



# **Journal**

## **of Sport Pedagogy and Research**

**Volume 1, N°8, 2015**

**ISSN 1647-9696**

### **Diretor Editorial**

Rui Resende (ISMAI)

### **Diretor Editorial Adjunto**

Hugo Sarmiento (ESEV-CI&DETS; IPMAIA-GIDES)

### **Conselho Editorial**

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

### **Edição**

Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto

### **Capa**

Mariana Moreira

**ISSN 1647-9696**

<b>Editorial</b>	<b>3</b>
<b>The case for ‘Physical Activity Education’ through the life-course</b> <i>Kathleen Armour</i>	<b>4</b>
<b>Algumas reflexões em torno da pedagogia do desporto</b> <i>Olimpio Coelho</i>	<b>9</b>
<b>As artes marciais e desportos de combate na educação física escolar – Interpretação curricular</b> <i>Bruno Avelar-Rosa, Abel Figueiredo</i>	<b>14</b>
<b>Revisão do modelo integrado técnico tático de ensino compreensivo do desporto - Uma proposta teórica</b> <i>Víctor López-Ros, Bruno Avelar-Rosa</i>	<b>22</b>
<b>Estilos de Supervisão e Reflexão no Estágio em Educação Física</b> <i>Manuela Machado, Zélia Matos, Inês Monteiro, Paula Batista</i>	<b>30</b>
<b>Jogo e Educação Física Escolar em Quatro Propostas Curriculares Públicas</b> <i>Karina Jesus, Fabrícia Oliveira, Elisabete Freire, Luiz Neto</i>	<b>40</b>
<b>Educação física na perda de peso - Perspetiva dos professores de educação física</b> <i>Ana Carvalhinho, Luísa Aires, Rui Resende</i>	<b>49</b>
<b>Physical Education Teacher Education Students’ Perceptions of the Physiques of Self and Educators in the Profession</b> <i>Timothy Baghurts, Judy Sandlin, Shelley Holden, Anthony Parish</i>	<b>57</b>
<b>Avaliação de espaços naturais para a prática da escalada - Estudo de caso no parque natural das serras de aires e candeeiros (PNSAC)</b> <i>Luís Carvalhinho, Luís Rodrigues, Paulo Rosa</i>	<b>64</b>
<b>A escola na formação para o lazer</b> <i>Paulo Eira, António Azevedo</i>	<b>74</b>
<b>Desporto Escolar – Representações dos coordenadores regionais/locais</b> <i>António Silva, Hugo Sarmento</i>	<b>82</b>
<b>Influência do Estilo Tarefa na Aquisição Motora e Retenção de Habilidades em Voleibol</b> <i>Ricardo Caetano, Francisco Mendes, Hugo Sarmento</i>	<b>94</b>
<b>Controlled autonomy and autonomous control: A model of coach-athlete relationship</b> <i>Rui Lança, Miguel Lopes</i>	<b>102</b>

O *Journal of Sport Pedagogy & Research* com a presente edição confirma a sua regularidade de publicação, o que constitui um passo decisivo para uma indexação mais alargada.

No sentido de aprofundar a sua influência na área da Pedagogia, para além dos artigos de investigação destacamos a contribuição dos textos escritos pelos Professores KATHLEEN ARMOUR e OLÍMPIO COELHO. Através desta excelente colaboração inauguramos a secção “Opinião crítica sustentada” de uma forma auspiciosa.

A reflexão crítica na área da intervenção Pedagógica reclama pela experiência dos que durante muitos anos a vivenciaram e pela qual lutaram. Neste sentido, continuaremos a demanda destas contribuições em futuras edições.

Nesta edição, destacamos o aumento de submissões, o reforço da exigência editorial e a contribuição da revisão por pares. Os revisores permitem uma qualificação dos artigos submetidos, através do processo de interação que estabelecem com os autores que beneficia cientificamente ambos e, por consequência, a qualidade da revista.

Estes indicadores permitem afirmar que o JSPR está a implementar-se como espaço de referência na área da Pedagogia do Desporto na Língua Portuguesa, Espanhola e Inglesa.

Porém, este caminho é árduo e não só de sucessos se vive esta aventura. A edição da revista ainda não foi operacionalizada através do *Open Journal System* e não tivemos qualquer submissão que merecesse ser publicada na secção “práticas profissionais relevantes”. Porque acreditamos neste projeto, envidaremos esforços neste sentido, com a esperança de apresentar evidências no primeiro número de 2016.

Anunciamos que o sexto congresso da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto se vai realizar na Escola Superior de Educação de Viseu em data a divulgar brevemente.

---

With the current edition, the Sport Pedagogy & Research Journal confirms its regularity of publication, which constitutes a decisive step towards a broader index and scope.

To increase its influence in the Pedagogy area, the journal not only has several research articles, but also articles written by KATHLEEN ARMOUR AND OLÍMPIO COELHO. Through this great collaboration, we launch the section “Critically sustained opinion” in an auspicious manner.

The critical reflection in the Pedagogical intervention area, solicits the experience of those who during several years lived and fought for it. In this regard, we will continue the quest of having these contributions in future editions.

In this edition, we highlight the increase in the submission number, the strengthening of the editorial demands and the contribution of several reviewers. The reviewers allow a qualification of the submitted articles, through the process of interaction they establish with the authors. This interaction scientifically benefits both, and consequently the journal quality.

These indicators allow us to state that the JSPR is implementing itself as a reference space in the Sports Pedagogy area in the Portuguese, English and Spanish languages.

However, this path is hard and not always full of success. This edition is not yet published through the Open Journal System, and we received no noteworthy publication to publish in the “relevant professional practices session”. Because we believe in this project, we will make effort in that direction, with the hope to present evidence in the first 2016 number.

We also would like to announce that the 6<sup>th</sup> Scientific Society of Sports Pedagogy Congress will be held in the Higher School of Education on Viseu, at a date to disclose briefly.

**Rui Resende**  
**Hugo Sarmiento**

# The case for ‘Physical Activity Education’ through the life-course

Kathleen Armour<sup>1</sup>

<sup>1</sup>School of Sport, Exercise & Rehabilitation Sciences, University of Birmingham, UK.

## Palavras-chave

Pedagogia;  
Educação Física;  
Atividade Física;  
Desporto

## RESUMO

*Neste artigo considero que os académicos em pedagogia e os profissionais em educação física, atividade física, desporto e exercício devem unir-se para desenvolver um forte campo educacional, o qual poderá ser chamado de “Educação para a Atividade Física” (EAF). Numa perspetiva longitudinal e transversal à vida, a EAF deve atender às necessidades individuais de aprendizagem ao longo do tempo, desenvolvendo uma postura fisicamente ativa sempre que, e onde for possível (incluindo na escola). Sugiro que a EAF tem o potencial para construir pontes entre as diferenças na aprendizagem escolar e não escolar, e entre a educação física, desporto e os contextos abrangentes do exercício/fitness ao longo da vida. O objetivo é reposicionar a educação no centro das crescentes agendas públicas para a saúde, através do envolvimento da promoção da atividade física para a saúde ao longo da vida*

## Keywords

Pedagogy;  
Physical  
Education;  
Physical Activity;  
Sport

## ABSTRACT

*In this paper I argue that pedagogy academics and practitioners in physical education, physical activity, sport and exercise should combine to develop a strong educational field that we might call ‘Physical Activity Education’ (PAE). Conceptualised as life-long and life-wide, PAE should be tailored to meet individuals’ lifelong learning needs, whenever and wherever they seek to be physically active (including at school). I suggest that PAE has the potential to bridge persistent gaps between school and non-school learning, and between physical education, sport and wider lifelong exercise/fitness contexts. The aim is to reposition education at the heart of burgeoning public health agendas on lifelong engagement in physical activity for health*

Physical Education (PE) should be one of the most vibrant and buoyant subjects on contemporary school curricula. Evidence about the health benefits of engaging in regular and *appropriate* levels and forms of physical activity (PA), and reducing sedentary behaviors, is now regarded as overwhelming. Indeed, physical inactivity has been positioned as the fourth leading cause of death worldwide and has recently been elevated as the fourth pillar of the World Health Organization’s (WHO) non-communicable disease strategy (WHO, 2010). Experts argue that physical inactivity has reached pandemic status and addressing the problem has been identified as a global public health priority. So, there has never been a better time for PE to flourish in schools and to be persuasive about its value on the curriculum. Yet, during a period of global recession, there are signs that PE is in decline in some countries, and the European Physical Education Association identifies ‘defending’ PE as one of its core aims.

It has long been claimed by physical educationists that participation in school PE provides the foundation and motivation for PA engagement through the life-course. A scan of the aims and objectives of PE policy and curriculum documents reveals that this is one of the key justifications for PE. For example, in the UK, the national curriculum aims to ensure that all pupils ‘lead healthy active lives’. In the USA, the 2012 ‘Shape of the Nations Report’ stated:

Physical education is based on a sequence of learning. These formalized courses are taught by professionals and focus on the skills and knowledge needed to establish and sustain an active lifestyle. Physical education classes focus on physical activity—running, dancing and other movement but physical education also includes health, nutrition, social responsibility and the value of fitness throughout one’s life. (NASPE & AHA, 2012, p. 3)

Yet, data on adult engagement in PA make it clear that for many people, PE is failing to achieve this life-long PA engagement ambition. These data are stark; for example, it is claimed that even though governments develop physical activity ‘guidelines’ for their populations, over a third of adults and 80% of adolescents around the world fail to reach recommended levels of daily physical activity (Hallal et al., 2012). So, despite the fact that many governments around the world fund compulsory PE for all children of school age, there are serious questions about its ability to deliver what the PE profession promises. Even more damaging are the suggestions that for many children, the experience of PE is so negative that they wish to avoid PA as soon as they have the choice.

In my university in the UK, we were recently part of a public-engagement-in-science-initiative. We spent

a day approaching members of the public randomly in a local shopping center to ask them about their memories of school PE, whether they felt PE had prepared them to be physically active for life, and offering information about the national physical activity guidelines. Although this was not a reliable scientific test, we found that a clear majority of the public reported negative – and even distressing – experiences, and that many were very eager to tell their particular ‘PE stories’. As a result, we decided to find out more and we developed a short online public survey, distributed via social media.

In the survey, closed questions about experiences of PE and basic information about current PA levels were followed by open ended questions to allow respondents ‘tell their PE stories’ if they so wished. The survey also had an educational dimension because responses on current reported PA levels were linked directly to the UK Government’s PA guidelines for adults. Again, it is important to stress that this was not designed to be a robust scientific research project, but the topic did capture the public imagination. For example, we received nearly 2000 survey responses, the issue was picked up by local and national media - including BBC Breakfast - and it generated a ‘#bigPEconversation’ on social media. What we learnt from the public was that whereas some of them had enjoyed PE, most had not. Three examples from the stories are illustrative:

The teachers were always patronising and humiliating. They rarely explained the rules of the games we were required to play, they just shouted when we inevitably got them wrong. I hated having to wear shorts, as a chubby adolescent I wished I could cover up my thighs with jogging bottoms. I spent more time worrying about that than my performance. PE made me feel rubbish about myself and put me off physical activity for the next ten years- I’m only just getting back into it. It should be about creating great habits for life. Mine wasn’t. (Female: 25-29)

PE at my school was extremely football focused. If you were not good at football, then you were not considered to be good at any other sports. As a very poor footballer, I was side-lined from participation in other sports, both by the teachers and the pupils. I believe this then led me to not exercise or do any sport until I was in my late twenties. (Male, 35-39 years old)

It was a general trend that PE teachers would focus their interest and attention on those pupils who clearly displayed a natural aptitude at an early stage in 2/3 core sports - and had little interest in developing children who were not outstanding or who were interested in sports outside the core ones. (Male: 45-49)

Clearly this survey was not representative, and it is likely that those with a negative PE story were most likely to engage with the big PE conversation (even

though we asked explicitly for all kinds of stories including about good and funny experiences). Nonetheless, it was interesting to see how much public interest was generated by the topic, the vivid nature of PE memories and the enthusiasm of the public for completing the optional, open-ended ‘story’ section of the survey. At the very least, the responses tell us why PE did not work as intended for these particular individuals. It was also disappointing to find that the younger respondents (age 18-25) reported similar, negative experiences to the older group, suggesting that traditional practices have not changed quite as much as we might have hoped. More importantly, if we consider these findings in the context of the robust data on physical *inactivity* in the adult population, and the vast existing research literature in PE on practices that fail to meet children’s needs, they do offer at least some further clues about why PE is not delivering its life-course PA engagement ambitions.

While physical education appears to be static or in decline in some countries, broader ‘physical activity for health’ initiatives are on the increase and form a major part of public health promotion/ disease prevention strategies. Extensive public funding is being made available for new policies and ‘interventions’ and these are often delivered in schools (mainly for convenience). It is interesting to note, however, that there is a notable disconnect between *education* and the wider physical-activity-for-health movement. It is widely accepted, for example, that PA is vitally important for children and young people for their current/lifelong health and wellbeing, and that some groups in society are at particularly high risk of low levels of PA (Department of Health, 2011). Yet, while funding for PA/health research ‘on’ children and interventions in schools has grown exponentially, that available for PE has remained low. Moreover, the evidence suggests that few of these PA interventions ‘work’.

It is also notable that the academic communities in PE and PA have increasingly diverged, with each attending separate conferences and publishing in different journals. In universities, ‘Exercise Science’ has been an area of strong growth over the last 10 years (Evans, 2012) with new opportunities for academic faculty. Significant amounts of research grant funding also result in academic credibility, PhD students being attracted to the field and the availability of post-doctoral researchers. The picture is less positive for the education-based aspects of our field (Sparkes, 2013). Furthermore, the international research community in physical education is relatively small. Thom McKenzie has long argued that PE should engage more effectively with the wider PA/public health agenda; indeed, McKenzie and Lounsbury (2009) described PE as “the pill not taken” (p. 223) in the quest to increase

physical activity. Yet, the PE profession tends to dismiss the inability of those outside the profession to understand fully its wider educational mission, while PA enthusiasts view the PE profession as being largely out of touch with the evidence-based PA/public health agenda. Neither of these positions is helpful to the bigger mission; i.e. to meet the needs of the public.

At the same time, emerging strongly on the PA landscape is the growing workforce of ‘fitness professionals’ in the fitness industry. Those of us in the established education professions who have an interest in lifelong engagement in physical activity should not dismiss this group. Instead, what I argue here is that we need to work more closely with them as allies. It has been claimed that fitness professionals can become a valuable public health resource and an essential component in the delivery of policy recommendations for reducing physical inactivity (e.g., see European Health and Fitness Association [EHFA] 2011; Sallis, 2009). Indeed, support for the role of fitness professionals as public health ‘assets’ has been expressed by a wide variety of stakeholders, including researchers, politicians, industry organizations and policymakers. Claims made are certainly ambitious; for example, Howley and Thompson (2012) argued that: “Fitness professionals are at the cutting edge of health in much the same way the scientists discovering vaccines for major diseases were at the turn of the 20th century” (p. 14). The former president of the American College of Sports Medicine (ACSM), Robert Sallis, argued further by stating that:

[W]e must begin to merge the fitness industry with the healthcare industry if we are going to improve world health... With a wealth of evidence in hand, it is time for organized medicine to join with fitness professionals to ensure that patients around the world take their exercise pill. There is no better way to improve health and longevity. (Sallis, 2009, p. 4)

Yet, despite the dramatic growth of the fitness industry and its workforce, there has been comparatively little research – and certainly no coherent research agenda – on the effectiveness of fitness professionals’ practice, education, training and development. Problems for this occupational group identified to date include the casualisation of labour, poor career structures, inadequate education and training, and research that is too narrow to meet the needs of practice (e.g. Lloyd & Payne, 2013). In other words, there are educational and pedagogical questions about fitness professionals in which we should have an interest. We could also offer expertise from our more established research agendas in educational research.

We also need to consider the role of sport and sport coaches in the support of physically active lifestyles. For too long, sport coaches and physical education teachers have been viewed very differently yet, at



heart, both are trying to achieve similar things. It has been argued for some time that we should seek to bridge the different settings in which young people are engaged in PA. For example, there have been calls for ‘joined up’ policies between the education and health sectors and between schools and sports organisations (Department of Health, UK, 2011; MINEPS V, 2013). Moreover, there have been persistent calls to bridge the gap between school and post-school physical activity/sport provision (EC, 2011) in order to facilitate transitions. Yet, despite these long standing ambitions, conceptual confusion and barriers remain.

So, what can be done, and why am I proposing that we develop a shared interest in ‘**Physical Activity Education**’? I believe strongly that **education** has to be at the heart of all initiatives to increase and sustain engagement in PA, and that we need to join together across our core professional groups to focus on **learning through the life-course** so that we can all be more successful in achieving our professional aims. Akkerman and Van Eijck (2013), argue that in educational contexts, “the learner should be approached...as a whole person who participates in school as well as in many other practices” (p. 60) and this comment appears to be particularly apposite for education about PA. We need to think differently – and radically – about the ways in which we meet individuals’ PA learning needs through the life-course. As a starting point, I propose four steps:

**Step one:** physical education teachers, sport coaches and fitness professionals need to join together to create a strong and united **PAE Profession**.

**Step two:** this new PAE professional group needs to develop **consistent pedagogical approaches** so that individuals learning to be physically active are supported to transition more effectively between the services of different professional groups through their lives.

**Step three:** PAE experts need to take the lead in developing innovative approaches to the professional education of practitioners; see, for example, Armour’s (2014) multidisciplinary ‘**pedagogical cases**’.

**Step four:** the new, larger and stronger PAE professional group needs to argue for **more research funding** to investigate the development of effective pedagogies for life-course engagement in PA.

In short, we are likely to be stronger and more effective if we join together, which could be a very good thing for all those people that we seek to serve. I would argue that ‘**Physical Activity Education**’ is a term that is broad enough to be inclusive of all relevant professional groups, and most importantly

of all, it signals the importance of education and learning in our quest to encourage everyone to be more physically active throughout their lives.

## References

- Akkerman, S. F., & Van Eijck, M. (2013). Re-theorising the student dialogically across and between boundaries of multiple communities. *British Educational Research Journal*, 39(1), 60–72
- Armour, K. (Ed) (2014). *Pedagogical cases in physical education and youth sport*. London, Routledge.
- Department of Health (UK). (2011). *Start active, stay active: A report on physical activity from the four home countries*. Chief Medical Officers, DOH, London: Department of Health.
- European Commission. (2011). *Developing the European Dimension in Sport*. Brussels: European Commission.
- European Health and Fitness Association [EHFA]. (2011). *Becoming the Hub: The health and fitness sector and the future of health enhancing physical activity - final report*. Commissioned by the European Commission. Brussels: European Health and Fitness Association.
- Evans, J. (2012). Ideational border crossings: Rethinking the politics of knowledge within and across disciplines. *Discourse*, 35(1), 45-60, doi:10.1080/01596306.2012.739466
- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: Surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 380(9838), 247-257.
- Howley, E. T., & Thompson, D. L. (2012). *Fitness professional's handbook* (6th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lloyd, C., & Payne, J. (2013). Changing job roles in the Norwegian and UK fitness industry: In search of national institutional effects. *Work, Employment & Society*, 27(1), 3-20.
- MckEnzie, T. L & Lounsbery, M. A. F. (2009). School physical education: The pill not taken. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 3(3), 219-225. DOI: 10.1177/1559827609331562.
- MINEPS V. (2013). *Declaration of Berlin*. UNESCO World Sports Ministers Conference (MINEPS V). Berlin, Germany, 28–30 May 2013.
- NASPE & AHA (National Association for Sport and Physical Education & American Heart Association). (2012). *2012 shape of the nation report: Status of physical education in the USA*.



- Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Sallis, R. E. (2009). Exercise is medicine and physicians need to prescribe it! *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 3-4.
- Sparkes, A. C. (2013). Qualitative research in sport, exercise and health in the era of neoliberalism, audit and new public management: Understanding the conditions for the (im)possibilities of a new paradigm dialogue. *Qualitative Research in Sport, Exercise & Health*, 5(3), 440-459. doi:10.1080/2159676X.2013.796493
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization.

# Algumas Reflexões em Torno da Pedagogia do Desporto

**Olímpio Coelho<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Lusófona

## Introdução

Importa salientar, desde já, que não somos um académico e, também, por isso, não somos, do ponto de vista formal, um investigador.<sup>1</sup> Assim, esta Conferência não corresponde a qualquer estudo que tenhamos realizado ou estejamos a realizar, antes resulta das interrogações e dúvidas que nos inquietam sobre o Sistema Desportivo e o Treinador, que advêm do interesse genuíno que, sobre eles, sempre tivemos e continuamos a ter e que se consubstanciam, em última análise, no desejo sincero, intrínseco, de que ao Sistema Desportivo fosse conferida maior qualificação e ao Treinador a consideração e respeito que lhe são devidos. No exercício do direito a pensar, a questionar a realidade, seguramente “fora da caixa”, como é natural.

## Da Pedagogia Aplicada ao Desporto

A Pedagogia, sendo, numa perspectiva ampla, um conceito multifactorial e transversal a todas as áreas da organização social, visa, prioritariamente, num contexto de relacionamento humano, influenciar um grupo social e, por extensão, cada um dos seus elementos, consciencializando, sensibilizando, persuadindo, no sentido de promover mudanças no seu pensamento e nas consequentes competências e comportamentos. O que implica recorrer, com paciência e persistência, à utilização de informação pertinente e oportuna.

Quando aplicada ao Desporto foca-se, com estes objetivos gerais, num quadro de práticas que para além do óbvio, o exercício, integram também, necessariamente: competição estruturada, tutela do Movimento Associativo

Desportivo, arbitragem e homologação dos resultados para memória futura. São estes os contornos da Pedagogia aplicada em contexto desportivo. É este o meio ambiente natural da intervenção pedagógica no Desporto: um processo deliberado de influência no sentido de fomentar a aquisição e aperfeiçoamento de competências quer de natureza corporal e motora quer de natureza social. **Assim, ao falar de Pedagogia do Desporto, reportamo-nos ao Sistema Desportivo e ao Treinador e não a qualquer outra área a que a Pedagogia, na sua transversalidade, possa ser aplicada.**

Admitimos, porém, no contexto da Pedagogia do Desporto, com toda a naturalidade e com experiência própria, um cruzamento do Sistema Desportivo, no seu segmento infanto-juvenil de prática, com o Sistema Educativo, no âmbito do Desporto Escolar, que não da Educação Física Curricular. Esta é, de resto, em nosso entender, uma zona potencial de equívocos que em nada têm ajudado, quer a desejável relação entre o Sistema Desportivo e o Sistema Educativo e, principalmente, à valorização da Pedagogia do Desporto enquanto instrumento indispensável de transformação do Sistema Desportivo.

E, para evitar controvérsias conceptuais, que não têm lugar neste espaço, diremos que nos limitamos a estar em consonância com a nossa lei desportiva fundamental: a Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto. E com a essência doutrinária e jurídica que enforma o Programa Nacional de Formação de Treinadores, que decorre desta mesma Lei de Bases. E que inclui nos seus planos curriculares, exatamente, a Unidade de Formação Pedagogia do Desporto.

---

<sup>1</sup> Apesar de considerarmos que todo aquele que, regularmente, examina as suas experiências e reflete sobre elas, identificando o que deve fazer de diferente para melhorar a sua ação e o que deve manter porque resulta bem, está a investigar e a aprender.

### A Intervenção do Treinador é Sempre de Natureza Pedagógica

O ponto de partida desta reflexão sobre a Pedagogia aplicada ao Desporto é o **Treinador**, cuja atividade decorre num ciclo ininterrupto, em espiral, de três grandes tarefas: Planeamento, Aplicação e Avaliação. E, se o Planeamento se fundamenta na Teoria e Metodologia do Treino Desportivo a fase de Aplicação, integrando o ensino e aperfeiçoamento de tarefas e a condução e orientação dos praticantes, na unidade de treino, assume-se como de natureza eminentemente pedagógica ou, mais propriamente, pedagógico-didática.

Assim, sendo a **intervenção do Treinador sempre de natureza pedagógica** porque visa influenciar e promover transformações nos praticantes, e não só, consideramos a Pedagogia aplicada ao Desporto e a Teoria e Metodologia do Treino Desportivo como as ferramentas nobres do Treinador para desenvolver, com eficácia, a sua atividade. O que significa que tudo o mais deve concorrer para o equipar, prioritariamente, com as indispensáveis competências nestas duas áreas.

**Em síntese afirmamos: O Treinador, á a chave da transformação do Sistema Desportivo e do Desenvolvimento Desportivo, e a Pedagogia a chave da transformação do Treinador a quem cabe, por sua vez, Fazer Pedagogia com os praticantes, os dirigentes, os pais e outras personagens do universo do Desporto.** Isto é, induzir nestes, as indispensáveis transformações, sobretudo do seu pensamento, fator determinante da natureza das suas práticas.

**O Treinador e a Pedagogia assumem-se, portanto, como fatores nucleares do processo desportivo e do Desenvolvimento Desportivo.**

#### As Contradições da Realidade

Analisando a realidade, confrontamo-nos com algumas contradições:

1- Na nossa Cultura Desportiva, de entre as competências do Treinador, **as pedagógicas são das menos consideradas**, as que suscitam, do Movimento Associativo Desportivo, treinadores e dirigentes, para além de considerável desconfiança, das mais baixas cotações quanto ao seu valor, pertinência e importância. Provavelmente por falta de suficiente informação quanto ao seu significado e alcance e/ou por uma abordagem inadequada da mesma variando, na forma e no conteúdo, conforme as instituições, Académicas ou do Movimento Associativo Desportivo, que intervêm na formação do treinador. De facto a Pedagogia ora é tratada, meramente, como uma espécie de Filosofia da Educação aplicada ao Desporto; ora é excessivamente influenciada pelas designadas Ciências da Educação, equiparando, de forma desajustada, a função do Professor no Sistema Educativo e do Treinador no Sistema Desportivo.

Para além dos constrangimentos inibidores, quanto ao espaço temático, que lhe são “impostos”, por outras áreas do conhecimento, nomeadamente a Psicologia, que a circunscrevem às questões e particularidades do ensino. Este quadro, “fragmentando” a realidade, é empobrecedor e reducionista, contrariando a natureza essencial da Pedagogia e da Pedagogia aplicada em contexto desportivo: **uma área de síntese e de convergência de saberes**, correspondendo, de resto, à natureza da atividade do Treinador.

**A Pedagogia aplicada ao Desporto, tem como foco nuclear o ensino e aperfeiçoamento das competências desportivas. Mas tal propósito é condicionado pelos contornos da dinâmica do contexto grupal em que decorrem as práticas e pelo pensamento dos responsáveis pela concepção e condução daquelas.**

2- Consideremos, também, o caso particular da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto: sendo estatutariamente aberta, e dizendo a Pedagogia do Desporto, em nosso entender, especificamente respeito ao Treinador, estando registados na plataforma do IPDJ cerca de 40.000 treinadores, 1% destes representaria, pelo menos, por defeito, quatrocentos associados. Mas a realidade é bem diversa: cerca de 70, esperemos que com as quotas em dia, questão que não é menor, porque reveladora do seu interesse pela instituição. E, dos atuais associados, quantos, exercendo funções no Sistema Desportivo, não estão vinculados a instituições académicas? E, quantos dos que apresentam posters e fazem comunicações, em Congressos e Seminários, na área da Pedagogia do Desporto, pressupostamente, nesta, verdadeiramente interessados, são associados?

3- Nos anos 90 do século passado foi criado e desenvolvido, no âmbito do então Centro de Estudos e Formação Desportiva, o Projeto Treino de Jovens – Um pódio para todos, que, visando a alteração da realidade desportiva nacional no Desporto Juvenil se assumia, claramente, como um **processo pedagógico**, de alcance a médio prazo. Quando começava a evidenciar consequências morreu de morte “natural”, natural entre aspas porque, paulatinamente, induzida. Pois o seu desaparecimento, submetido, sem justificação, a um processo de morte lenta, não mereceu uma única palavra das instituições quer académicas, que várias vezes foram apoiadas e chamadas a participar, quer do Sistema Desportivo: Comité Olímpico, Confederação do Desporto de Portugal, Federações. Registamos idêntico comportamento, face à eliminação da linha editorial que, então, o Centro de Estudos e Formação Desportiva patrocinava, incluindo a Revista Treino Desportivo, dirigida, objetivamente, aos treinadores. **Do importante espólio documental então produzido que continua, no seu conteúdo, a ser de valor**

**incalculável, já poucos o conhecem ou recordam, remetido que foi, para uma espécie de limbo.**

Não se tratou de uma questão financeira, dados os baixos custos envolvidos. Mas também não foi uma questão política: nasceu com um governo PS continuou plenamente ativo com um governo PSD e veio a falecer com um governo PS. Então só há uma justificação: a ignorância, a incompetência, a falta de visão, a ideia distorcida do Desporto e do Desenvolvimento Desportivo, por parte dos decisores, quer governamentais quer não governamentais. **A precisarem, os de ontem e os de hoje, de uma intensa e profunda intervenção pedagógica** que os esclareça convenientemente, consciencialize e responsabilize. E que combata a tendência para se posicionarem, como meros *fans*, perante uma coisa pública relevante como é o Desporto. De facto, atribuímos todo o crédito a Teotónio Lima quando afirma: **“Há muita gente a falar de Desporto sem saber o que ele é.”**

4- Do início dos anos 80 do século passado até ao presente, num percurso de mais de três décadas, a Pedagogia do Desporto foi alvo, sobretudo no contexto das instituições académicas, de um extenso e profundo estudo e desenvolvimento, quantitativo e qualitativo. Somos assim detentores de **experiência, informação e conhecimento** que, a nível internacional, não nos envergonha, antes pelo contrário.<sup>2</sup> Todavia o conhecimento produzido e acumulado não impede que a realidade continue a evidenciar “desvios” e insuficiências e se apresente cada vez mais constrangedora. **Não há correspondência entre o conhecimento disponível e a transformação da realidade** aplicando-se plenamente a afirmação recente de Mário Lopes, um dos nossos reputados engenheiros sísmicos, ao Jornal i “Somos um país de primeiro mundo na investigação e no conhecimento técnico, mas depois, na aplicação desse conhecimento somos do terceiro ou quarto mundo.”

Se nos níveis superiores de prática há algumas transformações, sobretudo no domínio metodológico, com consequência em alguns resultados desportivos a nível internacional, importa não tomar a parte pelo todo. Porque, no segmento infanto-juvenil, onde verdadeiramente se **mede a saúde** do Sistema Desportivo, nos campos, piscinas, ginásios, pavilhões, registam-se **“desvios” significativos aos princípios e procedimentos metodológicos e comportamentais** que configuram

as “Boas Práticas”, promovendo episódios que envergonham qualquer cidadão de corpo inteiro. E que deveriam envergonhar, também, os responsáveis por essas práticas e todos aqueles que contribuíram para a sua formação. Paradoxalmente, não verificamos grande preocupação em exercer uma **ação pedagógica** sobre estes desvios, portanto corretora e transformadora, nem por parte do Sistema Desportivo nem por parte das instituições académicas. Continua, assim, com plena atualidade a recomendação de Jorge Bento, expressa no texto intitulado “Do significado pedagógico do desporto” publicado, em 1997, há quase duas décadas, no Jornal A Bola **“...os tempos que correm exigem uma ofensiva pedagógica tendente... a renovar e reforçar a confiança no seu papel educativo, sobretudo no respeitante a crianças e jovens.”**

Já em 1984, Teotónio Lima, em Editorial da Revista Horizonte, se congratulava com os êxitos desportivos que então vivíamos mas refreava as euforias emergentes, lembrando que aqueles não correspondiam ao efetivo desenvolvimento do Desporto e que não podiam fazer esquecer a **ausência de uma política desportiva no nosso país.**

**Como é possível que esta afirmação seja, hoje, tão válida como há 30 anos atrás?**

5- Também, desde os anos 1980, as instituições académicas têm vindo a reclamar intervenção e estatuto face ao Sistema Desportivo e, muito especificamente, na **formação de Treinadores**. Ganhou esta pretensão um fôlego acrescido com a implementação do Programa Nacional de Formação de Treinadores, que abriu a possibilidade de se assumirem como entidade formadora e, sobretudo, de potenciar as condições que permitem o processo de equivalência aos diferentes graus de Treinador, a partir da licenciatura e mestrado. Reconhecemos, desde logo, que fique claro, a legitimidade de tal pretensão e o seu potencial para a qualificação do Treinador e, por extensão, do Sistema Desportivo. Mas a validação desta legítima pretensão depende do objetivo genuíno das instituições académicas, ou outras, em contribuir para a valorização daqueles. **É que a formação só faz sentido se for um instrumento do desenvolvimento e constituir um processo deliberado de influência sobre os formandos, ou seja, constitua um acto de intervenção pedagógica.**

O que mobiliza, de facto, as instituições, exteriores ao Sistema Desportivo, académicas ou outras? Razões genuínas, de preocupação com o Sistema Desportivo e os seus atores fomentando, nestes, as “Boas Práticas”? Ou meros interesses institucionais, de grupo ou pessoais, de conquista de recursos, de ganho de visibilidade que o Sistema Desportivo pode proporcionar se estrategicamente utilizado? Nada temos contra estes objetivos desde que não façam esquecer o fundamental e, socialmente, prioritário: **transformar qualitativamente a**

<sup>2</sup> Temos, no âmbito da Pedagogia aplicada ao Desporto, tradição, cabedal (experiência) e capital (informação e conhecimento) suficientes para pensarmos pela nossa cabeça e desenvolvermos doutrina relativizando, no plano conceptual, a tendência seguidista tão comum entre nós. Estar na moda nem sempre corresponde a seguir o melhor caminho. Sobretudo no que aos nossos interesses e necessidades diz respeito.

### **realidade ou seja, o Sistema Desportivo, e valorizar o Treinador.**

Apesar dos múltiplos esforços e tentativas, passadas três décadas, a pretensão referida, mantém-se em níveis pouco significativos de concretização e muito longe das expectativas. Esta ineficácia é correntemente atribuída ao Sistema Desportivo e aos Treinadores que, na narrativa mais comum, não querem aprender, não estudam, são resistentes à inovação.

Esta justificação não colhe, sendo este um terreno pantanoso que deve ser pisado com cuidado. É que hoje, uma parte muito significativa dos Treinadores, na generalidade das modalidades, tem qualificação académica específica: licenciados, mestres e até doutores. Que inclusive ocupam cargos na estrutura do Sistema Desportivo como técnicos, Diretores Técnicos, membros da Direção de Federações, incluindo a sua Presidência.

Quando no plano das atitudes e dos comportamentos não conseguimos muitas vezes distinguir entre os treinadores sem qualificação académica específica e os que a têm; quando tal também acontece no confronto entre treinadores no Desporto Juvenil e Professores no Desporto Escolar, não podem, as instituições do Sistema Desportivo e Académicas e os seus responsáveis, deixar de se interrogar sobre o que têm feito e o que deveriam fazer para mudar esta realidade.<sup>3</sup> A não ser que a **função pedagógica** não conste da sua agenda, que sejam, outras, as suas prioridades. Mas aí, acabe-se com as reclamações, as críticas e as exigências.

### **Das Relações entre as Instituições Académicas e o Sistema Desportivo**

Não sabemos se vamos “ferir” muito ou pouco, mas essa não é a nossa preocupação quando afirmamos que as **instituições académicas**, os académicos, os investigadores, de uma forma geral, salvaguardando alguns casos particulares, **não reúnem crédito por parte do Sistema Desportivo e dos seus atores**. E não podem os que estudam o Desporto e o Treinador esquecer-se que, na realidade de hoje, são corresponsáveis por aquilo que são ou não são os treinadores e, por extensão, o Sistema Desportivo. Mas sejamos, mais uma vez, claros: **não nos satisfaz que assim seja, antes pelo contrário**, e entendemos ser indispensável, para iniciar a superação deste “buraco negro”, identificar as razões básicas da sua existência que centramos, fundamentalmente em três vertentes.

<sup>3</sup> No período de debate, relativo a esta Conferência, o Professor José Rodrigues chamou a atenção para uma limitação significativa: a dificuldade operacional, principalmente das instituições académicas, de acompanhar e enquadrar os formandos na sequência da formação ministrada. Esta evidência, com a qual concordamos em absoluto, reforça a necessidade de uma articulação efetiva e genuína, **orientada por um projeto comum**, entre as instituições que intervêm no processo desportivo: governamentais, desportivas e académicas.

1- Desde logo a **ausência de uma ideia, de um projeto para o Desporto Nacional** que suporte a definição de objetivos e das estratégias para os alcançar, e cujo desenho e posterior operacionalização, exige a participação de todos os interessados, sem exceção. Numa atitude de respeito uns pelos outros. Na assunção de que **o conhecimento se constrói no cruzamento harmonioso daquilo que se investiga e da experiência refletida daqueles que aplicam**. Sendo que a investigar e a aplicar há muito poucos.

2- A fragilidade anterior fomenta e amplia a **fragmentação (dispersão) institucional**: as várias Federações Desportivas competindo entre si, muitas vezes não como adversários leais mas como verdadeiros inimigos, o mesmo acontecendo com as múltiplas instituições académicas, tornam numa quase impossibilidade a **indispensável convergência na abordagem das questões relevantes do Sistema Desportivo e do Treinador**. Assim, estes são submetidos aos olhares setoriais das várias ciências, que retalham, a seu belo prazer, uma realidade que é una. Reforçando a tendência para a emergência e multiplicação de “nichos” e comunidades em geral pequenas, mais ou menos fechadas que, autofagicamente, se alimentam de si próprias. Quando, paradoxalmente, tanto se fala da importância de proceder a uma abordagem holística do Desporto e das suas práticas.

3- A investigação e os seus procedimentos assumem-se, naturalmente, como uma obrigação académica. Mas, se não tiverem também, como finalidade, contribuir para a definição de estratégias de remediação e transformação da realidade, para que servirão? Só que este propósito não pode ser concretizado à margem do Treinador. Todavia este **tem sido objeto de estudo mas não sujeito** isto é, parte ativa, o que bloqueia o processo de comunicação entre as partes envolvidas no processo.

### **Os treinadores são estudados, mas serão efetivamente ouvidos?**

Ressalta então uma questão fundamental: a necessidade de combinar, de forma genuína, aquilo que pode o investigador que não é treinador ensinar ao treinador com o que pode o treinador, que não é investigador, ensinar ao investigador.

A aceitação desta necessidade convida a que o investigador exercite aquilo que tanto se recomenda ao treinador: o **Comportamento Reflexivo**. Algumas, poucas, perguntas, são suficientes se tiverem as adequadas, porque sérias, respostas:

- O que estudo é o que interessa ao treinador? Ou só me interessa a mim e aos grupos que integro e represento? Questiono o treinador sobre o que pensa do que investigo e estudo?

- A forma de apresentar aquilo que estudo, sendo adequada à comunidade académica, é adequada para o treinador? Qual a diferença entre escrever

e publicar em conformidade com as necessidades e exigências da carreira académica e escrever e publicar para o Treinador? Que acesso têm à informação e conhecimento que produz e que uso lhe dão? <sup>4</sup>

### **A Intervenção Pedagógica e o Valor Relativo da Vitória e da Derrota**

O desvio às “Boas Práticas” no Desporto, em particular no seu segmento infanto-juvenil, é uma evidência e resulta fundamentalmente da excessiva importância atribuída aos resultados desportivos. Esta atitude fomenta a perseguição de objetivos a curto prazo e estes, as decisões metodológicas que, pela especificidade e intensidade da execução, pretendem acelerar, sem critério, o rendimento desportivo dos jovens praticantes. Por outro lado desregulam o comportamento do Treinador fomentando: (1) Prevalência das críticas negativas; (2) Menor paciência perante os erros e as dificuldades de aprendizagem típicas dos praticantes em formação, sobretudo nos períodos críticos do seu desenvolvimento, em particular o salto pubertário; (3) Gestão parcial do elogio e da repreensão, da distribuição da atenção e da informação de retorno, em função do estatuto conferido a cada praticante.

O quadro descrito suscita-nos a seguinte interrogação: estará a formação dos treinadores a configurar-se predominantemente como tecnocrática, correspondendo a uma subvalorização das competências sociais e humanas, dos valores e da ética, contrariando as orientações do Programa Nacional de Formação de Treinadores e não se inscrevendo na afirmação de Abel Salazar “O Médico que só sabe de Medicina nem de Medicina sabe”?

Para combater esta “doença”, instalada na nossa Cultura Desportiva, impõe-se uma **intervenção pedagógica** deliberada no sentido de reconfigurar o pensamento dos treinadores, dirigentes e pais, relativamente ao significado da vitória e da derrota, sobretudo no desporto infanto-juvenil, <sup>5</sup> condição indispensável para influenciar a transformação das práticas, quer do ponto de vista metodológico quer comportamental. Objetivo em que estão, necessariamente, responsabilizados todos os que

intervêm, direta ou indiretamente, na formação, supervisão e enquadramento dos treinadores.

### **Conclusão**

Conforme afirmámos no início mobiliza-nos, nestas reflexões, o desejo sincero, intrínseco, da dignificação e valorização do Sistema Desportivo e do Treinador. Daí que nos preocupe e incomode:

1- A baixa interação entre as instituições que intervêm e regulam o processo desportivo nas suas múltiplas vertentes, o que corresponde a uma considerável depreciação de capital humano e de informação e conhecimento.<sup>6</sup>

2- A divergência entre a quantidade e qualidade de conhecimento produzido e disponível e o seu reflexo na transformação da realidade.

3- Os “desvios” às “Boas Práticas” que percorrem, sobretudo, o Desporto Juvenil.

4- A baixa consideração conferida à Pedagogia aplicada ao Desporto.

Ao aceitarmos realizar esta intervenção decidimos que não faríamos um discurso neutro, asséptico, politicamente correto, para agradar a Gregos e Troianos. E se a Pedagogia concreta implica questionar e conflitar assumimos, em alguns pontos, porque em contracorrente, uma deliberada intenção provocatória. E se, com ela, não conseguimos, de algum modo consciencializar, desassossegamos e inquietar, então não cumprimos a nossa função, o nosso objetivo.

### **É que tão importante como Falar de Pedagogia é Fazer Pedagogia!!**

---

<sup>4</sup> Tratar o conteúdo dos estudos realizados no sentido de ser inteligível e útil aos treinadores, longe de ser depreciativo, é um sinal de maturidade e competência e põe em destaque a humildade e o sentido de missão que deve caracterizar qualquer investigador. De resto só é simples quem é competente e sabe muito. A complexidade, como forma de afirmação, contraria a intenção fundamental da intervenção pedagógica: persuadir e influenciar.

