta, J. (1995). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (pp. 11-25). Porto: FCDEF-UP.
- Gomes, A. (2008). *Questionário de satisfação em atletas* (QSA). Manuscrito não publicado. Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, M. (2004). *Planeamento em Educação Física – comparação entre professores principiantes e professores experientes*. (Licenciatura), UM, Funchal, Portugal.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Graham, G. (1995). Physical Education through students eyes and in students voices: Implications for teachers and researchers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 364-482.
- Haertel, B., & Gonçalves, L. (2007). A temática do género nas aulas de educação física do ensino médio: pesquisa e intervenção em escolas da cidade de São Carlos. *Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*, 3(1), 99-115.
- Kinchin, G., & O’Sullivan, M. (1999). Making Physical Education Meaningful for High School Students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(5), 40.
- Lopes, A. (2003). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem, e Problemas de “Ensinar”*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Matias, C., & Greco, P. (2010). Cognição & acção nos jogos desportivos colectivos. *Ciências & Cognição*, 15(1), 252-271.
- Piéron, M., & Delmelle, V. (1983). Les reactions a la prestation de l’élève: Étude dans l’enseignement de la danse modern. *Revue de l’Éducation Physique*, 23 (4), 35-41.
- Resende, R., Póvoas, S., Moreira, J., & Albuquerque, A. (2014). Representação dos alunos sobre o que pensam ser um bom professor de EF. In A. Albuquerque & R. Resende (Eds.), *Seminário Internacional de Especialistas em Formação de Formadores em Educação Física e Desporto – Tendências atuais*. Maia: ISMAI.
- Riemer, H., & Chelladurai, P. (1998). Development of the athlete satisfaction questionnaire (ASQ). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 127-156.
- Sá, P. (2014). *Questionário de satisfação em alunos* (QSA). Manuscrito não publicado. Maia: ISMAI.
- Weiss, R. (2000). Motivating Kids in Physical Activity. *Physical Fitness and Sports Research Digest*, 3(11), 1-8.
- Westre K., & Weiss M. (1991). The relationship between perceived coaching behaviors and group cohesion in high school football teams. *Sport Psychologist*, 5, 41-54.
- Zabalza, A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zahariadis, P., & Biddle, J. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport. *Journal of Sport Psychology*, 2(1), 1-12.

# Práticas de Atividade Física e Desportiva em Creche

Rita Brito<sup>1</sup>; Valter Pinheiro<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Ciências da Educação – Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE);

<sup>2</sup>Departamento de Ciências do Desporto – Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE)

## Palavras-chave

Atividade física;  
Creche;  
Práticas

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar e compreender as práticas de atividade física (AF) que os educadores de infância (EI) realizam com crianças em idade de creche, ou seja entre 1 e 2 anos. Para tal, construiu-se e validou-se um questionário com questões abertas e fechadas que foi aplicado a 41 educadores de infância. Concluiu-se que a maioria dos EI fazem atividade física com as crianças, considerando-a muito importante e mencionando diversas vantagens para a saúde, decorrentes destas atividades.

No entanto, verificou-se que a AF na creche é realizada essencialmente, uma vez por semana e não existe consenso quanto à nomenclatura utilizada, aparecendo designações como, ginástica, psicomotricidade, movimento e motricidade.

## KEYWORDS

Physical activity;  
Nursery;  
Practice

## ABSTRACT

This study aimed to analyze and understand the physical activity practices that nursery teachers perform with children aged 1 and 2 years. To this end, a questionnaire was made and validated, composed by open and closed questions. It was distributed to 41 nursery teachers. It was concluded that most educators do physical activity with children, considering it very important, citing various advantages for children resulting from this activity. There are various physical activities they do with the children, having access to a range of materials to do so.

\*Correspondência -

Valter Pinheiro – ISCE, Rua bento de Jesus caraça, nº12, Serra da amoreira - Ramada  
prof\_valterpinheiro@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A atualidade é percorrida por um significativo aumento da morbilidade associada a doenças relacionadas com a drástica alteração no estilo de vida das populações (Seabra Mendonça, Thomis, Anjos & Maia, 2008).

Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) referem que cerca de 60% - 85% da população dos países desenvolvidos têm estilos de vida sedentários, tendo sido estimado que, em todo o mundo, a prevalência de inatividade física em indivíduos com idade superior a 15 anos é de 17%, variando entre os 11% e os 24% consoante as regiões.