<sup>5</sup> A vitória e a derrota são duas faces da mesma moeda cujo valor relativo advém da qualidade da oposição (equilíbrio competitivo) e dos objetivos prioritários, conforme a etapa da preparação desportiva: aprendizagem e aperfeiçoamento das competências fundamentais ou resultados desportivos.

---

<sup>6</sup> A pouca interação que se regista entre o Sistema Desportivo e a Academia incide, principalmente, num segmento muito restrito da prática desportiva, a Alta Competição, e assenta em interesses pontuais e específicos, com base no recurso a instrumental tecnológico para avaliação dos praticantes.

# As Artes Marciais e Desportos de Combate na Educação Física Escolar – Interpretação Curricular

**Bruno Avelar-Rosa<sup>1,2</sup>, Abel Figueiredo<sup>3,4</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Europeia, Lisboa; <sup>2</sup>Universitat de Girona (Espanha); <sup>3</sup>Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu; <sup>4</sup>Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS)

## Palavras-chave

Artes Marciais & Desportos de Combate, Educação Física, Saber Lutar, Organização Curricular.

## RESUMO

Os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) em Portugal assinalam a necessidade de garantir o ecletismo e o desenvolvimento multilateral das crianças e jovens. Partindo desta assunção, é observada a proposta curricular efetuada no âmbito das artes marciais e desportos de combate (AM&DC) em relação com a atual formação académica de base dos futuros professores de Educação Física. No seguimento das particularidades analisadas, é efetuada uma proposta de matriz teórica para a abordagem transversal das AM&DC que enfatiza as ações referenciais destas práticas ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem vinculado às diferentes possibilidades motrizes que conferem oposição dual. A estruturação das AM&DC apresentadas elogia assim o desenvolvimento de um "saber lutar" transversal promovido pela resolução de problemas associados à lógica dual das tarefas lutatórias, o qual se assume como independente dos constrangimentos técnicos e regulamentares particulares das diferentes modalidades deste grupo de práticas. Esta perspetiva procura estimular os professores, particularmente aqueles que não são especialistas neste âmbito, a compreender a estrutura global das AM&DC para sua posterior aplicação em contexto escolar.

## Keywords

Martial Arts & Combat Sports; Physical Education, Fighting Knowledge, Curriculum organization

## ABSTRACT

The Physical Education Syllabus in Portugal shows the need to ensure the eclecticism and the multilateral development of children and youth students. Based on this assumption, we intend to observe the curriculum proposal of martial arts and combat sports (MA&CS) in relation with the Physical Education Teacher Education programs. In this way, it is proposed one of the MA&CS reference matrix approaches that emphasize fundamental actions for their teaching-learning process. Therefore, MA&CS pedagogical treatment in schools should empower the development of transversal "fighting knowledge", focus on problem solving associated to the logic of dual fighting tasks regardless of the technical constraints and specific regulations of the different disciplines of these group practices. This perspective should provide to the teachers, in particular those who aren't specialists in this field, MA&CS educational tools to be applied to the school context, in full coherency with the development of the "fighting knowledge" competencies.



## Introdução

São diversos os estudos que destacam os benefícios da prática de artes marciais e desportos de combate (AM&DC) do ponto de vista educativo em associação com os valores que consubstanciam a sua matriz enquanto prática motriz (e.g. Barreira, 2012; Cynarski, 2014; Loudcher, 2001; Yonezawa, 2010). Disciplina, concentração, respeito, resiliência ou responsabilidade são alguns dos benefícios apontados pela generalidade da bibliografia, sendo também diversos os motivos apontados para que as AM&DC desenvolvam estas características, entre os quais está o reconhecimento do património histórico e antropológico na qual se desenvolveram ou a matriz ética presente no simbolismo marcial de onde evoluíram e evoluem as ações.

Do nosso ponto de vista, o impacto educativo que a prática de AM&DC implica, deriva particularmente da estruturação das suas tarefas e das formas de participação a elas associada. As AM&DC caracterizam-se como uma prática de oposição onde “o corpo do outro é ‘objeto’ e ‘objetivo’ de jogo (é um meio e um fim)” (Figueiredo, 1997, p. 37), decorrendo as ações de jogo de uma sublimação em diversos graus da ação marcial original, sendo que a sua implementação, por apelar à tarefa aberta, estimula diferentes dinâmicas de comunicação entre os praticantes em função da ocorrência de situações de oposição, essenciais nestas práticas, e de cooperação, necessárias também para que se desenvolva a aprendizagem. A este respeito, Happ (2012) esquematiza as competências promovidas nos praticantes a partir das diferentes dinâmicas relacionais predominantes nas AM&DC, tal como se pode observar na Figura 1.

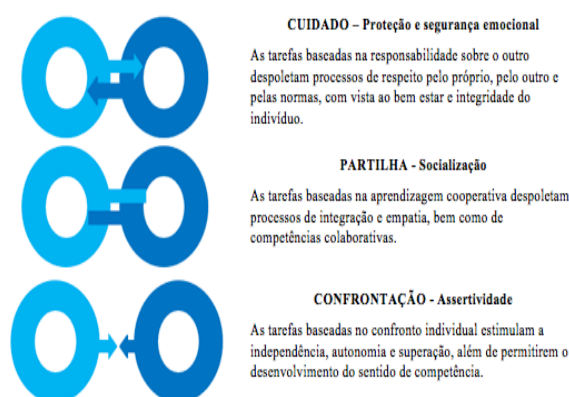


Figura 1 – Dinâmicas relacionais presentes nas tarefas de AM&DC (adaptado de Happ, 2012, p. 63).

Como assinalado, ainda que na sua essência as AM&DC consistam numa evolução para práticas de oposição que relevam o cuidado com a segurança física e emocional do outro, a realização de diferentes tarefas de aprendizagem requer ações cooperativas entre os praticantes de forma a ser possível obter o êxito na tarefa em questão. Esta

situação é resultado da necessidade de aplicar tarefas com caráter semiaberto, simulando ou constringindo as ações ofensivas para que, por um lado, estas possam ser realizadas em condições de segurança e, por outro, seja dada a possibilidade de desenvolver os processos defensivos associados. Deste modo, as diferentes tipologias de tarefas que podem ser implementadas despoletam diferentes formas de relação entre os alunos, implicando o desenvolvimento de competências que estão associadas a cada um dos tipos de participação organizados.

Neste sentido, partindo da assunção do potencial educativo particular das AM&DC, e da evidência de que estes permitem e estimulam o desenvolvimento de diferentes competências associadas aos objetivos da Educação Física escolar, cuja inclusão nos parece indiscutível, é intenção deste documento observar e discutir os currículos portugueses em relação com a formação académica de base dos futuros professores, bem como, partindo das dificuldades apontadas pelos docentes com vista à utilização das AM&DC nas suas aulas, sintetizar uma possível matriz teórica de interpretação transversal das AM&DC que permita aos docentes a compreensão da sua estrutura para posterior desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem respetivo.

## A Presença das Artes Marciais e Desportos de Combate nos Programas Nacionais de Educação Física

Os PNEF destacam a necessidade de garantir o ecletismo da Educação Física através da participação dos alunos em contextos motores variados. Neste âmbito, o contexto das AM&DC também é estimulado enquanto prática a considerar através da sua presença inequívoca nos PNEF ao longo dos diferentes ciclos de escolaridade, os quais promovem a organização curricular apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – As AM&DC nos currículos portugueses de Educação Física.

	Nuclear	Alternativo	Opcional
	<b>EEFM</b>	<b>AEC</b>	
<b>1º CEB</b>	Quedas (1º e 2º, "Perícias e Manipulações") Jogo do Mata / Puxa-Empurra (3º e 4º, "Jogos")	Oposição e Luta (1º e 2º, "Atividades Físicas")	
<b>2º CEB</b>	Luta	Judo Jogo do Pau ("Jogos Tradicionais")	
<b>3º CEB</b>		Judo Jogo do Pau ("Jogos Tradicionais")	Luta
<b>Secundário</b>			Luta Judo Jogo do Pau ("Jogos Tradicionais")

No 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) não existe um bloco concreto dedicado às AM&DC, sendo no entanto possível desenvolver conteúdos associados às AM&DC através da sua identificação noutros blocos de práticas (as "quedas" nas atividades de patinagem) ou através de jogos pré-desportivos que são identificados no Programa e que podem consistir numa versão primitiva das tarefas lutatorias (considerando a premissa do corpo dos intervenientes ser objeto e objetivo de pontuação no jogo), como por exemplo o "jogo do mata", do "puxa-empurra" ou da "apanhada". Por outro lado, no âmbito da Atividade Física e Desportiva (AFD) desenvolvida como Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC), surge o bloco de "Oposição e Luta" para os 1º e 2º anos de escolaridade, o qual faz referência ao "Domínio de comportamentos de oposição e confronto corporal", considerando neste a utilização de diferentes jogos com possibilidade de oposição dual que estimulem o respeito pelas regras, o comportamento em função da ação e reação dos oponentes e o controlo da agressividade.

Nos Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico (2º e 3º CEB) e Ensino Secundário surgem as disciplinas das AM&DC codificadas, com particular ênfase na Luta que está presente em todos os Ciclos de Ensino (como matéria nuclear no 2º CEB e logo como matéria opcional nos 3º CEB e Secundário, sem nunca aparecer como matéria alternativa), o Judo (que aparece como matéria alternativa nos 2º e 3º CEB e como matéria opcional no Secundário) e o Jogo do Pau (com a mesma distribuição do Judo, mas surgindo incluída no bloco de "Jogos Tradicionais").

Por outro lado, é importante ainda assinalar que a inclusão da Luta e Judo, ambas com predominância de ações de finalização associadas ao sub-grupo das AM&DC de Preensão<sup>1</sup>, poderão provocar uma coincidência na sua implementação didática, já que dando-se a impossibilidade de os alunos não terem em sua posse o equipamento próprio do Judo (Gi ou Kimono), a sua diferenciação, pese embora os diferentes constrangimentos regulamentares, torna-se demasiado ténue tendo em conta a proximidade do seu reportório técnico. Do nosso ponto de vista, o tratamento das AM&DC na abordagem curricular vigente demonstra algumas fragilidades, porque além de incoerência e inconsistência na articulação

entre os programas da Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) e as orientações programáticas das AFD-AEC correspondente no 1º CEB (a existência de "oposição e luta" na proposta complementar não encontra paralelo na proposta curricular), a progressão dos conteúdos entre os diferentes Ciclos também não obedece a uma lógica vertical de evolução que considere, de forma integrada e gradual, a progressão equilibrada das modalidades abordadas com vista a uma evolução do ponto de vista da sua complexidade e codificação - partindo da própria inexistência de tratamento das AM&DC no 1º ciclo, sob a forma de jogos de oposição dual, pode ainda dar-se o caso do nível introdutório das modalidades abordadas ser desenvolvido apenas no Ensino Secundário.

Observamos também que em nenhum Ciclo foi considerada a utilização de modalidades com predominância de ações de finalização vinculadas ao sub-grupo das AM&DC de Percussão (embora representadas através do uso de arma/instrumento/implemento com a consideração do Jogo do Pau). Esta realidade pode ser justificada pelo facto de que a "existência da percussão implica a aplicação de normas que condicionam o natural desenrolar das ações atacantes para que a segurança do defensor seja garantida, sendo, em consequência, solicitada a capacidade de abstração para análise do combate dos DC de Percussão" (Lima, 1997, p. 22), condição esta que pode ser entendida como demasiado exigente e perigosa por parte dos professores, ainda que as ações de percussão possam ser aplicadas se devidamente orientadas, com recurso a normas de segurança eficientes e acompanhadas do necessário material protetor. Complementarmente, Figueiredo (1997, p. 39) refere que estas ações das AM&DC são aquelas "que os 'filmes' e 'jogos electrónicos' mais exploram pela sua natureza expressiva, ficando sem enquadramento pedagógico adequado na instituição escola que continuamente compete com currículos paralelos".

Neste ponto de análise, se observarmos a presença das AM&DC nos currículos de outros países europeus apresentada no Quadro 2, podemos constatar não apenas uma maior diversidade de práticas, como também a presença de disciplinas que, no seu conjunto, cumprem a generalidade das possibilidades lutatórias através da inclusão, além de modalidades de preensão, também de modalidades de percussão.

<sup>1</sup> A categorização das AM&DC através da sua sistematização em grandes grupos de preensão, percussão e percussão com arma/instrumento/implemento (encontrando paralelo com os termos de *grappling* e *striking*, largamente difundidos) é evidenciada em diferentes trabalhos (em Portugal, destaque para Lima, 1990). Evidencie-se que esta sistematização, que apelidamos de simplista, "tem um carácter meramente circunstancial uma vez que, por questões práticas e didáticas, torna-se mais simples agrupar as diferentes disciplinas de combate nestes grupos. No entanto, somos conscientes que praticamente todas as disciplinas de combate apresentam-se de forma híbrida entre estes grandes grupos" (Avelar & Figueiredo, 2009, p. 54).

Quadro 2 – Disciplinas de AM&DC presentes nas propostas curriculares de diferentes *países europeus* (Theeboom & Knop, 1999, p. 153).

	Bélgica	R. Checa	Inglaterra	França	Alemanha	Luxemburgo	Holanda
Judo	X	X	X	X	X	X	X
Karaté		X	X		X	X	X
Def. Pessoal	X		X		X		X
Aikido		X					
Boxe			X				X
Luta				X	X		
Taekwondo					X		
Esgrima						X	
Savate				X		X	
Horas (ano)	6	12	Variável	12	8	7	5

Pese embora a pouca atualidade deste estudo de Theeboom e Knop (1999), além da inexistência de dados concretos relativamente à real aplicação das diferentes modalidades em contexto de aula e respetiva concordância com a proposta curricular, o Quadro 2 permite constatar a inclusão na matriz curricular de um maior número de disciplinas e um maior equilíbrio entre a presença dos subgrupos de AM&DC de Preensão e de Percussão (pelo menos uma disciplina de cada subgrupo em cada país). Contudo, além da legitimidade, abrangência e qualidade das propostas programáticas desenvolvidas, um dos aspetos que mais têm sido questionados em diferentes contextos relativamente à utilização das AM&DC nas aulas de Educação Física, relaciona-se com a perceção dos docentes relativamente à sua formação de base e respetiva capacidade para aplicar as ditas atividades. Diferentes estudos (e.g. Lima, 2012; Robles, 2008; Simões, 2006) assinalam que a generalidade dos professores não costumam utilizar as AM&DC nas suas aulas, demonstrando inclusivamente alguma resistência relativamente aos seus benefícios. Assim, é de considerar que uma maior diversidade de modalidades, tal como apresentada noutros países europeus, pode representar também um factor de maior dificuldade com vista à aplicação das AM&DC em contexto escolar, sendo por isso necessário questionar qual a formação que estes docentes recebem para poderem efetivamente implementar as AM&DC nas suas aulas de Educação Física.

### A Formação Académica em AM&DC dos Professores de Educação Física

Gomes e Avelar-Rosa (2012) analisaram a presença de formação em AM&DC nas Licenciaturas na área da Educação Física e Desporto levadas a cabo em Portugal, Espanha, França e Brasil. Os resultados obtidos demonstram que em Portugal apenas cerca de 45% dos planos observados (considerada a totalidade da oferta académica existente) incluem unidades curriculares (UC) dirigidas a este conteúdo. Estes resultados contrastam com a presença das AM&DC em cerca de 82% dos planos

observados em Espanha (considerando a totalidade da oferta académica existente) e em 100% dos planos observados em França (considerando cerca de 80% da oferta académica existente). Em nosso entender, os dados observados são demonstrativos da inadequação da formação de base em AM&DC em Portugal em comparação com outros países europeus de proximidade, além de evidenciarem a inexistência de formação nesta área em mais de metade dos estudantes atuais, pese embora a possibilidade, ainda que circunstancial e não sistematizada, de estes participarem em formação contínua ao longo da sua carreira profissional.

Gomes e Avelar-Rosa (2012) observaram ainda as unidades curriculares constituintes dos planos analisados, interessando-nos neste âmbito destacar o caso português, tal como é possível observar no Quadro 3.

Quadro 3 – Diversidade, frequência e carácter da oferta académica em AM&DC em Portugal (Gomes & Avelar, 2012, p. 21).

UC	Carácter		
	n(%)	Obrigatórias (%)	Opcionais (%)
Judo	14 (50)	6 (41.9)	8 (57.1)
"Abordagem Geral" <sup>1</sup>	8 (28.6)	7 (87.5)	1 (12.5)
Judo, Luta e Jogo do Pau	3 (10.7)	3 (100)	0 (0)
Luta	2 (7.1)	1 (50)	1 (100)
Capoeira	1 (3.6)	1 (100)	0 (0)
Total	28 (100)	18 (64.3)	10 (35.7)

Legenda - Por "abordagem geral" entendem-se as UC cuja designação é generalista e não especializada, como por exemplo Desportos de Combate, Desportos de Oposição ou Desportos de Luta.

Com base nos dados apresentados podemos constatar que apenas 1/3 da oferta existente em Portugal apresenta carácter obrigatório, reduzindo assim as possibilidades de formação de base dos futuros professores nacionais. Contudo, é de relevar a existência de oferta curricular com designação generalista apesar de não ser possível discernir se o tratamento didático dos conteúdos se refere a uma abordagem transversal ou se resulta de diferentes blocos de modalidades específicas constituintes das AM&DC.

Os dados apresentados permitem também observar que a oferta académica nos planos de estudo portugueses não é coincidente com as necessidades curriculares apontadas nos PNEF. Se, por um lado, o Judo constitui metade da oferta existente, por outro, a Luta surge apenas em duas UC ou integrada noutras três conjuntamente com o Judo e o Jogo do Pau, disciplina esta que não aparece em nenhuma outra instituição além daquela onde esta UC conjunta existe.

Cabe ainda destacar que, nos países europeus, no seguimento do Tratado de Bolonha, a formação de professores apenas é concluída a nível de estudos de

2º Ciclo (denominados em Portugal como Mestrados), pelo que uma abordagem mais profunda relativamente às AM&DC poderá aparecer nos planos de estudos desse Ciclo de especialização nas instituições que o levam a cabo.

### **O "saber lutar" – Uma alternativa didática para o ensino-aprendizagem das AM&DC**

No seguimento da pouca utilização das AM&DC apontada pelos professores de Educação Física e assinalada anteriormente, Robles (2008) identifica cinco razões para que o seu desenvolvimento não ocorra: formação académica, experiências anteriores, instalações/materiais disponíveis, interesse dos alunos e escassez de propostas didáticas. No mesmo sentido, Lima (2012) identifica que 24% dos docentes (de todo o distrito de Viseu, em Portugal) não desenvolvem estas atividades por dificuldades relacionadas com a falta de domínio das AM&DC como matéria de ensino.

Os dados apresentados pelos autores reforçam a necessidade de repensar a quantidade mas sobretudo a qualidade da formação dos professores ultrapassando desta forma a notória ineficácia das propostas didáticas tradicionalmente desenvolvidas, as quais vêm evidenciando a perceção de que existe a necessidade de um domínio particular das AM&DC (a crença de que é necessário ser um especialista numa determinada modalidade) ou que estas necessitam imperativamente de acesso a instalações/materiais de grande especificidade. Por outro lado, a escassez de propostas didáticas apontada pode resultar da noção de que o ensino das AM&DC implica uma estratégia particular de intervenção nem sempre coerente com os conhecimentos dos docentes relativamente à generalidade das práticas desportivas e suas metodologias. É nessa lógica de aproximação às orientações associadas à implementação dos jogos pré-desportivos que, atualmente, já "são numerosos os autores que, partindo de uma iniciação genérica e multidisciplinar, postularam a favor de uma iniciação polidesportiva onde se adquiram e aperfeiçoem as habilidades próprias das atividades de luta" (Espartero, Gutiérrez, & Villamón, 2003, p. 301).

De forma convergente, é nossa convicção que iniciar a formação em AM&DC não significa "iniciar uma formação em 'Luta' ou em 'Judo', em 'Jogo do Pau' ou, porque não, em 'Boxe', 'Esgrima', 'Karaté', etc." (Figueiredo, 1998, p. I), mas antes implica elogiar as situações de jogo dual que as caracterizam e as tarefas que daí possam derivar uma vez que, tal como sugere Figueiredo (1997, p. 39), "a riqueza dos Desportos de Combate é inerente às tarefas utilizáveis e não às modalidades em si". Esta perceção é partilhada por Trusz e Nunes (2007, p. 199) quando destacam que "é difícil atender a todos os conteúdos previstos devido à existência de uma

diversidade muito grande. É necessário, então, agrupar os conteúdos semelhantes em disciplinas únicas", possibilidade esta que poderá ser facilitadora da interpretação destas práticas por parte dos docentes.

Nesta perspetiva, parece-nos importante definir em primeiro lugar um modelo estrutural de abordagem que permita reger e sistematizar as diferentes ações técnicas e táticas a considerar no âmbito do processo de ensino-aprendizagem das AM&DC e a partir das quais o docente pode explorar, de forma sistémica, a sua aplicação.

Avelar-Rosa, et al. (2015) propõem uma abordagem integrada técnico-tático para a interpretação das AM&DC no seu sentido global. Esta proposta parte da assunção da existência de um conhecimento inerente à dialética de combate e que se manifesta transversalmente nas AM&DC. Este conhecimento, identificado por Terrisse, et al. (1995) e denominado de "saber lutar", manifesta-se através da demonstração de uma "intenção tática", a qual representa "aquela capacidade que permite ao desportista solucionar as diversas situações que ocorrem durante um combate, independentemente dos modelos técnicos de execução que caracterizam as diferentes modalidades e cujo reconhecimento institucional impõe determinadas regras" (Avelar & Figueiredo, 2009, p. 46).

O desenvolvimento do "saber lutar" é estruturalmente regulado pelos princípios condicionais das lutas propostos por Gomes, et al. (2010), os quais representam aqueles critérios que caracterizam e identificam o conjunto das AM&DC (incluindo cada uma das suas modalidades) e que podem servir de ponto de partida para a construção de tarefas com significado lutatório: (1) Contato Proposital - todo o contato existente entre os alunos é intencional e não casual; (2) Fusão Ataque/Defesa - ambos os oponentes estão em permanente e simultânea ação ofensiva e defensiva. Esta fusão manifesta-se particularmente na postura e atitude de guarda; (3) Imprevisibilidade - a complexidade informacional associada ao caráter aberto essencial da ação lutatória implica a não determinação dos comportamentos, a qual pode ser total ou parcial, mediante o caráter mais aberto ou mais fechado da tarefa a considerar; (4) Oponente/Alvo - o corpo do outro, considerando as suas diferentes partes, é sempre o alvo da ação lutatória; (5) Regras - a ação lutatória desenrola-se mediante a assunção de diferentes regulamentos das diversas disciplinas ou, independentemente dos códigos institucionalizados, de acordo com os constrangimentos colocados pelo docente à realização das tarefas.

Considerando estes princípios como determinantes da ação lutatória, importa destacar as ações técnicas e táticas que constituem o corpo de conhecimento do "saber lutar". Nas diferentes AM&DC institucionalizadas existem cinco tipos de ações de finalização pontuadora, tal como inicialmente

apresentadas por Figueiredo (1998, p. III) – toque/batimento, projeção, imobilização, estrangulamento e chave/luxação – que representam o culminar das ações com intencionalidade ofensiva. Em contraponto, e de acordo com Avelar-Rosa, et al. (2015), a neutralização deste processo pode ser obtida através das ações de bloqueio (ação defensiva que interrompe mecanicamente a ação ofensiva nas suas trajetórias e antes da concretização do objetivo), derivação (ação que altera as trajetórias da ação adversária evitando a concretização do objetivo) e esquiva (ação defensiva de saída do espaço de concretização da ação ofensiva).

Outras ações sem caráter finalizador ou neutralizador, mas que concorrem para o seu sucesso potenciando-as, são as ações de transição, as quais integram os diferentes deslocamentos, pegas, desequilíbrios e contactos que são utilizados com o objetivo de atingir a realização de uma ação de finalização ou neutralização. O ensino-aprendizagem das ações de finalização passa pela manipulação das ações de transição como comportamentos prévios que dotam o comportamento lutatório de articulação e sequencialidade.

Do ponto de vista tático, tal como sugere Tokitsu (1979) e elogia Figueiredo (1998), os elementos de gestão a considerar são a distância, o ritmo e a percepção. A manipulação destes elementos permitirá estimular o aluno para a adequação das suas respostas em função das diferentes distâncias que pode assumir relativamente ao oponente, do ritmo e respetivas variações que pode infringir e das percepções mais robustas que pode obter e desencadear no oponente. À aplicação de tarefas com caráter mais técnico (considerando as ações de finalização e neutralização como objetivo e as ações de transição como seu elemento potenciador) deverá juntar-se a gestão dos elementos táticos, dotando a tarefa em questão do necessário vínculo técnico-tático.

Estes elementos técnico-táticos assinalados como constituintes do "saber lutar" encontram sistematização na proposta de "estrutura técnico-tática do saber lutar" (Figura 2.) efetuada por Avelar-Rosa, et al. (2015). Esta estrutura mapeia e relaciona os conteúdos essenciais a considerar numa abordagem transversal das AM&DC, com vista à facilitação da sua compreensão por parte daqueles professores que não são especialistas em nenhuma das suas disciplinas, sendo proposta enquanto matriz referencial de interpretação que engloba todas as ações nas diferentes AM&DC.

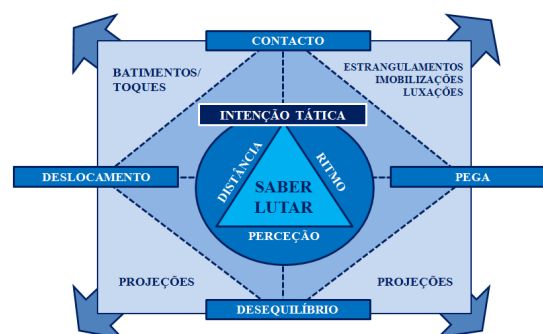


Figura 2 – "Estrutura técnico-tática do saber lutar" (fonte: Avelar-Rosa, et al., 2015, p. 29).

O domínio destes conteúdos deverá manifestar-se através da demonstração de uma "intenção tática", a qual é reveladora de um "saber lutar" de qualidade e que representa a capacidade de cada aluno expressar um pensamento operativo na execução e articulação das suas ações em situação de jogo lutatório.

Do ponto de vista do seu processo de ensino-aprendizagem, a proposta desta estrutura surge associada à aplicação de uma orientação didática de índole compreensiva, a qual estimula a evolução na dificuldade e complexidade das tarefas propostas (primeiramente através de jogos de toque, imobilização, desequilíbrio, distância, entre outros e logo através do aumento nos critérios técnicos de execução e, simultaneamente, na estimulação de novos e diferentes comportamentos táticos baseados nos seus elementos de gestão – manipulação da iniciativa através da gestão da prática de diferentes distâncias, ritmos e percepções), além da articulação entre situações cooperativas (o outro permite que o próprio realize a ação) e de oposição (ambos em confrontação).

### Conclusão

Ao longo deste documento foi nosso objetivo assinalar que "nos Desportos de Combate defendemos uma perspectiva eclética e não unipolarizada" (Figueiredo, 1997, p. 39), à qual acrescentamos, em coerência, a proposta de uma matriz teórica de interpretação e desenvolvimento integrado das AM&DC que procura responder às dificuldades associadas ao ensino destas e assim orientar o seu processo de ensino-aprendizagem para um tratamento simultaneamente global e facilitado. Esta visão incide no desenvolvimento e promoção das ações características das AM&DC consideradas no âmbito da estruturação do "saber lutar" que, por esse facto, não integra os constrangimentos técnicos e regulamentares especializados que estão na base da codificação das diferentes disciplinas. Tal como afirma Figueiredo (1998, p. 8), "as situações de desportos de combate, como se notou [também neste documento], não são abordagens técnicas restritas. São, essencialmente, situações lúdicas onde

emergirão técnicas que irão sendo consolidadas". Deverá ser a partir deste "saber lutar" global, desenvolvido a partir de situações de baixa complexidade que estimulem de forma coordenada a realização dos diferentes elementos da sua estrutura, que se progride e evolui no sentido de uma maior especificação das disciplinas constituintes das AM&DC.

Assim, considerando o potencial educativo das AM&DC e o seu aparente desaproveitamento, dando espaço ao desenvolvimento de manifestações não educativas associadas à sua existência (das práticas onde se procura intencionalmente provocar lesões às situações não regulamentares de agressão e *bullying*), é nossa opinião que urge evidenciar o seu papel na Educação Física escolar, realçando as ações cuja finalização não contém intenção lesionadora real, isto é, que não colocam em causa a integridade física e emocional do oponente, bem como os conteúdos programáticos a promover em articulação com a formação académica dos docentes.

Desta forma, a perspetiva estrutural das AM&DC apresentada por Avelar-Rosa, et al. (2015) poderá permitir a perceção do seu sentido global com vista ao desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem coerente destas práticas considerando a sua maior generalização ou especificidade consoante o Ciclo de Ensino escolar.

Naturalmente, dado o carácter teórico deste trabalho, esta perspetiva é somente uma hipótese que consideramos e que necessita da necessária validação empírica, além de que carece, também, de uma mais aprofundada justificação das metodologias de ensino associadas. Uma vez que temos dedicado a nossa investigação a estes aspetos, procuraremos concretizar estas questões em falta em futuras ocasiões.

### Referências

- Avelar, B., & Figueiredo, A. (2009). La iniciación a los deportes de combate: Interpretación de la estructura del fenómeno lúdico luctatorio. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 4(3), 44-57.
- Avelar-Rosa, B., Gomes, M., Figueiredo, A., & López-Ros, V. (2015). Caracterización y desarrollo del "Saber Luchar" - Contenidos de un modelo integrado para la enseñanza de las artes marciales & deportes de combate. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 10(1), 16-33.
- Barreira, C. (2012). Os valores na pedagogia das lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate. In E. Franchini & F. Del Vecchio (Org.). *Ensino de lutas: Reflexões e propostas de programas* (pp. 28-46). São Paulo: Scortecci Editora.
- Cynarski, W. (2014). Moral values, and the people of the noble of martial arts. *IDO Movement for Culture - Journal of Martial Arts Anthropology*, 14(1), 1-10.
- Espartero, J., Gutiérrez, C., & Villamón, M. (2003). Las actividades de lucha. In B. Tabernero & S. Vázquez, S. (Ed.). *Educación física: Propuestas para el cambio* (pp. 283-324). Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Figueiredo, A. (1997). Os desportos de combate nos programas de educação física. *Horizonte*, 80, 36-39.
- Figueiredo, A. (1998). os desportos de combate nas aulas de educação física. *Horizonte*, 81, Dossier.
- Gomes, M., & Avelar-Rosa, B. (2012). Martial arts and combat sports in physical education and sport sciences degrees – A comparative study of Brazil, France, Portugal and Spain. In Yo – *The Journal of Alternative Perspectives on the Martial Arts and Sciences*, 12(1), 13-28.
- Gomes, M., Morato, M., Duarte, E., & Almeida, J. (2010). Ensino das lutas: Dos princípios condicionais aos grupos situacionais. *Movimento*, 16(2), 207-227.
- Happ, S. (2012). The relevance of the two-fighters-relation – An educational point of view. In S. Raimondo, C. Gutiérrez-García, & M. Pérez-Gutiérrez (Eds.). *Proceedings of the 1<sup>st</sup> IMACSSS International Conference – Game, drama, ritual in martial arts and combat sports* (pp. 63). 8<sup>th</sup>-10<sup>th</sup> of June. Génova: International Martial Arts and Combat Sports Scientific Society.
- Loudcher, J. (2011). Les activités physiques de combat modernes comme moyen d'éducation. Une nécessité de nos sociétés contemporaines vue à travers l'exemple de la France. Em J. Loudcher & J. Renaud (Dir.). *Éducation, sports de combat et arts martiaux* (p. 49-92). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Lima, A. (1990). Desportos de combate – Contributo terminológico e sistematização das actividades. *Horizonte*, 40, 119-125.
- Lima, A. (1997). Os desportos de combate como matéria de educação física nos ensino básico e secundário. *Horizonte*, 86, 17-28.
- Lima, M. (2012). A emergência do ensino dos desportos de combate nas aulas de educação física. (Mestrado). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Maria, A., & Nunes, M. (2007). *Actividade física e desportiva - 1º Ciclo do ensino básico - Orientações programáticas*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Robles, J. (2008). Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de educación física en la ESO. *Retos – Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 43-47.



- Simões, H. (2006). As lutas na educação física escolar. *Revista de Educação Física*, 135, 36-44.
- Terrisse, A., Quesada, Y., Sauvegrain, J., & Hiegel, P. (1995). Le savoir combattre: Essai d'élucidation. *Revue EPS*, 252, 26-29.
- Theeboom, M., & Knop, P. (1999). Asian martial arts and approaches in physical education classes. *European Journal of Physical Education*, 4, 146-161.
- Tokitsu, K. (1979). *La voie du karaté – Pour une théorie des arts martiaux Japonais*. Paris: Éditions du Seuil.
- Trusz, R., & Nunes, A. (2007). Evolução dos esportes de combate no currículo do curso de educação física da UFRGS. *Movimento*, 13(1), 179-204.
- V. A. (2000). *Expressão e educação físico-motora - programa ilustrado 1º ciclo do ensino do básico*. Lisboa: Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.
- V. A. (1991). *Programa nacional de educação física – 2º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- V. A. (2001a). *Programa nacional de educação física – 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- V. A. (2001b). *Programa nacional de educação física – Ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Yonezawa, F. (2010). Algo se move: Um elogio filosófico-ético à prática do combate como arte e educação. *Motriz*, 16(2), 348-358.



# Revisão do Modelo Integrado Técnico Tático de Ensino Compreensivo do Desporto - Uma proposta teórica

Víctor López-Ros<sup>1</sup>, Bruno Avelar-Rosa<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Càtedra d'Esport i Educació Física - Centre d'Estudis Olímpics. Universitat de Girona, <sup>2</sup>Universidade Europeia, Lisboa

## Palavras-chave

Iniciação desportiva;  
Ensino para a compreensão dos jogos desportivos;  
Construtivismo

## RESUMO

O Modelo Integrado Técnico-Tático de Ensino Desportivo surge no final dos anos 90 do século passado quando López-Ros e Castejón (1998a, b) apresentaram as suas bases e parte das suas aplicações práticas. Posteriormente, a proposta inicial foi revista e atualizada (López-Ros & Castejón, 2005) aprofundando e clarificando determinados aspetos do modelo. O Modelo Integrado Técnico-Tático surge, em parte, pela influência dos modelos táticos e compreensivos do ensino dos desportos de colaboração e oposição (desportos coletivos) desenvolvidos em diferentes países europeus (e.g., Bayer, 1986; Bunker & Thorpe, 1982; Mahlo, 1969) e também como consequência da falta de evidências científicas sobre se seria mais adequado iniciar o ensino destes desportos pela técnica ou pela tática (e.g., Rink, French, & Tjeerdsma, 1996). Este modelo tem subjacente a perspetiva construtivista de ensino-aprendizagem, caracterizando-se particularmente por: (a) ensinar simultaneamente técnica e tática de forma contextualizada. Para tal, quando se ensina a tática reduz-se a exigência técnica e vice-versa; (b) aplicar as aprendizagens em situações de jogo simplificado que permitam a contextualização das aprendizagens em cenários de maior complexidade.

## KEYWORDS

Sports initiation;  
Teaching for understanding;  
Constructivism.

## ABSTRACT

The Integrated Technical-Tactical Model for sport teaching emerges at the end of the 90's decade of the last century. It was set after López-Ros and Castejón (1998a, b) present the base concepts and their practical applications. The initial proposal was subsequently revised and updated, developing and clarifying specific aspects of the model (López-Ros & Castejón, 2005). The Integrated Technical-Tactical Model appears though the influence of the tactical and comprehensive models, focused on sports with simultaneous collaboration and opposition, developed in different European countries (e.g., Bayer, 1986; Bunker & Thorpe, 1982; Mahlo, 1969); and also due to the lack of scientific evidences to justify the initiation of these sports from a tactical or a technical approach (e.g., Rink, French, & Tjeerdsma, 1996). This model assumes the constructive perspective of teaching-learning and it is characterized by: a) to teach technique and tactic simultaneously and in context. Thus, to teach tactics the technical requirement should be reduced and vice versa. b) To apply the learned skills in simplify game situations, allowing the incorporation of the knowledge in more complex scenarios.

## Introdução

Ao longo dos anos tem sido preocupação de investigadores, docentes e técnicos na área da Educação Física e desporto refletir sobre quais os métodos, estilos e modelos instrucionais cuja organização dos conteúdos, conhecimento do professor e características dos alunos podem estimular uma melhor e mais efetiva aprendizagem (Metzler, 2005a).

Em resposta à abordagem mais analítica do ensino desportivo, a qual vinha demonstrando influenciar negativamente as aprendizagens relacionadas com as situações de jogo e a motivação para a aprendizagem dos alunos, surgiu a perspetiva associada ao Teaching Games for Understanding (Bunker & Thorpe, 1982; Thorpe et al., 1986) cujo inequívoco impacto e interesse pedagógico se pode observar através de diferentes ampliações (Holt et al., 2002; Kirk & MacPhail, 2002; Stolz & Pill, 2014) e propostas de modelos agrupados sob a designação de Game Centred Approach (GCA) (cf., Harvey & Jarrett, 2014; Oslin & Mitchell, 2006;). Esta perspetiva elogia a compreensão dos alunos relativamente à dinâmica do jogo na construção das suas aprendizagens estimulando a manipulação de determinadas características estruturais e funcionais.

É neste enquadramento que surge o Modelo Integrado Técnico-Tático (López-Ros & Castejón, 1998b, 2005), o qual advoga por uma aprendizagem contextualizada e simultânea da técnica e da tática em associação com a aplicação de alguns princípios do ensino-aprendizagem provenientes da perspetiva construtivista, especialmente de cariz sócio-cultural (cf., Bruner, 1997; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1979). Este modelo, particularmente vinculado ao processo de iniciação desportiva, pretende dotar os professores e técnicos de ferramentas metodológicas básicas de forma a potenciar uma aprendizagem nos alunos que seja o mais significativa e contextualizada possível.

## Origem e Antecedentes

Com a publicação de "*A Model for the teaching of games in Secondary Schools*" em 1982, David Bunker e Rod Thorpe promoveram o aparecimento de um importante modelo de ensino dos jogos desportivos chamado de *Teaching Games for Understanding* (TGfU), e que se destacou pela rutura com o modelo tradicional de ensino que privilegiava a aquisição das habilidades técnicas em primeiro lugar e, só posteriormente, a sua integração no jogo formal. Em traços gerais, o TGfU veio elogiar a importância da aprendizagem tática e do desenvolvimento do pensamento tático e estratégico no processo de ensino-aprendizagem dos jogos desportivos, assumindo ainda a necessidade de incluir o tratamento das habilidades desportivas no contexto de jogo, privilegiando desta forma o seu

desenvolvimento em coerência com os problemas táticos que neste podem suceder. Assim, após uma primeira etapa de experimentação lúdica com complexidade inferior ao jogo formal, em que se promove no aprendiz o desenvolvimento do pensamento e consciência tática, são aplicadas tarefas que incidam nas situações detetadas anteriormente com vista ao desenvolvimento dos *skills* que, no contexto observado, são relevantes e apropriados.

Este modelo serviu de inspiração e deu origem a outras abordagens que privilegiaram a compreensão do jogo por parte dos aprendizes, como por exemplo o *Play Practice* (Lauder, 2001), o *Game Sense* (Light, 2004) ou uma versão simplificada da proposta original, o *Tactical Games Model* (Mitchell et al., 2006) entre outras propostas (cf., Harvey & Jarrett, 2014; Oslin & Mitchell, 2006; Stolz & Pill, 2014). Estas conceções colocaram o jogo e os seus aspetos táticos como tarefa central do processo de ensino-aprendizagem, elogiando o papel que o processo tático, associado à resolução de problemas, tem no desenvolvimento das aprendizagens.

Além da dimensão e impacto do TGfU, a importância concedida à componente tática no âmbito da aprendizagem das diferentes competências associadas aos jogos desportivos ocorreu também noutros contextos de tradição não anglo-saxónica. Neste âmbito, cabe destacar os trabalhos de Mahlo (1974) e Teodurescu (1977), ou os contributos da escola francesa (e.g., Bayer, 1986; Deleplace, 1979) que vieram também influenciar o modelo do *Tactical Decision Learning Model* (Gréhaigne, Godbout, & Bouthier, 2001).

Finalmente, recolhendo o contributo de ambas as tradições expostas encontramos no âmbito hispânico o trabalho precursor de Devís (1996), assim como trabalhos sem influência direta destes modelos como os apresentados por Blázquez (1986) ou Lasierra e Lavega (1993). Em Portugal encontra destaque o desenvolvimento do "Modelo de Abordagem Progressiva do Jogo" (Mesquita, 2006).

Ainda que na sua essência consista num modelo de instrução (Metzler, 2005b), o TGfU e a generalidade das propostas associadas vêm-se denominando de Modelos de Ensino Compreensivo do Desporto (ECD) devido à influência da perspetiva construtivista de aprendizagem (cf., López-Ros, 2003, 2010; Richard & Wallian, 2005; Rovegno, 2006;). Concretamente, esta perspetiva elogia o papel ativo e dinâmico do sujeito na construção progressiva do conhecimento, desenvolvendo-se esta construção através da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento por intermédio da mediação de uma pessoa mais experiente. Em comum, os modelos de ECD demonstram a preocupação relativa a como proporcionar uma aprendizagem que esteja contextualizada, isto é, que os conteúdos sejam desenvolvidos na ecologia do jogo, dotando

assim de significado a participação dos aprendizes neste processo.