Apesar disso, os benefícios da prática de atividade física associados à saúde e ao bem-estar, assim como riscos que predispõem ao surgimento e desenvolvimento de complicações orgânicas decorrentes do sedentarismo, estão hoje amplamente apresentados e discutidos na literatura (Bouchard, Shephard, & Stephens, 1994).

De facto, alguns autores têm procurado demonstrar os benefícios que a prática de atividade física na infância provoca na idade adulta (Laakso & Viikari, 1997), bem como os riscos da inatividade em fases precoces da vida (Guedes, Guedes, Barbosa, & Oliveira, 2001).

Em Portugal, a lei de bases da atividade física, no capítulo IV, secção I, artigo 28º define que “A educação física e o desporto escolar devem ser promovidos no âmbito curricular e de complemento curricular, em todos os níveis e graus de educação e ensino, como componentes essenciais da formação integral dos alunos.” Neste sentido, as orientações curriculares para a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997) mencionam que é objetivo desta valência oferecer às crianças “ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito individual e colectivo” (p. 20), relacionando o bem estar das crianças com a saúde individual e coletiva, afirmando que a educação para a saúde é algo que faz parte da formação do cidadão. Referindo-nos mais especificamente à creche, valência onde foi realizada esta investigação, o documento “finalidades de práticas educativas em creche” (Portugal, s/d) refere que as crianças com um ano de idade tornam-se mais ativas na sua mobilidade e capacidades manipulativas” (p. 10), aumentando assim a necessidade de exploração do meio que a rodeia. Neste sentido, a atividade física pode ter um papel importante, no âmbito do desenvolvimento da sua autonomia, autoestima ou motricidade.

Deste modo, fica claro a urgência de se promoverem hábitos e estilos de vida saudáveis precocemente, assumindo a creche, e por inerência o educador de infância (EI), um destacado papel no cumprimento desde desiderato. Por isso, fica patente a necessidade de se desenvolverem estudos que objetivem a melhoria das práticas de atividade física na infância,

nomeadamente na valência de creche, sendo esta um pouco descurada no que concerne à investigação.

Posto isto, foi objetivo deste estudo averiguar quais as práticas de atividade física que EI realizam com crianças na valência de creche. De modo a atingirmos este objetivo foi construído um questionário respondido por 41 EI. No ponto seguinte será apresentada pormenorizadamente os participantes do estudo assim como os passos seguidos para a elaboração do questionário, apresentaremos os resultados decorrentes de análise dos dados, a sua discussão e conclusões.

## METODOLOGIA

### Participantes

Participaram neste estudo 41 EI, todos do género feminino, a trabalhar em instituições privadas, públicas ou de solidariedade social. Os educadores tinham idades compreendidas entre os 21 e os 60 anos, prevalecendo a maioria na faixa etária dos 31 aos 35 anos (N=19) e dos 21 aos 25 anos (N=9). Relativamente ao grau académico (N=36), 22 educadores referiram ser licenciados pré-Bolonha e 14 licenciados pós Bolonha, ou seja, mestres em educação pré-escolar.

### Instrumentos

Como instrumento de recolha de dados foi construído e validado um questionário, com o intuito de se conseguir a colaboração do maior número possível de EI. O questionário pareceu-nos a melhor técnica de recolha de dados, na medida em que o objetivo seria “descrever uma população ou subpopulação” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.73).

A elaboração do instrumento teve em conta as indicações de Hill e Hill (2009), pois segundo os autores, para a elaboração de um “bom questionário” é necessário um “planeamento”. Começámos, então, por especificar as hipóteses operacionais antes de se realizar a recolha de dados, de modo a que estas fossem testadas adequadamente através do questionário. De seguida iniciou-se a redação do questionário, tendo em conta as indicações dos autores citados: iniciou-se pela listagem de todas as variáveis de investigação; determinámos o número de perguntas para a medição das variáveis; iniciou-se a escrita de cada pergunta; foi sempre tida em conta a natureza hipótese geral e das variáveis e perguntas iniciais associadas a esta; conforme a hipótese geral, escolher as técnicas adequadas para a testar; com base nessa informação escolher o tipo de resposta para cada pergunta, associando sempre à hipótese geral. Todo este trabalho referido foi conduzido com o máximo de cuidado, pois qualquer

erro ou ambiguidade refletir-se tanto nas operações apresentadas como nas conclusões (Ghiglione & Matalon, 2001).

Seguindo todos estes passos, foi construído um questionário, estando este dividido em 4 partes: a parte I correspondeu aos dados pessoais dos participantes; com a parte II pretendemos saber interesse pessoal dos inquiridos na atividade física pessoal; a parte III destinou-se a conhecer a atividade física que os participantes realizavam com as crianças na creche; por fim, a parte IV teve o intuito de perceber que tipo de formação académica os participantes tiveram relativamente à atividade física com crianças pequenas.