Com o crescente impacto dos modelos de ECD e do TGfU em particular, foram vários os trabalhos, particularmente na década de 90 do século passado, que se propuseram observar a eficácia da aprendizagem das competências de jogo através da ênfase nos processos táticos em confronto com o desenvolvimento prévio dos aspetos técnicos (Metzler, 2005a), tendo-se desenvolvido, a partir desta visão, diferentes aproximações binárias ao ensino, tanto nas propostas teóricas como na investigação empírica (Aguado et al., 2002). Neste âmbito, o estudo de Rink, French, e Tjeerdsmá (1996) verifica que não existem dados conclusivos relativamente a qual das abordagens deve ser preferencial, evidenciando também que, por um lado, os trabalhos empíricos observados foram realizados sob condições muito diferentes e, por outro, foi ter sido privilegiado o uso de metodologias quasi-experimentais *"que analizan fundamentalmente el resultado que obtienen los participantes como consecuencia de participar en un determinado tipo de entrenamiento, y no los procesos y mecanismos implicados en el aprendizaje de dicho rendimiento"* (López Ros, 2003, p. 41). Contudo, ainda que originalmente o objetivo dos percursos do TGfU não fosse o de negligenciar a aprendizagem da técnica, antes a de contextualizá-la, a proliferação desta perspectiva acabou por implicar a perceção de que era necessário considerar a tática no centro do processo de ensino-aprendizagem dos jogos desportivos, devido ao facto de estimular o enfoque na dinâmica do jogo em primeira instância e, só posteriormente, na promoção da aprendizagem das habilidades técnicas (Bunker & Thorpe, 2014). É nesta linha que, surge a proposta de uma terceira via que refuta esta perspectiva binária e que está consubstanciada no Modelo Integrado Técnico-Tático (MIT-T) desenvolvido por López-Ros e Castejón em 1998, e aprofundado em 2005, após uma primeira abordagem realizada em 1997. Além de estar situado no contexto dos modelos de ECD (Barrachina, 2012; Castejón et al., 2003), este modelo apresenta como particularidade o desenvolvimento simultâneo e contextualizado dos aspetos técnicos e táticos.

### Princípios, Estrutura e Características Básicas

O MIT-T proposto por López-Ros e Castejón (1998b, 2005) foi desenhado de forma a representar uma lógica simples, funcional e adaptável que contenha *"los elementos explicativos mínimos que permitan entender su dinámica y, al mismo tiempo, tiene que ser una simplificación de la realidad. Se trata de mostrar las directrices básicas que puedan servir de guía para una aplicación didáctica"* (López-Ros & Castejón, 2005, p. 44). Esta adaptabilidade é um aspeto relevante, baseando-se o

MIT-T em ideias genéricas que permitam a sua utilização no ensino de diferentes modalidades e em diferentes contextos.

O MIT-T estimula a aprendizagem da técnica e da tática de forma simultânea e complementar considerando o contexto formal de jogo como referência. A progressão das aprendizagens é feita "em espiral", estimulando a que o aprendiz se depare diversas vezes com tarefas conhecidas ainda que estas lhe sejam apresentadas mediante variações que as dotam de uma maior complexidade (nova etapa). Assinalada por Bruner (1972), a organização dos conteúdos "em espiral" remete-nos para uma sequenciação dos conteúdos que evolui de forma não linear mas cíclica para níveis cada vez mais elevados de um mesmo tópico de conhecimento. Esta noção é partilhada por outros modelos (Bouthier, 2014; Gréhaigne, Wallian, & Godbout, 2005) tendo também influenciado a génese do TGfU (Sánchez-Gómez, Devís-Devís, & Navarro-Adelantado, 2014).

Para que a sequenciação "em espiral" possa ocorrer, é necessário que a sequenciação dos conteúdos seja coerente e tenha continuidade (López-Ros, 2003). Esta premissa remete para a importância da transferência entre as diferentes tarefas, bem como entre as variações a que estas são sujeitas, devendo por isso manter uma lógica estrutural e funcional próxima de forma a permitir uma correta adequação das novas aprendizagens aos conhecimentos já adquiridos. Esta noção vai ao encontro do conceito de "Aprendizagem Significativa" proposto por Ausubel (2002), o qual assinala a importância de vincular de forma substancial e não arbitrária o novo conhecimento com os conhecimentos prévios assim como a necessidade de que os conteúdos desenvolvidos tenham significação lógica (estejam ordenados de maneira a que o aprendiz possa criar uma rede de significados) e psicológica (que impliquem uma nova motivação para o aprendiz). A aprendizagem significativa também destaca a possibilidade do aprendiz atribuir sentido às aprendizagens, facto este que torna ainda mais relevante a sua contextualização.

O MIT-T estimula ainda o recurso à aplicação de tarefas que consistam em "situações problema" de forma a que a ação (mais técnica ou mais tática) objeto de ensino-aprendizagem seja a opção fundamental na resolução do problema colocado. A proposta de "situações problema" implica uma cuidada estruturação da tarefa e do seu grau de abertura, isto é, a margem que o aprendiz tem disponível para resolver o problema com que se depara. A este respeito, Castejón e López-Ros (2002) sugerem que tarefas com características semi-abertas, com diferentes níveis de abertura e regulação, podem facilitar o processo de aprendizagem de índole compreensiva. Naturalmente, o desenvolvimento deste processo de compreensão não deriva diretamente da participação

em "situações problema", mas a realização da ação de forma contextualizada, tal como foi elogiado anteriormente, ajuda a que o aprendiz lhe possa atribuir sentido. Embora não partilhem a mesma perspetiva epistemológica (e.g., Renshaw et al., 2015), os princípios associados ao *Constraints-Led Approach* (Davids, Button, & Bennett, 2008; Renshaw et al., 2010) podem revelar-se interessantes para a construção das tarefas motoras. No seguimento dos princípios discutidos, o MIT-T apresenta a seguinte estrutura.

Quadro 1 – Modelo Integrado Técnico-Tático (López-Ros & Castejón, 1998b, 2005)

1. Domínio das Habilidades e destrezas básicas.	
2. Ensino da tática com implicação de poucos elementos técnicos.	2. Ensino da técnica com implicação de poucos elementos táticos.
3. Apresentação de situações de jogo similares ao desporto definitivo com aplicação dos elementos técnicos e táticos aprendidos.	
4. Ensino da tática com implicação de novos elementos técnicos.	4. Ensino da tática com implicação de novos elementos táticos.
5. Apresentação de situações de jogo similares ao desporto definitivo com aplicação dos elementos técnicos e táticos aprendidos.	

O MIT-T é constituído por três fases, duas das quais se repetem ciclicamente, considerando, por esta ordem, a aprendizagem das (1) "habilidades e destrezas básicas", (2) a "integração das habilidades técnicas e táticas" e (3) a aplicação destas em "situações de jogo similares ao desporto definitivo". A primeira fase incide no desenvolvimento das habilidades motores básicas (HMB) representando estas o fundamento motor sobre o qual se dá o desenvolvimento das habilidades específicas do contexto desportivo, assim como a generalidade das habilidades motoras do quotidiano (Batalla, 2000). Reconhecendo o caráter evolutivo das habilidades motrizes (Gallahue & Ozmun, 1998) é evidente a importância de uma adequada estimulação destas habilidades na fase inicial do desenvolvimento motor, ou na introdução de um novo processo desportivo específico, dotando desta forma o aprendiz de uma adequada literacia motora (Balyi et al., 2005; Whitehead, 2010) e potenciando a sua competência motriz (Ruiz Pérez, 1995). Do ponto de vista pedagógico, López-Ros (2013a) sugere:

...que el trabajo sobre las HMB que ya se dominan se centre en aumentar el repertorio motor de las mismas, favoreciendo especialmente la capacidad de adaptación, de ajuste y de variabilidad de respuestas, organizando dicho trabajo basándose en la eficacia de la habilidad. Por otro lado, en el caso de aquellas HMB que todavía no están adquiridas totalmente ni muestran una estabilidad suficiente en su ejecución, el trabajo debe ir encaminado a favorecer dicha

estabilidad del patrón de movimiento mediante situaciones de menor variabilidad, sin menoscabo de mantener la capacidad de adaptación. (p. 93)

A segunda fase incide no ensino-aprendizagem da técnica e da tática de forma simultânea. Esta premissa implica a assunção de que as tarefas a aplicar deverão incidir simultaneamente em conteúdos técnicos e táticos e nunca em nenhum destes de forma isolada. No entanto, considerando que a estrutura de cada tarefa poderá implicar um maior ou menor ênfase num dos processos, deverá haver a preocupação de proceder à sua compensação, ou seja, *"la incidencia educativa en uno u otro se realizará a partir de simplificar uno de los componentes (técnica o táctica) para que 'resalte' el dominio objeto de mejora"* (López-Ros & Castejón, 2005, p. 45). Assim, esta fase coloca o acento em: (a) as ações técnicas e táticas (individuais e coletivas simples) devem sempre ser ensinadas de forma simultânea e contextualizada. Para que se incida numa das dimensões, o peso relativo da outra dimensão deverá necessariamente ser simplificado; (b) não é necessário começar sempre por situações de jogo coletivo, tal como formulam os restantes modelos. Este é uma característica própria do MIT-T (López-Ros et al., 2015).

A terceira fase consiste na aplicação das aprendizagens anteriores em contexto formal de jogo. Esta aplicação é entendida no sentido da continuidade dos processos desenvolvidos representando por isso a contextualização das aprendizagens em cenários de maior proximidade ao desporto em concreto. Parte-se da ideia de transferência a partir de elementos estruturais semelhantes que permitem a geração de novas respostas produzidas num contexto de maior complexidade, que estimula a progressão na aprendizagem. Este princípio permite que esta fase seja não apenas o culminar de um determinado processo como também o estímulo para a construção de novas situações técnico-táticas a desenvolver de acordo com as premissas associadas à fase anterior. Desta forma, o jogo formal representa o eixo a partir do qual se dá o efeito cíclico do MIT-T.

### Estratégias metodológicas associadas

O principal aspeto estrutural relativo ao MIT-T já vem sendo assinalado e está relacionado com a recusa de uma orientação binária da aprendizagem da técnica e da tática, elogiando a consideração destes processos de forma simultânea e ajustando o nível de dificuldade sugerido. A importância do trabalho técnico-tático conjunto é, aliás, destacada por investigações a partir de diferentes perspetivas teóricas (e.g., Raab et al., 2005). Do ponto de vista didático, a aplicação deste princípio estruturante implica a utilização da "exageração" e da

"simplificação" (Mitchell et al., 2006) como princípios metodológicos básicos associados à contextualização do jogo a que as tarefas devem remeter, os quais são também assinalados no TGfU e na perspectiva francesa. Do ponto de vista dos aspetos técnicos é importante priorizar a aprendizagem assumindo como referência o êxito no resultado (eficácia) do movimento relativamente a eventuais padrões mecânicos sugeridos para o gesto em questão. A este respeito, MacPhail et al. (2008) assinalam a pertinência desta abordagem nas etapas iniciais do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, relativamente aos aspetos táticos do jogo, é imprescindível que a atenção dos aprendizes esteja centrada na dimensão informacional e perceptiva do jogo, estimulando assim o desenvolvimento da consciência tática.

A aplicação dos princípios de "exageração" e "simplificação" nas tarefas aplicadas deve permitir a "integração" e "contextualização" das aprendizagens. Se, por um lado, a relação entre técnica e tática é umas das premissas essenciais das tarefas propostas, por outro, é conveniente também considerar, por exemplo no âmbito dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), a adequação dos comportamentos individuais à dinâmica grupal, proporcionando situações de diferente complexidade que permitam o desenvolvimento do aprendiz num marco comum de referência, necessariamente coletivo.

A utilização de jogos reduzidos, ou modificados, revela-se um elemento essencial de contextualização dos comportamentos técnico-táticos, permitindo ainda a focalização em situações que careçam de desenvolvimento. Estes jogos evidenciam a contextualização da aprendizagem, potenciam a transferência e relação entre as aprendizagens prévias e a sua aplicação num contexto de maior complexidade como será o jogo formal. Assim, ao partilhar aspetos estruturais e funcionais, os jogos reduzidos reproduzem cenários conhecidos, ampliados e significativos do jogo que permitem uma adequada articulação dos conteúdos.

No desenho de tarefas que concorram para o sucesso da aprendizagem integrada, os limites no nível de simplificação/exageração e da contextualização/integração implicam uma observação cuidada sobre quais as unidades básicas de intervenção (de forma a que estas não percam sequencialidade nem se afastem da lógica interna do jogo) e respetivas condições (constrangimentos e *affordances* implicados). Neste sentido, para a manipulação da complexidade das tarefas, tal como sugerido por López-Ros (2011) ou Bouthier (2014), torna-se necessário o estabelecimento de uma relação coerente entre o que podemos considerar o seu nível "micro" (constrangimentos da tarefa) e o seu nível "macro" (lógica interna e princípios táticos e estratégicos).

Por último, cabe observar os processos pedagógicos associados à ajuda pedagógica conferida pelo professor. Assumindo a orientação compreensiva do MIT-T, é de realçar a importância concedida aos processos decorrentes da interatividade entre os constituintes do "triângulo didático", isto é, da relação dependente e situada entre professor, alunos e conteúdo (Amade-Escot, 2000; Coll, 1996; López-Ros, 2003).

De acordo com a orientação sócio-cultural da perspectiva construtivista de aprendizagem, o processo de ensino-aprendizagem desenvolve-se no âmbito da "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZPD), conceito proposto por Lev Vygotsky (1979) que faz referência à diferença entre o que o aprendiz consegue realizar de forma independente e o que realiza mediante ajuda pedagógica. A ZPD implica uma negociação contínua de significados entre professor e aluno no sentido do segundo poder desenvolver autonomia no manejo dos conteúdos. Um dos impactos mais destacados da ZPD está relacionado com a necessidade de adequar a dificuldade da tarefa às possibilidades do aprendiz, devendo, porém, apresentar uma dificuldade ligeiramente superior à competência conhecida do aprendiz, tal como sugerido pelo conceito de Zona de Dificuldade Ótima proposto por Farnsworth (1992). A aprendizagem depende assim, em grande medida, do tipo de ajuda que o professor concede e a qualidade da mesma, implicando esta noção de conceder ajuda, a reflexão sobre como esta vai sendo retirada e sobre que recursos semióticos devem ser fornecidos.

A atividade do aprendiz e do professor é assim entendida como uma atividade conjunta e partilhada, na qual o professor concede ajuda pedagógica pertinente até que o aprendiz seja capaz de solucionar autonomamente a tarefa em causa. Assim, o professor concede ajuda e logo vai retirando progressivamente de forma ajustada essa mesma ajuda, processo este concetualizado por Wood, Bruner, e Ross (1976) na noção de *scaffolding* (suporte). Para López-Ros (2003, p. 117), *"el concepto de 'ajuste continuado' significa un ajuste variable, dependiente de otros factores, pero que debe permitir a los aprendices disponer de recursos externos acordes con su nivel inicial y el grado de aprendizaje que van asumiendo"*. O professor intervém assim no sentido dos alunos aprofundarem o seu conhecimento (procedimental e declarativo), orientando a sua construção por parte destes e partilhando consigo os significados inerentes à prática.

Para que a ajuda e a influência educativa possam ser levadas a cabo, é fundamental o desenvolvimento de um processo de comunicação e negociação entre o professor e o aprendiz que permita o estabelecimento de uma rede de significados partilhados. Por esse motivo, o tipo de recursos semióticos utilizados nos processos interativos,

particularmente com o objetivo de facilitar a resolução das tarefas e o favorecimento da construção de conhecimento, revela-se especialmente relevante (Coll, Onrubia, & Mauri, 2008), existindo neste âmbito, diferentes trabalhos que destacam a co-construção do conhecimento como um processo guiado pelos recursos semióticos utilizados (cf., Edwards & Mercer, 1994; Mercer, 1997; López-Ros, 2013b; López-Ros et al., 2013; Wertsch, 1991; Wright & Forrest, 2007).

Neste sentido, importa refletir sobre a quantidade e, sobretudo, a qualidade da instrução que despoleta o processo interativo. Diferentes trabalhos (Mitchell et al., 2006; Rovegno et al., 2001) assinalam a importância que a colocação de perguntas pode assumir na integração do conhecimento procedimental e declarativo, assim como a utilização de estratégias como o "debate de ideias" (Greháigne et al., 2005) ou de momentos de reflexão (López-Ros, 2013b; López-Ros et al., 2013).

De acordo com Coll e Onrubia (2001), as diferentes estratégias discursivas utilizadas pelo professor deverão assim (1) procurar a exploração e ativação dos conhecimentos prévios dos alunos (utilizando marcos de referência e solicitando informação), (2) procurar que os alunos dêem sentido à aprendizagem (utilizando meta-enunciados, incorporando contributos dos alunos no discurso e estabelecendo o conhecimento como partilhado no plural), e (3) favorecer o desenvolvimento de representações mentais cada vez mais ricas e complexas (reelaborando os contributos dos alunos, categorizando e etiquetando o conteúdo e utilizando abreviações, recapitulações, resumos e sínteses).

### Comentários Finais

Tal como afirmaram López-Ros e Castejón (2005, p. 47), "el modelo que hemos analizado y ampliado se corresponde más como una guía general que con una concreción práctica". Assim, revela-se ainda importante aprofundar diferentes aspetos teóricos e metodológicos que lhe possam conferir maior robustez como, por exemplo, observar o ponto de início da sequência didática, a relação entre especificidade e generalidade das tarefas, a relação entre jogos reduzidos e o jogo formal, o contributo do Constraints-Led Approach no desenho das tarefas (ainda que não partilhando do mesmo enquadramento epistemológico, tal como assinalado por Renshaw et al., 2015), a utilização dos recursos semióticos na organização da atividade conjunta ou a utilização de ferramentas de avaliação que sejam coerentes com a sua orientação.

Nesta lógica, têm vindo a ser desenvolvidas diferentes investigações que observam a aplicação do modelo em diferentes contextos de iniciação desportiva particularmente vinculados aos JDC (e.g., López-Ros et al., 2013), além do interesse demonstrado na sua aplicação por outros âmbitos de

prática desportiva com importante manifestação tática como sejam os Desportos de Combate (e.g., Avelar & Figueiredo, 2009).

### Referências

- Aguado, R., Castejón, F. J., & de la Calle, M. (2002). La enseñanza del deporte con diferentes estrategias de enseñanza: técnica, táctica y técnico-táctica. *Revista de Educación Física - Renovar la Teoría y la Práctica*, 86, 27-33.
- Amade-Escot, C. (2000). The contribution of two research programs on teaching content: "pedagogical content knowledge" and "didactics of physical education". *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 78-101.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento - Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Avelar, B., & Figueiredo, A. (2009). La iniciación a los deportes de combate: Interpretación de la estructura del fenómeno lúdico luctatorio. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 4(3), 44-57.
- Balyi, I., Cardinal, C., Higgs, C., Norris, S., & Way, R. (2005). *Canadian sport for life - Long-Term Athlete Development Resource Paper*. Vancouver: Canadian Sports Centres.
- Barrachina, J. (2012). ¿Cómo lo estamos haciendo? Revisión crítica de algunos modelos de iniciación deportiva. In E. Sebastiani & D. Blázquez (Coord.). *¿Cómo formar un buen deportista? Un modelo basado en competencias* (pp. 87-111). Barcelona: INDE.
- Batalla, A. (2000). *Habilidades Motrices*. Barcelona: INDE.
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bouthier, D. (2014). Iniciación y perfeccionamiento en los deportes colectivos: Desarrollo de la pertinencia de la toma de decisiones en el juego en relación con otros elementos de acción. En V. López-Ros & J. Sargatal (Eds.) *El aprendizaje de la acción táctica* (pp. 133-148). Girona: Universitat de Girona.
- Bruner, J. (1972). *El proceso de educación*. México: Uteha.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). Model for the teaching of games in secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (2014). Preface. In J. Butler & L. Griffin (Eds.). *More Teaching Games for Understanding - Moving Globally* (pp. xi-xv). Champaign: Human Kinetics.
- Castejón, F. J., & López-Ros, V. (1997). Iniciación deportiva. En F. J. Castejón (Coord.) *Manual del*

- maestro especialista en educación física (pp. 137-172). Madrid: Pila Teleña.
- Castejón, F. J., Giménez, F. J., Jiménez, F., & López-Ros, V. (2003). Concepción de la enseñanza comprensiva del deporte: Modelos, tendencias y propuestas. In F. J. Castejón (Coord.). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 17-34). Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J., & López-Ros, V. (2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tàndem*, 7, 42-55.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2001). Estrategia discursiva y recursos semióticos en la construcción de sistemas compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 45, 21-31.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Supporting learning in educational contexts: The exercise of educational influence and the analysis of teaching. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Davids, K., Button, C., & Bennett, S. (2008). *Dynamics of skill acquisition - a constraint-led approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Deleplace, R. (1979). *Rugby de mouvement, rugby total*. Paris: Éditions Revue EPS.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y curriculum - investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Famose, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (1998). *Understanding motor development. Infants, children, adolescents, adults*. Boston: WCB/McGraw-Hill.
- Gréhaigne, J. F., Godbout, P., & Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53, 59-76.
- Gréhaigne, J. F., Wallian, N., & Godbout, P. (2005). Tactical-decision learning model and students' practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 255-269.
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2013). A review on the game-centered approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300.
- Holt, N., Streat, W., & García-Bengoechea, A. (2002). Expanding the Teaching Games for Understanding model. New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 162-176.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorp model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.
- Lasierra, G., & Lavega, P. (1993). *1050 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.
- Lauder, A. (2001). *Play practice - the games approach to teaching and coaching sports*. Champaign: Human Kinetics.
- Light, R. (2004). Coaches' experiences of Game Sense: Opportunities and challenges. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 115-131.
- López-Ros, V. (2003). Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: La interacción educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte. In F. J. Castejón (Coord.). *Iniciación deportiva - la enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 113-140). Sevilla: Wanceulen.
- López-Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza del deporte. In F. J. Castejón (Coord.) *Deporte y Enseñanza Comprensiva* (pp. 35-61). Sevilla: Wanceulen.
- López-Ros, V. (2011). La acción táctica individual en los deportes de equipo. In V. López-Ros & J. Sargatal (Eds.) *La táctica individual en los deportes de equipo* (pp. 11-36). Girona: Universitat de Girona.
- López-Ros, V. (2013a). Las habilidades motrices básicas en educación primaria. Aspectos de su desarrollo. *Tàndem*, 43, 86-96.
- López-Ros, V. (2013b). La organización de la actividad conjunta en la enseñanza escolar de los deportes colectivos. In F. J. Castejón, F. J. Giménez, F. Jiménez, & V. López-Ros (Coord.). *Investigaciones en formación deportiva* (pp. 41-64). Sevilla: Wanceulen.
- López-Ros, V., & Castejón, F. J. (1998a). Técnica, táctica individual y táctica colectiva: Teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (I). *Revista de Educación Física*, 68, 5-9.
- López-Ros, V., & Castejón, F. J. (1998b). Técnica, táctica individual y táctica colectiva: Implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (práctica) (II). *Revista de Educación Física*, 68, 12-16.
- López-Ros, V., & Castejón, F. J. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar. Explicación y bases de un modelo. *Apunts - Educación Física y Deportes*, 79, 40-48.
- López-Ros, V., Castejón-Oliva, F. J., Bouthier, D., & Llobet-Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(1), 45-60.



- López-Ros, V., Llobet, B., & Comino, J. (2013). Patterns of joint activity and semiotic devices in teaching sports. A case study. In B. Carnel & J. Moniote (Eds.). *Intervention, Recherche et Formation: Quels enjeux, quelles transformations?* (pp. 296-309). Amiens: Université de Picardie Jules Verne.
- MacPhail, A., Kirk, D., & Griffin, L. (2008) Throwing and catching as relational skills in game play: Situated learning in a modified game unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 100-115.
- Mahlo, F. (1974). *La acción táctica en el juego*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo. Em G. Tani, J. O. Bento, & R. Peterson (Eds.) (pp. 327-343). *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Metzler, M. (2005a). *Instructional models for physical education* (2<sup>nd</sup> ed.). Scottsdale: Holcomb Hathway.
- Metzler, M. (2005b). Implications of models-based instruction for research on teaching: A focus on Teaching Games for Understanding. In L. Griffin & J. Butler (Eds.). *Teaching Games for Understanding - Theory, research and practice* (pp. 183-197). Champaign: Human Kinetics.
- Mitchell, S., Oslin, J., & Griffin, L. (2006). *Teaching Sport Concepts and Skills* (2<sup>nd</sup> ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Oslin, J., & Mitchell, S. (2006). Game-centered approaches to teaching physical education. Em D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.). *The Handbook of Physical Education* (pp. 627-651). Londres: SAGE.
- Raab, M., Masters, R., & Maxwell, J. (2005). Improving the 'how' and 'what' decisions of elite table tennis players. *Human Movement Science*, 24(3), 326-344.
- Renshaw, I., Araújo, D., Button, C., Chow, J., Davids, K., & Moy, B. (2015). Why the constraints-led approach is not teaching games for understanding: A clarification. *Physical Education and Sport Pedagogy*. DOI: 10.1080/17408989.2015.1095870
- Renshaw, I., Chow, J., Davids, K., & Hammond, J. (2010). A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: A basis for integration of motor learning theory and physical education praxis? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 117-137.
- Richard, J. F., & Wallian, N. (2005). Emphasizing student engagement in the construction of game performance. Em L. Griffin & J. Butler (Eds.). *Teaching Games for Understanding - Theory, Research and Practice* (pp. 19-32). Champaign: Human Kinetics.
- Rink, J., French, K., & Tjeerdsma, B. (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 399-417.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rovegno, I. (2006). Constructivist perspectives on learning. Em D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.). *The handbook of physical education* (pp. 242-261). Londres: SAGE.
- Rovegno, I., Newett, M., Brock, S., & Babiarz, M. (2001). Teaching and learning basic invasion-game tactics in 4<sup>th</sup> grade: A descriptive study from situated and constraints theoretical perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 370-388.
- Ruiz Pérez, L. (1995). *Competencia motriz - Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez-Gómez, R., Devis-Devis, J., & Navarro-Adelantado, V. (2014). El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: Una perspectiva histórica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(3), 197-213.
- Stolz, S., & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71.
- Teodorescu, L. (1977). *Théorie et méthodologie des jeux sportifs*. Paris: Vigot.
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough: University of Loughborough.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción situada*. Madrid: Visor.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy - Throughout the lifecourse*. Londres: Routledge.
- Wood, P., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wright, J., & Forrest, G. (2007). A social semiotic analysis of knowledge construction and games centered approaches to teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 273-287.

# Estilos de Supervisão e Reflexão no Estágio em Educação Física

**Manuela Machado<sup>1</sup>, Zélia Matos<sup>2</sup>, Inês Monteiro<sup>3</sup>, Paula Batista<sup>2,4</sup>**

<sup>1</sup>Escola Secundária D. Dinis, Santo Tirso, Portugal; <sup>2</sup>Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), Portugal; <sup>3</sup>Instituto da Educação – Universidade do Minho, Portugal; <sup>4</sup>Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIF<sup>2</sup>D)

## Palavras-chave

Encontros  
Pedagógicos;  
Professor  
Cooperante;  
Estilos de  
Supervisão;  
Estágio; Reflexão

## RESUMO

Este estudo teve como propósito central perceber se o modo como os Professores Cooperantes dirigem os Encontros Pedagógicos no contexto do Estágio Profissional é promotor de reflexão. Participaram no estudo dois Professores Cooperantes da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com mais de dez anos de experiência profissional, sendo que um tem formação especializada em supervisão pedagógica e o outro não. O corpus do estudo abrangeu gravações de seis Encontros Pedagógicos realizados no decurso do 2º período, sendo os dados analisados com recurso à análise de conteúdo, através de um processo indutivo. Os dados revelam que os professores cooperantes procuraram estimular a reflexão, embora focada em aspetos do processo de ensino e aprendizagem, e por recurso a perfis de atuação distintos, designadamente no que concerne aos comportamentos, estilos de supervisão e relação com os estagiários.

## Keywords

Educational  
Meetings;  
Cooperating  
Teachers;  
Supervision  
Styles; Practicum;  
Reflection.

## ABSTRACT

The main purpose of this study was to perceive if the way that the cooperating teachers direct the educational meetings in practicum context promote the reflection. Two Cooperating Teachers of the Faculty of Sport, University of Porto participated in the study. Both have more than ten years of professional experience, and one as not any specialized training in pedagogical supervision. The corpus of the study was the content of six educational meetings that was recorded during the second semester. Data were analysed using content analysis, by an inductive process. Data revealed that the cooperating teachers sought to stimulate the reflection, but though focused on aspects of teaching and learning, and use different styles, particularly with regarding behavior, supervision styles and relationship with the preservice teachers.

## Introdução

No âmbito da literatura, o Professor Cooperante (PC)<sup>1</sup>, é reconhecido como sendo uma figura central no processo de formação inicial de professores, mais concretamente da condução da prática de ensino supervisionada (e.g. Clarke e Collins, 2007; Clarke, Triggs e Nielsen, 2014; Farrell, 2008, Zabalza e Cid, 2005). Neste sentido, a preparação para o exercício deste papel não pode ser encarada de forma avulsa mas entendida como um assunto de ordem prática e experiencial (Zeichner, 2010). Neste enquadramento, tal como defendem Rikard e Lou-Veal (1996) e Tjeerdsmá (1998), é necessário valorizar as experiências formativas interiorizadas pelos PC, a começar, naturalmente, pela valorização da sua própria formação inicial. Com efeito, como advogam Albuquerque, Graça, e Januário (2000), as experiências vividas pelos orientadores podem fazer sobressair tradições e refletir diferenças de orientação no campo das filosofias e convicções pedagógicas perfilhadas.

Clarke (2007) identificou três tipologias de participação do PC: (1) titular da classe; (2) supervisor da prática; e (3) formador de professores<sup>2</sup>. A primeira reflete um nível mínimo de participação do PC, este cede a sua sala de aula ao EE, não exercendo qualquer influência no trabalho por ele desenvolvido. Na segunda, o nível de participação e interação com o EE é mais elevado, mas em grande parte unidirecional (do PC para o EE). Ao PC cabe o papel de monitorizar e administrar o trabalho do EE, observando, registando e orientando a aplicação prática do que o EE aprendeu na faculdade. Já na terceira conceção o PC é visto como um formador de professores, no sentido cooperativo. O seu nível de envolvimento é superior e espera-se que o PC assuma um papel semelhante ao papel de treinador, estimulando e despertando no EE o significado da sua prática, fornecendo orientações para o seu desenvolvimento. Paralelamente ao exercício destas funções, importa que no contexto de estágio sejam criadas condições que favoreçam a aquisição da autonomia e da responsabilidade do estudante-estagiário (Blumberg, 1980). Assim, é necessário uma estrutura de estágio capaz de dar resposta às características pessoais e necessidades de cada estagiário, onde se privilegie o diálogo, a discussão e a interação (Batista & Pereira 2014). Em termos de características centrais do supervisor, a literatura destaca a capacidade de prestar atenção e saber escutar, a capacidade de comunicação verbal e não verbal, o cooperar e o interrogar (Kirk, Macdonald, & O'Sullivan, 2006).

<sup>1</sup> Neste estudo o orientador cooperante ou orientador de escola será designado professor cooperante, tal como prevê o regulamento da unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.

<sup>2</sup> Nossa tradução

No âmbito dos modelos de supervisão, salienta-se o modelo de supervisão clínica, centrado na análise das práticas em sala de aula e fortemente assente na observação, reconhecendo-se amplamente as suas potencialidades formativas nos processos de supervisão acompanhada (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 1993; Vieira & Moreira, 2011). Este modelo é operacionalizado através de ciclos de observação compostos por três fases principais - pré-observação, observação e pós-observação - e privilegia a melhoria da prática e a regulação do processo supervisivo, através da avaliação sistemática da sua eficácia (Vieira, 1993). Nas palavras de Alarcão (2002, p. 12)

“A supervisão pedagógica dirige-se ao ensino e à aprendizagem, o seu objeto é a qualidade do ensino, porém os seus critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo numa perspetiva de receituário acriticamente aceite pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores”.

Neste entendimento, pretende-se um afastamento de modelos supervisivos em que o poder e o controlo são do orientador, deixando o estagiário com reduzido espaço de autonomia. Assim, veicula-se uma supervisão em que os orientadores apoiam os estagiários na resolução dos problemas pedagógicos com que se deparam, levando-os a desenvolver a capacidade de tomar decisões (Blumberg, 1980).

De acordo com Coimbra, Marques, e Martins (2012), o processo de supervisão provoca frequentemente reações antagónicas, ou seja, de desconfiança e resistência, mas também de curiosidade e empenho. Para estas reações, muito contribui o estilo de supervisão adotado e o tipo de discurso que predomina durante os encontros entre os supervisores e os formandos, que naturalmente irão influenciar as suas decisões e ações. Neste âmbito, Glickman (1985) evoca três estilos supervisivos (Quadro 1).

Quadro 1 - Estilos Supervisivos (Glickman, 1985)

Funções	Prestar Atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar/ Dirigir	Estabelecer critérios/ metas	Condi- cionar
Estilos										
Não diretivo										
Colaborativo										
Diretivo										

Ainda de acordo com este autor, o conhecimento, as competências interpessoais e as competências técnicas do supervisor são pré-requisitos fundamentais para desenvolver estes estilos de supervisão (Gonçalves, 2009, p. 30). Quanto às competências interpessoais (funções) identificadas no Quadro 1, entende-se o quão importantes são, na medida em que será a ênfase dada, conscientemente ou não, a umas ou outras, que determinará o estilo

supervisivo adotado, com implicações no papel do formando e no grau de autonomia que lhe é conferido.

Os processos de formação/supervisão são fundamentais no apoio às mudanças necessárias e não podem ser de natureza transmissiva:

“(…) se se pretende desenvolver uma postura crítica dos professores face à sua prática, não basta recomendar esse posicionamento ou ilustrá-lo através de textos teóricos, sendo necessário criar tarefas onde os professores exerçam a criticidade, nomeadamente através de dispositivos e experiências de indagação crítica das práticas.” (Vieira, 2010, p. 20)

Assim, importa desenvolver estratégias reflexivas de formação, que promovam competências de indagação crítica de intervenção crítica (Alarcão, 1996; Ryan, Toohey, & Hughes, 1996; Vieira et al., 2010; Vieira & Moreira, 2011).

De destacar ainda, que a supervisão pedagógica pode constituir um instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nas práticas escolares (Moreira, 2004). Alarcão (2001, p. 11) vai mais longe e afirma mesmo que o supervisor é um “líder de comunidades formativas” ou de “comunidades aprendentes”, mas para isso necessitamos de instituições com um projeto consistente para a supervisão de estágio, sem ambiguidades nas suas finalidades e estratégias.

Neste entendimento, a adoção de um conceito de supervisão na linha do advogado por Alarcão e Roldão (2008) assume-se como aquele que persegue o compromisso de ajuda e de regulação do processo de formação do estagiário, focado na prática, utilizando estratégias promotoras de reflexão, de *feedback* e privilegiando estratégias não diretivas, mais adequadas para a promoção e desenvolvimento da identidade profissional.

Reconhecendo a importância do PC no processo formativo do estudante-estagiário, designamos como objetivo central deste estudo perceber se o modo como os PC dirigem os Encontros Pedagógicos (EP) no contexto do Estágio Profissional é promotor de reflexão. Adicionalmente procurou-se ainda: Verificar se existem diferenças no modo de condução dos EP do professor cooperante sem formação especializada em supervisão e do PC com formação especializada. Identificar a tipologia da relação estabelecida entre os PC e os estudantes-estagiários. Inferir qual o estilo de supervisão predominante adotado pelos PC.

## Metodologia

### Participantes

Os Participaram neste estudo dois PC da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, um do sexo masculino com 52 anos de idade, (designado professor cooperante A – PC A) e o outro do sexo feminino com 46 anos (designado professor cooperante B – PC B).

A sua escolha foi intencional, porquanto se pretendia analisar dois casos distintos, neste caso alguém sem formação especializada em supervisão (PC A) e outro com essa formação (PC B). No que concerne ao critério de uniformidade, este foi cumprido pelo facto de ambos os PC desempenharem a função de orientação há mais de 10 anos, nomeadamente o PC A há 13 anos (4 anos na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e 9 no Instituto Universitário da Maia (ISMAI) e na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP)); e o PC B há 11 anos (na FADEUP). A experiência profissional na área da docência é, respetivamente, de 28 (PC A) e 25 anos (PC B), sendo que, no que respeita às habilitações académicas, ambos são Mestres em Desporto, Crianças e Jovens, pela FADEUP. Em termos de profissionalização, o PC A realizou formação em serviço e o PC B estágio integrado.

Em relação à formação especializada, o PC B realizou uma oficina de formação no âmbito de supervisão de estágio na FADEUP (50 horas); um curso de especialização em supervisão pedagógica e formação de formadores, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (350 horas); e ainda o mestrado na temática da supervisão pedagógica.

### Instrumentos

Os dados recolhidos consubstanciam-se no conteúdo de seis EP realizados no contexto escola (três de cada PC). Os EP estão previstos nas Normas e Regulamento do Estágio Profissional, inserido no 2º Ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. No que concerne às temáticas abordadas nos três EP dirigidos por cada um dos PC, foram: (1) Balanço da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 1º período [etapa inicial]; (2) Reflexão acerca das aulas assistidas; (3) Atividades e tarefas a realizar no âmbito das áreas 2 (participação na escola) e; 3 (relações com a comunidade).

### Procedimentos de recolha

Na primeira etapa deu-se a conhecer os objetivos do trabalho aos PC e aos estudantes-estagiários que pertenciam aos dois núcleos de estágio por eles orientados. Após a explicitação foi recolhido o consentimento informado de todos os intervenientes, sendo garantidas as condições de anonimato e confidencialidade.

Os seis EP foram gravados no seu contexto real de supervisão, sem a presença de nenhum observador externo. Na preparação, os PC foram informados acerca das condições em que as gravações deveriam ser efetuadas e das temáticas que deveriam ser abordadas em cada EP. A duração média dos EP foi de 70 minutos, como um mínimo 30 minutos e um máximo de 90.

### Procedimentos de análise

Os EP foram transcritos *verbatim*, respeitando o discurso e as expressões utilizadas pelos participantes (Bardin, 1997; Bogdan & Bilken, 1994). A fiabilidade de transcrição foi garantida pela audição e confirmação de extratos de texto ou palavras, com ajuda do programa digital *voice 2*, permitindo recuar e repetir extratos de texto específicos. Os textos transcritos foram formatados na modalidade só texto (*txt*) e inseridos no programa de análise de dados qualitativos QSRNVivo10, permitindo conjugar tarefas mecânicas com tarefas conceptuais.

Quadro 2 - Categorias e subcategorias definidas a priori

Categorias	Subcategorias	Descrição
Comportamentos do supervisor	1	<b>Prestar atenção</b> O supervisor atende ao que o professor lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais.
		<b>Clarificar</b> O supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do professor.
		<b>Encorajar</b> O supervisor mostra interesse em que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta.
		<b>Servir de espelho</b> O supervisor parafraseia ou resume o que o professor disse a fim de verificar se entendeu bem.
	2	<b>Dar opinião</b> O supervisor dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido.
		<b>Ajudar a encontrar soluções para os problemas</b> Depois do assunto ter sido discutido, o supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções.
		<b>Negociar</b> O supervisor desloca o foco de discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contras das soluções apresentadas.
	3	<b>Orientar</b> O supervisor diz ao professor o que este deve fazer.
		<b>Estabelecer critérios</b> O supervisor concretiza os planos de ação, põe limites temporais para a sua execução.
Estilos de supervisão	3	<b>Condicionar</b> O supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações.
	1	<b>Não diretivo</b> O supervisor manifesta o desejo de atender ao mundo do professor/estagiário, de o escutar, de esperar que seja ele a tomar as iniciativas. Sabe calar-se, é capaz de verbalizar as ideias e os sentimentos que, explicita ou implicitamente, o professor/estagiário manifesta. Encoraja, ajuda a clarificar e pede informações complementares quando necessário.
	2	<b>Colaborativo</b> O supervisor prefere estratégias de colaboração, verbaliza muito o que o professor/estagiário diz, sintetiza as sugestões e problemas apresentados e ajuda a resolvê-los.
	3	<b>Diretivo</b> O supervisor concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor/estagiário.

Após a organização da informação recolhida procedeu-se à sua análise, recorrendo à análise de conteúdo. Esta técnica de investigação, segundo Bardin (1997, p. 19), visa “uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa dos conteúdos manifestos na comunicação” e tem “como finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. A partir do momento em que na análise de conteúdo se decide codificar o seu material, deve produzir-se um sistema de categorias, de forma a dotar os dados de uma estrutura lógica (Bardin, 2009).

Seguindo estes postulados, fez-se a leitura do conteúdo informativo resultante dos EP, para apreciação sincrética das suas características e avaliação das possibilidades de análise. Pese embora as categorias terem sido definidas *a priori* (Quadro 2), a análise situou-se no polo dedutivo. Posteriormente, procedeu-se à codificação dos EP, que segundo Bardin (1997, p. 103) “é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

No que concerne às categorias, estas são mutuamente exclusivas, embora o conteúdo informativo, por vezes, tenha sido categorizado em mais do que uma categoria. Isto não constitui problema, porquanto o programa permite operações lógicas com as unidades de codificação, nomeadamente interseção, reunião, exclusão mútua, entre outros, possibilitando igualmente a codificação de referências que contêm informação relativa a mais do que uma categoria.

A confiabilidade da informação foi garantida pela devolução do conteúdo informativo dos EP aos PC (*member checks*) e a fiabilidade foi assegurada pelos acordos intercodificador e intracodificadores, recorrendo ao cálculo do índice de Ballack. Procedeu-se ainda ao cálculo do coeficiente Cohen's Kappa para eliminar os acordos ocorridos por acaso. Foram codificadas todas as referências, sendo que a percentagem de acordos intracodificador no PC A foi de 84.87 % e do PC B foi de 92.27%; o coeficiente Cohen's kappa situou-se entre 0.94 e 0.90.

Relativamente à fiabilidade dos intercodificadores, esta foi efetuada por três notadores, o investigador (notador 1) e dois outros notadores (doutorandos da FADEUP, notadores 2 e 3). A percentagem de acordos entre os notadores 1 e 2 foi no PC A de 96.91% e no PC B de 94.85%, e o coeficiente Cohen's Kappa situou-se entre 0.94 e 0.90 no notador 1 e no notador 2, respetivamente. Já a percentagem de acordos entre os notadores 1 e 3, no PC A, o valor foi de 94.57 % e no PC B de 96.28%. O coeficiente Cohen's Kappa situou-se entre 0.89 e 0.93 no notador 1 e no notador 3, respetivamente.

## Grelha de codificação

As categorias definidas foram estabelecidas a priori (Quadro 2), tomando como referência os comportamentos dos supervisores e os estilos de supervisão enunciados por Glickman (1985).

## Resultados

No processo de análise e interpretação dos dados foram tidos em conta dois tipos de indicadores, os quantitativos, que permitiram traçar o perfil comportamental da intervenção dos PC junto dos estudantes-estagiários, e os qualitativos, que permitiram atribuir sentido e significado à sua intervenção, bem como inferir acerca do estilo de supervisão predominante adotado pelos professores cooperantes.

## Perfil Comportamental

No Quadro 3, estão representados os valores encontrados em cada uma das subcategorias relativas à categoria “*Comportamentos do supervisor*”.