Optámos por o questionário ter a maioria das perguntas abertas de modo a que o sujeito tivesse liberdade de resposta.

De seguida fez-se um estudo piloto onde o questionário foi entregue a participantes “teste” de 10 educadores de infância, com o intuito de verificar se todas as perguntas estavam compreensíveis, verificar os tipos de respostas dadas de modo a não deixar nenhum aspeto importante sem estar incluído (Bell, 2004).

O questionário foi administrado direta e indiretamente, na medida em que foram entregues pessoalmente a educadores de infância bem como colocados numa plataforma online de modo a permitir a participação de um número superior de educadores de infância.

### Análise estatística

Aos dados das questões qualitativas realizou-se uma análise de conteúdo com o programa Nvivo 7.0 e aos dados das questões quantitativas realizou-se um estatística descritiva.

## RESULTADOS

Os educadores de infância (EI) mencionaram que consideram muito importante (N=29) as crianças terem atividades de exercício físico no jardim de infância, denominando essas atividades de “*motricidade*” (N=10), “*ginástica*” (N=9), “*psicomotricidade*” (N=6) ou “*expressão motora*” (N=4).

No que concerne à regularidade com que realizam atividades físicas com as crianças, esta vai desde uma vez por semana (N=20), duas vezes por semana (N=7), três vezes por semana (N=2) ou todos os dias (N=2). A maioria dos EI refere que as atividades duram cerca de 30 minutos (N=20) ou 45 minutos (N=7), decorrendo maioritariamente na sala (N=22), no exterior (N=18) ou no ginásio (N=14).

No Quadro I podemos visualizar toda a informação de um modo mais detalhado.

Quadro I - Dados relativos à importância da atividade física na opinião dos educadores de infância, a sua designação, local e duração dessas atividades.

Importância dada pelos EI à atividade física (N=41)	
Muito importante	29
Importante	12
Designação das atividades (N=35)	
Motricidade	10
Ginástica	9
Psicomotricidade	6
Expressão motora	4
Motricidade global	1
Expressão pelo movimento	1
Movimento	1
Atividades motoras	1
Educação física	1
Educação pelo movimento	1
Sessão de movimento	1
Atividade física	1
Motricidade/ginástica	1
Local onde as atividades decorrem (N=38)	
Sala	22
Exterior	18
Ginásio	14
Sala polivalente	7
Jardim público	1
Sala do insuflável	1
Corredor largo	11
Duração das atividades (N=37)	
10 a 15 min	3
15 a 20 min	2
30 min	20
30 a 40 min	4
45 min	7
Não cronometrado	1
Regularidade das atividades (N=35)	
1x semana	20
1 a 2 x semana	3
Todos os dias	2

Nota: Caso a soma exceda o total de respondentes dessa questão, será porque os educadores mencionaram várias categorias na mesma resposta.

Os EI mencionaram diversas vantagens decorrentes da prática de exercício físico para crianças em creche. Das suas respostas foi possível obter sete categorias, sendo inclusivamente possível dividi-las em sub-categorias, conforme se pode observar no Quadro II.

Quadro II: vantagens consideradas pelos educadores de infância para as crianças decorrentes da prática de exercício físico

Categorias	N	Sub-categorias
Físico	39	Desenvolvimento motor
Hábitos e estilos de vida saudáveis	20	Libertar energias
		Estilo de vida saudável
		Prevenção da obesidade
		Prevenção de doenças
		Promover o gosto pelo exercício físico
		Bem estar físico e psicológico
	16	Socialização
		Trabalho em equipa
		Partilha
		Desportivismo
Psicológico	10	Concentração
		Autonomia
		Autonomia
Esquema corporal	5	
Lúdico	5	
Áreas de conteúdo	3	

Segundo os EI, as crianças em idade de creche podem beneficiar da prática de exercício físico. Decorrendo desta vantagens a nível físico (N=39), nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento motor através do aumento de habilidades motoras, desenvolvimento da “coordenação” e “motricidade grossa e fina”. É igualmente importante no que concerne aos hábitos e estilos de vida saudáveis (N=20), para “libertar energias”; promovendo estilos de vida saudável, referindo que é “bom para a saúde”; previne a obesidade, e que uma “alimentação equilibrada conjugada com algum exercício ajuda-las-á a prevenir doenças, promovendo o gosto pelo exercício físico e o bem estar físico e psicológico.

O exercício físico, de acordo com os EI, pode igualmente ser importante a nível social, promovendo competências de socialização através do “convívio em grupo”; promove o trabalho em equipa, nomeadamente a “cooperação e colaboração” e o “respeito e interajuda”; a partilha e o desportivismo são igualmente mencionados.

Questões psicológicas (N=10) são também mencionadas como benefícios, principalmente a concentração, a autonomia e a auto-estima, em que as crianças “perdem a timidez e vergonha, perante a exposição a outras crianças”.

Consideramos interessante o facto de alguns EI terem mencionado a atividade física como um vetor importante a nível do trabalho das áreas de conteúdo (N=3), mencionado a mais-valia em esta ser “interdisciplinar”.

A maioria dos educadores N=(37) indicou fazer atividades de exercício físico com as crianças em creche, tendo sido possível agrupar essas atividades em 5 categorias (Quadro III).

Quadro III: atividades realizadas pelos educadores de infância com as crianças

Categorias	N
Deslocamentos e equilíbrios	21
Perícia e manipulação	9
Atividades de expressão	9
Jogos tradicionais portugueses	7
Atividades de relaxamento	5

No que diz respeito às categorias com maior incidência, aquela que revela maior destaque são os deslocamento e equilíbrios (N=21), sendo que os educadores mencionam realizar “*corridas de obstáculos*” ou “*subir, descer, passar por baixo e por cima*”.

As atividades de perícia e manipulação foram também mencionadas, nomeadamente os “*jogos com bolas*”, “*jogos com arcos*” ou “*transportar objetos*”.

As atividades de expressão (N=9) são também realizadas com as crianças, designadamente “*danças*”, “*imitar animais e a sua locomoção*” ou “*movimento com sons*”.

Em relação às condições materiais, conclui-se que os EI têm acesso a uma vasta panóplia de instrumentos que utilizam nessas atividades, nomeadamente diversos implementos, como “*arcos*”, “*bolas de várias texturas e tamanhos*”, “*cordas*” ou “*jogos de encaixe*”; materiais gímnicos, como “*colchões de vários formatos e tamanhos*”, “*trampolim*” e “*banco sueco*”; materiais lúdico didáticos, como “*túneis*”, “*material de esponja*”, “*triciclos*” e “*piscinas com bolas*”; e materiais musicais, como “*CD’s e rádio*”.

## CONCLUSÃO

A realização deste estudo permitiu-nos concluir que se deve investir de modo significativo em investigações que versem a análise dos hábitos de atividade física na creche, pois a literatura é unânime em considerar este estágio da vida como o mais importante para fomentar hábitos de prática desportiva.

É também de superior interesse a realização de mais investigação nesta área porque, apesar dos EI realizarem atividades físicas com as suas crianças, a verdade é que:

- existe uma enorme discrepância conceptual quanto à designação a atribuir à atividade física realizada na creche, aparecendo diferentes nomenclaturas, tais como psicomotricidade, ginástica, movimento e motricidade;
- a maioria dos EI realizam estas atividades apenas uma vez por semana, o que é manifestamente reduzido, face às indicações dos principais organismos internacionais (ACSM, OMS, UE).

Contudo, relevam-se positivamente as seguintes situações:

- i) Os EI assumem a importância de realizarem Atividades Físicas com as suas crianças e conseguem identificar as benefícios físicos, psíquicos e sociais que decorrem dessa prática;
- ii) O trabalho realizado pelo EI, no âmbito da atividade física, é aquele que é preconizado pela literatura, tendo em conta a faixa etária das crianças em questão, ou seja, atividades de perícia, manipulação, deslocamentos e jogos infantis.

### Referências

Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bouchard C, Shephard R. J., & Stephens T. (1994). Physical activity, fitness and health: International. *Proceedings and Consensus Statement*. Champaign, Illinois: Human Kinetics

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Guedes, D., Guedes, J., Barbosa, D., & Oliveira, J.(2001). Níveis de prática de atividade física habitual em adolescentes. *Revista Brasileira de Medicina Esporte*, 7(6), 187-199.

Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Laakso L., & Viikari J. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 13, 317-323.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Portugal, G. (s/d). *Finalidade e práticas educativas em Creche: Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Seabra, A., Mendonça, D., Thomis, M., Anjos, L., & Maia, J. (2008). Determinantes biológicos e sócio-culturais associados à prática de atividade física de adolescentes. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 24(4),721-736,

World Health Organization. (2002). *The World Health Report: Reducing risks, promoting healthy life*. Geneva: World Health Organization.