Quadro 3 - Distribuição da codificação pelas categorias e subcategorias relativas aos comportamentos do professor cooperante.

	Professor cooperante A		Professor cooperante B	
	Atitudes		Referências	
	n	%	n	%
COMPORTAMENTOS	1 – Prestar atenção	29 9.0	8 3.8	
	2 – Clarificar	37 11.5	22 10.5	
	3 – Encorajar	20 6.2	7 3.3	
	4 – Servir de espelho	12 3.7	1 0.5	
	5 – Dar opinião	48 15.0	43 20.5	
	6 – Ajudar a encontrar soluções	18 5.6	22 10.5	
	7 – Negociar	14 4.4	1 0.5	
	8 – Orientar	79 24.6	66 31.4	
	9 – Estabelecer critérios	54 16.8	35 16.7	
	10 – Condicionar	10 3.1	5 2.4	
	<b>Totais</b>	32 1	210	

Os dados patentes no Quadro 3 evidenciam que “*Orientar*” é o comportamento mais adotado por ambos os PC (com um número de referências de 24.6% e 31.4%, PCA e PCB respetivamente). O recurso a este comportamento materializa-se, essencialmente, no fornecer indicações com vista à resolução de problemas referentes a situações concretas: “Fazemos em dois grupos com as equipas mais ou menos formadas.” [PC A, Referência 16] O “*Estabelecer critérios*” e o “*Dar opinião*” são também dois comportamentos que marcam presença



na intervenção dos PC: No que concerne aos “*Estabelecer Critérios*” o PCA destaca-se (16.8%), sendo que os aspetos referenciados neste comportamento vão desde aspetos meramente organizativos até às questões concretas da intervenção propriamente dita, conforme ilustra o excerto:

... a ficha de avaliação também faz parte dessa aula e nós nunca podemos ir fazer uma avaliação diagnóstica sem ter muito bem definidos os parâmetros e o que é que queremos avaliar nos alunos porque senão, ficamos um bocadinho baralhados e portanto temos ali uma ficha onde vamos registando aquilo que observamos. [PC A, Referência 2]

Já os comportamentos “*Dar opinião*”, “*Ajudar a encontrar soluções para os problemas*”, mais presentes no PC B (20.5%), apresentam um espectro vasto, embora a ênfase em ambos seja nas questões adstritas à gestão da aula, conforme ilustram os excertos a seguir apresentados:

Do meu ponto de vista é assim, ou então fazemos duas avaliações e perdemos muito tempo a avaliar. [PC A, Referência 6]

... quando falamos aqui na organização dos alunos, quando fazemos uma aula por estação como a Ginástica em que podemos colocar que os alunos vão ser distribuídos por estações ou 4/5 alunos por estação da seguinte forma, isto deve estar definido no plano de aula. [PC A, Referência 1].

O comportamento “*Clarificar*” também foi adotado de forma frequente pelos PC, (11.5% no PC A e 10.5% no PC B), sendo que o pedido de esclarecimento ao estagiário, a fim de poder compreender o seu pensamento e de o poder tornar mais claro, foi a tipologia de comportamento mais recorrente: “Não percebi esta, desculpe, não captei.” [PC B, Referência 10]

Os restantes comportamentos adotados pelos PC – “*Prestar atenção*”, “*Encorajar*”, “*Servir de espelho*”, “*Negociar*” e “*Condicionar*” – foram menos relevantes e estiveram mais presentes no PC A. Enquanto que o comportamento “*Prestar atenção*” traduz a preocupação do PC em se fazer entender junto aos estagiários: “É, assim, não é?” e [PC B, Referência 7] e o “*Encorajar*” um interesse vidente em incentivar o discurso do estagiário: “Pois, pois, é isso mesmo, está bem.” [PC A, Referência 2], o “*Condicionar*” ocorre em situações em que o PC explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento de determinada tarefa, no sentido de responsabilizar o estagiário.

Só para referir algumas coisas no plano de aula e aos outros também e, eu vou deixar de corrigir. Não te digo mais, chega de perder tempo. [PC B, Referência 3]

No comportamento “*Negociar*”, o questionamento aos estagiários incentivando o seu raciocínio é o elemento mais usual: “O problema é assim, alguma coisa está mal, não é?” [PC A, Referência 1]. Já o “*Servir de espelho*”, consubstancia a ideia de repetir ou parafrasear as frases emitidas pelos estagiários, com o sentido de as tornar mais perceptíveis, como bem ilustra este excerto: “O que ele está a querer dizer, é assim, vamos supor que isto é o campo de andebol.” [PC A, Referência 2]

### Estilos de supervisão

Tomando como referência os subgrupos de comportamentos propostos por Glickman (1985), que remetem para diferentes estilos de supervisão<sup>3</sup>, foi explorada a configuração dos comportamentos adotados em cada *cluster*, por cada PC.

Relativamente ao primeiro grupo de subcategorias, que engloba comportamentos mais adstritos a um estilo de supervisão não diretivo, de destacar que o número de referências em todos os comportamentos é superior no PC A (Figura 1). Parece, assim, que o PC sem formação especializada (PC A) tende a adotar comportamentos consentâneos com uma condução menos diretiva em relação ao PC B que detém formação especializada em supervisão. Deste modo, a especialização na área da supervisão parece não ser um elemento diferenciador na tipologia de comportamentos presentes nos encontros pedagógicos.

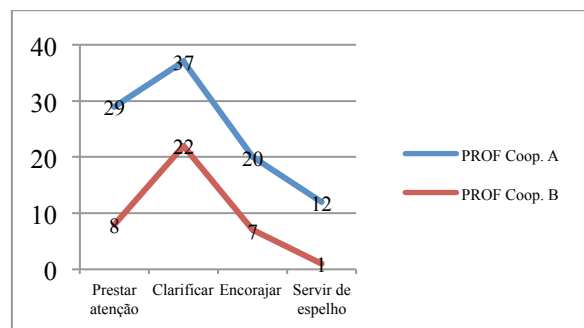


Figura 1 - Referências do 1º grupo de subcategorias

No segundo grupo de subcategorias, detetou-se alguma uniformidade de comportamentos nos dois orientadores, nomeadamente no “*Dar opinião e ajudar a encontrar soluções para os problemas*”. No comportamento “*Negociar*”, é evidente como o PC A recorre mais frequentemente a este tipo de comportamento (4.4%) quando comparado com o PC B (apenas 0.5%) (Figura 2).

<sup>3</sup> 1) Orientar, Estabelecer critérios e Condicionar (comportamentos mais diretivos); 2) Servir de espelho, Dar opinião, Ajudar a encontrar soluções para os problemas e Negociar (comportamentos mais cooperativos); 3) Prestar atenção, Clarificar, Encorajar e Servir de espelho (comportamentos não diretivos).



Contrariamente à percepção oriunda do primeiro grupo de subcategorias, estes dados indicam que ambos os PC fazem uma condução colaborativa nos EP. Ainda que contrariamente ao que seria de esperar, o PC B (com formação especializada em supervisão e mais especificamente na área da reflexão) apresenta um menor número de comportamentos de negociação, atitude esta consentânea com a promoção da reflexão em contexto de estágio.

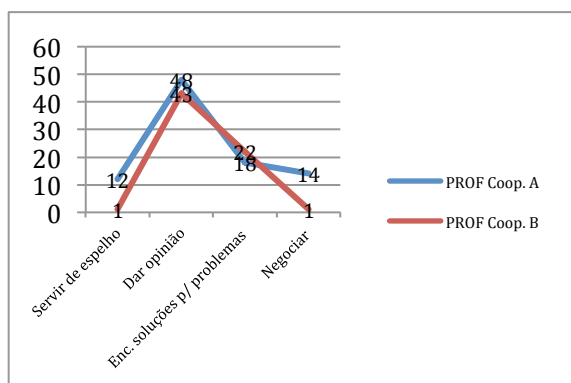


Figura 2 - Referências do 2º grupo de subcategorias

No terceiro grupo de subcategorias detetou-se um perfil de intervenção similar nos dois orientadores (Figura 3), que aponta para formas de intervir diretivas, embora o comportamento “Condicionar” tenha pouca expressividade, entre 10 e 5 referências respetivamente para os PC A e B.

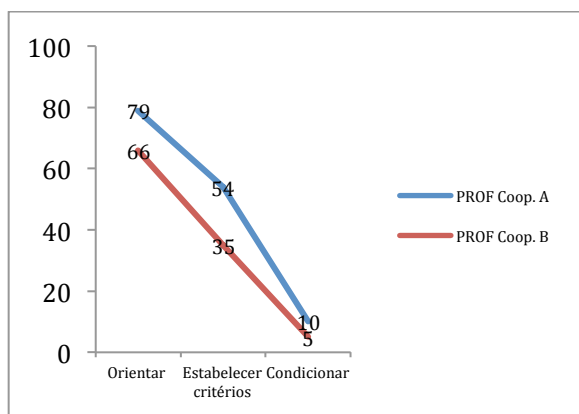


Figura 3 - Referências do 3º grupo de subcategorias

A agregação dos dados anteriores (Quadro 4) permite perceber que ambos os PC recorrem a estilos de supervisão mais e menos diretivos, sendo que o que marca presença de forma mais acentuada é o estilo diretivo - conforme atesta a matriz de Glickman (1985) representada no Quadro 4. De facto, os dados permitem inferir que o estilo diretivo é predominante nos dois PC (44.5% e 50.5%, A e B, respetivamente). Em termos de dissemelhanças as maiores surgem nos comportamentos no perfil não diretivo e colaborativo, pois, enquanto no PC A este é o estilo

que assume maior relevo (30.4%), logo seguido do estilo de colaboração (29.2%), no PC B é o inverso.

Quadro 4 - Estilos de supervisão (segundo Glickman, 1985).

Estilos de supervisão	NÃO DIRECTIVO	DE COLABORAÇÃO	DIRECTIVO
Professor Cooperante A	98 30.4%	92 29.2%	143 44.5%
Professor Cooperante B	38 18.1%	67 32%	106 50.5%

Nota: em resultado da agregação dos comportamentos apresentados no Quadro 3.

### Tipologia da relação

No que concerne à tipologia da relação estabelecida entre o PC e os estudantes-estagiários, e atendendo ao entendimento de Blumberg (1980), os dados que emergem dos discursos remetem para o cenário apresentado no Quadro 5

Quadro 5 - Tipos de relação Supervisor/Professor, segundo Blumberg (1980).

	MUITO INDIRECTA	POUCO INDIRECTA
MUITO DIRECTA	A (2) Professor Cooperante A	B (4) Professor Cooperante B
POUCO DIRECTA	C (1)	D (3) Passivo

Como se pode depreender da análise do Quadro 4 a tipologia da relação entre o PCA e os estagiários é de *tipo (2)* - uma relação que se coloca, simultaneamente, no polo muito direta e muito indireta, em que o orientador oscila entre críticas e afirmações próprias para ouvir e estar atento às necessidades do estagiário. Já o PC B situa-se na relação *tipo (4)*, entre os polos muito direta e pouco indireta, que se caracteriza por um orientador que faz críticas, que não presta atenção às possíveis respostas e que coloca poucas questões (como por exemplo: “queres [estagiário] acrescentar mais qualquer coisa) [PC B, Referência 10]

### O lugar da reflexão

Relativamente à predominância de comportamentos dos PC e o conteúdo informativo dos EP, não obstante as evidências terem apontado para estilos de supervisão marcadamente diretivos em ambos os PC, é perceptível a preocupação que estes têm com as questões da reflexão. Com efeito, dos discursos de ambos emergem estímulos à reflexão, designadamente aquando dos comportamentos relacionados com o estilo colaborativo (*Negociar, Ajudar a encontrar soluções, Dar opinião*). Nos

excertos a seguir apresentados está bem patente o estímulo à reflexão.

...era importante que vocês fizessem também essa reflexão que estivemos agora a fazer do ponto de vista oral e que ela fosse passada para o papel..., para servir como exemplo do modo de organizar uma reflexão; o que fizeram, o que refletiram acerca do que fizeram com vista a uma futura abordagem da unidade, esta abordagem, eventualmente, já a vão fazer de outra forma, ou, pelo menos, ter em consideração alguns dos elementos que hoje aqui consideramos. [PC A, Referência 10]

Vocês devem fazer a reflexão da aula apontando já o que é que vocês podem ou devem fazer nas aulas seguintes; e eu, que observei, tenho uma opinião acerca do que correu bem ou menos bem, posso ajudar. Se tu tiveres feito, determinados exercícios ou determinadas tarefas para trabalhar os conteúdos que temos que dar, se aquilo resultou, se estávamos com muito ou pouco tempo de atividade para aquilo, então, vamos apontar no sentido de, na própria reflexão, potenciar esta atividade ou incluir mais variáveis para estimular maior desenvolvimento, ou vamos alterar para darmos resposta a outras coisas. [PC B, Referência 3]

O estímulo à reflexão existe, contudo este centra-se nas aulas e prende-se quase exclusivamente, às fases do processo reflexivo.

### Discussão

Os PC estruturaram as suas práticas supervisivas em torno de um objetivo central: apoiar e ajudar os seus estudantes-estagiários a desenvolverem-se profissionalmente. De facto, embora recorrendo a estratégias diferenciadas, o propósito foi o mesmo, promover atitudes e práticas reflexivas do estagiário. As diferenças na personalidade, quer do orientador, quer dos estagiários, os níveis de desempenho em que estes se encontram, mantiveram a salvaguarda do princípio do apoio individualizado na relação estabelecida entre orientador/estagiário. Até porque, mesmo não defendendo atitudes “*dirigistas*”<sup>4</sup>, pode ser necessário perfilar atitudes diretivas, quando os estagiários não manifestam capacidade para equacionar problemas ou não estão habituados a ter iniciativa própria e a refletir sozinhos. Alarcão & Tavares (2003), complementam a ideia referindo que é importante ter presente que os estagiários não podem ter tratamentos idênticos, na medida em que para uns o estilo mais diretivo pode ser mais adequado do que para outros ou ainda ajustado a uma determinada fase do seu desenvolvimento profissional.

Neste quadro, Oppenheimer e Devir (2014) consideram que, muitas vezes, os professores principiantes se sentem perdidos, inseguros e com

falta de confiança, preferindo, por isso, que lhes digam o que devem fazer e como o fazer. Assim, é de todo imprescindível para o sucesso da supervisão pedagógica, segundo Alarcão e Canha (2013), a formação em supervisão, tanto para os orientadores da faculdade quanto para os de escola (PC).

Analisando de forma mais detalhada, percebe-se que não obstante este perfil geral, no PC A observa-se, de forma clara, a predominância do estilo diretivo, facto aparentemente explicado pela falta de formação específica, no entanto, ressalva-se a existência de outros fatores igualmente importantes inerentes ao percurso biográfico dos PC e aos estagiários. Para além da predominância do estilo diretivo o PC A este também revela comportamentos colaborativos com alguma expressão, consentâneos com as deduções feitas anteriormente, situando numa relação muito direta e muito indireta com preocupações em *orientar* e *dar opinião*, mas igualmente em *ouvir* e *prestar atenção* aos estudantes-estagiários.

Pese embora o estilo dominante ter sido o diretivo, o comportamento “*Orientar*” (associado a estilos não diretivos) assumiu grande expressão, sendo muito reduzido o total da atitude “*Condicionar*”, pelo que pode ser interpretado como o mais ajustado, se se atender ao momento da realização dos EP ou ainda à personalidade dos estagiários. Outro aspeto a salientar reporta-se aos conteúdos abordados nos EP. Tal como foi referido na metodologia, os temas dos EP foram previamente definidos, mas esta “ordem de trabalhos” não foi cumprida, uma vez que o processo de estágio não se coaduna com temas estanques. Com efeito, os EP tendem a fluir num *continuum* em função das necessidades do momento, levando a que numa reunião sejam abordados vários assuntos, previstos e não previstos, de natureza distinta.

Finalmente, considerando a divergência manifestada no que se refere ao estilo de supervisão evidenciado pelos PC, em que nitidamente o PC B assume estratégias acentuadas de colaboração, menos evidenciadas no PC A, pode inferir-se que estas se coadunam mais com o objetivo de estimular a reflexão dos estudantes-estagiários.

Afigura-se necessária a ressalva de que pela simples razão da maioria dos estagiários preferirem estratégias de colaboração, não quer dizer “*tout court*” que o supervisor as deva aplicar, nomeadamente sempre e em qualquer circunstância. Neste entendimento, é necessário selecionar-se cuidadosamente os PC, de acordo com a sua influência potencial como modelo, as suas experiências anteriores de supervisão, a capacidade de considerar os estilos de supervisão e relacioná-los com o autoconceito e com os níveis conceptuais dos alunos estagiários (Glickman & Bey, 1990).

Os processos de formação/supervisão são fundamentais no apoio às mudanças necessárias e não podem ser de natureza transmissiva:

<sup>4</sup> Termo utilizado por Alarcão e Tavares (1987).

“(…) se se pretende desenvolver uma postura crítica dos professores face à sua prática, não basta recomendar esse posicionamento ou ilustrá-lo através de textos teóricos, sendo necessário criar tarefas onde os professores exerçam a criticidade, nomeadamente através de dispositivos e experiências de indagação crítica das práticas” (Vieira, 2010, p. 20).

Assim, importa desenvolver estratégias reflexivas de formação, que promovam competências de indagação crítica de intervenção crítica (Alarcão & Canha, 2013; Vieira et al., 2010; Vieira e Moreira, 2011).

### CONCLUSÃO

Sendo a premissa central deste estudo perceber se o modo como os Professores Cooperantes dirigem os Encontros pedagógicos é promotor de reflexão dos estudantes-estagiários, pode inferir-se que a preocupação em estimular a mesma esteve patente, embora centrado no processo de ensino e aprendizagem, e por recurso a perfis de atuação ligeiramente distintos - no que concerne aos comportamentos, estilos de supervisão e relação com os estagiários.

Relativamente aos estilos de supervisão ambos os PC recorrem a estilos de supervisão mais e menos diretivos, mas o que marca presença de forma mais acentuada é o estilo diretivo.

No que se refere à relação estabelecida, estas foram distintas, o PC A evidenciou uma relação que se coloca, simultaneamente, no polo muito direta e muito indireta, isto é um orientador que oscila entre críticas e afirmações próprias para ouvir e estar atento às necessidades do estagiário. Já o PC B situa-se numa relação entre os polos muito direta e pouco indireta, que se caracteriza por fazer críticas e não prestar atenção às possíveis respostas, colocando poucas questões.

### Referências

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.). *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas* (3ª ed.). Campinas: Papirus.
- Alarcão, I., & Roldão, C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Portugal: Porto Editora.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2000). Les conceptions des conseillers pédagogiques sur le influence dans la formation initiale des professeurs d'éducation physique. In J. F. Grehaine, N. Mahut & D. Marchal (Eds.). 1999 International AIESEP Congress. Besançon, France: IUFM de Franche-Comté.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita & J. Bento (org). *Professor de Educação física: Fundar e dignificar a profissão*. Porto: Editora FADEUP.
- Blumberg, A. (1980). *Supervisors and teachers: A private cold war* (2nd Ed.). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Clarke, A. (2007). Turning the professional development of cooperating teachers on its head: Relocating that responsibility within the profession. *Educational Insights*, 2(3), 1-10.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- Clarke, A., & Collins, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 160-172.
- Coimbra, M., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e supervisão: O que move os professores? *Revista Lusófona*, 20, 31-46.
- Copeland, D. (1980). Affective dispositions of teachers in training toward examples of

- supervisory behavior. *Journal of Educational Research*, 74, 37-42.
- Copeland, D., & Atkinson, R. (1978). Student teachers perceptions of directive and non-directive supervision. *Journal of Educational Research*, 71, 23-27.
- Farrell, T. (2008). Here is the book, go and teach: ELT Practicum support. *RELCJ Journal*, 39, 226-241.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction – a developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Glickman, C., & Bey, T. (1990). Supervision. In R. Houston (org.). *Handbook of research on teacher education*. Nova York: Macmillan.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Kirk, D., Macdonald, D., & O'Sullivan, M. (2006). *The Handbook of Physical Education*. London: Sage Publications.
- Moreira, A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. *Atas do 2º encontro do GT-PA* (pp 133-147). Braga: Universidade do Minho,. Retrieved from [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/41151/O%20papel%20da%20supervisão%20numa%20pedagogia%20para%20a%20autonomia-%20Atas%20do%202º%20Encontro%20do%20GTPA%20\(Grupo%20de%20Trabalho-Pedagogia%20para%20a%20Autonomia%20-%20pp.133-147.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/41151/O%20papel%20da%20supervisão%20numa%20pedagogia%20para%20a%20autonomia-%20Atas%20do%202º%20Encontro%20do%20GTPA%20(Grupo%20de%20Trabalho-Pedagogia%20para%20a%20Autonomia%20-%20pp.133-147.pdf)
- Moreira, A. (2005). *A Investigação-Ação na formação em supervisão no ensino do inglês*. Braga: CIED
- Oppenheimer, O., & Devir, N. (2014). From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers. *Teaching and teacher Education*, 37, 140-149.
- Rikard, L., & Lou-Veal, M. (1996). Cooperating teachers: Insight into their preparation, Beliefs, and Practices. *Journal of Teaching in Physical Education*. 16 (4), 279-296.
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in the higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Tjeerdsma, L. (1998). Cooperating teacher perceptions of and experiences in the student teaching practicum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 214-230.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Asa.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. *Cadernos do CCAP* – 1. Retrieved from <http://www.ccap.min!edu.pt/pub.htm>
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (2ª ed). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Zabalza, M., & Cid, A. (2005). Elementos nucleares del Practicum. En M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed et al. (coord.). *El Practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior* (pp. 5-22). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- Zeichner, K. (2010) Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479-504.
- Batista, P. (2008). *Discursos sobre a competência - contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto*. (Ph.D), Universidade do Porto, Porto.

# Jogo e Educação Física Escolar em Quatro Propostas Curriculares Públicas

Karina Jesus<sup>1</sup>, Fabrícia Oliveira<sup>1</sup>, Elisabete Freire<sup>1</sup>, Luiz Neto<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade São Judas Tadeu, Brasil

## Palavras-chave

Currículo,  
Conteúdo,  
Recurso  
Pedagógico.

## RESUMO

O jogo está presente no ambiente escolar brasileiro desde a segunda metade do século XIX e sua utilização nas aulas de Educação Física foi intensificada ao longo do século XX. A palavra jogo é passível de diversas interpretações e constantemente aparece com o mesmo significado de brincadeira. Em geral, ele tem sido utilizado nas aulas de Educação Física como um recurso pedagógico. Aparentemente, no currículo da rede pública estadual de São Paulo o jogo é tratado pedagogicamente como recurso. Entretanto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais ele é considerado um dos conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes, constituindo parte da Cultura Corporal de Movimento. Atualmente, podemos identificar o surgimento de propostas curriculares públicas, que orientam a construção de um novo currículo nacional, assim como em Municípios e Estados brasileiros.

Este estudo tem por objetivo identificar como o jogo é apresentado no currículo da Educação Física. Foi realizada uma pesquisa descritiva, seguindo abordagem qualitativa, caracterizada como análise documental. Para tal, selecionamos quatro propostas curriculares para ensino da disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental, adotadas por secretarias de educação de Município ou Estado brasileiro. Para analisar o material selecionado foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Verificamos que o jogo está presente em todas as propostas analisadas, aparecendo tanto entre os conteúdos quanto entre os recursos pedagógicos. Percebemos que há grande divergência quanto ao conceito de jogo e sua aplicação em ambiente escolar.

## Keywords

Curriculum,  
Content,  
Pedagogical  
Resource.

## ABSTRACT

Play has been present in the Brazilian school environment since late 19th Century and its use in physical education classes had been intensified during the 20th Century. The word play has various interpretations and is frequently referred to with similar meaning as "kidding" play. In general, it has been used in physical education classes as a teaching resource. Apparently, play is taught as a resource in the public curriculum from the State of São Paulo. However, in the national curriculum parameters it is considered as one of the contents to be learned by students, constituting part of the Body Movement Culture. Nowadays, it is possible to identify the increase of public curricular proposals that guide the construction of one new national curriculum and in Brazilian Municipalities and States. This study aims to identify how play is presented in the physical education curriculum. Descriptive research was carried out through a qualitative approach, characterized as documental data analysis. In order to do this, we selected four physical education curricular proposals for elementary school. We have used the content analysis technique to analyze the selected material and verified that play is present in all examined proposals, appearing both amongst contents and teaching resources. We noticed that there is great disagreement about play concept and its application in school environment.

### **Introdução**

Nas últimas décadas do século XX e início deste século, a Educação Física brasileira teve transformações na concepção dos currículos escolares. A área apropriou-se de alguns conceitos do campo educacional para construir novas concepções que se coadunam à sociedade atual. Essas transformações podem ser percebidas, por exemplo, na organização do currículo escolar voltado à cidadania e à criticidade. Vários pesquisadores da área têm se dedicado a analisar sua construção, bem como os conteúdos a serem aprendidos durante as aulas (Rodrigues & Darido, 2006).

O termo conteúdo, todavia, parece ter necessidade de maior esclarecimento no seu trato pedagógico por alunos e professores. Há certa confusão no seu uso, que se reflete no senso comum, fazendo com que o currículo pareça apenas como um apanhado de conceitos ou informações a serem transmitidas sem a preocupação necessária com o aprofundamento científico. Segundo Zabala (1998), podemos entender o termo conteúdo como: o quanto se tem que aprender determinados objetivos, que não abrangem apenas as capacidades cognitivas, como também contemplam as demais potencialidades humanas, portanto serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Para Coll et al. (2000), o conteúdo é uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses e modelos de conduta, cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno.

O conjunto de conteúdos da Educação Física tem sido questionado de modo mais enfático desde a década de 1980 no Brasil. Anteriormente, priorizava-se a ginástica até à década de 1960 e o desempenho esportivo na década de 1970 (Darido, 2001). Os mesmos conteúdos eram ensinados nos diferentes anos da Educação Básica, sem que houvesse uma organização ou uma adaptação às características dos estudantes. Além disso, havia o predomínio no ensino de habilidades motoras específicas de determinadas modalidades esportivas (Freire, 1997). Isto pode ter sido fruto dos modelos técnicos tradicionais, que eram predominantes no contexto internacional da Educação Física até meados dos anos 70. Assim, de acordo com Freire (1997), parece que embora alguns estudantes apreciassem as aulas pelo momento de prazer possibilitado com a prática esportiva, não conseguiam perceber relevância nas aulas, já que não se estabelecia relação entre a vivência proporcionada e o cotidiano.

Em busca de uma organização para o currículo da área, vários estudiosos elaboraram proposições teórico-metodológicas (Betti & Kuriki, 2011) que influenciaram o desenvolvimento da área. Em 1997, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997), houve estímulo ainda maior para a construção curricular da Educação Física. Foi a primeira vez que parâmetros de abrangência nacional foram propostos no Brasil, desde o término da ditadura militar em 1984. Nesses documentos o conteúdo das aulas é discutido e defende-se uma mudança em sua concepção, destacando suas diferentes dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal). Destaca-se, ainda, que toda prática motora tem seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumento de expressão, comunicação, lazer e cultura devem ser consideradas nas propostas curriculares de Educação Física.

O PCN propõe uma classificação dos conteúdos em três blocos, a fim de facilitar a organização da instituição escolar e o trabalho do professor na tentativa de tornar o ensino mais articulado e abrangente. Os blocos propostos são: Atividades rítmicas e expressivas, Conhecimentos sobre o corpo e Esportes, jogos, lutas e ginásticas. Porém, no caso dos jogos há uma aparente contradição.

### **Os jogos como conteúdos e recursos pedagógicos**

Apesar de, até meados dos anos 80 do século XX, a ênfase ter recaído no ensino da ginástica e do esporte, privilegiando a diretividade das atividades e a perspectiva técnica, os jogos já estavam presentes no currículo escolar desde o século XIX (Magalhães-Pinto, 1996). No entanto, os jogos passaram a ser utilizados de forma mais frequente a partir da década de 1980, com a abertura política. Para Darido (2001), naquele período o jogo era aplicado com finalidade recreacionista. Há, portanto, uma relação entre o fim do regime militar e o aparecimento de novas concepções pedagógicas da Educação Física que, no caso brasileiro, constituíram-se como “abordagens” curriculares subsidiadas pelo intenso debate acadêmico e pela oposição ao paradigma biológico e esportivo (Daolio, 1998).

A palavra jogo, em nossa cultura, é passível de diversas interpretações e em geral aparece com o mesmo significado de brincadeira. Considerando a existência de mais de um conceito para este termo, o presente estudo abordará definições como as de Freire e Scaglia (2003), Cavallari e Zacharias (2000) e o conceito mais aceito no meio acadêmico, o de Huizinga (1980).

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um

sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’. (p. 33).

Nas aulas de Educação Física, o jogo é utilizado de muitas maneiras, desde a ênfase no seu caráter lúdico até a preparação para o esporte. Para Murcia (2005, p. 16) “o jogo educativo é proposto pelo adulto com uma intenção dirigida, seletivamente, para um ou vários fatores situados no terreno afetivo, cognitivo, social ou motor; preparação para a vida pessoal e social.” Sendo assim, entendemos que para trabalhar diversos conteúdos podemos nos valer dos jogos como estratégias, os chamados recursos pedagógicos.

Freire (1997) complementa essa ideia ao argumentar que o jogo proposto para ensinar conteúdos às crianças, não se trata de um jogo qualquer e sim de um jogo convertido em instrumento pedagógico. Bordenave e Pereira (1998) retratam a estratégia como um caminho criado ou adotado para que o aluno atinja os objetivos estabelecidos pelo professor. O conceito ainda pode ser ampliado, se considerarmos que esse recurso pedagógico pode agregar valor ao processo de ensino-aprendizagem, desde que esteja atrelado aos objetivos estabelecidos, conforme Lima (2008). Para Darido e Sanches Neto (2005), o uso despreocupado do jogo caracteriza uma estratégia e não um conteúdo propriamente dito.

Brougère (2002), assim como Sanches Neto (2011) e Venâncio e Sanches Neto (2011), defende o jogo como patrimônio cultural de grande influência para as crianças, uma vez que é parte da vida cotidiana e, corroborando com Darido e Sanches Neto (2005), argumenta que o conhecimento deste conteúdo subsidia a construção de uma consciência social que levará às atuações mais críticas na sociedade. Portanto, nesse sentido, o jogo não deve ser entendido apenas como um recurso que possibilita a aprendizagem de saberes. Conhecer diferentes jogos, suas regras e origem permitirá ao estudante compreender o significado dessa prática cultural em seu cotidiano. Além disso, permitirá que ele compreenda seu papel na apropriação, transformação e construção do jogo, ou seja, perceba-se como produtor de cultura.

Entendemos que para analisar o jogo no âmbito da Educação Física escolar, é importante darmos um “salto qualitativo”: da noção teórica genérica e etimológica de jogo para a noção de jogo motor ou de jogo pré-esportivo ou do jogo como elemento da Cultura Corporal de Movimento. Nos PCN, por exemplo, o jogo é aparentemente apresentado dessas três formas e há predomínio do último entendimento (Brasil, 1997).

Por um lado, existe uma relação entre o jogo tradicional ou popular, com maior ênfase cultural, e a aproximação de seu caráter lúdico a alguns conteúdos mais específicos, como os jogos pré-esportivos. Por outro lado, estamos interessados na

noção de “jogo” subjacente aos currículos e, nesse sentido, parece-nos importante observar e perceber se o jogo não é, também, uma estratégia didática ou recurso pedagógico.

Entendemos que no escopo dos modelos instrucionais (Metzler, 2011), o jogo utilizado estrategicamente como recurso pedagógico pode privilegiar a utilização de tarefas abertas ou fechadas associadas tanto aos componentes agonísticos (no caso dos jogos pré-esportivos), quanto ao caráter lúdico das atividades e exercícios. Essa é uma possibilidade curricular decorrente do tratamento pedagógico do jogo como recurso ao invés de conteúdo propriamente dito.

As concepções de “educação pelo movimento”, amparadas nos pressupostos da psicomotricidade (Le Boulch, 1980), e do “ensino de jogos para a compreensão” (TGfU - teaching games for understanding) (Bunker & Thorpe, 1982) exemplificam as tendências pedagógicas no contexto internacional no início da década de 1980. Contudo, no caso brasileiro, a influência da psicomotricidade foi mais notória na Educação Física escolar naquele período do que o TGfU.

Atualmente, é possível identificar o surgimento de propostas curriculares públicas, que orientam a organização dos conteúdos em Municípios e Estados brasileiros, assim como a reorganização ao nível nacional (Brasil, 2015). Algumas dessas propostas são influenciadas pela proposição dos PCN e estabelecem os elementos da Cultura Corporal de Movimento como conteúdos da Educação Física. O jogo está presente nessas propostas? De que forma ele é tratado pedagogicamente? Que saberes sobre o jogo estão preconizados?

Com a intenção de contribuir para a resposta a essas perguntas, este estudo tem por objetivo identificar como o jogo é incluído no currículo da Educação Física, em propostas curriculares adotadas oficialmente por órgãos públicos.

### Metodologia

No Esta pesquisa teve cunho descritivo, ao tentar encontrar soluções de problemas que possam melhorar as práticas por meio de observação, análise e descrições objetivas entre outras técnicas, segundo Thomas e Nelson (2007). Seguindo uma abordagem qualitativa, realizamos uma pesquisa documental caracterizada pelas seguintes categorias de observação: (1) Temporalidade: organização temporal e planejamento dos conteúdos; (2) Estruturação e formato da proposta dos conteúdos; (3) Fundamentação teórica da proposta de atividades curriculares; (4) Abordagem teórica que subsidia o tratamento pedagógico dos elementos da Cultura Corporal de Movimento; (5) Ciclos escolares em que há presença do jogo e seu tratamento conceitual; (6) Dimensão em que se situa o jogo – como conteúdo ou recurso pedagógico.

O conjunto destas seis categorias serviu para orientar nossa análise dos documentos, a fim de precisar como o jogo é incluído em cada proposta curricular, e como é o seu tratamento pedagógico. As duas primeiras categorias (I e II) relacionam-se à programação curricular do jogo, as categorias III e IV relacionam-se ao escopo teórico do currículo em relação ao jogo e duas últimas categorias (V e VI) dizem respeito ao dimensionamento curricular do jogo. As seis categorias pareceram ajustadas ao nosso objetivo de pesquisa, à medida que concorrem para explicitar aspectos de como o jogo, dentre os elementos da Cultura Corporal de Movimento, é incluído nas propostas curriculares públicas.

Por um lado, optamos por apresentar os resultados conforme as quatro primeiras categorias, por terem caráter descritivo mais amplo e que requereu maior detalhamento. Por outro lado, discutimos os resultados à luz das duas últimas categorias (V e VI), pois interpretamos cada documento a partir das descrições detalhadas (categorias I a IV).

Para a análise documental, foram selecionadas quatro propostas curriculares para o ensino da disciplina Educação Física, adotadas por secretarias de Educação de Municípios ou Estados brasileiros, elaboradas nos últimos dez anos. Essas propostas são: Município de São Luís-MA (2004), Estado de Sergipe (2007), Estado de São Paulo (2008) e Município de Jundiá-SP (2011). O estudo em questão elegeu apenas propostas que abordavam o Ensino Fundamental.

A escolha das propostas para análise se deu por acessibilidade. Buscamos os documentos junto aos professores que trabalham nessas redes ou por disponibilidade de acesso na rede mundial de computadores. Para avaliação do material selecionado, utilizamos a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009), além dos critérios estabelecidos por Corsetti (2006) para observação de documentos.

Todas as propostas selecionadas atendiam ao Ensino Fundamental, sendo que as propostas de Sergipe e de São Luís contemplavam o ciclo completo do Ensino Fundamental, ou seja, do primeiro ao nono ano. Já a proposta de Jundiá aborda o ensino do primeiro ao quinto ano, enquanto a proposta de São Paulo trabalha com o ensino do sexto ao nono ano. Na tabela a seguir apresentamos uma síntese das principais características das propostas curriculares.

Quanto à elaboração dessas propostas, podemos notar que ocorreram processos diferentes. São Luís utilizou-se da construção coletiva, de estrutura complexa, que contou com uma superintendente da área de Ensino Fundamental, um grupo de trabalho em Educação Física, representantes do núcleo de Educação Física e uma consultora. Já a proposta adotada no Estado de Sergipe apresenta característica diferenciada, já que envolveu os próprios professores da rede em sua elaboração. São Paulo, por sua vez, optou por uma equipe de

profissionais que se destacam no meio acadêmico. A proposta de Jundiá apresenta uma equipe técnica pedagógica, contudo não os caracteriza como autores, além de não explicitar a forma de sua construção. Entretanto, cita que consideraram sugestões e relatos de educadores e professores da rede municipal de ensino.

Tabela 1 – Síntese das propostas curriculares.

Características	Jundiá	São Luís	São Paulo	Sergipe
Temporalidade	Anual	Anual	Bimestral	Anual
Estruturação	Técnica	Coletiva	Acadêmica	Rede
Fundamentação	Comportamental	Crítica	Crítica	Crítica
Abordagem	Desenvolvimentista	Superadora	Emancipatória	Superadora
Ciclo escolar	1º ao 5º ano	1º ao 9º ano	6º ao 9º ano	1º ao 9º ano
Dimensão	Recurso	Conteúdo	Recurso	Conteúdo

## Resultados

A respeito da programação curricular do jogo, verificamos que temporalmente (categoria I) apenas a proposta curricular do Estado de São Paulo apresenta uma divisão do conteúdo a ser ministrado durante o ano letivo, e que essa divisão está organizada por bimestres. As demais propostas apenas apresentam que tipo de conteúdo deve ser trabalhado durante o ano letivo, sem dividi-lo.

Quanto à sua estruturação (categoria II), todas as propostas contavam com o item “Apresentação”, que no documento do Município de São Luís aparece como “Introdução”, mas que tem as mesmas características, como o público a que se destina e de que modo se deu a construção da mesma. Com exceção da proposta curricular do Estado de Sergipe, as demais propostas apresentaram uma concepção da área ou da disciplina Educação Física. Apenas a proposta de Jundiá apresentou objetivo geral e somente a de São Luís continha explicações sobre os conteúdos a serem trabalhados, que são os mesmos apresentados pelos PCN (Brasil, 1997): Esportes, Jogos, Lutas, Ginásticas, Atividades Rítmicas e Expressivas (mencionados como Dança). “Avaliação”, “Princípios” e “Indicações metodológicas” foram itens encontrados apenas nas propostas de Jundiá e de São Luís.

Dentre as propostas selecionadas, a de Sergipe é a que tem o formato mais simplificado, pois somente



divide o Ensino Fundamental por ano e subdivide em blocos de conteúdos, como consta nos PCN (Brasil, 1997). Não há explicação dos blocos nem sugestão de estudos, pesquisas ou de atividades a serem aplicadas, somente constam tópicos.

A proposta de São Luís apresenta diversos exemplos de atividades para cada grupo de jogos (brincadeiras, jogos simbólicos, populares, esportivizados e de salão), além de contar com uma justificativa ampla e com embasamento teórico para seleção do conteúdo (categoria III). Também consta no documento uma sugestão para distribuição dos conteúdos descritos.

Jundiaí traz algumas sugestões de atividades a serem trabalhadas, seguindo prioritariamente os preceitos de Tani, Manoel, Kokubun, e Proença (1988) e Gallahue e Ozmun (2003). Entretanto, não disserta sobre a escolha do conteúdo ou a caracterização do mesmo.

No documento do Estado de São Paulo, existem algumas opções de atividades a serem trabalhadas, mas assim como na proposta curricular do Município de Jundiaí, não há uma explicação para a escolha das atividades citadas. O referencial dos PCN (Brasil, 1997) fica subentendido quanto aos blocos de conteúdos, ainda que no currículo da rede estadual de São Paulo a opção seja por dois eixos: de conteúdos e de temas.

Ainda sobre o escopo teórico em relação ao jogo, o currículo de Jundiaí é complementado com descrições do que é esperado dos alunos. Por exemplo, no objetivo presente em um excerto do documento (2011, p. 8) “demonstrem capacidade de executar a habilidade no nível esperado para o estágio de desenvolvimento motor e as condições de aprendizagem”.

Neste caso, foi adotada a abordagem desenvolvimentista, que tem Tani et al. (1988) como seus maiores representantes no cenário brasileiro (categoria IV). Para essa abordagem, o jogo e outros elementos da Cultura Corporal de Movimento são meios de aprendizagem, como abordado por Darido (2003, p. 4) “os autores desta abordagem defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objetivo”, ou seja, são recursos pedagógicos. Assim como na proposta de Jundiaí, a proposta curricular do Município de São Luís também evidencia a abordagem adotada, e em diversos trechos do documento aparecem características inerentes à mesma, como podemos notar abaixo:

Desse modo, a Educação Física se faz fundamental na escola já que não há outra prática pedagógica que se ocupe com a dimensão cultural de que somente esta trata, que é a cultura corporal, expressa nos jogos, nas danças, nas lutas, nos esportes e nas ginásticas. Se o objetivo da escola é atender à educação integral do aluno, deixar de lado este aspecto cultural, parte do patrimônio cultural da humanidade, que está tão presente em nosso dia a dia, é algo impensável. Faz-se

necessário que o aluno possa conhecer, escolher, vivenciar, transformar, planejar e ser capaz de julgar os valores associados às práticas corporais, mais do que apenas praticá-las sem refletir. (São Luís, 2004)

A ênfase aos aspectos da Cultura Corporal de Movimento caracteriza a abordagem crítico-superadora, que defende este tipo de conhecimento como expresso por Darido (2003, p. 9) “[...] a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira”.

A proposta curricular do Estado de São Paulo, por contar com autores de diferentes abordagens em sua elaboração, ao nosso ver, não apresenta uma única abordagem completamente delineada. É possível encontrar traços da abordagem crítico-superadora na sua estruturação, que, conforme Darido (2003) tem como conteúdo o conhecimento sobre os jogos, os esportes, as danças e as ginásticas, e como temática principal a cultura corporal, como segue:

É nesse sentido que, nesta *Proposta Curricular*, afirma-se que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes. (São Paulo, 2008, p. 42)

Também observamos a presença de elementos da abordagem crítico-emancipatória no currículo do Estado de São Paulo, que retrata os conteúdos por meio do esporte e do conhecimento sobre as desigualdades em diversos campos (Darido, 2003). Isto fica claro quando olhamos para tópicos a serem trabalhados, como “a questão do gênero” e “a questão da violência”.

No mesmo documento, ainda é possível identificar o reconhecimento do papel da cultura que, segundo Darido (2003), é a finalidade da abordagem cultural, como vemos no trecho seguinte:

Muitas vezes, o mesmo jovem que resiste a participar das aulas de Educação Física na escola, se movimenta espontaneamente no contexto da sua “galera” – o que leva à necessidade de compreender o fenômeno das *culturas juvenis*, pois tem havido uma dissociação entre a vida (a “cultura viva”) e a escola. (São Paulo, 2008)

Quanto à proposta curricular do Estado de Sergipe, a sua formatação e divisão é muito similar aos PCN. Os temas e conteúdos apresentados tratam de: conhecimentos sobre o corpo, esportes, lutas, jogos e brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas, que estão presentes ao longo de todo o documento.

### Discussão

Em síntese, o jogo está presente em todas as propostas analisadas, sendo discutido em diferentes momentos nos documentos (categoria V). Na proposta de Jundiá, o jogo aparece em meio aos objetivos da disciplina, é citado no referencial teórico e encontra-se entre os conteúdos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Já na proposta do Estado de Sergipe, o jogo é contemplado em três momentos, quando são citados os objetivos comuns trabalhados a partir da perspectiva da Cultura Corporal de Movimento, na caracterização dos conteúdos a serem ministrados para o Ensino Fundamental e quando são apresentados os conteúdos inerentes a cada ano. Para a proposta curricular do Estado de São Paulo, o jogo é considerado um elemento da Cultura de Movimento e está citado na concepção da disciplina de Educação Física e entre os conteúdos do quinto ao oitavo ano do Ensino Fundamental.

Entretanto, é na proposta de São Luís que o jogo é relatado com maior frequência. Ele é apontado como elemento da Cultura Corporal de Movimento, de modo análogo aos PCN (Brasil, 1997), e aparece durante a discussão sobre a especificidade da Educação Física. Em seguida, o jogo é incluído entre os conteúdos da Educação Física e é apresentada uma discussão sobre seu conceito, relevância para a aprendizagem e formação social, incluindo ainda uma classificação dos jogos e suas subdivisões. Este documento defende a inserção deste conteúdo em todos os anos do Ensino Fundamental.

Quanto ao dimensionamento (categoria VI), identificamos que a proposta curricular do Município de Jundiá retrata o jogo como conteúdo, embora seu tratamento pedagógico seja ancorado na abordagem desenvolvimentista e, em decorrência, o jogo seja caracterizado como um recurso. Isto pode ser observado no objetivo geral e no referencial teórico com a afirmação: “para que seja possível o acesso à Cultura de Movimento, é preciso conhecer a história, as regras e as particularidades de jogos, esportes, atividades rítmicas e expressivas, ginástica e lutas”.

Para Coll (2000), o conteúdo é uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses e modelos de conduta, cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno. Segundo Zabala (1998), o conteúdo é tudo que possibilita o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Observamos que a proposta do Município de Jundiá traz certo entendimento do jogo como conteúdo, não apenas quando orienta os professores sobre o que poderia ser trabalhado em aula, mas em toda a proposta, visto que nos princípios metodológicos do documento é relatado que as práticas devem ser

contextualizadas, ou seja, é necessário trazer a Cultura de Movimento, presente na comunidade e fora dela, para dentro da escola, assim como tornar a aula um momento de reflexão. Esse pressuposto estaria dentro do contexto de prática reflexiva, que corrobora as ideias de Darido e Sanches Neto (2005), Sanches Neto (2011) e Venâncio e Sanches Neto (2011), que acreditam que os jogos como conteúdo das aulas de Educação Física perpetuam um patrimônio cultural da humanidade, e que o conhecimento desse patrimônio permitirá ao aluno interagir de forma consciente, reflexiva e ativa na sociedade em que está inserido.

Assim como na proposta de Jundiá, a proposta curricular do Estado de Sergipe também retrata o jogo como conteúdo. Essa constatação se deu pela notória divisão do que deve ser ministrado e que coincide com o modelo de blocos dos PCN (Brasil, 1997), onde o jogo é tido como conteúdo. O documento ainda relata que devem ser trabalhados os conceitos de jogos e brincadeiras, denominação de jogos populares e de construção, bem como o conceito de jogos cooperativos, de inclusão, de salão e pré-esportivos. Considerando estas afirmações e o trecho extraído da proposta, como segue:

As primeiras séries de atuação da Educação Física trazem uma grande contribuição através das atividades motoras da Cultura Corporal, juntamente com a reflexão de sua prática e não apenas vivenciá-la. [...] Ficam como objetivos para o Ensino Fundamental, identificar a finalidade da Educação Física, justificar a necessidade do movimento, classificar os jogos [...]. (Sergipe, 2007, p. 6)

Acreditamos na concepção de conteúdo para esta proposta curricular tendo em vista as ideias de Zabala (1998), que defende que conteúdo é tudo aquilo que possibilita o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

A Proposta Curricular do Município de São Luís, do mesmo modo que as supracitadas, caracteriza o jogo como conteúdo. Esta afirmação se sustenta pela presença de trechos onde esta relação é declarada, seja por meio de correspondências estabelecidas em tabelas de organização dos elementos culturais a serem trabalhados ou em definições, como a que segue:

A Cultura Corporal enquanto área de conhecimento da Educação Física compreende: jogos, lutas, danças, ginásticas e esportes. A importância desses conteúdos requer serem tratados na escola expressando um sentido/significado que abrange a compreensão das relações desses temas com a realidade socioeconômica e cultural do país. (São Luís, 2004, p. 22)

E essa definição é complementada da seguinte forma:

O trato dos conteúdos da Educação Física, enquanto conhecimento, demarca uma nova concepção e princípios pedagógicos para orientar a intervenção do profissional de Educação Física no âmbito escolar. (São Luís, 2004, p. 22)

O documento ainda aborda a dificuldade de conceituação de jogo e discute a utilização de termos como brincadeira que, por vezes, são utilizados com o mesmo sentido, como visto em Kishimoto (2007) e Freire (1997).

A dificuldade encontrada para abordar o tema jogo conceitualmente não pode ser considerada uma deficiência de sistematização, dada a capacidade mutante deste conteúdo eleito em Educação Física [...]. (São Luís, 2004, p. 23)

Assim como defendido por Darido e Sanches Neto (2005), destaca-se nesse documento a presença de uma breve explicação sobre a diferença do jogo enquanto conteúdo e como recurso pedagógico:

Na Educação Física, eleger jogos como conteúdo requer um trato pedagógico diferenciado quando os comparamos com os jogos utilizados como recursos pedagógicos. Um é conteúdo, outro é estratégia metodológica; estão em instâncias diferentes.

Contrária ao que foi relatado nas propostas apresentadas até o momento, aparentemente, encontra-se a proposta curricular do Estado de São Paulo. Apesar de retratar o jogo como eixo de conteúdo na concepção da disciplina de Educação Física e no trato com os conteúdos de quinta à oitava série, presente em trechos como:

Mais especificamente na 7ª e 8ª séries, o amadurecimento das capacidades de abstração e reflexão permite avançar no processo de contextualização e fundamentação dos eixos de conteúdo da Educação Física (jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica) [...]. (São Paulo, 2008, p. 45)

O documento retrata o jogo como recurso pedagógico, uma vez que, dentre os conteúdos a serem trabalhados, o jogo aparece apenas para o quinto ano, dentro do contexto esportivo como preparação ao esporte ou jogo “pré-esportivo”. Afirmação esta que é demonstrada abaixo:

Ou as experiências de passe com mãos e pés, utilizando bolas de diferentes tamanhos e pesos, realizadas em várias atividades ou jogos nas séries iniciais, serão experimentadas e compreendidas como elementos necessários para a prática de modalidades

esportivas como o basquetebol, o handebol ou o futsal. (São Paulo, 2008, p. 45)

E que é complementar a outra passagem do texto:

[...] o pega-pega com bola, a queimada, o passa dez, o câmbio etc., tornam-se mais desafiadores aos jovens de 5ª à 8ª séries à medida que se aproximam dos códigos da cultura esportiva, exigindo deles um comportamento tático mais complexo. (São Paulo, 2008, p. 45)

Estes achados nos fizeram caracterizar o jogo, para esta proposta, como recurso pedagógico. Caracterizamos desse modo pois corrobora com as premissas, anteriormente citadas, de Freire (1997), Bordenave e Pereira (1998), Darido e Sanches Neto (2005) e Lima (2008), nas quais o jogo quando utilizado como meio para se atingir um objetivo não pode ser considerado um conteúdo, e sim uma estratégia metodológica.

### **Conclusão**

Após análise das quatro propostas selecionadas, constatamos que o jogo é tratado pedagogicamente como conteúdo em duas delas, sendo essas propostas de São Luís (2004) e Sergipe (2007). Já nas propostas de São Paulo (2008) e de Jundiaí (2011), o jogo é tratado como recurso pedagógico. Nos casos de São Paulo e Jundiaí, embora tenhamos notado premissas semelhantes às dos PCN (Brasil, 1997), no que se refere aos blocos de conteúdos, nos parece que não há de fato a compreensão do jogo como um conteúdo da Educação Física ou, ao menos, não com o mesmo “peso” de outros elementos da Cultura Corporal de Movimento. É importante ressaltar que, embora as quatro propostas apresentem o jogo como conteúdo, apenas na proposta de São Luís há uma análise mais detalhada sobre o tratamento pedagógico desse conteúdo.

Percebemos uma dificuldade de compreensão do que deve caracterizar os conteúdos da Educação Física, à medida que notamos alguma confusão entre o tratamento do jogo como conteúdo e/ou recurso pedagógico. Dessa forma, considerando as quatro proposições curriculares analisadas, sugerimos a realização de novos estudos para esta temática, como: a investigação sobre a utilização do jogo como recurso pedagógico pelos professores da disciplina de Educação Física em suas aulas; assim como, a perspectiva dos alunos acerca da aprendizagem do jogo como conteúdo. Além disso, consideramos que o trabalho pedagógico colaborativo interdisciplinar (Iza, Souza Neto & Recco, 2015), relacionado ao jogo, merece ser igualmente investigado.

Acreditamos que a investigação do elemento cultural jogo, como conteúdo e/ou recurso pedagógico em diferentes proposições curriculares públicas, pode

contribuir criticamente para o atual momento da política educacional brasileira, que está tratando justamente de uma consulta pública à proposta de “base nacional comum curricular” para todas as disciplinas (ou componentes curriculares). Ademais, a relevância da contribuição desta investigação pode estender-se ao contexto de outros países e regiões globais que estejam passando por reestruturações curriculares e/ou considerando a diversidade de conteúdos e recursos pedagógicos da Educação Física nas suas propostas curriculares.

### Referências

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Betti, M., & Kuriki, F. M. (2011). As proposições teórico-metodológicas para a educação física escolar das décadas de 1980 e 1990: Antes, agora, e depois? *Lecturas Educación Física y Deportes*, 15(153). Retirado de <http://http://www.efdeportes.com/efd153/as-proposicoes-para-a-educacao-fisica-escolar.htm>
- Brasil, Ministério de Educação e do Desporto & Secretaria de Ensino Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos: Educação física*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil, Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários da Educação & União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (2015). Base Nacional Comum Curricular. Retirado de <http://http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>
- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (1998). *Estratégia de ensino- aprendizagem*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Brougère, G. (2002). A criança e a cultura lúdica. In T. M. Kishimoto. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 5-8.
- Cavallari, V. R., & Zacharias, V. (2000). *Trabalhando com recreação*. São Paulo: Ícone.
- Coll, C., Sarabia, B., Valls, E., & Pozo, J. I. (2000). *Os conteúdos na reforma*. Porto Alegre: ArtMed.
- Corsetti, B. (2006). A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: Uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *UniRevista*, 1(1), 32-46.
- Daolio, J. (1998). Educação física no Brasil: Autores e atores da década de 1980. Campinas-SP: Papirus.
- Darido, S. C. (2001). Os conteúdos da educação física escolar: Influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *Perspectivas da Educação Física Escolar*, 2(1), 5-25
- Darido, S. C. (2003). *Educação física na escola: Questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Darido, S. C., & Sanches Neto, L. (2005). O contexto da educação física na escola. In S. C. Darido & I. C. A. Rangel (Orgs.). *Educação física na escola: Implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Freire, J. B. (1997). *Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione.
- Freire, J. B., & Scaglia, A. J. (2003). *Educação como prática corporal: Pensamento e ação no magistério*. São Paulo: Scipione.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2003). *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte.
- Huizinga, J. (1980). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Jundiaí. Secretaria Municipal de Educação. (2011). *Proposta Curricular de Jundiaí: Educação Física*. Jundiaí-SP: SME.
- Iza, D. V., Souza Neto, S., & Recco, K. (2015). Os processos colaborativos envolvendo profissionais da educação física e pedagogia na educação infantil. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 1(6), 66-73.
- Kishimoto, T. M. (2007). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Le Boulch, J. (1980). *A educação pelo movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lima, J. M. (2008). O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional. São Paulo: Cultura Acadêmica
- Magalhães-Pinto, L. M. S. (1996). Sentidos do jogo na educação física escolar. *Motrivivência*, (9), 95-108.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3ª ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- Murcia, J. A. M. (2005). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: ArtMed.
- Rodrigues, H. A., & Darido, S. C. (2006). Conteúdos na educação física escolar: Possibilidades e dificuldades na aplicação de jogos nas três dimensões dos conteúdos. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 11(96). Retirado de <http://http://www.efdeportes.com/efd96/jogos.htm>

- Sanches Neto, L. (2011). A brincadeira e o jogo no contexto da educação física na escola. In M. Scarpato (Org.). *Educação física: Como planejar as aulas na educação básica* (2ª ed., pp. 109-130), São Paulo: Avercamp.
- São Paulo. Secretaria de Estado da Educação (2008). *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física*. São Paulo: SEE.
- São Luís. Secretária Municipal de Educação. (2004). *Proposta curricular: Educação física*. São Luís: SME.
- Sergipe. Secretária de Estado da Educação. (2007). *Proposta curricular de educação física*. Aracaju: SEE.
- Tani, G., Manoel, E. J., Kokubun, E., & Proença, J. E. (1988). *Educação física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: E.P.U. - EdUSP
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2007). *Métodos de pesquisa em atividade física*. São Paulo: Artmed.
- Venâncio, L., & Sanches Neto, L. (2011). Brincadeira e jogo. In S. C. Darido (Org.). *Educação física escolar: Compartilhando experiências* (pp. 35-49). São Paulo: Phorte.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

# Educação Física na Perda de Peso - Perspetiva dos Professores de Educação Física

Ana Carvalhinho<sup>1</sup>, Luísa Aires<sup>1</sup>, Rui Resende<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Instituto Universitário da Maia

## Palavras-chave

Focus group;  
Obesidade;  
Educação Física

## RESUMO

O objetivo do presente estudo foi compreender se o combate à obesidade poderá passar pelo aumento do exercício através da Educação Física ou pela aprendizagem/consciência para ter uma vida ativa no futuro. A pesquisa foi realizada através da aplicação de um guião de questões semiestruturado a três grupos distintos sob a forma de "focus group". Genericamente os participantes consideram que aula de Educação Física é uma forma de prevenção da obesidade através da aprendizagem para além da mera realização de exercício físico. Apontam que o tempo destinado à disciplina é insuficiente, daí não ser encarado como uma forma de tratamento da obesidade.

## Keywords

Focus Group;  
Obesity;  
Physical  
Education

## ABSTRACT

The aim of this study was to understand to what extent the fight against obesity can be done by exercise in class or learning/awareness for an active life in the future. This research was done by focus group with a script of questions structured to three groups of participants. Participants consider PE class is a way to prevent obesity through learning apart the physical exercise. They report that time allocated for the discipline is somewhat little, hence is not a form of treatment.

## Introdução

O estilo de vida contemporâneo impôs mudanças profundas no estilo de vida dos adolescentes que são muitas vezes expostos a atividades sedentárias às quais se aliam hábitos alimentares inadequados, proporcionando maior vulnerabilidade aos problemas associados à obesidade (Petroski, Pelegrini, & Glaner, 2009).

A escola poderá constituir o local ideal para se desenvolver ações preventivas de combate à obesidade infantil e por isso, pode ser um fator importante integrar as crianças e adolescentes em programas de intervenção (Pretlow, 2011). É igualmente relevante a existência de programas de qualidade que estabeleçam claramente os seus objetivos e que os conteúdos sejam direcionados para que as crianças e adolescentes o alcancem. Neste sentido, um objetivo importante para os programas da disciplina curricular de Educação Física (EF) prende-se com o facto de facilitar e promover a adoção de estilos de vida ativos (Gallahue, Donnely, Stamatii, & Inácio, 2008). Com o aumento de comportamentos sedentários os professores de EF são cada vez mais estimulados a desenvolver no aluno habilidades para alcançar um estilo de vida ativo tendo como foco a saúde. Para isso, é preciso adotar um pensamento holístico e multidisciplinar por forma a encarar e resolver o problema (Edginton, Chin, & Bonacin, 2011). Para além da prática desportiva é essencial promover atividades de caráter informativo, melhorando a compreensão dos benefícios associados ao exercício físico (Joshi, Howat, & Bryan, 2011).

O aumento da frequência nas aulas de EF pode constituir uma intervenção eficaz para a prevenção da obesidade na idade adulta (So et al., 2011) pois esta disciplina é muitas vezes a única forma pela qual indivíduos obesos têm contato com o exercício físico.

Face ao exposto, o objetivo deste estudo é compreender até que ponto a EF na opinião de professores de EF pode contribuir para a prevenção ou tratamento da obesidade pelo exercício na aula e se através da sua aprendizagem se poderá consciencializar para a adoção de uma vida ativa no futuro.

## Método

### Participantes

Integraram este estudo 14 elementos em três grupos distintos: Grupo 1 (G1) - constituído por quatro elementos com idades entre os 26 anos e os 60 anos. Dois elementos encontram-se a lecionar em escolas do 1º ciclo, um elemento numa escola do 2º ciclo e um elemento não leciona no momento.

Grupo 2 (G2) - constituído por cinco elementos que se encontram a lecionar na mesma escola e idades compreendidas entre os 41 e 52 anos. Grupo 3 (G3) - dois elementos encontram-se a lecionar em escolas diferentes do 1º ciclo, dois participantes lecionam em diferentes escolas do 2º ciclo e um elemento não se encontra a lecionar.

Os participantes apresentam uma média de 15 anos de lecionação e os critérios de seleção foram os seguintes: serem professores de EF, terem lecionado numa escola, do 1º ciclo ou do 2º ciclo, pelo menos um ano e estarem disponíveis para colaborar no estudo. A todos foi solicitado que assinassem um documento versando o seu consentimento informado para participar no estudo.

### Instrumento/Procedimentos

Foi desenvolvido um guião de questões que correspondesse aos objetivos perseguidos pelo estudo. Este guião foi sujeito a validação por peritagem e testado com um grupo de professores estagiários em EF. Esta testagem pretendeu não só verificar a adequação do guião aos propósitos da investigação, avaliar as exigências temporais e treinar o moderador do *focus group*. Após este teste, procedeu-se a ligeiros ajustes na redação de algumas questões assim como na ordem da sua colocação. Considerando-se a adequabilidade do guião para os propósitos do estudo avançou-se para a sua aplicação. A existência de um guião permitiu assegurar a consistência da intervenção do moderador entre os diferentes grupos de participantes (Bartholomew, Henderson, & Marcia, 2000; Morgan, 1998).

As entrevistas em grupo tiveram uma duração média de 42.6 minutos e duraram entre 36 e 46 minutos.

A recolha de dados foi adquirida pela abordagem oral em grupo, onde os participantes relataram as suas experiências e perceções sendo as diferentes sessões objeto de gravação. A escolha desta técnica de recolha de dados teve em linha de conta a economia de tempo e de recursos além de estimular uma reflexão conjunta da matéria em análise (Barbour, 2008). A análise narrativa foi inspirada no processo da *"grounded theory"*, com o intuito de criar um esquema explicativo tendo em conta as experiências dos envolvidos com o tema em estudo.

Como forma de possibilitar a identificação posterior de cada membro participante solicitou-se que antes de iniciarem a sua intervenção se identificassem. Os dados registados via áudio foram posteriormente transcritos *verbatim*. Na transcrição, e de forma a preservar o anonimato dos participantes foram designadas siglas para cada participante. Neste sentido a letra P significa participante, o primeiro número refere-se ao grupo focal e o segundo número refere-se ao participante (ex: P<sub>1.1</sub>).

Posteriormente foi utilizado o programa Nvivo10 que permite registar todo o processo de intervenção assim como agilizar todo o processo de codificação.

Os temas emergentes das contribuições dos diferentes participantes foram sintetizados, classificados e analisados para responder à questão levantada inicialmente. Por forma a ilustrar os resultados foram usadas citações feitas pelos participantes neste texto.

### Resultados

Os grupos chegaram a algumas preocupações e questões sobre os benefícios da EF no combate à obesidade ou consciência para ter uma vida ativa no futuro. Assim, da análise do conteúdo dos focus group emergiram as seguintes categorias. A EF no combate à obesidade, professores e alunos nas dinâmicas da aula, factores que influenciam as dinâmicas da aula de EF, importância da EF no futuro dos alunos, factores externos à EF.

#### Categoria 1 – EF no combate à obesidade

Para P<sub>3,2</sub> a prevenção e o tratamento podem estar intimamente ligados se o aluno obeso perceber que as aulas de EF proporcionam um momento que contribui para a perda do peso e que, com a realização do exercício físico, consegue reduzir o seu peso.

Os dois estão interligados. Pode ser um meio de prevenção, como pode ser também um meio de chegar à forma de perder gordura, como, também, perceber que com a EF ou com a atividade desportiva ele conseguirá reduzir o seu peso. P<sub>3,2</sub>

Ao contrário do participante P<sub>3,2</sub>, outros (P<sub>1,2</sub>, P<sub>2,1</sub>, P<sub>2,5</sub>, P<sub>3,4</sub>) não consideram que a aula de EF possa ser um meio que possibilite o tratamento, pois o tempo reduzido de aula é um impedimento para que tal aconteça (P<sub>2,1</sub>, P<sub>3,4</sub>) e que, numa aula de EF, o gasto calórico não é muito significativo pelas paragens que são feitas para explicar os exercícios e/ou pela baixa intensidade aplicada nos exercícios (P<sub>2,5</sub>).

O gasto energético a nível de calorias numa aula não é muito significativo. Às vezes, depende da aula, mas não é muito significativo. Se vai contribuir ou não para baixar o peso a qualquer um, isso não contribui. [...] Numa aula de EF tens que fazer muitas paragens, tens que explicar e isso quebra o consumo que se pretende. P<sub>2,5</sub>

Há quem defenda que por ser obeso o aluno é, por norma, sedentário e, para este tipo de indivíduos, a aula de EF acaba por oferecer o único momento que estão em atividade (P<sub>1,3</sub>; P<sub>2,3</sub>). Todo o tempo em que estes alunos estão em atividade física serve sempre como forma para combater a obesidade e consequentemente a sua redução de peso (P<sub>3,5</sub>).

Por isso, qualquer atividade que seja feita na escola já serve como redução e desgaste daquilo que possa ter a mais. Por isso, considero que as aulas de EF podem ajudar a combater a obesidade. P<sub>3,5</sub>

Os participantes apontam que a consciência que os alunos obesos têm da sua imagem pode ser uma barreira na realização das tarefas exigidas na aula de EF (P<sub>1,1</sub>). A este respeito, a autoestima (P<sub>3,4</sub>, P<sub>3,5</sub>) dos alunos está afetada, tendem a não realizar os exercícios propostos na aula, resguardando-se (P<sub>2,5</sub>), porque não se querem expor (P<sub>1,5</sub>, P<sub>2,5</sub>). Mas se o aluno não tiver problema com a sua imagem, ele será muito mais receptivo às aulas de EF e não terá qualquer problema em se encaixar na dinâmica das aulas de EF.

Têm a imagem corporal deles próprios, a autoimagem que os leva a ter, a tal vergonha de se exprimirem corporalmente, de se mexerem e terem os outros a verem. P<sub>1,5</sub>

Agora aquelas meninas do 8º (oitavo) 9º (nono) ano que não se querem expor, também se resguardam para não se exporem. P<sub>2,5</sub>

#### Categoria 2 – Professores e alunos nas dinâmicas da aula

##### Subcategoria 2.1 – Papel do professor na aula de EF

O ensino passa pelos professores e pela capacidade que estes têm de influenciar através da informação que transmitem (P<sub>3,5</sub>), como a disciplina e a autonomia (P<sub>1,2</sub>). É preciso ter em conta que muitos destes alunos não querem fazer a aula de EF e o professor deve: (a) motivar e direcionar os alunos obesos para atividades que possam gostar (P<sub>1,1</sub>), (b) consciencializá-los para a realização de atividade física em casa e até mesmo quando os alunos deixam o ensino (P<sub>2,4</sub>) e (c) dirigir feedbacks que permitam a valorização do que o aluno esteja a fazer (P<sub>1,3</sub>), dando-lhe um sentido para a sua superação (P<sub>3,5</sub>).

A informação que o professor passa, a consciência, a disciplina, a autonomia, é esse o objetivo hoje em dia da disciplina de EF. P<sub>1,2</sub>

Acho que o nosso primeiro objetivo com a aula de EF é motivá-los para a prática de uma atividade física regular. Tanto na escola como quando deixam o ensino. P<sub>2,4</sub>

O professor de EF nem sempre tem a “sensibilidade no máximo” (P<sub>3,4</sub>) o que leva a que muitas das vezes não tenha em consideração o grau de obesidade do aluno (P<sub>3,5</sub>, P<sub>3,2</sub>). Neste contexto, P<sub>3,4</sub> refere que, se o aluno for obeso mórbido, os objetivos estipulados para este serão mais baixos. Contudo, caso o aluno seja um obeso ligeiro, os objetivos serão iguais aos seus pares, o que poderá estar desajustado ao rendimento que o aluno poderá dar nas aulas (P<sub>3,4</sub>). Estes participantes referem ainda que a falta de sensibilidade deve-se, essencialmente, à falta de



tempo que o professor de EF tem para se dedicar a estes casos em específico.

Acho que depende do grau de obesidade. Porque se for uma criança, 'fortezinha', que já esteja no perfil obesidade mas que ainda não está naquele estado em que nós nos preocupamos claramente. Acho que o professor não consegue fazer aquele trabalho que devia ser feito e exige dele e quer é que o aluno transpire. P<sub>3,5</sub>

Mas em qualquer um dos níveis, acho que os professores acabam por não ter, não é sensibilidade, acabam por não ter se calhar os meios suficientes para dedicar o tempo necessário para trabalhar com eles. [...] E acho que em poucas situações se dá a devida atenção ao problema. P<sub>3,4</sub>

### Subcategoria 2.2 – Participação dos alunos na aula de EF

Relativamente à participação na aula há determinadas discrepâncias entre os alunos não obesos e os alunos obesos. Os alunos obesos, tendem a ser menos participativos (P<sub>1,3</sub>, P<sub>2,1</sub>, P<sub>2,3</sub>, P<sub>2,4</sub>, P<sub>3,1</sub>, P<sub>3,2</sub>, P<sub>3,4</sub>) pelo receio de falharem e fracassarem P<sub>1,3</sub>. Todavia consideram que não se pode generalizar, pois há alunos obesos bastante dinâmicos, com grande flexibilidade, disponibilidade física e que participam nas atividades (P<sub>1,1</sub>, P<sub>2,1</sub>, P<sub>3,5</sub>). Quanto a estes, os professores referem que é necessário adaptar os exercícios, determinar objetivos mais baixos (P<sub>2,1</sub>, P<sub>2,3</sub>, P<sub>2,5</sub>, P<sub>2,4</sub>, P<sub>3,2</sub>) e que nem sempre conseguem aguentar tanto como os seus pares (P<sub>2,1</sub>, P<sub>3,2</sub>).

Tende a serem menos, exatamente com receio do fracasso. Têm imenso receio de fracassar em determinadas atividades. P<sub>1,3</sub>

Eles têm que se sentir iguais aos outros, mas há exercícios que eles não conseguem e nós temos que ter isso em conta. Não prejudicar, neste caso, na avaliação, por ele não conseguir fazer determinado exercício. P<sub>2,1</sub>

Os participantes consideram que durante as aulas os alunos obesos ou com peso a mais apresentam muitas limitações físicas. Desta feita é necessário monitorizar e ter cuidado com batimentos cardíacos (P<sub>1,4</sub>), ter em consideração o impacto nas articulações (P<sub>1,1</sub>, P<sub>1,4</sub>, P<sub>3,4</sub>) e a nível da coluna (P<sub>3,2</sub>), lesões nos joelhos (P<sub>1,4</sub>, P<sub>3,2</sub>) e tornozelos (P<sub>3,4</sub>). Nas aulas, alunos obesos e com peso a mais apresentam dificuldades na ginástica (P<sub>1,1</sub>, P<sub>2,5</sub>, P<sub>2,3</sub>, P<sub>2,4</sub>), na corrida de resistência (P<sub>1,1</sub>, P<sub>2,4</sub>, P<sub>2,1</sub>) na corrida de velocidade (P<sub>2,5</sub>), na coordenação motora (P<sub>3,3</sub>, P<sub>3,2</sub>), força, capacidade física (P<sub>3,2</sub>) e locomoção (P<sub>3,4</sub>). Mas é de salientar que, na modalidade de badminton, os alunos obesos, normalmente, adaptam-se bem (P<sub>2,4</sub>, P<sub>2,5</sub>). É papel dos professores de EF ter em consideração os fatores referidos a cima, quando direcionam um exercício a um aluno obeso (P<sub>1,4</sub>) e saber balancear

as vantagens e desvantagens do exercício físico pois se este for bem aplicado e estruturado as vantagens são superiores às desvantagens (P<sub>1,2</sub>).

Agora há muitas coisas em que se tem que ter cuidado: A nível do acelerar do coração, batimentos cardíacos, articulações, lesões a nível de joelhos. P<sub>1,4</sub>

Há, portanto, uma série de cuidados que se deve ter relativamente às pessoas com mais peso, porque falamos nos problemas de articulações. P<sub>1,1</sub>

### Categoria 3 – Fatores que influenciam as dinâmicas da aula de EF

#### Subcategoria 3.1 – Tempo destinado à aula de EF

Todos os participantes consideram que o tempo destinado à aula de EF é pouco. Sobre este facto, P<sub>1,1</sub> sugere que se deve à crise que se vive atualmente o que implicou, adotar políticas economicistas e não pedagógicas. Também faz alusão ao facto de o 12º ano de escolaridade não contar para a média da classificação final dos alunos se estes desejarem ingressar na universidade o que é um fator desmotivador para os professores de EF e para os alunos.

O reduzido número de horas poderá ter consequências no futuro a nível de saúde (P<sub>1,5</sub>). Os participantes do nosso estudo são unânimes quando dizem que é preciso dedicar mais tempo à aula de EF, mas discordam da forma como esta deve ser feita. P<sub>2,5</sub>, aponta que as aulas de EF deveriam ter pelo menos quatro horas semanais, outros (P<sub>3,2</sub>, P<sub>3,1</sub>, P<sub>3,5</sub>), consideram que deveria ter mais blocos e outros (P<sub>3,2</sub> e P<sub>3,4</sub>) somente aludem que deveria ter mais tempo.

P<sub>3,1</sub>, considera que, para os alunos obesos, seria mais importante distribuir o tempo de exercício através da EF ao longo da semana. Como refere P<sub>3,5</sub> a distribuição do tempo seria essencial na criação de rotinas, como as de equipar e desequipar, tornando-as mais rápidas e mais dinâmicas, contribuindo no combate à inércia do dia-a-dia que muitas das vezes estes apresentam.

Quanto à solução encontrada para colmatar a escassez de tempo que é destinado à disciplina de EF, P<sub>2,1</sub> e P<sub>2,4</sub>, referem que, na escola onde lecionam, há um clube de exercício e saúde que possibilita mais 45 minutos de aula extra e que funciona em paralelo com a aula de EF. Aqui os exercícios acabam por estar mais de acordo com as características dos alunos (P<sub>2,1</sub>). Contudo a maior dificuldade que encontram é a aderência destes alunos ao clube (P<sub>2,3</sub>; P<sub>2,4</sub>).

Acho que o problema... acho que mais blocos, não sei até que ponto, se tivessem a mesma carga horária acabava por limitar na mesma o trabalho que o professor quer desenvolver com os alunos. Acho que o ideal seria a carga horária ser a nível de aulas ou o tempo letivo ser um bocadinho mais extenso. P<sub>3,4</sub>

### Subcategoria 3.2 – Recursos materiais

Para P<sub>3.1</sub> os recursos materiais são escassos, mas para P<sub>1.4</sub> e P<sub>1.5</sub> as escolas têm todos os materiais necessários para a realização da aula e se o professor tiver uma boa capacidade pedagógica (P<sub>3.5</sub>) além de criatividade (P<sub>1.3</sub>), os recursos materiais não são determinantes (P<sub>1.1</sub>, P<sub>1.3</sub>, P<sub>1.4</sub>, P<sub>3.5</sub>). Mais importante que os materiais é a motivação dos alunos obesos (P<sub>1.1</sub>, P<sub>1.3</sub>, P<sub>1.4</sub>), porque se estes alunos não quiserem fazer a aula os materiais aparecem em segundo plano, não tendo por isso qualquer importância (P<sub>1.1</sub>, P<sub>1.3</sub>, P<sub>1.4</sub>, P<sub>3.5</sub>). Cabe ao professor ter noção que o trabalho que é feito com os alunos obesos não implica materiais, mas trabalho cardiovascular (P<sub>3.4</sub>). Todavia, consideram que os materiais disponíveis na aula são apropriados e adequados, sendo fundamental ter em consideração as limitações que os alunos obesos têm (P<sub>2.1</sub>). Não há materiais específicos para as características anatómicas dos alunos obesos (P<sub>3.2</sub>, P<sub>3.3</sub>), sendo importante o professor adaptar (P<sub>1.4</sub>, P<sub>3.1</sub>, P<sub>3.3</sub>).

Trabalho numa escola que tem todos os recursos para minimizar os danos da obesidade. Acho importante acima de tudo a motivação. Os recursos, às vezes, até são os menos importantes. A motivação é importante. Até posso ter todos os aparelhos e todo o material desportivo e não chegar lá. P<sub>1.1</sub>

Se o professor tiver uma boa capacidade pedagógica, os recursos materiais, aqui, são os menos importantes, (...). P<sub>3.5</sub>

### Subcategoria 3.3 – Programas de EF

Os programas são genéricos (P<sub>1.1</sub>) e são iguais para todos nos seus objetivos (P<sub>2.3</sub>). É essencial que o professor de EF saiba adequar (P<sub>2.5</sub>, P<sub>2.4</sub>, P<sub>3.2</sub>, P<sub>3.5</sub>) e adaptar o programa em função da turma e do ambiente em que os alunos estão inseridos (P<sub>1.1</sub>, P<sub>2.3</sub>, P<sub>3.2</sub>). Ou seja, o professor de EF tem a capacidade e ferramentas suficientes para adaptar o programa a uma criança obesa (P<sub>2.3</sub>, P<sub>2.4</sub>, P<sub>2.5</sub>, P<sub>3.3</sub>, P<sub>3.2</sub>, P<sub>3.5</sub>). P<sub>3.5</sub> considera que a variante “caso seja obeso” não deve aparecer nem ser contemplada na programação, mas sim na planificação do professor de EF. Contrariando este ponto de vista, P<sub>3.4</sub> acha necessário incluir essa variante na programação, porque um aluno com obesidade mórbida não deve praticar modalidades com impacto que vão prejudicar as articulações e que não o beneficiem diretamente na perda de peso, dando como exemplo a corrida de resistência.

Sinceramente, acho que o professor tem a capacidade suficiente de adaptar o programa a uma criança obesa. Não acho que seja necessário vir no programa contemplado uma variante, caso seja obesa. P<sub>3.5</sub>

Por acaso, discordo um pouco do que a P<sub>3.5</sub> diz. De não ser necessário um programa específico [...]. Acho que devia existir um programa específico para alunos especiais. P<sub>3.4</sub>

### Categoria 4 – Importância da EF no futuro dos alunos

A disciplina de EF terá impacto no futuro do aluno, se o professor souber inculcar a prática desportiva no aluno obeso (P<sub>1.5</sub>, P<sub>1.4</sub>), educá-lo na alimentação (P<sub>1.4</sub>) e na área desportiva (P<sub>1.4</sub>). Ou seja, o professor tem um papel importante na projeção dos alunos obesos para as atividades físicas e na criação de hábitos saudáveis (P<sub>2.5</sub>). Desta forma, no futuro, será possível que estes pratiquem exercício físico (P<sub>1.5</sub>) e eventualmente através disso diminuam de peso.

Todavia, os participantes referem não saber qual a repercussão da aula de EF no futuro dos alunos (P<sub>2.1</sub>), porque muitas das vezes os professores só têm contacto com o aluno durante um ano e não sabem se haverá uma continuidade do trabalho realizado por eles (P<sub>1.4</sub>).

É essencial que os professores de EF arranjem estratégias que motivem o aluno a continuar o trabalho e que saibam quais as possibilidades existentes quando saem das escolas. Essas estratégias passam por: (a) visita de estudo a um ginásio (P<sub>2.4</sub>); (b) criação de uma ficha do IMC (Índice de Massa Corporal) que permite um controlo regular do peso, mantendo o aluno focado num objetivo (P<sub>2.1</sub>); (c) realizar um trabalho de consciencialização para que não desistam de alcançar os objetivos que desejam (P<sub>2.3</sub>).

À partida, não sabemos, mas o que nós desejamos é que consigamos passar que eles devem praticar exercício toda a vida. No caso deles que, se o fizerem, poderão ter mais qualidade de vida. P<sub>2.1</sub>

Fiz uma atividade com eles para perceberem quando deixarmos de ter acesso a prática de atividade física regular, de que forma é que nós podemos continuar a fazer exercício físico. Por exemplo, uma das atividades foi visitar com eles um ginásio. P<sub>2.4</sub>

### Categoria 5 – Fatores externos à EF

#### Subcategoria 5.1 – Interdisciplinaridade

O combate à obesidade pode advir de uma aprendizagem para além do físico (P<sub>1.1</sub>), ou seja, da informação que o professor de EF passa nas aulas, da formação que é dirigida aos alunos obesos (P<sub>3.5</sub>) e do trabalho de consciencialização que é feito (P<sub>3.1</sub>, P<sub>1.2</sub>, P<sub>3.5</sub>). Contrariamente, a P<sub>3.5</sub>, P<sub>3.4</sub> considera que a informação não deve ser só dirigida a alunos obesos mas a todas as crianças e que esta torna-se inútil se não houver um acompanhamento por parte da escola e dos pais, essencialmente na alimentação que disponibilizam. Nas aulas procuram que os alunos tomem consciência que a EF não é só uma disciplina

que envolve só a parte física, mas que serve como forma de os instruir para prática de uma atividade física (P<sub>1.1</sub>, P<sub>3.2</sub>, P<sub>3.4</sub>).

Acho que, quando falo em obesidade e quando penso em obesidade, penso sempre mais em prevenção da resolução do problema. Devemos consciencializar todas as crianças para uma boa alimentação, para uma vida e atitude saudável. P<sub>3.5</sub>

Mas passar a informação aos miúdos é fácil, eles recebem a informação. Chegam a casa, a alimentação não está adequada, chegam à cantina e podem comprar tudo o que é chocolates. Estamos a trabalhar na informação e na prevenção, mas que não vai ter resultado nenhum, porque o resto não está a ajudar. P<sub>3.4</sub>

Relativamente à temática obesidade, os professores referem que é importante uma interdisciplinaridade, ou seja, que os professores de outras disciplinas trabalhem em conjunto com os professores de EF (P<sub>1.1</sub>, P<sub>1.4</sub>, P<sub>2.4</sub>, P<sub>3.5</sub>, P<sub>3.3</sub>, P<sub>3.1</sub>). Contudo, o trabalho realizado nas escolas é estanque não havendo ligação com outras disciplinas que abordem a temática da alimentação (P<sub>1.1</sub>, P<sub>2.5</sub>, P<sub>3.3</sub>, P<sub>3.1</sub>) e da saúde (P<sub>3.3</sub>, P<sub>3.5</sub>).

A interdisciplinaridade permite que o aluno seja vigiado por vários professores, pois o professor de EF não consegue monitorizar e acompanhar o aluno de forma constante (P<sub>1.1</sub>). P<sub>3.5</sub> considera que é um conjunto de disciplinas que os pode ajudar e não somente a disciplina de EF, salientando que os professores de EF, sozinhos, não conseguem resolver o problema e, na sua perspetiva, isso é o que falta nas escolas.

(...) na problemática da obesidade, também é importante uma interdisciplinaridade relativamente a todos os agentes e colegas de todas as outras disciplinas que tenham a ver com a alimentação. [...]. É isso que normalmente a gente não faz. Trabalhamos de forma estanque. P<sub>1.1</sub>

#### **Subcategoria 5.2 – Intervenientes no combate à obesidade**

Os participantes referiram que os amigos e pares (P<sub>1.1</sub>, P<sub>1.2</sub>, P<sub>3.2</sub>, P<sub>3.1</sub>), familiares (P<sub>1.2</sub>, P<sub>1.3</sub>, P<sub>1.4</sub>, P<sub>2.4</sub>, P<sub>3.1</sub>, P<sub>3.2</sub>, P<sub>3.4</sub>), o lugar onde vivem e as suas características (P<sub>1.2</sub>, P<sub>2.3</sub>, P<sub>3.2</sub>), a escola (P<sub>3.2</sub>) e os professores (P<sub>3.1</sub>) têm muita importância para a perda de peso dos alunos com sobre peso ou obesos, na sua autoestima e na autodisciplina para fazerem face à esta doença (P<sub>1.2</sub>).

P<sub>3.4</sub> considera que, em relação à alimentação, será fundamental começar nas cantinas, porque em quase todas vendem produtos alimentares que não são saudáveis para as crianças, bem como, a alimentação que os pais providenciam aos filhos (P<sub>3.1</sub>, P<sub>2.1</sub>, P<sub>2.4</sub>, P<sub>2.5</sub>).

Consideram que prática do exercício por si só não

será um fator determinante para combater a obesidade e que é uma condição que tem de ser conjugada com a alimentação (P<sub>2.4</sub>). Se o aluno não mudar de alimentação, este não vai ter sucesso no objetivo de perda de peso (P<sub>2.5</sub>).

É preciso alertar agora as famílias para o problema da obesidade infantil, porque a nível escolar a carga horária é cada vez menor, o investimento será menor e a obesidade infantil tende a agravar (P<sub>3.4</sub>). Os participantes do nosso estudo consideram que é essencial o aluno ser acompanhado por um nutricionista (P<sub>3.3</sub>, P<sub>3.5</sub>, P<sub>1.1</sub>), por um psicólogo e por um médico (P<sub>1.1</sub>, P<sub>1.2</sub>).

Mas, não depende só de nós, também vai depender um bocadinho dos outros. Dos outros restantes colegas da turma, dos professores das outras disciplinas, de casa, dos amigos. P<sub>3.1</sub>

Muitas vezes focamos demasiado nos miúdos e esquecemos o meio onde está inserido e o meio que o envolve. P<sub>1.2</sub>

### **Discussão**

O objetivo deste estudo foi investigar até que ponto segundo a opinião dos professores de EF a sua disciplina contribui para o combate da obesidade através do exercício físico durante aula e pela aprendizagem e/ou consciência no sentido da importância de ter uma vida ativa no futuro.

#### **Categoria 1 – Relação entre EF e Obesidade**

Os resultados que emergiram da análise das entrevistas realizadas sugerem como determinante que aula EF não é um meio de tratamento da obesidade, devido à reduzida carga horária, mas que pode ser uma forma de prevenção para além da mera realização do exercício físico. Num estudo realizado por Della Torre Swiss, Akré, e Suris (2010), os autores concluíram que os participantes concordam que as escolas são um cenário fundamental para implementar estratégias de prevenção à obesidade. É preciso, pois, consciencializar os alunos obesos para um estilo de vida ativo no presente e no futuro, atribuir especial atenção à qualidade da informação transmitida e ainda incidir na sua formação no sentido de potenciar a alteração do seu estilo de vida.

#### **Categoria 2 - Professores e alunos nas dinâmicas da aula**

É fundamental incidir, no trabalho de consciencialização, os aspetos mentais e psicológicos, pois é importante que o aluno esteja preparado para a necessidade de fazer alguma atividade física em prol da sua saúde. Neste sentido, o professor de EF aparece como um pilar para a motivação. Como referem Mota e Sallis (2002), cabe ao professor de EF encorajar os alunos a assumirem as suas responsabilidades pelo sucesso,

pelas experiências positivas com o exercício, consciencializa-los das decisões e da escolha autónoma de estilos de vida ativos.

É essencial que uma aula de EF seja prazerosa e que o aluno goste do exercício que está a fazer. Como refere, Celestrino e dos Santos Costa (2010) o tipo de exercício que o professor aplica nas aulas influencia a participação dos alunos nas aulas de EF, salientando, no entanto, que é essencial aplicar exercícios adequados às características dos alunos obesos.

### **Categoria 3 – Fatores que influenciam as dinâmicas da aula de EF**

Durante as aulas os materiais que são usados asseguram a segurança dos alunos. Contudo, e como se está a falar de casos de alunos com obesidade é mais importante o fator motivação do que a disponibilidade do material na aula. Aquando do seu uso é necessário ter em consideração as limitações dos alunos obesos e adaptar os materiais às suas características.

Relativamente ao programa de EF, Bryan (2006) considera uma componente importante no esforço em aumentar a atividade física nas crianças. Porém, neste momento não há um plano bem definido com esse designio. Os participantes, neste estudo, consideram que os programas implementados nas escolas são iguais para todos os alunos, devendo os exercícios ser ajustados e adaptados pelo professor em função da turma e da escola. Assim, poderá não ser necessário haver um programa diferente ou uma variante no programa para alunos obesos, devendo o professor contemplar essa variante na sua planificação.

### **Categoria 4 – Importância da EF no futuro dos alunos**

É difícil saber ao certo qual será a repercussão da disciplina de EF no futuro do aluno, porque nem sempre é possível acompanhar o aluno no seu percurso escolar. Mas So et al. (2011), consideram que o aumento da frequência nas aulas de EF pode ser uma forma de intervenção eficaz para a prevenção da obesidade na idade adulta.

Os participantes do nosso estudo afirmam que procuram arranjar estratégias que motivem os alunos para a prática da atividade física, como promover visitas de estudo a ginásios ou a criação de uma folha de cálculo do IMC, tendo em vista manter o aluno focado num objetivo. Como referem Morinder, Biguet, Mattsson, Marcus, e Larsson (2011), as estratégias definidas para o combate à obesidade têm um grande impacto na vida dos adolescentes obesos, consequentemente, é preciso envolvê-los no processo de tratamento da doença, de forma a ser possível focar as suas necessidades, objetivos e motivos que levem a uma redução de

peso.

### **Categoria 5 – Fatores externos à EF**

Coelho et al. (2008) consideram que no combate à obesidade é importante a interdisciplinaridade. Para os participantes do presente estudo essa situação é importante pois vai possibilitar uma monitorização constante do aluno, quer seja ao longo do ano ou no dia-a-dia do aluno. Contudo, referem que não passa só por englobar as demais disciplinas mas também considerar que o aluno deve ser seguido por um médico, nutricionista e psicólogo. Esta situação vai ao encontro do que Lofrano-Prado et al. (2009) afirmam, pois consideram que uma equipa interdisciplinar deve ser composta por, no mínimo, médico endocrinologista, nutricionista, psicólogo e profissional de EF.

Atitudes dos pais e amigos, valores sociais e culturais, os meios de comunicação social e comportamentos alimentares também são influenciadores diretos no comportamento dos jovens obesos (Mello, Luft, & Meyer, 2004). É imprescindível, assim, englobar a família no processo de combate à obesidade. Porém, nem sempre os pais têm a perceção que o seu filho tem peso a mais e é aí que o papel da escola e dos professores se pode tornar determinante neste processo. Nesse sentido, devem ser sensibilizados para a importância da atividade física e de uma alimentação equilibrada para a saúde da criança, pois há evidências que uma criança obesa pode tornar-se num adulto obeso e consequentemente vir a ter problemas de saúde relacionados com o excesso de peso.

Whiteley e Milliken (2011) consideram que a família representa um papel importante, seja positivo ou negativo, na educação das crianças quer na sua alimentação, quer nos seus hábitos de vida desportivos. Para os participantes deste estudo é importante haver uma ligação do trabalho realizado na aula de EF com a alimentação que os pais e as escolas providenciam aos jovens.

Os amigos e os colegas da turma são fatores determinantes nos comportamentos do jovem obeso. Power, Bindler, Goetz, e Daratha (2010) afirmam que os comportamentos dos pares através das atividades partilhadas podem influenciar negativamente ou positivamente a criança obesa no combate à obesidade.

Como referem os professores de EF e indo ao encontro do que consideram Araújo, Araújo Brito, e Silva (2010), somente o exercício físico, conjuntamente com uma reeducação alimentar poderá minimizar o problema da obesidade

### **Conclusão**

A intervenção realizada na escola, tendo em vista o combate à obesidade e incentivo à mudança de atitude junto dos alunos, é ainda rudimentar devido a

políticas economicistas, pouca interdisciplinaridade. Há também pouca abertura por parte dos pais em debater esta temática, seja na perspectiva da atividade física, da alimentação ou do trabalho psicológico bem como em participar ativamente nas atividades de sensibilização ao combate da obesidade.

Os nossos resultados sugerem que os professores de EF consideram as suas aulas fundamentais na prevenção da obesidade através do trabalho não só meramente físico, como pela consciencialização através da informação e formação transmitida aos jovens obesos.

### Referências

- Araújo, R. A., Araújo Brito, A. K., & Silva, F. M. (2010). O papel da educação física escolar diante da epidemia da obesidade em crianças e adolescentes. *Educação Física em Revista*, 4(2).
- Barbour, R. (2008). *Doing focus groups*. London: Sage.
- Bartholomew, K., Henderson, A. J., & Marcia, J. E. (2000). Coded semistructured interviews in social psychological research. In H. Reis & C. Judd (Eds). *Handbook of research methods in social and personality psychology*, (pp. 286-312). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryan, C. L. (2006). *Self-determination in physical education: Designing class environments to promote active lifestyles*. University of Alabama at Birmingham.
- Celestrino, J. O., & Santos-Costa, A. (2010). A prática de atividade física entre escolares com sobrepeso e obesidade. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(3) 47-54.
- Coelho, R., Sousa, S., Laranjo, M., Monteiro, A., Bragança, G., & Carreiro, H. (2008). Excesso de peso e obesidade: Prevenção na escola. *Acta Med Port*, 21, 341-344.
- Della Torre Swiss, S. B., Akre, C., & Suris, J. C. (2010). Obesity prevention opinions of school stakeholders: A qualitative study. *Journal of School Health*, 80(5), 233-239.
- Edginton, C. R., Chin, M. k., & Bonacin, D. (2011). Health and physical education: A new global statement of consensus. *Sport Science*, 4(1), 45-49.
- Gallahue, D. L., Donnelly, F. C., Stamatou, S. P., & Inácio, A. E. (2008). *Educação física desenvolvimentista para todas as crianças* (4ª ed). São Paulo: Phorte.
- Joshi, P., Howat, H., & Bryan, C. (2011). Relationship between fitness levels and academic performance. *Journal of Physical Education & Sport*, 11(44). 376-382.
- Lofrano-Prado, M. C., Antunes, H., Prado, W. L., Piano, A., Caranti, D. A., Tock, L., . . . Dâmaso, A. R. (2009). Quality of life in Brazilian obese adolescents: Effects of a long-term multidisciplinary lifestyle therapy. *Health Qual Life Outcomes*, 7, 61.
- Mello, E. D., Luft, V. C., & Meyer, F. (2004). Obesidade infantil: Como podemos ser eficazes. *J Pediatr (Rio J)*, 80(3), 173-182.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks, Califórnia Sage.
- Morinder, G., Biguet, G., Mattsson, E., Marcus, C., & Larsson, U. E. (2011). Adolescents' perceptions of obesity treatment-an interview study. *Disability & Rehabilitation*, 33(12), 999-1009.
- Mota, J., & Sallis, J. F. (2002). *Atividade física e saúde: Factores de influência da actividade física nas crianças e nos adolescentes*. Porto: Campo das Letras
- Petroski, E. L., Pelegrini, A., & Glaner, M. F. (2009). Insatisfação corporal em adolescentes rurais e urbanos. *Motricidade*, 5(4), 13-25.
- Power, T. G., Bindler, R. C., Goetz, S., & Daratha, K. B. (2010). Obesity prevention in early adolescence: Student, parent, and teacher views. *Journal of School Health*, 80(1), 13-19.
- Pretlow, R. A. (2011). Addiction to highly pleasurable food as a cause of the childhood obesity epidemic: A qualitative Internet study. *Eating disorders*, 19(4), 295-307.
- So, W. Y., Sung, D. J., Swearingin, B., Baek, S. I., Rhi, S. Y., Webb, D., & Fuller, T. M. (2011). Prevalence of obesity in Korean adolescents and its relationship with the weekly frequency of the physical education classes. *Journal of sports science & medicine*, 10(4), 679.
- Whiteley, J. A., & Milliken, L. A. (2011). Making weight loss a family affair. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 15(2), 13-19.

# Physical Education Teacher Education Students' Perceptions of the Physiques of Self and Educators in the Profession

Timothy Baghurst<sup>1</sup>, Judy Sandlin<sup>2</sup>, Shelley Holden<sup>3</sup>, Anthony Parish<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Health and Human Performance Oklahoma State University, Stillwater, OK; <sup>2</sup>Department of Educational Administration and Human Resource Development, Texas A&M University, College Station, TX; <sup>3</sup>Department of HPELS University of South Alabama, <sup>4</sup> Department of Adult and Adolescent Education Armstrong Atlantic State University, Savannah, GA

## Palavras-chave

Imagem corporal;  
Disposições;  
Credibilidade;  
PETE

## RESUMO

Modelar o fitness na sua perspectiva física, é uma característica importante de um professor de educação física, particularmente porque as percepções de saúde e fitness têm um impacto na aprendizagem dos alunos. O objetivo deste estudo foi determinar a percepção dos estudantes universitários de educação física, acerca dos seus próprios padrões físicos, atuais e desejáveis; do que eles consideram ser os padrões físicos atuais e desejáveis dos educadores e dos professores universitários de educação física. Foram estudados 120 participantes (67 homens e 53 mulheres), constituídos por estudantes envolvidos em aulas de educação física, em programas de ensino para a lecionação de educação física (PETE) e que participaram numa das quatro conferências estaduais de educação física. Os participantes completaram um questionário, o qual incluiu o desenho de contornos numa escala de classificação, e foram solicitados para identificar o perfil físico atual e ideal de um indivíduo em quatro categorias: População em geral, docentes de cursos de educação física em universidades, professores de educação física em escolas e deles próprios. Verificaram-se diferenças significativas acerca do que foi percebido e os atuais padrões físicos em todas as categorias em que os atuais padrões físicos foram reportados como sendo significativamente mais largos do que os ideais físicos. Os participantes reconheceram-se como sendo mais largos do que deveriam ser, mas revelaram também a falta de exemplos ideais a todos os níveis nos profissionais da área da educação física. Os resultados sugerem que os atuais e futuros profissionais devem considerar o impacto do exemplo físico que eles representam, além do impacto que este pode ter na aprendizagem dos seus alunos e na profissão no seu todo.

## Keywords

Body image;  
Dispositions;  
Credibility;  
PETE

## ABSTRACT

Modeling physical fitness is an important characteristic of a physical educator, particularly as perceptions of health and fitness can impact learning. The purpose of this study was to determine university physical education students' perceptions of the actual and ideally desired physiques of themselves, physical educators, and physical education university professors. Participants were 120 (67 male, 53 female) undergraduate students enrolled in physical education, teacher education (PETE) programs attending one of four state physical education conferences. Participants completed a survey, which included the Contour Drawing Rating Scale, and were asked to identify the actual and ideal physique of an individual in each of four categories: general population, university physical educator, physical education school teacher, and themselves. There were significant differences for perceived and actual physiques of all categories whereby the actual physique was reported to be significantly larger than the ideal physique. Participants recognized themselves to be larger than they should be, but appear to lack ideal examples at all levels of the physical education profession. Findings suggest that current and future professionals need to consider the physical example that they set and the impact it may have on both pupil learning and the profession as a whole.



## Introduction

According to the mission of the Society of Health and Physical Educators America (SHAPE America, 2015a), its efforts include promoting and supporting leadership, research, education, and best practices in the professions that support creative, healthy, and active lifestyles. Thus, within this mission is the promotion of a healthy lifestyle. SHAPE America (2015b) developed five standards to define what a student should know and be able to do. From these five standards, the third required the physically literate individual to demonstrate knowledge and skills that enable the achievement and maintenance of levels of physical activity and fitness that are health-enhancing. Although the implication is that these standards are designed for physical education programmatic outcomes, they refer to a physically literate individual. Should these standards, therefore, be limited to just the student?

The National Association of Sport and Physical Education, now rolled into SHAPE America, clearly stipulated that physical education teachers have a responsibility to exhibit personal health and fitness. That is, they should have a lifestyle and perhaps a physique that represents to their physical education students that they are a living example of the profession (Baghurst, 2015).

Participating in regular physical activity at a level sufficient to promote health-related physical fitness is an important behavior for professionals in all fields of physical activity at all levels, including coaches, K-12 teachers, physical educators and kinesiology faculty members at higher education institutions, and fitness professionals." (NASPE, 2009, p. 1)

Although educators are expected to achieve these standards, there is little research investigating whether they are being met by educators in both school and university physical education programs (Baghurst & Bryant, 2012).

## Fitness in Physical Education

The fitness levels of physical education teacher education (PETE) students, physical educators in the field, and PETE instructors is a controversial topic, and has been regularly discussed (Issues, 1992; 2001; 2007). For example, one contributor (Issues, 2007) made the suggestion that exemplary fitness should be required to enter a PETE program. Staffo and Stier (2000) found that PETE chairpersons were supportive of fitness testing of PETE students yet did not always conduct testing. More recently, Baghurst and Mwavita (2014) investigated whether, how, and why fitness testing was conducted in physical education teacher education (PETE) programs. Of the 169 university programs surveyed, over 37% did not conduct any fitness testing of their students. For those that did, tests used and passing

requirements varied greatly, and it was suggested that while fitness tests may have potential merit for PETE students and respective programs, in their current form they may not be achieving the goal of demonstrating students' health-enhancing levels of physical fitness. Some might suggest that fitness testing future physical educators has little value, but it may if perceived fitness does impact learning and teacher credibility.

## Perceptions of Health and Fitness on Learning

Baghurst and Bryant (2012) hypothetically asked whether an individual observing a physical education conference would recognize the participants as belonging to a health field. This is harsh, for it implies size determines health; however, although not in reality true, a fit physique is perceived to be a healthy physique (Garrett & Wrench, 2008). For example, Evans, Cotter, and Roy (2005) found that participants in fitness classes led by a female preferred a thinner instructor than they currently had, and physical fitness was cited as the second most important variable for an instructor behind enthusiasm or motivation.

It should be noted that the fitness, or at least the perceived fitness of teachers in the profession, does have an impact on students. Baghurst (2012) also reported several comments of individuals' experiences of physical education: "I doubt I could feel too trusting in what a fat PE teacher tells me about being fit and maintaining a good body size," "I don't see how someone can tell you what to do without doing it themselves," "They're like a contradiction to their own teachings," and "I just think PE teachers need to at least be fit and able to do the things that they are telling us to do."

The perception of a person's health and fitness can impact not only personal opinions, but learning also. Students reportedly scored higher on fitness tests when the physical education teacher was perceived to be fit (Dean, Adams II, & Comeau, 2005). In a seminal work by Melville and Maddalozzo (1988), 850 students across six schools were used to determine whether a physical educator's appearance of body fatness impacted learning. In the study, participants watched one of two videos about exercise concepts. Each was identical except that the instructor wore a fat suit in one (overweight tape) and was a normal weight in the other (fit tape). It was found that participants who observed the fit tape scored significantly better on content knowledge. Furthermore, the fit instructor was significantly more liked, more knowledgeable and a perceived expert on physical fitness. He "practiced what he preached about physical fitness." (p. 348). Both groups strongly agreed that physical education teachers should be role models. Interestingly, students who perceived themselves to be overweight

were no more likely to view the overweight instructor more favorably. As the authors concluded,

Why the students were less attentive to learning the subject matter seemed to be related to their attitudes toward the overweight instructor. [They] were strongly intolerant of the seemingly poorly conditioned person. They did not think he was an appropriate role model, they tended not to like him, they did not perceive him to be particularly knowledgeable, and they indicated that they would be less influenced by his message to exercise (pp. 350-351).

### Study Purpose

Although an educator's size does not necessarily dictate health, the perception is that larger physiques are less healthy. Further, physical educators "... have a moral obligation to create experiences that correspond to appropriate images of excellent professional preparation and practice" (O'Sullivan & Tannehill, 1990, p. 182). Therefore, the purpose of this study was to determine PETE students' perceptions of the physiques of themselves and others in the physical education fields. Specifically, differences between perceived current and ideal body sizes were sought. It was hypothesized that: (a) there would be a significant difference between perceptions of current and ideal physiques for all educator categories; and (b) there would be no significant difference between participant perceptions of their own current and ideal physiques.

### Method

#### Participants

Participants were 120 (67 male, 53 female) undergraduate students enrolled in physical education teacher education (PETE) programs in the United States who attended a state-level SHAPE America conference in one of four Southern states. Participants identified their ethnicity as Caucasian (n = 97; 81%), African American (n = 15; 12.5%), Hispanic/Latino (n = 5; 4%), and as Other (n = 3; 2.5%). Twenty-one percent of participants were married.

#### Instruments

No participants completed a survey designed specifically for this study consisting of a series of questions relating to personal demographics and perceived body physiques of self and others in physical education. Participants answered questions about physiques using the Contour Drawing Rating Scale (CDRS; Thompson & Gray, 1995) as a reference. The CDRS is a Likert scale used to measure participants' responses to body physique. The scale was created to show changes in both male and female physiques by using more realistic

increases in hip to waist ratios to differentiate between body sizes.

It consists of 9 front-view drawings for each gender and increase in physical dimensions from one (thin) to nine (large). Drawings were made to increase or decrease in body physique by 10%. The CDRS provides finer differences between consecutive images on the scale, and both validity ( $r = .71$ ) and reliability ( $r = .78$ ) have been established (Thompson & Gray, 1995).

Questions were divided into four general categories which asked questions about the physiques of the (a) general population, (b) current educators, (c) current practitioners, and (d) the participant. Each participant was required to identify what physique he or she thought the individual under consideration currently resembled and what they should resemble. Each question was asked for each gender. For example, participants were required to provide their opinion about the general female population as well as the general male population. The final category asked participants to identify what physique they currently resembled and what physique they should resemble.

Validity of the instrument occurred in multiple steps. Following a comprehensive search for physique scales to ensure that the scale was designed for both genders, included a range of possible responses based on physical size, and was specifically for adults, specific question items were developed based on current physical education theory and research. These items along with the scale were distributed to three physical education university professionals to support construct validity. All recommendations were included in the final instrument. Further face validity of survey questions occurred through a pilot study using 23 university physical education students where feedback was solicited regarding the face, format, and content of the survey. Reliability of the survey using all 120 participant responses yielded a Cronbach's alpha of .90.

#### Procedure

As Following IRB approval and the completion of the pilot study, data were collected at four state SHAPE America conferences (i.e., state AAHPERD conferences) in the Southern United States. Participants were recruited by the primary researchers at the conference registration table or following the General Assembly when many students were present. When the surveys were distributed, participants were asked to read the consent form and place the finished survey in a sealed container. Surveys took approximately five minutes to complete and were completed privately. Data collection occurred over a one year period.



### Data Analysis

Multiple (seven) dependent t-tests were utilized to determine if statistical differences exist between perceived body physiques of self and other physical educators. More specifically, the t-tests examined differences between perceived average body sizes and ideal body sizes for each pairing (i.e. general population, university physical educator, physical educator in the field, and self). In order to adjust for Type I error, a Bonferroni adjustment was used. Therefore, each statistical test was judged at  $\alpha = .007$  (.05/7). Additional analyses examined whether there were differences between perceptions of gender. Thus, did participants perceive one gender to score lower or be perceived as smaller than the other? As before, a Bonferroni adjustment was used to adjust for Type I error where each statistical test was judged at  $\alpha = .007$  (.05/7). Lastly, a one-way MANOVA was used to examine differences between the perceptions of males versus females with regard to the 14 dependent measures. Follow-up ANOVAs were used to determine which dependent measures were significantly different from one another.

### Results

There were statistical differences for all tests with regard to contrasts between perceived body physiques of self and other physical educators ( $p < .001$ ). For each pairing, the score for each "current" perception was higher compared to the corresponding "ideal" perception (see Table 1).

With regard to differences between perceptions by gender, five of the six tests were significant ( $p < .001$ ) where in each pairing, the score for the perception of females was lower compared to the corresponding perception of males. For example, within the same category (i.e., physical educator in the field) females were perceived to be significantly smaller than their male counterpart. There was no significant difference between the perceptions of the male versus female physiques of university level physical educators ( $p > .11$ ).

The MANOVA was significant indicating there was a statistically significant difference based on gender,  $F(14, 105) = 2.46$ ,  $p < .005$ ; Wilk's  $\Lambda = 0.753$ , partial  $\eta^2 = .25$ . Follow-up ANOVAs indicated significance for four of the dependent measures, Average in Field PE Female ( $F(1, 118) = 4.85$ ;  $p < .03$ ; partial  $\eta^2 = .039$ ); Ideal in Field PE Female ( $F(1, 118) = 6.04$ ;  $p < .015$ ; partial  $\eta^2 = .049$ ); Current Physique ( $F(1, 118) = 4.75$ ;  $p < .031$ ; partial  $\eta^2 = .039$ ); and Ideal Physique ( $F(1, 118) = 10.55$ ;  $p < .002$ ; partial  $\eta^2 = .082$ ). Table 2 depicts the mean for males versus females for each significant measure.

Table 1 – Summary of Perception Scores

Perception of:	<i>M</i> <sup>a</sup>	<i>SD</i> <sup>b</sup>	<i>SEM</i> <sup>c</sup>
Average General Population Male	6.95	0.88	0.08
Ideal General Population Male	5.33	0.64	0.06
Average General Population Female	6.73	1.02	0.09
Ideal General Population Female	4.88	0.98	0.09
Average University PE Male	6.01	1.37	0.12
Ideal University PE Male	5.32	1.04	0.09
Average University PE Female	5.80	1.54	0.14
Ideal University PE Female	5.05	1.24	0.11
Average in Field PE Male	6.57	1.18	0.11
Ideal in Field PE Male	5.48	0.88	0.08
Average in Field PE Female	6.15	1.29	0.12
Ideal in Field PE Female	5.18	1.05	0.10
Current Physique	5.88	1.51	0.14
Ideal Physique	5.02	1.00	0.09

Note: a. *M* = mean. b. *SD* = standard deviation. c. *SEM* = standard error of measurement

Table 2 depicts the mean for males versus females for each significant measure.

Table 2 - Means for Significant ANOVAs for Males vs. Females

Perception of:	Males		Females	
	<i>M</i> <sup>a</sup>	<i>SD</i> <sup>b</sup>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Average in Field PE Female	5.9 2	1.4 1	6.4 3	1.08
Ideal in Field PE Female	4.9 7	0.9 8	5.4 3	1.08
Current Self Physique	6.1 4	1.2 7	5.5 5	1.75
Ideal Self Physique	5.2 8	0.7 8	4.7 1	1.16

### Discussion

The purpose of this study was to determine the perceptions of university PETE students regarding the actual and desired physiques of themselves and physical educators working in the profession. According to participants' perceptions, university physical educators, physical educators, and the participants themselves were perceived to possess a significantly larger physique than ideal. Irrespective of whether it is true, the perception of health and fitness is determined by physique (Garrett &

Wrench, 2008). Therefore, in this respect, size matters. Participants in the present study clearly recognized the disparity in body size across the physical education discipline for both genders. This is an important finding issue given the expectation that physical educators model their profession (O'Sullivan & Tannehill, 1990).

Hypothesis one predicted that there would be a significant difference between perceptions of current and ideal physiques for all educator categories. Findings support the hypothesis, which is concerning, as the importance of physical education professionals living a healthy lifestyle has been well-documented both in national standards (NASPE, 2004) and within academe (e.g., Baghurst & Bryant, 2012; Mookerjee, Singh, & Cash, 2002). Mookerjee and colleagues reported that over half of the 182 physical educators in their study were overweight or obese. The perception this portrays to the physical education students, other teachers, and the community is unclear, but it is unlikely to be positive. The profession is already poorly perceived (Collier, 2011), and the present findings suggest that PETE students are cognizant of the poor physiques of their professors and former teachers. As a profession, we should take notice. Given the poor perception of physiques among both physical teachers and professors, perhaps stricter health and fitness expectations should be placed on university faculty in the field, as suggested by Baghurst and Bryant (2012).

Hypothesis two predicted that there would be no significant difference between participant perceptions of their own current and ideal physiques. Interestingly, both male and female participants indicated that they had a larger physique than ideal. For those students who seek a position within the physical education, the disparity between actual and ideal physique could be detrimental to their job prospects (Baghurst & Bryant, 2012). However, getting this concept across to students could be problematic if students' physique is similar to that of their educator or their supervising teacher, for example.

Role modeling is a powerful teaching tool in physical education (Cardinal & Cardinal, 2001), yet our findings suggest that this opportunity to positively reinforce fitness and health is being ignored. Further, future physical education professionals appear to be following this trend of having a less than ideal physique.

#### Recommendations

Because perceptions of health and fitness impact learning (Dean et al., 2005; Melville & Maddalozzo, 1988), modeling health and fitness becomes more than just a personal choice. Thus, we propose two recommendations that might address the concerns resulting from the present study. First, it is apparent that PETE students, those likely invested in the discipline as evidenced by their attendance at a state

conference, are cognizant of their own less-than-ideal physiques. This suggests that participants are unlikely to be achieving health enhancing levels of physical fitness (SHAPE America, 2015b). Therefore, the use of physical fitness tests in PETE programming needs to be re-evaluated as to its effectiveness in achieving its goal (Baghurst & Mwavita, 2014). Some have questioned the efficacy of fitness testing and suggested that PETE students should be tested on skills rather than fitness (Baghurst & Bryant, 2012). This may be a more effective approach, as students may better learn from a teacher who can perform a skill even though perceived to be unfit than a teacher that appears unfit and cannot demonstrate sports skills.

Second, the profession as a whole needs to make efforts to improve the health and well-being of its faculty and teachers if perceptions are to change. It would be difficult to develop and have approved measurable fitness and health standards for physical education professionals, but it can be accomplished. For example, Rozien (2013) reported that in an attempt to improve the health of its employees, Cleveland Clinic enacted a no smoking policy which resulted in the contract termination of several notable surgeons and health professionals.

Perhaps a more global option might be for governing bodies to consider developing motivational incentives that encourage professionals to become or remain physical active and fit. Examples might include insurance reductions for those who don't smoke or free supporting technology such as accelerometers. It is unlikely that incentives focused specifically for the physical education profession would come from the university or school district; however, this could be an opportunity for physical education's national governing body (e.g., SHAPE America) to proactively seek to improve the profession's image. Membership reductions or even recognition for healthy living could be seen as a motivational tool necessary to alter an individual's lifestyle.

#### Limitations, Future Research, and Conclusions

This study has several research limitations, which provide areas for future research. Participants were from Southern SHAPE America conferences where obesity is problematic, and it would be interesting to determine whether responses would be similar in less-obese states. Further, the present study used a rating scale that did not consider muscularity, as currently there is no scale that considers muscularity and body fat that includes both males and females. Thus, it is possible that participants would have made different choices had muscularity been present. Third, participants were not asked to explain their answers and future research needs to determine their intention to change, for example.

In summary, PETE students perceive physiques among the physical education profession, including themselves, to be larger than ideal. Therefore, fitness testing needs to be re-evaluated regarding its effectiveness as a measure of achieving and maintaining health enhancing levels of physical fitness. Further, with respect to the profession, PETE students appear to lack modeling examples, as physical education teachers and university educators were perceived to be significantly larger than they should be. Governing bodies for physical education need to consider strategies to motivate physical educators at all levels to better model their own teaching.

### References

- Baghurst, T. (2015) Rationale for and practical ways to model health and fitness as physical educators and coaches. *Strategies*, 28, 46-48. doi:10.1080/08924562.2015.1026231
- Baghurst, T. (2012). *Professional dispositions and the importance of living health as health professionals*. Presentation made at the Arkansas Society for Public Health Education Conference, Conway, AR.
- Baghurst, T., & Bryant, L. (2012). Do as I say not as I do: Improving the image of our profession. *Strategies*, 25(4), 11-13.
- Baghurst, T., & Mwavita, M. (2014). Evaluation, rationale, and perceptions regarding fitness testing in physical education teacher education programs. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 3, 348-364.
- Cardinal, B. J., & Cardinal, M. (2001). Role modeling in HPERD: Do attitudes match behavior? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72, 34-39.
- Collier, D. (2011). The marginalization of physical education: Problems and solutions - Part 2. Increasing the value of physical education: The role of assessment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7), 38-41.
- Dean, M. B., Adams II, T. M., & Comeau, M. J. (2005). The effect of a female physical educator's physical appearance on physical fitness knowledge and attitudes of junior high students. *Physical Educator*, 62, 14-25.
- Evans, R. R., Cotter, E. M., & Roy, J. P. (2005). Preferred body type of fitness instructors among university students in exercise classes. *Perceptual and Motor Skills*, 101, 257-266.
- Garrett, R., & Wrench, A. (2008). Fitness testing: The pleasure and pain of it. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 55, 17-22.
- Issues. (1992). Should physical education, dance, and recreation educators be expected to maintain a certain level of physical fitness? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63, 8-10; 73-75.
- Issues. (2001). Should physical education majors be required to pass a physical fitness test before graduation? [Special section]. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72, 14-18. doi: 10.1080/07303084.2001.10605813
- Issues. (2007). In light of the editorial in the April 2007 issue, what if any standards for personal fitness, motor skill competence, and content knowledge should PETE programs establish and enforce for future teachers? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(7), 10-11.
- Melville, D. S., & Maddalozzo, J. G. (1988). The effects of a physical educator's appearance on body fatness on communicating exercise concepts to high school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 343-352.
- Mookerjee, S., Singh, J., & Cash, T. (2002). Anthropometric profiles and social physique anxiety of physical education professionals from India. *Perceptual and Motor Skills*, 94, 47-54.
- National Association for Sport and Physical Education. (2004). *Moving into the future: National standards for physical education* (2<sup>nd</sup> ed.). Reston, VA: Author.
- National Association for Sport and Physical Education. (2009). *A philosophical position on physical activity and fitness for physical activity professionals* [Position statement]. Reston, VA.: Author.
- O'Sullivan, M., & Tannehill, D. (1990). Teacher testing and implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(3), 174-183.
- Rozien, M. (2013). Real age and you: The Cleveland Clinic experience on controlling your genes and what it means for you. Presentation at the Building Healthy Academic Communities conference, Columbus, OH.
- Society of Health and Physical Educators America (2015a). About SHAPE America. Retrieved from <http://www.shapeamerica.org/about/>
- Society of Health and Physical Educators America (2015b). National PE standards. Retrieved from <http://www.shapeamerica.org/standards/pe/>
- Staffo, D. F., & Stier Jr., W. F. (2000). The use of fitness tests in PETE Programs. *Journal of Physical Education, Recreation, & Dance*, 71(5), 48-52.

Thompson, J. K., & Gray, J. J. (1995). Development and validation of a new body image assessment scale. *Journal of Personality Assessment*, 64, 258-269.

# Avaliação de Espaços Naturais para a Prática da Escalada -Estudo de Caso no Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros (PNSAC)

Luís Carvalhinho<sup>1,2,3</sup>, Luís Rodrigues<sup>1</sup>, Paulo Rosa<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Instituto Escola Superior de Desporto de Rio Maior; <sup>2</sup>Centro de Estudos em Educação, Tecnologia e Saúde (CI&DETS); <sup>3</sup>Grupo de Investigação em Turismo (GITUR)

## Palavras-chave

Avaliação,  
Escalada, Espaços  
Naturais

## RESUMO

O 'Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros' foi a primeira área protegida portuguesa a publicar a 'Carta de Desporto de Natureza' na lei Portuguesa. Este importante instrumento de gestão regula o acesso das diversas práticas desportivas, nomeadamente da escalada, no seu território natural. Assim, este trabalho pretendeu avaliar a totalidade dos nove setores (locais de prática) de escalada, aferindo a caracterização envolvente, a caracterização específica do espaço de escalada, as características de segurança e a avaliação dos equipamentos. Para recolher os dados utilizou-se uma ficha de 'Avaliação Técnica de Escalada', que permitiu conhecer o estado de preservação, a qualidade e a diversidade de prática oferecida, os seus constrangimentos e as suas potencialidades. Os principais resultados apontam para um razoável estado de conservação dos equipamentos, mas evidenciando um subaproveitamento face ao potencial dos locais analisados. A diversidade da oferta é abrangente mas pouco focada para as populações mais jovens. A vertente de escalada desportiva para os níveis de iniciação, apresenta em nosso entender, o melhor potencial de desenvolvimento. Em suma, conclui-se que é emergente melhorar as condições de prática dos locais de escalada, tornando também estes espaços mais atrativos e gerenciadores do desenvolvimento desejável.

## Keywords

Evaluation,  
Climbing,  
Natural Spaces

## ABSTRACT

The 'Natural Park of Serras de Aire e Candeeiros' was the first Portuguese protected area to publish the 'Nature-based Sport Map' in the Portuguese law. This important management tool regulates access the various sporting activities, including climbing, in their natural territory. This work aimed to evaluate all of the nine sectors (practice spaces) climbing, checking the surrounding characterization, the specific characterization of climbing space, safety features and evaluation of equipment. To collect the data we used a form of 'Climbing Technical Evaluation', which allowed us to know the state of preservation, the quality and diversity of practice offered, their constraints and their potential. The main results point to a reasonable state of repair of equipment, but showing an underperformance compared to the potential of the analyzed spaces. The diversity of the offer is comprehensive but little focused for younger populations. The sport climbing strand to the levels of initiation, has to our mind, the best development potential. In short, we conclude that is emergent improve the practical conditions of climbing spaces, also making these areas more attractive and desirable development managers.

## Introdução

A modalidade de escalada pode ser praticada por todas as idades, em espaços de prática muito diversificados e com objetivos também bastante diferenciados. Por isso mesmo, suportando-se de uma destreza básica fundamental, como o “trepar”, apresenta-nos uma possibilidade riquíssima em termos de desenvolvimento psicomotor, e de desenvolvimento cultural e social, na medida em que se aprende a conviver com os outros, perseguindo objetivos comuns, respeitando as diferenças e valorizando o meio natural. Assim, as atividades desportivas em contato com o meio natural assumem uma importante reputação pela possibilidade de contribuírem para a conservação dos recursos naturais e de melhorarem as condições socioeconómicas das comunidades locais (Souza, 2006), e ainda, por apresentarem excelentes condições para o desenvolvimento pessoal dos diferentes utilizadores. A possibilidade de estarem associadas às atividades turísticas, e até à generalidade das atividades recreativas de cariz empresarial, pode contribuir também para a valorização deste tipo de práticas desportivas e recreativas (Rosa, Almeida, & Carvalhinho, 2011).

Por outro lado, o aumento da procura de espaços naturais para a ocupação do tempo de lazer e turismo é notório um pouco por todo o mundo (Eagles, 2002; Marinho, 2008; Pröbstl, Wirth, Elands, & Bell, 2010). Neste seguimento, também Bell, Tyrväinen, Sievänen, Pröbstl, e Simpson (2007) previram um aumento na procura dos espaços naturais ao mesmo tempo que os locais de lazer e turismo começam a sensibilizar a sociedade. Desta forma, a continuidade da procura, depende claramente da qualidade e adequação da oferta presente nas áreas protegidas (IUCN, 2002). Este é um dos principais desafios para os responsáveis pela gestão dos espaços naturais, mas também para as organizações que promovem programas de formação ao ar livre e em contato com a natureza (p.e. Estabelecimentos de Ensino com intervenção na área), e/ou que providenciam serviços recreativos e turísticos.

Segundo Souza (2006) e Manning (2007), a gestão das Áreas Protegidas (AP) é fundamental para o seu sucesso a médio e longo prazo, e deverá ser baseada num equilíbrio entre as atividades (p.e. desportivas, recreativa, turísticas) e o meio ambiente, envolvendo uma série de áreas de estudo, entre os quais, os visitantes, os espaços de prática, a oferta, a qualidade ambiental dos espaços e das infraestruturas de apoio à visita (Hornback & Eagles, 1999).

Considerando uma outra perspetiva, podemos observar que as atividades desportivas em contato com a natureza ganham cada vez mais adeptos. De certo modo, este facto pode ser resultante da imprevisibilidade e excitabilidade das atividades, e

de estas estarem disponíveis a qualquer pessoa, idade ou género (Soares & Paixão, 2010).

No contexto nacional, alguns estudos efetuados no âmbito dos desportos de natureza, começam a ganhar algum relevo e massa crítica neste novo subsector (Carvalhinho, 2006; Carvalhinho, Rosa, & Gomes, 2015; Cunha, 2006; Kastenholz, & Rodrigues, 2007; Melo, 2009; Rosa, Almeida, & Carvalhinho, 2011; Rebelo, 2015; Rosa, 2014), verificando-se alguma interdisciplinaridade técnica e científica no que diz respeito ao conhecimento produzido. Em termos específicos da atividade de escalada, pode-se reconhecer que é um desporto de elevada responsabilidade para quem enquadra, onde os seus praticantes procuram o divertimento e a adrenalina, tendo como objetivo atingir um topo de uma via ou de uma montanha.

Por outro lado, a escalada é uma atividade onde a montagem e a manutenção dos equipamentos é muito importante para a segurança dos praticantes. Segundo Hoffman (1993), as vias de escalada devem ser equipadas consoante as normas de montagem, com material certificado e respeitando o meio ambiente, não equipando espaços que sejam importantes *habitats* de espécies sensíveis ou monumentos naturais. Assim sendo, é importante analisar o impacto da escalada no local antes da sua implementação. No seguimento deste princípio, também Veal (2011), refere que para uma correta conservação do meio ambiente é importante que se tente ao máximo usar as estruturas naturais já existentes, evitando desse modo a instalação de materiais e equipamentos industriais.

Segundo Ceballos-Lascuráin (2002) e partindo do ponto de vista do planeamento e construção de infraestruturas no espaço natural, o planeamento da sua integração no espaço é um processo que exige a consideração de questões do uso do solo, estruturas, instalações e serviços públicos, sem que estes afetem negativamente o meio natural e humano. Também, Cunha (2007) remetendo-se ao apetrechamento de espaços de prática desportiva em meio natural, faz referência à importância de se proceder ao levantamento e caracterização dos espaços naturais: 1) Identificação da sua inclusão ou não na rede nacional, regional ou local de espaços e áreas protegidas; 2) Identificação das características naturais com significado ambiental ou a serem elegíveis com significado desportivo; 3) Identificação das condicionantes ou restrições ambientais e desportivas, entre outros.

No que concerne à avaliação e monitorização dos espaços de escalada, a literatura existente apresenta-se escassa, provavelmente devido ao caráter fortemente técnico associado a esta temática. No entanto, identificam-se algumas referências associadas à necessidade de se avaliarem e monitorizarem os espaços desportivos, no sentido de manter a sua qualidade e ao mesmo tempo, a sua adequação ao tipo e níveis de procura (Brandão,

2011; Carvalhinho & Rosa, 2012; Rebelo, 2015; Rosa, 2014).

Em Portugal, a Rede Nacional de Áreas Protegidas (RNAP) é constituída por um parque nacional, treze parques naturais, nove reservas naturais, seis paisagens protegidas e cinco monumentos naturais, representando assim 21% do território português. O Instituto de Conservação da Natureza e Florestas I.P. (ICNF, I.P.) é a entidade pública responsável pela gestão destas áreas. O Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros (PNSAC) foi criado em quatro de Maio de 1979 pelo Decreto-Lei n.º 118/79. No sentido de potenciar os Desportos de Natureza inseridos nestes espaços e atendendo ao Decreto Regulamentar n.º 18/99, de 27 de Agosto, cada área protegida deveria possuir uma Carta de Desporto de Natureza (CDN) como refere a Portaria n.º 1465/2004. Sendo assim, o PNSAC foi a primeira AP nacional a publicar a CDN, o que demonstra em parte a sensibilidade dos responsáveis desta área para o desenvolvimento de atividades desportivas e recreativas. Apesar da sua obrigatoriedade legal, posteriormente ao PNSAC, apenas o Parque Natural de Sintra Cascais (PNSC) publicou o mesmo documento i.e., a CDN. Por outro lado, também está previsto na mesma lei, que todas as CDN publicadas devem efetuar a sua revisão num espaço de tempo de cinco anos após a respetiva publicação, o que não se verificou até ao momento. Neste caso, estes instrumentos de gestão são fundamentais para o desenvolvimento local das regiões, orientando os utilizadores para as atividades possíveis de serem efetuadas no território português. Este facto assume ainda uma elevada importância, uma vez que estabelece as zonas indicadas para a prática de certas modalidades desportivas, assim como, as restrições de caráter ambiental inerentes a cada uma (e.g. capacidade de carga). Desta forma, os diversos utilizadores e praticantes poderão aceder à informação útil de cada AP, nomeadamente, que atividades podem ser praticadas, quais os locais específicos, qual a capacidade de carga, qual o nível de dificuldade de prática desportiva, etc. Por outro lado, facilita aos seus responsáveis, um melhor conhecimento, monitorização e vigilância para que não deixem que essas práticas sejam de elevado risco (não controlado) e que não sejam também nocivas para o meio-ambiente.

Assim, considerando o referido anteriormente, pretendemos avaliar a totalidade dos setores de escalada inscritos na “Carta de Desporto de Natureza” (CDN), do Parque Natural das Serras de Aires e de Candeeiros (PNSAC).

### Método

O grupo de participação deste estudo foi constituído por nove (n=9) setores de escalada, correspondendo à totalidade (100%) dos locais de escalada registados e publicados na CDN do PNSAC.

O instrumento utilizado foi a “Ficha de Avaliação Técnica dos Espaços de Escalada” (FAT-ESC), previamente validada e utilizada em estudos anteriores (Carvalhinho, Rosa, & Gomes, 2015; Raimundo, Seixas, Rosa, & Carvalhinho, 2012).

Esta ficha permitiu avaliar 4 dimensões e 11 variáveis: (1) Caracterização do espaço envolvente: Localização dos setores de escalada; Estado de equipagem dos setores de escalada; Classificação do espaço de escalada; Outras atividades possíveis de praticar; (2) Caracterização específica do espaço de escalada: Vertentes de Prática e *Croquis*; Número de vias equipadas e grau de dificuldade; Nível de Escalada; População Alvo; (3) Características da segurança: Capacidade de Carga e Acesso de Viaturas; (4) Avaliação dos equipamentos fixos, certificação, adequação e conservação: Certificação, adequação e conservação das plaquetas/pernos e/ou *tiges*; Certificação, adequação e conservação dos topos.

### Resultados

Os resultados são apresentados em função das dimensões estudadas e que constituíram as fichas de avaliação, anteriormente descritas, ou seja: Caracterização do espaço envolvente; Caracterização específica do espaço de escalada; Características da segurança; Avaliação dos equipamentos fixos, certificação, adequação e conservação.

A primeira dimensão de análise consiste na caracterização do espaço envolvente dos setores de escalada. As considerações relativamente a esta dimensão de caracterização são fundamentais no sentido em que providenciam informação acerca de variáveis como os acessos, as infraestruturas de apoio, entre outros.

O território do PNSAC abrange uma vasta área de espaços naturais, sendo que se torna importante, uma correta caracterização do espaço envolvente para localizar com rigor os setores de escalada no mapa. A tabela seguinte identifica a localização dos respetivos setores de escalada.

Como se pode observar na tabela 1, os setores estão localizados em diferentes locais do PNSAC tendo uma maior prevalência no Concelho de Porto Mós.

Relativamente ao acesso específico dos setores “Alviela” e “Cabeço de S. Marta”, verificámos que possuem estradas alcatroadas até à respetiva base, enquanto que os restantes setores são acessíveis por estradas e trilhos de terra. O tempo médio de deslocação do acesso principal aos setores é cerca de cinco a seis minutos de caminhada.

O facto de existir água potável como recurso natural, é importante para os diversos setores, não só para hidratar os praticantes, como nos períodos de maior calor, tornarem esses espaços de escalada mais adequados de serem visitados, aumentando assim o número de visitantes na região.

Tabela 1 - Localização dos Setores de Escalada

Setor de Escalada	Distrito	Concelho	Freguesia
<i>Alvados</i>	Leiria	Porto Mós	Alvados
<i>Alviela</i>	Santarém	Alcanena	Alcanena
<i>Cabeço de Santa Marta</i>	Santarém	Alcanena	Moitas da Venda
<i>Chãos</i>	Santarém	Rio Maior	Alcobertas
<i>Lapas de Alcaria</i>	Leiria	Porto Mós	Alcaria
<i>Pedrogão</i>	Santarém	Torres Novas	Pedrogão
<i>Pena da Andorinha</i>	Santarém	Rio Maior	Alcobertas
<i>Poço da Chainça</i>	Leiria	Porto Mós	São Bento
<i>Poio</i>	Leiria	Porto Mós	Mira de Aire

Neste caso, os setores que apresentam um ponto de água são, o “Poio”, as “Lapas de Alcaria” e o “Pena da Andorinha”. Os setores de “Chãos” e “Alviela” apresentam também uma boa proximidade (+/- 500m) com um café, WC e chuveiros. Estas características podem contribuir para a requalificação dos espaços e para a sua diferenciação, uma vez que potencia a possibilidade de se desenvolverem outras atividades (Raimundo, Seixas, Rosa, & Carvalhinho, 2012).

Relativamente a outras instalações fixas, todos os setores dispõem de um local para estacionar o carro, mesmo que seja necessário realizar uma pequena deslocação pedonal até à base do setor.

Na tabela 2 podemos identificar o estado de equipagem de cada um dos setores do PNSAC. É possível verificar que a maioria dos setores de escalada do PNSAC, (cerca de 55.6%) estão desequipados. Por outro lado, apenas 44.4% estão equipados ou semi-equipados. Esta situação demonstra que existe potencial para a prática de escalada, mas que não está aproveitado na sua globalidade, uma vez que carece do respetivo equipamento. Desse modo, sabendo que a visita aos locais de prática está associada às condições existentes, facilmente se constata que esta situação é um ponto fraco para o desenvolvimento desportivo e recreativo (Hoffman, 1993).

Tabela 2 - Estado de Equipagem dos Setores de Escalada

Setor de Escalada	Estado de Equipagem		
	<i>Equipado</i>	<i>Semi-equipado</i>	<i>Desequipado</i>
<i>Alvados</i>			X
<i>Alviela</i>		X	
<i>Cabeço de Santa Marta</i>			X
<i>Chãos</i>	X		
<i>Lapas de Alcaria</i>	X		
<i>Pedrogão</i>			X
<i>Pena da Andorinha</i>			X
<i>Poço da Chainça</i>			X
<i>Poio</i>	X		

A classificação de cada espaço pode dividir-se ainda em três tipos: (1) Espaço de Base Recreativa; (2) Espaço de Base Formativa; (3) Espaço de Base Especializada. A tabela três apresenta essa classificação por setor.

Tabela 3 - Classificação do Espaço de Escalada

Setor de Escalada	Base Recreativa	Base Formativa	Base Especializada
<i>Alvados</i>	X	X	X
<i>Alviela</i>	X		
<i>Cabeço de Santa Marta</i>	X		
<i>Chãos</i>	X	X	
<i>Lapas de Alcaria</i>			X
<i>Pedrogão</i>	X		
<i>Pena da Andorinha</i>		X	X
<i>Poço da Chainça</i>	X		
<i>Poio</i>			X

Na tabela 3 verifica-se que o PNSAC apresenta potencial nas várias opções para a prática da modalidade, no que se refere ao objetivo de prática, i.e., tem seis setores de base recreativa, três setores de base formativa e quatro setores de base especializada. Esta classificação é importante porque permite identificar previamente, o local ideal para cada praticante (ou grupo de praticantes), e permite



definir o nível de dificuldade geral e objetivo principal de cada setor. Ao abranger estas três bases, os parques naturais tornam-se mais polivalentes e adequados para a prática da escalada, segundo (Souza, 2006). Em síntese, esta diversidade de opções permite uma gestão dos espaços de prática muito mais rica e aumenta as suas potencialidades de utilização.

A tabela quatro apresenta um outro conjunto de atividades possíveis de se realizarem em cada um dos setores de escalada.

Tabela 4 - Outras Práticas

Setor de Escalada	Passeios Pedestres	Orientação	Ori - BB T	B T	Ciclo-turismo	Montanhismo
<i>Alvados</i>	X	X	X	X	X	X
<i>Alviela</i>	X	X	X	X		
<i>Cabeço de Santa Marta</i>	X	X				
<i>Chãos</i>	X	X	X	X		
<i>Lapas de Alcária</i>	X	X				X
<i>Pedrogão</i>						
<i>Pena da Andorinha</i>	X				X	X
<i>Poço da Chainça</i>						
<i>Poio</i>	X					

Na tabela quatro verifica-se que existem várias modalidades com potencial de serem implementadas no espaço envolvente. Aproveitando esse potencial, é possível diversificar as atividades aumentando assim a sua procura e visitação. Esta situação deverá ser efetivamente discutida, uma vez que sabido que existem condicionantes na prática da escalada em dois setores, de modo contínuo ao longo do ano: 1) Setor do “Pena da Andorinha”, interditado à prática, entre Janeiro e Junho, devido à nidificação do “Bufo Real”; 2) Setor do “Alviela”, que se apresenta interditado todo o ano, devido ao risco de desmoronamentos de pedras.

Por outro lado, considerando que os elementos culturais são fundamentais, não só para aumentar a procura dos locais como para melhorar a sua requalificação (Rebelo, 2015), foram estudados os diversos pontos culturais de interesse próximo de cada setor. Assim, identificou-se a existência de dois setores com elementos culturais bastante significativos: (1) O setor do “Poio”, que tem as “Grutas da Mira d’ Aire”, sendo o ponto mais turístico da região com grande prestígio a nível Nacional; (2) O setor das “Lapas de Alcária”, que possui uma ponte romana antiga, de interesse

turístico. Estes e outros pontos culturais podem ser uma mais-valia para estes setores, atraindo também populações com outros tipos de objetivos de visitação.

A caracterização específica do espaço de escalada abrange os aspetos essenciais para a prática da modalidade, podendo ser dividida em várias vertentes de prática.

A tabela cinco apresenta a tipologia das vertentes de prática que podem estar associadas a cada um dos setores de escalada.

Tabela 5 - Vertentes de Prática e Croquis

Setor de Escalada	Escalada Desportiva	Escalada Clássica	Bloco
<i>Alvados</i>			
<i>Alviela</i>	X	X	X
<i>Cabeço de Stª Marta</i>	X		
<i>Chãos</i>	X		
<i>Lapas de Alcária</i>	X (croqui)		
<i>Pedrogão</i>			X (croqui)
<i>Pena da Andorinha</i>		X	
<i>Poço da Chainça</i>		X	
<i>Poio</i>	X (croqui)		

Sabendo que existem diferentes vertentes de desenvolvimento e de prática da escalada, optou-se por não fazer referência à escalada em grandes paredes (vários largos e Big wall), uma vez que estas não se encontram no PNSAC. Numa avaliação mais genérica, podemos afirmar que as características dos setores de escalada do PNSAC apresentam um maior potencial de prática para a escalada desportiva, seguida da escalada clássica, e por fim da escalada em bloco. Neste caso, julgamos que a vertente de escalada em bloco, poderia ter um maior potencial, considerando que o investimento financeiro (em material e equipamentos) é menor em relação às outras vertentes. Por outro lado, em termos de formação desportiva, permite o trabalho com grupos maiores, menor risco acrescido e menor impacto ambiental, se as mesmas atividades forem bem planeadas e monitorizadas por parte dos seus responsáveis. Segundo Hoffman (1993), Clark e Middleton (2007), a equipagem das vias de escalada têm de ser congruentes com o meio ambiente e têm que apontar para a conservação do mesmo, numa perspetiva de utilização a médio e longo prazo. Outro aspeto importante para o bom funcionamento e procura da modalidade é a existência de croquis, i.e., a representação gráfica do número, itinerário e dificuldade de cada via de escalada. Em relação aos

setores do PNSAC, encontrou-se uma edição (livro) estrangeira, com os croquis referentes aos setores do “Poio”, “Lapas de Alcaria” e “Pedrogão”. Assim, entende-se que esta é uma das principais lacunas existentes para o desenvolvimento de boas práticas, além de ser uma fragilidade na perspectiva da atração de praticantes e turistas na região, ou seja, estamos perante um ponto fraco ao nível da otimização dos recursos e da sustentabilidade local (Carvalhinho, 2006). Por outro lado, as paredes (vias) de escalada podem assumir diversos tipos de inclinações (declives), entre as quais, com declive positivo, com declive negativo, verticais e com tetos. No PNSAC estão disponíveis vários tipos de inclinação, sendo que, em termos gerais, a dificuldade de uma via de escalada aumenta consoante a sua inclinação se aproxima mais do declive negativo.

Deste modo, a tabela seis apresenta o número de vias existente em cada setor, o seu grau de dificuldade e a informação se as mesmas podem ser “escaladas” em 1º ou em 2º de cordada, i.e., “escalar à frente” ou “escalar em *top rope*”. Na tabela seis podemos identificar que o PNSAC tem condições para receber praticantes de diferentes níveis de experiência e de capacidades, pelo facto de existirem vias de escalada para todos os níveis. Contudo, cada um destes três setores está claramente vocacionado para um determinado nível, em detrimento de uma maior polivalência, i.e., o setor de “Chãos” está mais vocacionado para o nível de iniciação, o setor de “Lapas de Alcaria” está mais vocacionado para um nível intermédio/aperfeiçoamento, e por último, o setor de “Poio” está vocacionado para o nível avançado. Por outro lado, o número de vias equipadas correspondentes ao nível de iniciação (Grau IV e V) é bastante menor que os “Topos” equipados, o que prejudica a vertente da formação formativa, especialmente para os mais jovens. Esta situação permite concluir que, em termos de planeamento de equipagem, não foi acautelada a devida atenção para o acesso à prática dos mais jovens e menos experientes (Hepp 1997; Winter, 2000).

Tabela 6 - Número de Vias Equipadas e Grau de Dificuldade

Setor de Escalada	IV	V	6a+	6b	6b+	7a+	7b+	7c	7c+	8a	8a+
<i>Chãos / 1º</i>	1	1									
<i>Chãos / 2º</i>	4	1									
<i>Lapas de Alcaria / 1º</i>		1	1	3	2	1					
<i>Lapas de Alcaria / 2º</i>		3	1	3	2	1					
<i>Poio / 1º</i>			1			1	1	2	1	4	1
<i>Poio / 2º</i>			1			1	1	2	1	4	1
<b>Total / 1º</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
<b>Total / 2º</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

Em consequência, certamente que existem menos pessoas a praticar a modalidade e menor será a otimização destes recursos públicos. Assim, é possível constatar que, do ponto de vista teórico, existe potencial para ultrapassar as fragilidades do atual estado de equipagem de vias de escalada no PNSAC. Esta situação pode ser confirmada na tabela sete.

Tabela 7 - Nível de Escalada

Setor de Escalada	Iniciação/ Aprendizagem	Desenvolvim./ Aperfeiçoam/.	Avançado	Elite
<i>Alvados</i>	X			
<i>Alviela</i>	X	X	X	
<i>Cabeço de Santa Marta</i>	X	X	X	
<i>Chãos *</i>	X			
<i>Lapas de Alcaria *</i>		X	X	
<i>Pedrogão</i>	X	X		
<i>Pena da Andorinha</i>	X	X	X	X
<i>Poço da Chainça</i>	X			
<i>Poio *</i>			X	X

\* Setores de escalada equipados

Na verdade, lamenta-se que apenas seja possível praticar escalada desportiva em apenas três setores (“Chãos”, Lapas de Alcaria” e “Poio”), enquanto o PNSAC tem registado nove setores de escalada na sua CDN. As razões que justificam este facto não são aqui apresentadas, pois estas necessitariam de uma abordagem diferente, envolvendo certamente a entidade gestora do PNSAC e os seus parceiros com responsabilidade na matéria.

Rosa (2014), defende-se que a solução poderá passar por um maior envolvimento de todos os *stakeholders* e demais interessados, na perspetiva de uma participação mais ativa, mais aberta, de todos e para todos, no sentido de uma maior coesão e corresponsabilização social. Em relação aos destinatários destes locais de prática, será importante perceber também, qual o tipo de população que pode utilizar estes setores, de modo a realizar uma prática em segurança e mais ajustada. Assim, na tabela oito identificam-se os setores em função das faixas etárias da população.

Tabela 8 – População Alvo

Setor de Escalada	Crianças	Jovens	Adultos	População Especial
<i>Alvados</i>	X	X	X	
<i>Alviela</i>	X	X	X	
<i>Cabeço de Santa Marta</i>	X	X	X	X
<i>Chãos</i>	X	X	X	X
<i>Lapas de Alcária</i>			X	
<i>Pedrogão</i>	X	X	X	
<i>Pena da Andorinha</i>		X	X	
<i>Poço da Chainça</i>	X	X		
<i>Poio</i>		X	X	

Em termos gerais, no PNSAC, é possível desenvolver a prática de escalada com todo o tipo de população, desde as crianças, aos adultos, incluindo mesmo as populações especiais. Portanto, considerando que esta avaliação contempla uma situação de equipagem completa das vias de escalada (o que ainda não se verifica atualmente), pode-se dizer que o PNSAC apresenta um bom potencial de crescimento da modalidade, tendo em conta que reúne um conjunto equilibrado de possibilidades e opções diferenciadas para população. No entanto, é necessário concretizar os trabalhos em falta e incrementar processos de gestão adequados, encontrando o equilíbrio necessário entre os potenciais utilizadores, com particular relevo para os jovens em idade escolar (Hepp, 1997; Winter, 2000) e a sustentabilidade do local.

Para estudar as características de segurança de cada setor, analisou-se a tipologia das placas de informação local. Após a visita aos nove locais, concluiu-se que o PNSAC tem poucas sinalizações. Apenas o setor do “Alviela” possui uma placa de “Aviso de Perigo”, sendo essencial devido às condicionantes já referidas (p.e. queda de pedras). Relativamente às placas do ICNF, apenas quatro dos nove setores possuem esta placa informativa sobre as condições do espaço envolvente, geralmente

pouco detalhada para a prática da escalada. Em nossa opinião, estas placas deveriam estar afixadas em todos os setores, de modo a apresentar informação relevante e necessária para uma prática de escalada segura, com qualidade e responsável, tal como acontece noutros países culturalmente e socialmente mais desenvolvidos (Schad, 1999).

Relativamente à “Capacidade de Carga” de cada setor, podemos identificar na tabela seguinte, um dos aspetos fundamentais para a conservação do espaço e da natureza, uma vez que é este indicador que define a quantidade de pessoas que podem estar em permanência no mesmo local. Estes dados também podem ser identificados na CDN (publicada pela Portaria nº 1465/2004, de 17 de Dezembro).

Tabela 9 - Capacidade de Carga e Acesso de Viaturas

Setor de Escalada	Capacidade de Carga	Acesso de Viaturas
<i>Alvados</i>	10	
<i>Alviela</i>	10	Bom
<i>Cabeço de Santa Marta</i>	20	Bom
<i>Chãos</i>	20	Razoável/Bom
<i>Lapas de Alcária</i>	10	
<i>Pedrogão</i>	12	Razoável
<i>Pena da Andorinha</i>	20	
<i>Poço da Chainça</i>	30	
<i>Poio</i>	6	

Se relacionarmos os dados obtidos na tabela nove, com os da tabela sete (Nível de Escalada) dos setores do PNSAC, verifica-se que, com o aumento do nível de dificuldade das vias de escalada, a capacidade de carga vai diminuindo, significando por isso que os setores que apresentam o nível de dificuldade mais elevado, não permitem a receção de grupos de praticantes com elevado número. Relativamente a meios de socorro, alguns setores permitem a entrada de viaturas de emergência no local (p.e. viatura T.T.), entre os quais, os setores do “Alviela”, “Cabeço de S. Marta”, “Chãos”. Os restantes setores apresentam dificuldades no acesso de viaturas, tendo de existir um maior cuidado nos meios de salvamento e resgate de pessoas (Ceballos-Lascuráin, 2002).

Na dimensão da avaliação dos equipamentos fixos, consideraram-se as seguintes variáveis: 1) Certificação: deve garantir que o material em causa tem as condições necessárias para ser utilizado para o fim de que foi construído, reunindo também as normas europeias; 2) Adequação: pretende avaliar se o local onde o equipamento foi instalado é o mais adequado para a sua função, e que não apresenta qualquer risco de segurança dos praticantes; 3) Conservação: deverá avaliar se o material se

encontra em bom estado de conservação, e consequente utilização. Sendo assim, para efetuar a referida avaliação, considerou-se dois indicadores: As “plaquetas/pernos” e os “topos”. Sabendo que no PNSAC apenas existem três setores equipados (Chãos, Lapas de Alcaria e Poio), a tabela seguinte apresenta os resultados relativamente a cada um destes três setores.

Tabela 10 - Certificação, Adequação e Conservação das Plaquetas/Pernos

Setor de Escalada	Certificação		Adequação		Conservação (1 a 3)	
	Sim	Não	Sim	Não	Média	D. Padrão
<i>Chãos</i>	7	0	7	0	2.857	0.378
<i>Lapas de Alcaria</i>	20	5	21	4	2.783	0.422
<i>Poios</i>	89	0	89	0	3	0

É possível verificar que apenas 5 equipamentos não têm qualquer indicação de certificação, pelo que se recomenda a sua substituição. Não só pelo mau exemplo, como também pela questão de segurança dos praticantes, é fundamental proceder urgentemente à sua alteração (Clark & Middleton, 2007). Em termos de adequação das plaquetas, estas estão de acordo com as normas de equipagem, segundo Hoffman (1993), estando apenas 4 plaquetas muito distantes umas das outras. Esta tendência poderá justificar-se pelo elevado nível de dificuldade que a via de escalada apresenta neste setor (Lapas de Alcaria), ou pelas características de quem efetuou a equipagem, ultrapassando um pouco, em nosso entender, a distância normal de equipagem. O estado de conservação destes equipamentos é bastante bom (média=2.88), apresentando apenas um ligeiro desgaste provocado pelo uso normal dos mosquetões. Os outros equipamentos fixos em estudo são os “topos”. Utilizando a mesma metodologia, apresenta-se a tabela 11.

Os “topos” avaliados nestes três setores de escalada do PNSAC, num total de vinte e oito, possuem a devida certificação e apresentam-se instalados de modo adequado.

Relativamente ao seu estado de conservação, nos setores de “Chãos” e do “Poio”, a média é igual a três (bom), aparentando por isso um bom estado de conservação. Por outro lado, no setor das “Lapas de Alcaria”, a média de conservação é igual a um (mau). Neste caso, os “topos” apresentam um mau estado de conservação, podendo influenciar a segurança dos praticantes e a rutura do material. Assim, sabendo que a conservação dos equipamentos é fundamental para a segurança dos praticantes (Carvalhinho, 2006), torna-se urgente alertar a entidade responsável pela gestão destes

espaços (PNSAC), para proceder ou tomar as devidas precauções no sentido de efetuar a substituição dos respetivos equipamentos.

Tabela 11 - Certificação, Adequação e Conservação dos Topos

	Certificação		Adequação		Conservação (1 a 3)	
	Sim	Não	Sim	Não	Média	D. Padrão
<i>Chãos</i>	5	0	5	0	3	0
<i>Lapas de Alcaria</i>	10	0	10	0	1	0
<i>Poios</i>	13	0	13	0	3	0

Contudo, perante a conjuntura atual, é expectável que o PNSAC, isoladamente, não possua os recursos necessários (humanos, materiais e financeiros) para efetuar visitas de avaliação a todos os espaços, o que torna esta situação preocupante para o futuro.

## Conclusões

Com este estudo pretendeu-se avaliar os setores de escalada do PNSAC, correspondentes a todos os locais de prática da modalidade identificados na CDN. Nesse sentido, procedeu-se à avaliação do espaço envolvente, à avaliação específica dos espaços de escalada, à avaliação da segurança e à avaliação dos equipamentos fixos instalados nos diversos setores de escalada. Os resultados obtidos permitiram tirar as seguintes conclusões:

Em relação à dimensão da caracterização do espaço envolvente, concluiu-se que o concelho de “Porto Mós” é aquele que reúne o maior número de setores de escalada (4); Num total de nove setores que constituem o PNSAC, apenas três estão equipados. A vertente da escalada de base recreativa é a que está mais contemplada na maioria dos setores. Outras atividades são possíveis de praticar junto dos setores, com destaque para o pedestrianismo.

No que se refere a caracterização específica dos espaços de escalada concluiu-se que a vertente de prática que apresenta o maior potencial de desenvolvimento é a escalada desportiva. Considerando os nove setores, apenas existem três Croquis. Relacionando o número de vias existentes e o seu grau de dificuldade, pode-se dizer que a vertente formativa da escalada foi um pouco esquecida, limitando a prática aos jovens em idade escolar. Por outro lado, constatou-se que a maioria dos setores ainda não estão equipados. Contudo, os nove setores, depois de equipados, devem permitir o acesso a todo o tipo de população alvo.

Em termos de segurança, concluiu-se que a capacidade de carga de cada local está diretamente relacionada com o número de vias de escalada possíveis de instalar ou já instaladas. Por outro lado,

o acesso de viaturas de emergência, na maioria dos locais é problemático, devendo para isso acautelar bons planos de contingência e uma boa formação de recursos humanos ao nível do salvamento e resgate de pessoas.

Por último, relativamente à avaliação dos equipamentos fixos, concluiu-se que não existe grandes problemas ao nível da certificação dos equipamentos (com a exceção do setor de “Lapas de Alcaria”). A adequação também não apresenta problemas de segurança. A conservação dos “topos” do setor das “Lapas de Alcaria” é aquele que apresenta maiores problemas, pelo que se recomenda a imediata substituição dos seus equipamentos.

Assim, este estudo permitiu conhecer efetivamente, os locais de prática de escalada do PNSAC, o seu estado de preservação, a qualidade e a diversidade de prática oferecida, os seus constrangimentos e as suas potencialidades. Em suma, há necessidade de continuar a trabalhar, no sentido de contribuir para a melhoria das condições de prática destes locais, tornando-os mais atrativos e acessíveis a toda a população. A vertente recreativa, desportiva e turística devem ser desenvolvidas também numa perspetiva sustentável. Por fim, recomenda-se à entidade gestora (e seus parceiros), uma maior atenção para os problemas de segurança identificados.

## Referências

- Bell, S., Tyrväinen, L., Sievänen, T., Pröbstl, U., & Simpson, M. (2007). Outdoor recreation and nature tourism: A european perspective. *Living Reviews in Landscape Research*, 1(2).
- Brandão, B. (2011). *Avaliação da qualidade dos percursos pedestres homologados em Portugal*. (Mestrado), ESHTe, Estoril.
- Carvalhinho, L. (2006). *Os técnicos e as actividades de desporto de natureza - Análise da formação, funções, e competências profissionais*. (Ph. D), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Carvalhinho, L., & Rosa, P. (2012). *Avaliação de espaços de prática desportiva: Contributo para a revisão da carta de desporto de natureza do PNSAC*. Paper presented at the 2º Congresso da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto, Vila Real.
- Carvalhinho, L., Rosa, P., & Gomes, F. (2015). Hiking trails evaluation in the natural park of Serras de Aire e Candeeiros, Portugal. *European Journal of Tourism, Hospitality and Recreation*, 6(2), 139-156.
- Ceballos-Lascuráin, H. (2002). Environmentally-friendly design and planning of sustainable tourism facilities in protected areas. *PARKS*, 12(1), 11-16.
- Clark, P. M., & Middleton, D. (2007). Bolt guidance document - Part 1: A users guide. *British Mountaineering Council*.
- Cunha, L. (2007). *Os espaços do desporto* (1ª ed.). Lisboa: Edições FMH.
- Cunha, S. (2006). *Actividades físicas de aventura na natureza em Portugal - Passos para a sua compreensão. O caso da cidade de Rio Maior*. (Mestrado), Universidade do Porto, Porto.
- Eagles, P. (2002). Trends in park tourism: Economics, finance and management1. *Journal of Sustainable Tourism* 10(2), 132-153. doi: 10.1080/09669580208667158.
- Hepp, T. (1997). *La escalada deportiva, un libro didáctico de teoría y práctica*. Editorial Paidotribo, Barcelona.
- Hoffman, M. (1993). *Manual de escalada* (3ª ED.). Madrid, Ediciones Desnivel.
- Hornback, K. E., & Eagles, P. (1999). *Guidelines for public use measurement and reporting at parks and protected areas*. Australia: IUCN, Gland, Switzerland, and Cambridge, UK; Parks Canada; Cooperative Research Centre for Sustainable Tourism of Australia.
- IUCN. (2002). *Sustainable tourism in protected areas - Guidelines for planning and management*. IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK: World Tourism Organization.
- Kastenholtz, E., & Rodrigues, A. (2007). Discussing the potential benefits of hiking tourism in Portugal. *Anatolia*, 18(1), 5-21. doi: 10.1080/13032917.2007.9687033
- Manning, R. (2007). *Parks and carrying capacity: Commons without tragedy*. USA: Island Press.
- Marinho, A. (2008). Lazer, aventura e risco: Reflexões sobre atividades realizadas na natureza. *Movimento*, 14(2), 181-206.
- Melo, R. (2009). Desportos de natureza: Reflexões sobre a sua definição conceptual. *Exedra*, (2), 93-104.
- Pröbstl, U., Wirth, V., Elands, B., & Bell, S. (2010). Introduction. In U. Pröbstl, V. Wirth, B. Elands, & S. Bell (Eds.), *Management of recreation and nature based tourism in European Forests* (pp. 1-9). Berlin: Springer.
- Raimundo, P., Seixas, F., Rosa, P., & Carvalhinho, L. (2012). Avaliação, classificação e qualificação de espaços de escalada no parque natural das Serras de Aire e Candeeiros (PNSAC): Sector de

- escalada de Chãos, concelho de Rio Maior [Livro Digital das “IV Jornadas Técnico-Científicas de DNTA – Jornadas Técnico Científicas de Desportos de Montanha].
- Rebêlo, C. (2015). Avaliação e desenvolvimento dos locais de prática de desporto de natureza e turismo ativo. Estudo de caso na paisagem protegida da Serra de Montejunto. (Ph. D.), UMA/ESDRM, Madeira.
- Rosa, P., Almeida, M., & Carvalhinho, L. (2011). *Desporto de natureza em espaços naturais: contributo para o ordenamento em áreas protegidas*. (Mestrado), Instituto Politécnico de Santarém: Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Rio Maior.
- Rosa, P. (2014) Desporto, recreação e turismo em áreas protegidas. modelo de gestão participada para o parque natural das Serras de Aire e Candeeiros. (Ph. D), UMA/ESDRM, Madeira.
- Schad, R. (1999). Analysis of climbing accidents. *Accident Analysis and Prevention*, 32, 391-396.
- Soares, C., & Paixão, J. (2010). Atividades de aventura e educação ambiental: Possibilidades nas aulas de educação física escolar. *Efdeportes*, 142.
- Souza, L. (2006). A gestão do turismo nas áreas naturais protegidas do centro de Portugal. *Universidade de Aveiro - Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial*.
- Veal, A. J. (2011). Planning for leisure, sport, tourism and the arts: Goals and rationales. *World Leisure Journal*, 53(2).
- Winter, S. (2000). *Escalada desportiva com niños e adolescentes*. Madrid: Ediciones Desnivel.

# A Escola na Formação para o Lazer

Paulo Eira<sup>1,2</sup>, António Azevedo<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu, <sup>2</sup>CI&DETS - Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde

## Palavras-chave

Aprendizagem;  
Crianças e Jovens;  
Escola;  
Lazer;  
Tempo Livre.

## RESUMO

A ocupação dos tempos livres assume grande importância para a vida das crianças e dos jovens pela formação pura e simples dos tempos de lazer, através da prática desportiva, numa estrutura pensada a partir da escola. Estas práticas ajudam-nos a indagar as rotinas dos mais jovens e a valorizar comportamentos associados ao bem-estar geral. Questionamos, assim, o lugar do lazer na escola atual, considerando-o como uma dimensão na formação desportiva. A educação para o lazer é, impreterivelmente, forjada na escola, promotora da formação nos tempos livres, e cabe à escola, na figura dos seus atores, a caracterização do processo de personalização do tempo de lazer. Analisamo-lo a partir de uma visão tripartida: práticas, aspirações/interesses e representações. A partir deste triângulo, revelamos o modo como a formação para o lazer está a ser feita na escola, assim como os fatores que influenciam a consecução dessas atividades e que podem ser importantes para o desenvolvimento de políticas de educação. Os resultados descrevem: a escola como um espaço privilegiado para a formação desportiva ao promover atividades para além das componentes letivas; as práticas de lazer como criadoras de cultura de escola; as práticas de lazer na formação desportiva como alavanca para o sucesso.

## Keywords

Children and  
Youth;  
Learning;  
Leisure;  
School.

## ABSTRACT

The leisure time is very important for the lives of children and young people by pure and simple training of spare time through sports, a structure thought from the school. These practices help us to question the routines of young people and to value behaviors associated with general well-being. We question, therefore, the place of leisure in the current school, considering it as a dimension in sports training. Education for leisure is, undoubtedly, forged at school, promoter of training in spare time, and it is up to the school, in the figure of its actors, the characterization of customizing leisure time process. We looked into it from a tripartite vision: practices, aspirations/interests and representations. From this triangle, we reveal how the training for leisure is being done at school, as well as the factors that influence the achievement of these activities and that may be important for the development of education policies. The results describe: the school as a privileged space for sports training to promote activities beyond semester components; leisure practices in generating school culture; leisure practices in sports training as a lever for success.

## Introdução

### A organização na escola

A emergência da ordem a partir da desordem, isto é, o movimento do indiferenciado para o diferenciado, sustentado na ideia da redução da variabilidade para que as realidades mais complexas possam ser entendidas com base em modelos simples, é uma ideia recorrente em vários mitos relativos à criação humana.

Esta necessidade de atribuir sentido, mesmo antes de estabelecido num contexto científico ou formal, encontra-se já subjacente à vida primitiva, através da associação com a vida comum, como instrumento facilitador do desenvolvimento humano (do grego "*organon*", o termo organização significa instrumento, utensílio).

Agora mais evoluída, a atual sociedade demarca-se pela sua incidência organizacional como fator condicionante do desenvolvimento humano, pois são as organizações que efetivamente assumem a responsabilidade pela execução das principais tarefas necessárias ao funcionamento social, enquanto entidades de desenvolvimento das capacidades humanas e como agentes fundamentais da mudança e da evolução (Azevedo & Figueiredo, 2013), assegurando a produção de bens e a prestação de serviços nos mais diversos setores. Com efeito, a existência humana, desde o nascimento à morte, decorre em organizações (Pires, 2007) de diversas compleições. O nascimento sucede em organizações hospitalares, o crescimento em seios familiares mais ou menos estruturados, o trabalho quotidiano em setores organizados e, antes da degenerescência, potencia-se o processo de desenvolvimento e formação na organização cuja relevância é acentuada no presente estudo, a escola.

Estas organizações são unidades sociais, que proporcionam condições de desenvolvimento e de sucesso não só a si próprias como aos indivíduos que nelas se inserem. Tal significa que as organizações são planeadas, construídas e elaboradas para atingir determinados objetivos e, também, são reconstruídas; isto é, reestruturadas e redefinidas, na medida em que os objetivos são atingidos ou na medida em que se descobrem meios melhores para atingi-los com menor custo e menor esforço. Uma organização nunca constitui uma unidade pronta e acabada, mas um organismo social vivo e sujeito a mudanças, provocada por estímulos de várias intensidades (Chiavenato, 2000; Pires, 2005; Soares, 2011).

### A Escola Como Organização Pensada para os Alunos

A escola, a par de outros tipos de organizações, tem sido alvo de um progressivo acréscimo de dimensão, complexidade e diferenciação, levando os

responsáveis a repensá-la e recriá-la aos mais diversos níveis da sua existência, tanto a nível político, social, organizacional, pedagógico e administrativa.

A educação é hoje unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Inserindo-se num contexto histórico, social e cultural mais amplo, os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta reproduz.

Assim, a escola é, acima de tudo, uma organização educativa em que o aluno é a razão de ser. Considerando a educação um serviço público e o garante do desenvolvimento do país, a qualidade dos serviços prestados pela escola terá, forçosamente, que passar por uma estratégia concertada por toda a sociedade, como prioridade nacional.

O ainda vigente regime de autonomia e gestão das escolas (Decreto Lei nº 115-A/98) foi um passo fundamental para conferir à escola mais capacidade de liderança e autonomia, quer na gestão, avaliação, recrutamento e progressão na carreira dos seus recursos humanos.

Assim, a escola apresenta-se como uma organização com especiais particularidades que a caracterizam, implicando uma gestão diferente de uma outra qualquer empresa.

Nesta perspetiva, Patrício (1996) afirma que um dos maiores escândalos desta reforma educativa é o de pretender reduzir o sucesso educativo ao sucesso administrativo. Desta forma, quando pretendemos colocar conceitos económicos à avaliação das escolas como organizações educativas, tais como *rankings*, produtividade e resultados imediatos, teremos de fazer uma filtragem destes conceitos emanados do contexto empresarial, porque o cerne da escola é o Homem e não uma mercadoria.

Neste sentido, Strecht (2008) refere que na escola não se aprende apenas, também se vive, por isso deve ser um local fascinante onde se aprende a ser, a estar e a partilhar. Um espaço aberto à criatividade e à descoberta (Barros, 2010; Kickbusch, 2012).

O principal bem em educação é imaterial, de valor incomensurável, contribuindo, assim, para a edificação do homem. Do processo educativo depende a continuidade histórica das sociedades. Este não decorre apenas da aprendizagem escolar mas, sobretudo, da interação das gerações heterogêneas de épocas diferentes que coexistem – real ou historicamente – durante determinada conjuntura temporal, num mesmo espaço (Iturra, 1997).

A escola, nesta perspetiva, não pode fechar-se sobre si própria, deve sempre educar para uma permanente renovação, por isso as instituições educativas devem estar preparadas para dar resposta a novas questões e problemas do mundo em constante mudança.

A interação quotidiana e pragmática é uma via fundamental do processo educativo, assim como os



rituais, mitos e símbolos que os grupos sociais conservam para passar a memória social aos vindouros. Contudo, esta memória não é estática, permanente e invariável, pelo contrário mutável, transformável e decorrente das diversas conjunturas históricas que os grupos sociais experimentam. Neste sentido, a troca de saberes é a base principal do processo educativo. O desafio fulcral da educação é justamente articular igualdade e diversidade.

A educação é um princípio da humanidade e um reflexo da cultura, na medida em que conserva e transmite valores, costumes e modos de encarar o quotidiano, participando desta forma na organização e estruturação da vida social. Reconhecer-se a si próprio, criar um local fascinante e desafiante para a aprendizagem e partilha, descobrir o outro, aceitar a diferença, aproximar-se do outro, considerá-lo como um valor, crescer com o outro e ser feliz, é o desafio da educação (Barros, 2010; Santomé, 2008; Simão, 2013).

Assim, a escola terá de criar ambientes de aprendizagem nos quais cada aluno, do ponto de vista afetivo, se sinta presente no espaço escolar e, do ponto de vista da aprendizagem, tenha condições para sistematizar os saberes decorrentes das suas experiências, adquirindo saberes relacionados com as experiências de outros (Leite, 2003).

Nesta perspetiva, podemos considerar que é na institucionalização de um discurso que se defende o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades, que se enraízam as ações educativas de resposta à multiculturalidade. A tradição humanista, de valorização da pessoa humana e a crença de que a educação escolar é um fator importante no desenvolvimento pessoal e social e que é potenciadora da igualdade, justificam muitas das vozes que se têm levantado em defesa de uma educação que responda à diversidade dos sujeitos e das situações, pelo respeito e pela sua dignidade (Rocha, 2000).

Desta forma, é fundamental que a escola seja uma organização flexível, com pedagogias diferenciadas, ritmos diferentes, necessidades educativas distintas que chocam com vivências escolares uniformes e rígidas nas formas de organização. Torna-se necessário, deste modo, refletir sobre o que se pretende fazer da escola e dos seus projetos de formação dando resposta ao desafio que é o de educar crianças e jovens, visando o desenvolvimento de novas competência e capacidades (Eira, 2014).

Assim, a escola deve ser autónoma e caracterizada localmente, com capacidade de resposta para os problemas no seu contexto e construindo sempre uma identidade própria, a partir das suas práticas que a caracterizam.

Dentre as práticas implantadas pela escola, a mais legitimamente ligada à sua razão de ser é, sem dúvida, a que denominamos desenvolvimento do currículo escolar. Muito mais do que um conjunto de

saberes dividido em áreas de conhecimento, disciplinas, atividades, projetos e outras formas e espaços, por sua vez hierarquizados em séries anuais ou semestrais, ciclos, módulos de ensino, eixos e outras formas de escalonar o tempo, o currículo é o coração da escola. É por dentro dele que pulsam e se mostram as mais diversas potencialidades, manifestadas nos seus escritos, desenhos, jogos, brincadeiras, experiências, estratégias de relacionamento entre si e com os educadores.

Neste sentido, o Despacho Normativo Nº 24/2000, de 11 de Maio de 2000, define os parâmetros gerais relativos à organização do ano escolar, os quais serão desenvolvidos por cada escola e por cada agrupamento de escolas, no âmbito dos respetivos projetos educativos e planos anuais de atividades. Com o objetivo estratégico para o desenvolvimento do sistema educativo, assegurando uma maior flexibilidade dos princípios e das normas definidas a nível nacional, de modo a que possam contemplar a diversidade de situações que caracterizam a rede educativa e as dinâmicas próprias de cada escola valorizando a sua própria identidade, bem como os contextos geográficos e sociais em que se inserem.

Especial relevância assume, neste domínio, o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que expressamente assumiu a escola como centro da ação educativa, procurando favorecer práticas de gestão do tempo escolar de modo flexível, em função dos contextos socioeducativos, no sentido de facilitar uma maior harmonização do desenvolvimento das atividades escolares, de promover o sucesso educativo e de criar condições para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Assim, o projeto educativo de uma escola para todos, e com todos implica: (1) repensar a organização escolar e (2) integrar num projeto local de educação (Leite, 2003).

Neste sentido, surgem os novos projetos escolares, com perspetivas mais globais e abrangentes. O termo projeto começou a ser utilizado tendo como referência a atuação educativa da organização escolar através da designação de Projeto Educativo (PE). É interessante pensar que, na construção de uma escola, deve estar tudo previsto num projeto, desde a primeira ideia de como deverá ser uma escola nos dias de hoje, que metas deverá cumprir para alcançar níveis elevados de qualidade, que recursos devem ser utilizados, com que pessoas e organismos pode contar, para quem é feita a escola, o que e como se deve organizar para funcionar em pleno, e o que deve ser considerado para se realizar uma avaliação correta adequada à sua realidade/circunstância (Suárez, 1999).

Desta forma, o PE é um documento de caráter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do

quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa (Barroso, 2009; Costa, 1992).

O PE, enquanto expressão do exercício de autonomia da comunidade educativa, pressupõe a conceção e implantação de um sistema educativo assente nos princípios de participação e de descentralização, criando uma identidade própria em cada escola (Costa, 1992).

### O lazer na Escola

As práticas de lazer, pela sua importância para vida das crianças e jovens ajudam-nos a questionar, a gerir as suas rotinas e a valorizar hábitos e comportamentos associados ao bem-estar pessoal e social. Permite-nos, também, identificar casos de isolamento social ou de hábitos de lazer comprometedores para a vida ou liberdade individual. Assim, as escolas terão que estar atentas às atividades de lazer dos seus alunos, as principais companhias e focos de influência fundamentais para o seu desenvolvimento.

O lazer possibilita o desenvolvimento livre de atitudes e comportamentos adquiridos nos tempos organizados da escola, criando, aqui, novas formas de aprendizagem voluntária e contribui para o surgimento de condutas inovadoras e criadoras. Proporciona comportamentos livremente escolhidos que determinem um completo desenvolvimento da personalidade, dentro de um estilo de vida pessoal, social e cultural (Eira, 2014).

Desta forma, poderemos considerar que o conteúdo das atividades de lazer podem ser altamente formadoras, como estratégias para uma educação mais eficaz, uma vez que o conteúdo lúdico destas atividades poderá proporcionar vivências extremamente enriquecedoras (Marcellino, 2006).

Esta cultura do lazer começa por ser educada dentro da família e deve-se estender às outras estruturas sociais, entre as quais a escola se assume com uma relevância especial, onde crianças e jovens desenvolvem as suas capacidades cognitivas, sem deixar de aprofundar aspetos fundamentais como os da socialização, criatividade e autonomia. Seria benéfico criar na escola espaços abertos que perspetivem o futuro e fomentem vivências enriquecedoras, um lugar de recreação, um lugar que inventa o homem, dando-lhe formas de luminosidade e humanidade num projeto infinito, aberto ao mundo (Azevedo, 2000; Garcia, Marinho, & Sousa, 2012).

Ao apresentarmos o desenvolvimento integral da personalidade dos indivíduos, o desenvolvimento harmónico da identidade pessoal e individual de todas as crianças e jovens, sem qualquer tipo de desigualdade ou exclusão, como finalidade mais

importante da educação, deparamo-nos, irremediavelmente, com a necessidade de aplicar à execução dos sistemas educativos todo um processo de descentralização e de flexibilização que permita conferir às escolas e à comunidade educativa a suficiente autonomia. Tal autonomia seria recheada de novos desafios para poderem adaptar as finalidades educativas e os processos de ensino e aprendizagem às características concretas dos seus alunos, tanto no plano mais íntimo e pessoal, como no que respeita à realidade social em que se insere (Fernandes & Mignot, 2008; Guerra, 2003).

A educação é, hoje, unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Inserindo-se num contexto histórico, social e cultural mais amplo, os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir. Urge, assim, lançarmos olhares críticos e plurais sobre a escola. A educação e a formação são processos fundamentais do homem, para ajudar a fundar-se como sujeito e como pessoa, para construir a sua autonomia baseada no entendimento de si próprio, dos outros e do mundo (Matos, 2012).

Almeja-se a criação de currículos mais flexíveis e alternativos, contrariando os compartimentos estanques. Para tal, é fundamental a diversificação dos programas, permitindo a igualdade de oportunidades, tratando-se não tanto de ensinar mais, mas sobretudo ensinar de forma diferente, tendo como referência fundamental a aprendizagem (Eira, 2014).

O desafio da educação deve, sobretudo, passar por ajudar cada criança e jovem a desenvolver competências para a gestão do seu tempo, favorecendo a sua autoformação no desenvolvimento em toda a sua plenitude (Patrício, 2001; Pereira & Neto, 1999). A missão atribuída à escola no nosso tempo é atuar de forma integradora, em que os alunos se sintam motivados ou que tenham as melhores condições para a aprendizagem, que se garanta de forma efetiva o sucesso de todos os alunos. Consequentemente, é fundamental intervir de forma a diminuir a distância entre o que está prescrito e o que é esperado pela escola. O trabalho desenvolvido pela escola visa, assim, clarificando a missão e os instrumentos adequados às exigências da formação integral dos jovens.

Neste sentido, na escola não se aprende apenas, também se vive. Por isso, deve ser um local fascinante onde se aprende a ser, a estar e a partilhar. Um espaço criativo de aprendizagens e descobertas, num ambiente de aprendizagem aberto, que utiliza paredes móveis e estruturas flexíveis (Barros, 2010; Kickbusch, 2012; Strecht, 2008).

A educação para o lazer forja-se impreterivelmente na escola, promotora da formação nos tempos livres. Torna-se claro que a sua ocupação dos tempos livres assume duas componentes: a formação pura e

simples dos tempos de ócio e lazer e a formação do espírito de cidadania conseguida, neste caso, com a prática desportiva, numa estrutura pensada a partir da escola, mas que envolva também toda a comunidade local, regional e nacional (Eira, 2014).

### Método

A presente investigação é de índole qualitativa ou interpretativa que se fundamenta nos pressupostos de que os acontecimentos são estudados em situações naturais, isto é, no terreno onde se desenvolvem, e só serão compreensíveis se entendermos a percepção e a interpretação das pessoas que nele participam, dando ênfase aos significados, experiências, práticas e pontos de vista dos que neles estão envolvidos (Cresweel, 1998; Guba, 1990; Mertens, 1998; Tuckman, 2012).

Utilizamos a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Permite, assim, um maior grau de respostas a serem obtidas e feitas de forma espontânea, sem que sejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação (Bogdan & Biklen, 1994; Campenhoudt, 2008; Quivy & Ruquoy, 2005; Silverman, 2000;).

Como critérios na definição do grupo estudado, pretendemos identificar e compreender como as relações sociais, culturais e políticas da sociedade estão organizadas. Assim, o grupo estudado é definido com base numa parte representativa da população num contexto muito específico.

O número de entrevistados é reduzido de forma a permitir que o investigador seja capaz de conhecer bem o objeto de estudo, pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca.

No tratamento dos dados, após a recolha, análise e transcrição dos documentos formais e discursos dos entrevistados, procedemos à análise de conteúdo, que se desenvolveu em três fases (Bardin, 2009): (1) pré-análise é a fase de organização. Inicia-se, geralmente, com o primeiro contacto com os documentos, preparando o material para a posterior análise. Antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado, tratando-se, assim, de uma preparação formal. (2) exploração do material - tem como objetivo administrar sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise. Refere-se, fundamentalmente, às tarefas de codificação, envolvendo: o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categorias) (3) tratamento dos dados, inferência e interpretação dos resultados das entrevistas - têm como finalidade torná-los válidos e significativos.

Caracterizamos o processo de personalização do tempo de lazer fixado na visão tripartida: práticas, aspirações/interesses e representações. Considerámos, como vetores determinantes, a opinião dos diretores de duas escolas do ensino secundário do distrito de Viseu: Escola Secundário Alves Martins (Viseu) e a Escola Secundária de Latino Coelho (Lamego). Concebemos um guião de entrevistas semiestruturadas que aplicámos a este grupo de estudo, organizada em função das mesmas categorias, definidas a priori. A partir deste triângulo, construímos o corpus deste estudo, cujas entrevistas, depois de transcritas, foram analisadas com o objetivo de saber a opinião dos atores sobre o modo como a formação para o lazer estava a ser feita pelas escolas do nosso estudo, assim como os fatores que influenciam a consecução dessas mesmas atividades e que podem ser importantes para o desenvolvimento de políticas de educação na promoção de hábitos e práticas que levem ao bem-estar físico, emocional, cultural e social.

### Resultados/Conclusões

De Os resultados encontrados apontam para o seguinte conjunto de principais conclusões:

- (1) As práticas de lazer na escola servem para a criação de uma cultura de escola que requer a contribuição de toda a comunidade educativa. Este procedimento é reconhecido pelos diretores das escolas analisadas como um elemento fundamental para o sucesso, tanto a nível interno como para a promoção da identidade das escolas no exterior. Desta forma, a escola na sua atividade formativa, deve aprender com todos, e promover aprendizagem para todos. Para isso, deve contar com uma ampla base de envolvimento dos pais e comunidade em geral para uma aprendizagem contínua, intencional e dinâmica (Eira, 2014). A criação de uma cultura de escola é um processo exigente, sempre em construção coerente e articulada no quotidiano das atividades propostas, que requerem a contribuição de toda a comunidade educativa (Santos et al., 2009);
- (2) Os diretores das escolas têm a preocupação de proporcionar aos alunos um conjunto de projetos para que a escola e os jovens que a frequentam, se sentam motivados e revelem níveis mais elevados de bem-estar, e consequentemente promover aprendizagens efetivas. Neste sentido, o Despacho Normativo nº 13-A/2012 refere que o alargamento das atividades educativas devem consolidar e, se possível, aprofundar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Várias pesquisas demonstraram que as atividades de lazer, no contexto escolar, facultam, entre outros aspetos, o bem-estar psicológico e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos que nelas participam (Beauregard & Ouellet, 1995; Kickbusch, 2012);

(3) As práticas de lazer contribuem para excelência pedagógica e para a aprendizagem como construção pessoal e significativa para o aluno, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, no sentido da obtenção dos melhores resultados acadêmicos. Assim, pretende-se ampliar os espaços e tempos educativos, favorecendo uma construção mais íntegra e identitária, diversificando os agentes, os conteúdos, as metodologias, as experiências e as aprendizagens da educação, por forma a configurar-se como uma verdadeira formação integral (Gómez, Freitas, & Callejas, 2007; Simão, 2013). Esta ideia é corroborada pelo estudo de Silva, Gonçalves, & Cruz (2008) que refere que uma correta organização e orientação das práticas desportivas determinam o efeito pedagógico positivo da participação das crianças e dos jovens;

(4) A criação de vários clubes, inclusive um clube de desporto federado na escola secundária Latino Coelho de Lamego, incidindo prioritariamente na prática desportiva, nas suas variantes de formação e competição, visa uma perspetiva de desenvolvimento integral dos alunos, de forma a corresponder à contínua evolução da realidade e adaptação aos anseios de toda a comunidade onde se integra esta escola. Como é descrito no Despacho Normativo nº 13-A/2012, no seu artigo 17.º do capítulo 5, prevê-se a atribuição de horas para projetos que não se enquadrem nas disposições do crédito horário estabelecido, desde que bem fundamentados e autorizados pelo Ministério da Educação;

(5) À diversidade de interesses e de expectativas dos alunos, as escolas respondem com uma oferta formativa e educativa diversificada e ajustada, sustentada na estratégia de valorização e de inclusão dos seus alunos. No estudo de Gomes et al. (2008) intitulado “mais desporto na escola”, com o objetivo de criar oportunidades de prática desportiva, os jovens evidenciam comportamentos mais ativos, responsáveis e promotores de sucesso académico;

(6) A escola assume um papel dinamizador, principalmente na formação desportiva, estabelecendo uma visão da escola como polo de desenvolvimento mais alargado, promovendo atividades para além das componentes letivas. O desporto na escola poderá, assim, constituir-se uma excelente oportunidade para a aplicação dos conhecimentos aprendidos, constituindo-se como uma forma de educação integral que promove a vários níveis a preparação para a vida (Bom, 2002; Branco, 1994; Coelho, 1989; Constantino, 1988; Gonçalves, 2002; Mota, 1984; Pires, 1996). Não esquecendo o gosto que os jovens nutrem pelo desporto, levando ao divertimento e proporcionando a manutenção e melhoria da condição física (Pereira & Carvalho, 2006);

(7) As escolas têm de se tornar comunidades de aprendizagem bem integradas na comunidade para: dinamizar atividades de enriquecimento e complemento curricular para os alunos do ensino básico e secundário; otimizar a relação dos pais e encarregados de educação com a escola; consolidar as aprendizagens, valorizar e estimular a participação dos alunos nas atividades de âmbito extracurricular, promovendo ações que visem a integração/inclusão de todos os alunos e potenciando ainda as dimensões artística e científica. Esta ideia é reforçada pelo capítulo I, art.º 3.º, alínea f) da Lei de Bases do Sistema Educativo (86), onde se prevê uma contribuição do Sistema Educativo para a formação nos tempos livres, apontando para uma educação que tenha em conta, para além da prática, o estímulo da criatividade.

### Referências

- Azevedo, A., & Figueiredo, A. (2013). Validação de um questionário de análise institucional das organizações desportivas autárquicas do distrito de Viseu. *Revista Intercontinental de Gestão Desportiva*. Obtido de <http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=gestaoesportiva&page=article&op=view&path%5B%5D=1086>.
- Azevedo, J. (2000). Desafios de educação para o Século XXI – A crise do modelo moderno de educação escolar e a necessidade de uma reinstitucionalização educativa. *Perspectivas de Educação*, 6, 6-14.
- Barros, N. (2010). *Violência nas escolas. Bullying*. Lisboa: Bertrand.
- Barroso, J. (2009). *A utilização do conhecimento em política: O caso da gestão escolar em Portugal*. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Obtido de <http://www.cedes.unicamp.br>. 987-1007.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (5 ed.) Lisboa: Edições 70.
- Beauregard, M., & Ouellet, G. (1995). Elaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires. *Loisir et Société*, 18, 2.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bom, L. (2002). Desporto escolar - parte I. *Revista Horizonte*, 1, 8.
- Branco, P. (1994). O município e a prática desportiva de crianças e jovens. *Revista Horizonte*, 9(62), 66-77.
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à teoria geral da Administração*. Brasil: Campus.

- Coelho, O. (1989). Desporto escolar e desporto federado, algumas reflexões necessárias. *Revista Horizonte*, 33(6), 83-89.
- Constantino, J. (1988). Desporto escolar: Uma questão do sistema educativo português ou do sistema desportivo nacional? *Revista Horizonte*, 4, 2-5.
- Costa, J. (1992). *Gestão escolar. Participação. Autonomia. Projecto educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Thousand Oaks: Sage.
- Despacho normativo nº 13-A/2012. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 109 — 5 de junho de 2012. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 24/2000. *Diário da República*, 1.ª série - N.º 109 - 11 de maio de 2000. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio. *Regime Jurídico de Autonomia e Gestão*. *Diário da República*, 1.ª série - n.º 102 - 4 - 5 - 1998. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Eira, P. (2014). *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer*. (Ph. D). Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal.
- Fernandes, R., & Mignot, A. (2008). *O Tempo na escola*. Porto: Profedições.
- Garcia, R., Marinho, T., & Sousa, A. (2012). Pessoa com deficiência: Para além do Rosto. In I. Mesquita & J. Bento (Orgs.). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 225-280). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Gomes, P., Afonso, B., & Queirós, P. (2008). As raparigas são pouco ativas? Dos dados da investigação à promoção da prática. In B. Pereira & G. Carvalho (Coords.) *Atividade física saúde e lazer. Modelos de análise e intervenção* (pp. 113-124). Lisboa: Lidel.
- Gómez, J., Freitas, O., & Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspetivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Maia: Profedições.
- Gonçalves, C. (2002). Dossier - Desporto escolar - parte I. *Revista Horizonte*, 17, 102.
- Guba, E. (1990): The alternative paradigm dialogue. In E. Guba (Ed.) *The paradigm dialog* (pp. 17-30). Newbury Park: Sage.
- Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano – Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Asa.
- Iturra, R. (1997). A oralidade e a escrita na construção social. *Educação, Sociedade e Culturas*, 8(7), 20.
- Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o bem-estar: Uma prioridade política para as crianças e jovens na Europa. Um processo para a mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República* nº 237, Série I, de 14.10.1986. Ministério da Educação. Lisboa.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente. O desenvolvimento do currículo e das práticas curriculares. Projecto educativo e projecto curricular; reorganização curricular do ensino básico – do decreto às práticas*. Porto: Asa.
- Marcellino, N. (2006). *Estudos do lazer. Uma introdução*. São Paulo: Autores Associados.
- Matos, Z. (2012). Educação física na escola: Da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. O. Bento (Orgs.). *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 143-176). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Michigan: Sage.
- Mota, R. (1984). Desporto escolar. *Revista Horizonte*, 1(8), 10.
- Patrício, M. (1996). *A Escola cultural - Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Patrício, M. (2001). Por uma escola centrada na aprendizagem e ordenada para promover o poder criador do Homem. In M. Patrício (Org.). *Escola, aprendizagem e criatividade* (pp. 235-250). Porto: Porto Editora.
- Pereira, B., & Carvalho, G. (2006). *Educação física, saúde e lazer: A infância e estilos de vida saudáveis*. Lisboa: Lidel.
- Pereira, B., & Neto, C. (1999). *Saberes sobre as crianças. Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Braga: Centro de estudos de criança.
- Pires, G. (1996). *Desporto e política - Paradoxos e realidades*. Madeira: Edição O Desporto.
- Pires, G. (2005). *Gestão do desporto. Desenvolvimento organizacional*. Porto: Apogesd.

- Pires, G. (2007). *Agôn gestão do desporto - O jogo de Zeus*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5 Ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Rocha, A. (2000). Relativismo cultural versus universalismo ético. *Revista da Universidade dos Açores*, 2, 57-92.
- Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello et al., *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (2 Ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Santomé, J. (2008). *Multiculturalismo anti-racista*. Porto: Profedições.
- Santos, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., & Silveiro, T. (2009). *Escola de futuro. 130 boas práticas de escolas Portuguesas. Para directores, professores e pais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M., Gonçalves, C., & Cruz, J. (2008). Valores no desporto de jovens e atitudes face à prática desportiva: Conceitos, sumário de pesquisas e questões para futuros estudos. In B. Pereira & G. Carvalho (Coords.) *Atividade física saúde e lazer. Modelos de análise e intervenção* (pp. 399-412). Lisboa: Lidel.
- Silverman, D. (2000). Analysing talk and text. In N. Denzin & Y. Lincon (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 821-834). Califórnia: Sage.
- Simão, A. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In F. Veiga (Coord.) *Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos da escola* (pp. 495-542). Lisboa: CLIMEPSI.
- Soares, J. (2011). *A empresa como organismo vivo. O corpo como exemplo de boas práticas*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Strech, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamentos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Suárez, J. (1999). *Projecto educativo de escola – Guia para elaboração, desenvolvimento e controlo do PEE*. Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (4º Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

# Desporto Escolar – Representações dos coordenadores Regionais/locais

António Silva<sup>1</sup>, Hugo Sarmento<sup>2,3,4</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, <sup>2</sup>Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu, <sup>3</sup>CI&DETS - Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde, <sup>4</sup>Instituto Politécnico da Maia - Grupo de Investigação para o Desporto, Educação e Saúde (GIDES)

## Palavras-chave

Escola,  
Desporto,  
Coordenação,  
Metodologia  
Qualitativa.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as concepções que os coordenadores regionais/locais possuem sobre o Desporto Escolar.

Recorreu-se a uma metodologia do tipo qualitativo, através da realização de entrevistas semiestruturadas (n=10). Os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo com a definição de categorias a priori e a posteriori. A codificação foi realizada com o apoio do programa informático QSR Nvivo 10.

O sucesso do projeto do Desporto Escolar está relacionado com o grau de envolvimento dos professores de Educação Física e das direções dos agrupamentos das escolas.

A maior dificuldade da implementação do projeto do Desporto Escolar assenta na incompatibilidade dos horários escolares. Como cenário de resposta é fundamental que os alunos usufruam de tempos letivos comuns, para a prática das atividades de oferta de escola.

O Desporto Escolar é um projeto nacional e por esse motivo impõe-se a existência de regras comuns para todas as escolas.

## Keywords

School,  
Sports,  
Coordination,  
Qualitative  
Methodology

## ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the conceptions that regional/local coordinators have on the School Sports.

A qualitative methodology was used through the realization of semi-structured interviews (n=10). Data were analyzed through content analysis technique with the support of the QSR Nvivo 10 software.

The accomplishment of the School Sports project is related to the degree of involvement of physical education teachers and the directions of grouping schools.

The biggest hindrance to the implementation of the School Sports Project lies in the incompatibility of school timetables. It is crucial to change students' timetables so that they may have common free time to practice the extracurricular activities offered by school.

The School Sports is a national project and therefore requires the existence of common rules for all schools.

## Introdução

Ao longo dos anos o Desporto Escolar (DE) foi-se enraizando nos estabelecimentos de ensino portugueses, como parte integrante da estrutura do Projeto Educativo de Escola, com um papel de destaque nos Planos Anuais de Atividades, nos horários dos professores de Educação Física (EF) e no interesse dos alunos. O DE foi cimentando a sua posição na organização escolar sustentado pelas opiniões de um leque de personagens desde o panorama político ao catedrático, que enfatizam a importância do DE para a formação dos jovens.

Nos últimos anos assinalou-se um retrocesso do investimento económico do estado no ensino. Em paralelo à conjuntura económica atual do país e aos cortes orçamentais que o Ministério da Educação e Ciência (MEC) tem sofrido, o DE sentiu alterações profundas ao nível escolar, nos Clubes de Desporto Escolar (CDE). A carga horária de cada grupo-equipa (GE) diminuiu de quatro tempos para três. Outro fator de destaque é a existência de orientações latentes para a aposta de algumas disciplinas em detrimento de outras. No passado, esta realidade era semelhante, mas ganhou mais expressão desde a entrada dos exames nacionais no ensino básico. As direções das escolas orientam os tempos livres para os apoios educativos, sobretudo às disciplinas de Matemática e Português, gerando dificuldades na compatibilização dos horários dos treinos.

Efetivamente, na parte orgânica, a equipa ministerial chefiada por Nuno Crato realizou uma reestruturação no MEC que abrangeu a estrutura organizacional do DE. Em 2011, o Ministério da Educação e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, fundiram-se resultando o atual MEC. Posteriormente foi aprovada a estrutura orgânica da Direção-Geral da Educação (DGE) e com o Despacho n.º 13608/2012 criaram-se várias unidades orgânicas flexíveis que se repartiram em divisões, nomeadamente a Divisão do Desporto Escolar (DDE), a qual desenvolve atividades no âmbito das atribuições da DGE em matéria de desporto escolar.

Com o Decreto-Lei n.º 266-G/2012, procedeu-se à extinção das direções regionais cujas atribuições foram integradas na Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), dispondo esta de cinco unidades orgânicas desconcentradas, de âmbito regional, com a designação de Direção de Serviços (Região Norte, Região Centro, Região Lisboa e Vale do Tejo, Região Alentejo e Região Algarve), tendo como objetivo aprofundar a autonomia das escolas, implementando modelos descentralizados de gestão e aproximando o MEC dos estabelecimentos de ensino.

O programa do DE estrutura-se em 3 níveis complementares: uma coordenação de âmbito nacional, cinco coordenações de âmbito regional que incluem 24 coordenações locais e um número

variável de CDE, promovidos pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

A DGE, através da sua divisão (DDE), coordena os procedimentos previstos no Despacho n.º 9302/2014, em articulação com a DGEstE designadamente, a gestão e distribuição do crédito horário e a monitorização das condições de execução do programa do DE.

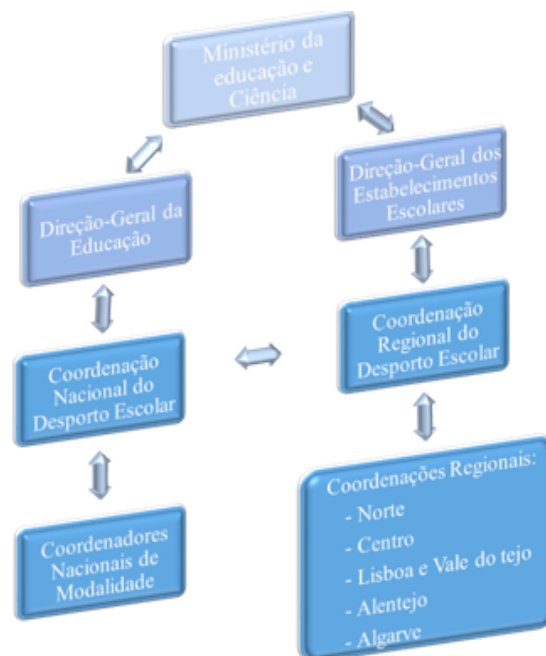


Figura 1 - Organograma Nacional do DE (DDE, 2013)

Designa-se por Coordenação Regional, o conjunto de unidades organizacionais da DGEstE com atribuições específicas no DE. A Coordenação Local do Desporto Escolar (CLDE) é uma estrutura de proximidade.



Figura 2 - Mapa da Divisão Territorial das Direções de Serviço e dos CLDE (DDE, 2013)



Segundo Mintzberg (2010) quanto mais complexa é a organização, mais gestores são necessários, não só gestores operacionais como gestores de gestores. Sabemos da importância desta estrutura intermédia, reconhecemos que não tem uma tarefa facilitada na procura de uma gestão equilibrada entre o imediato e os resultados a prazo, num organismo coordenador, que planeia, orienta e avalia centenas de quadros competitivos, entre outras atividades. Estamos de acordo com Teixeira (2007) quando diz que os responsáveis a nível local, deveriam ter um papel mais interventivo, no que diz respeito à avaliação e supervisão do funcionamento do DE em vez de se centrarem exclusivamente na organização do quadro competitivo.

O Despacho n.º 9332-A/2013 baseou a construção do atual programa do DE (2013-2017), nomeadamente, o aparecimento dos centros de formação desportiva e os grupos-equipa nível III. O mesmo foi revogado, em 2014, pelo Despacho n.º 9302/2014, que define o atual modelo. Desde 2009 os programas do DE têm uma longevidade de quatro anos. No decurso do ano letivo 2013-2014 foi implementado o projeto-piloto de alargamento do DE ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Mediante as alterações vividas no seio do DE, este trabalho emerge da necessidade de auferir perceções da evolução do DE nos últimos anos. Justifica-se desta forma, a necessidade de compreender o enquadramento e modelo organizacional atual do DE, através da análise do entendimento e conceções que os coordenadores regionais/locais têm desta temática.

## Metodologia

### Campo de estudo

Participaram neste estudo dez coordenadores regionais/locais do DE. Os critérios estabelecidos para inclusão foram: (1) não selecionar mais do que dois coordenadores por CLDE e; (2) estarem representadas pelo menos duas coordenações regionais. Os entrevistados tinham uma média de idades de 43 anos e seis anos de experiência profissional, no cargo que atualmente ocupam.

### Instrumento

No nosso estudo, a recolha de dados foi elaborada através de técnicas diretas e indiretas (Aires, 2011; Colás, 1998). Na técnica direta foi aplicado o método de entrevistas semiestruturadas. Na técnica indireta foi realizada uma análise documental que desempenha funções diversas na investigação educativa (Aires, 2011).

O guião de entrevista foi elaborado tendo por base a pesquisa bibliográfica, a leitura e análise da legislação subordinada ao tema em questão e a experiência do investigador como docente.

No processo de construção e validação do guião da entrevista foram respeitadas as seguintes etapas: (1) elaboração da primeira versão do guião tendo por base a revisão bibliográfica e experiência do investigador; (2) validação da primeira versão do guião, efetuada por vários peritos: professores catedráticos, professores de EF responsáveis por grupos-equipa do DE e professores com cargos na coordenação do DE; (3) elaboração da segunda versão da entrevista tendo por base as sugestões dos peritos; (4) realização de duas entrevistas piloto, a dois professores de EF, um deles com cargo de coordenação no DE, com o objetivo de avaliar a clareza e pertinência das questões da entrevista; (5) analisadas as entrevistas piloto concluiu-se que não havia necessidade de alterações, emergindo, assim, a versão final do guião.

A estrutura do guião da entrevista centra-se em quatro dimensões: Estrutura Organizacional; Alunos; Escola e Professores.

## Procedimentos

As entrevistas foram gravadas durante os meses de maio e junho de 2015, tendo a duração média de 40 minutos com anuência prévia dos participantes. Procedeu-se à audição e transcrição de cada entrevista com recurso ao programa “*Express Scribe Transcription*”, estabelecendo como tempo máximo, os três dias seguintes, após a realização das mesmas.

## Análise de conteúdo

Após a recolha de toda a informação, iniciou-se a análise e tratamento dos dados, utilizando uma das técnicas mais usuais em ciências sociais, a análise de conteúdo (Bardin, 2011; Vala, 1986).

Reduzimos e organizamos os dados de acordo com os requisitos metodológicos específicos para análise de dados qualitativos (Bardin, 2011; Côté, et al., 1993; Pereira & Leitão, 2007; Sarmento 2012). O corpus é o conjunto dos documentos selecionados para serem submetidos aos procedimentos analíticos (Bardin 2011), neste estudo, o corpus é constituído pelas transcrições resultantes das entrevistas feitas aos coordenadores regionais/locais do DE. A análise de conteúdo utilizada foi do tipo heurístico e confirmatório (Bardin, 2011). A definição do sistema de categorias foi construída a priori, de acordo com o referencial teórico e com a nossa experiência profissional, e a posteriori, segundo a análise do material recolhido (Bardin, 2011; Vala, 1986).

Analisar o material é codificá-lo, a codificação é a transformação de dados brutos do texto permitindo atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, de forma a esclarecer o analista das características do referido texto (Bardin, 2011). O tratamento de dados foi executado com recurso ao programa informático de análise qualitativa de dados QSR-Nvivo (versão 10).

## Resultados/Discussão

Nesta fase da investigação procedemos à descrição e interpretação da informação recolhida junto dos coordenadores regionais/locais do DE, procurando fundamentá-la, confrontá-la e relacioná-la com o exposto na revisão da literatura. A estratégia passou por apresentar um quadro síntese do número de unidades de significado (também designadas por unidades de registo), de cada categoria e a partir daí elaborar a análise das respostas/opiniões dos entrevistados.

### Sistema Categorical

De seguida, apresentamos uma grelha de análise categorial elaborada em consonância com as dimensões estabelecidas na construção do guião de entrevista e tendo em conta os pressupostos referidos na análise de conteúdo.

Tabela 1 - Definição do sistema categorial

Dimensão	Categoria
Estrutura Organizacional	Modelo do DE
	Cooperação Institucional
	Quadros competitivos
	Estrutura normativa para o DE
Alunos	Formação dos Jovens
	Adesão dos alunos
Escola	Relação Escola-DE
Professores	Empenho dos professores
	Formação com dupla certificação

### Dimensão Estrutura Organizacional

#### Modelo do Desporto Escolar

No presente estudo foi nossa pretensão verificar o nível de conhecimento dos entrevistados sobre o modelo atual do DE, nomeadamente as alterações registadas nos últimos anos e especificamente se concordavam com o respetivo modelo.

Tabela 2 - Categoria: Modelo do Desporto Escolar

Subcategorias	N (C)
Estrutura Organizacional	16
Alargamento ao 1º ciclo	8
Nível III e CFD	8
Total	32

*Nota.* N = número de unidades de significado; C = Coordenadores.

A totalidade dos coordenadores concordou com o atual modelo, tanto ao nível do planeamento estratégico, como também, ao nível organizacional.

Sim claramente que estou de acordo com o modelo atual, nomeadamente na sua constituição e organização interna em termos de direções de serviço em termos de CLDE e obviamente toda hierarquia superior da coordenação do DE tutelada pelo MEC com a DGE e DGEsTE e portanto estou de acordo com o DE em termos organizacionais e em termos estruturais. (C5)

Vários coordenadores (n=5) mostraram a sua concordância com o modelo, contudo registaram a necessidade de melhoria de alguns pormenores, tendo em conta as avaliações feitas no final do ano letivo.

O entrevistado C9 referiu que a estrutura nacional do DE passou a depender não do MEC, mas sim da DGE. Em termos práticos desceu um degrau na hierarquia. Para o entrevistado era preferível que o DE tivesse uma estrutura independente e o ideal seria ficar sob a alçada direta do Secretário de Estado da Educação. Referiu que o mesmo organismo (DE) está sob o domínio de duas direções paralelas (DGE e DGEsTE) sendo caso único e que traz alguma dificuldade ao nível político.

O alargamento do programa ao 1º ciclo foi muito focado pelos entrevistados. Todos manifestaram a indelével importância de fazer chegar o DE ao único nível de ensino que ainda não estava contemplado. O entrevistado C9 concorda com a implementação supracitada, no entanto, realça que deveria ser acompanhada pela efetivação da Expressão e Educação Físico-Motora que na sua ótica é inoperante. Para este coordenador o DE não pode nem deve substituir a Expressão e Educação Físico-Motora.

Na subcategoria Nível III e Centros de Formação Desportiva (CFD), todos os participantes convergem para a mesma ideia, que a introdução do nível III, os Clubes Escolares Federados e os CFD são uma mais-valia para o DE. O coordenador C9 concorda com este projeto, contudo considera que os CFD deveriam seguir a diretriz da especialização e não o da experimentação.

...sendo que no meu entender não estão a ser aproveitados na forma que eu acharia que seria melhor, eles têm uma filosofia subjacente de experimentação e pouco de especialização embora esteja previsto que possam ser centros de especialização de formação de treinadores, de treinadores/professores mas efetivamente estão muito vocacionados para a experimentação. (C9)

### Cooperação Institucional

Nesta categoria o objetivo era analisar a opinião dos entrevistados relativamente ao apoio, ao empenhamento do setor governamental que tutela o DE.

Tabela 3 - Categoria: Cooperação Institucional

<i>Subcategorias</i>	<i>N (C)</i>
<i>Empenho dos governantes</i>	23
<i>Conjetura económica</i>	8
<b>Total</b>	<b>31</b>

Os coordenadores afirmaram que sentem um maior empenhamento dos governantes que diretamente estão relacionados com o Desporto em geral e o DE em particular, assegurando que eles estão muito presentes nos encontros regionais e nacionais dos vários escalões.

Temos sentido nos últimos anos uma maior aproximação das estâncias governamentais com o DE a todos os níveis desde local, regional, a nacional. (C2)

Relativamente à subcategoria Conjetura Económica, a maioria dos entrevistados referiu as dificuldades económicas que o país atravessa como entrave ao desenvolvimento do DE. Os coordenadores referem que o crédito letivo que todos os anos é disponibilizado para as escolas e nomeadamente para os professores de EF, o qual é da responsabilidade governamental, é bastante significativo. Ao manter o crédito letivo, o governo está a investir no DE, ou seja, no momento económico atual seria fácil “fechar a torneira” e diminuir a atividade externa.

Para Sobral (2012) o entusiasmo que o DE desencadeou nos anos imediatos ao seu lançamento entrou em perda irreversível no meio da crise geral que se instalou no sistema educativo do país, antes mesmo da chegada da troika<sup>1</sup>. Para detetar alguns fatores de insucesso do DE, na ótica da formação desportiva de excelência, é necessário relutar o

<sup>1</sup> Troika é a designação atribuída à equipa composta pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Central Europeu e Comissão Europeia.

argumento financeiro. Só assim, se impede que eles perdurem, independentemente dos bons ou maus ciclos económicos e financeiros do país (Sobral, 2012).

### Quadros competitivos

Nesta categoria pretendíamos saber a opinião dos entrevistados relativamente à qualidade dos quadros competitivos (QC), aferir os critérios de seleção dos GE, assim como, o grau de articulação do DE com as escolas e com o desporto federado (DF).

Tabela 4 - Categoria: Quadros competitivos

<i>Subcategorias</i>		<i>N (C)</i>
<b>Organização dos quadros competitivos</b>		13
Critérios	<i>Infraestruturas</i>	5
	<i>Afinidades dos professores</i>	8
	<i>Escolha dos alunos</i>	6
	<i>Cultura de escola</i>	8
<b>Seleção dos GE</b>		
Articulação	<i>Federado</i>	4
	<i>Protocolos</i>	3
<b>Total</b>		<b>47</b>

Nota. N = número de unidades de significado; C = Coordenadores.

Nesta categoria todos os coordenadores concordam com o formato atual dos quadros competitivos. Partindo do pressuposto que é sempre possível fazer melhor, seria desejável haver mais competição mas essa realidade acarretaria mais despesa.

Os QC são elaborados pelas CLDE (pelos coordenadores que fazem parte deste estudo) sendo que a forma de organização depende do número de equipas inscritas e da modalidade. As competições das modalidades coletivas podem realizar-se através de jornada simples (um único jogo entre dois adversários) ou com jornada concentrada (três equipas e três jogos). Sempre que é possível, a preferência incide nas jornadas concentradas. Segundo Conde (2012) as jornadas concentradas procuram poupar tempo, aumentar o número de jogos e reduzir consideravelmente os custos de transporte.

Na subcategoria Seleção dos GE as opiniões dos entrevistados apontaram para quatro os critérios de escolha: afinidade dos professores (n=8); projeto e cultura de escola (n=8); interesses dos alunos (n=6) e infraestruturas (n=5).

Ao analisar estes resultados o critério menos referido foi as infraestruturas. Em nosso parecer este critério deverá ser o primeiro a ter em conta. Por

consequente, senão existirem piscinas, alunos e professores não podem escolher natação.

O critério “Cultura de Escola” estará embrenhado na escolha dos alunos e professores. Se uma escola tem tradição numa modalidade é porque a comunidade escolar tem apetência para a referida modalidade. É natural que na cidade de Espinho se escolha Voleibol, o gosto desta modalidade está enraizado nas pessoas.

A afinidade dos professores é igualmente importante. Um docente motivado e competente produzirá um melhor trabalho. Consideramos perfeitamente aceitável que os professores puxem a “brasa à sua sardinha”, desde que não seja de uma forma imposta, que vá contra a vontade dos alunos e da cultura de escola.

Por fim, temos a “Escolha dos alunos” que em teoria deveria ser o primeiro critério. Quando os alunos ingressam no 5º ano de escolaridade, muitos deles ainda não praticaram nenhuma modalidade. O gosto por um desporto surge sobretudo pela prática desse desporto. Desta forma, se um aluno for encaminhado para determinado GE ganhará o prazer pela prática da modalidade. Por esse motivo, as federações tentam captar interessados neste ciclo de ensino, como um dos muitos exemplos, temos a associação de Voleibol, com o projeto Gira-Volei. Chumbinho (2006) referiu que para o DE é irrelevante a modalidade de eleição do jovem, na medida em que a tónica se coloca na prática de desporto e atividade física em si e não desta ou daquela modalidade em particular.

Na escolha dos GE, os informantes referenciaram a importância da articulação, tanto com o DF como também entre escolas. Em zonas mais citadinas onde existem vários agrupamentos de escolas contíguos seria desejável que entre eles houvesse harmonia na escolha dos GE, para aumentar o leque de opções para os alunos. Atualmente o DE permite que um aluno possa representar outra escola, se na sua não existir o GE pretendido. Desta forma, o coordenador C6 não compreende o facto de duas escolas próximas facultarem o mesmo GE, a não ser que sejam escolas com uma densidade populacional elevada.

Não faz sentido nenhum duas escolas contíguas terem o mesmo escalão e GE quando podem até complementar a sua oferta, porque os miúdos podem transitar de uma escola para outra. (C6)

A articulação entre o DE e o DF é um campo de batalha de há muitos anos. Se um clube trabalha uma modalidade a partir do escalão de juvenis, faz sentido que a escola dessa zona geográfica trabalhe a mesma modalidade nos escalões inferiores. O coordenador C6 não entende o motivo de escolas criarem GE que existam nos clubes.

Não faz sentido estar a criar um GE de futsal quando o clube ao lado tem o mesmo, faria sentido se o DE

fizesse os primeiros escalões e o clube fizesse a partir de juvenis. Em Aveiro toda a gente oferece basquetebol por que é que o DE também tem, se quer jogar vai para o clube ao quer fazer desportos gímnicos ou ténis de mesa não há ali nenhum clube mas tem na escola. (C6)

Do Porto vem um bom exemplo de articulação, entre a associação de Basquetebol e a CLDE. A associação disponibiliza gratuitamente um formador para realizar a formação dos árbitros do DE. No fim de semana das competições regionais do DE não há campeonato do federado e os árbitros da associação dão apoio aos do DE (Conde 2012).

### Estrutura normativa para o Desporto Escolar

Era objetivo, nesta categoria, saber o que pensam os entrevistados da construção de uma estrutura normativa para as modalidades à semelhança do que se passa na EF.

Tabela 5 - Categoria: Modelo do Desporto Escolar

Subcategorias	N (C)
Regulamentos	8
Burocracia	1
Metas	1
<b>Total</b>	<b>10</b>

Todos os entrevistados, à exceção de C9, afirmaram não haver a necessidade de uma planificação idêntica à da EF. A maioria dos coordenadores (n=8) relatou que os regulamentos (geral de provas e específicos das várias modalidades) são suficientes não havendo necessidade de outra estrutura normativa. O coordenador C9 foi o único entrevistado a considerar haver a necessidade de elaborar não uma estrutura normativa como a EF, mas sim, um conjunto de metas ou objetivos que cada escalão deveria atingir.

Nós estamos a caminhar nesse sentido (...) eu acho que deveria haver metas, chamemos objetivos, um conjunto de gestos técnicos, comportamentos que poderíamos dar como norma ou como cumprimento mínimo para uma determinada faixa etária (...) um conjunto de gestos orientadores para o professor, claro que em modalidades tradicionais, isto é muito fácil, mas é mais fácil e menos notório, nas modalidades menos tradicionais e mais individuais seria um bom documento, aqui o nosso coordenador regional já de há uns anos para cá que anda juntamente com alguns técnicos especialistas a propor a elaboração de um documento que vá nesse sentido. (C9)

### Dimensão Alunos

## Formação dos Jovens

Nesta categoria desejamos saber qual é a importância do DE para a formação dos jovens, mais precisamente, a partir dos contributos dos entrevistados, identificar quais os valores que podem emergir com o DE.

Tabela 6 - Categoria: Formação dos Jovens

Subcategorias		N (C)
Valores	Hábitos/regras	5
	Responsabilidade	4
	Socialização	3
	Outros	7
Saúde		4
Total		23

Nota. N = número de unidades de significado; C = Coordenadores.

É consensual a importância do desporto e especificamente do DE para o desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens. Os valores mais citados foram a criação de hábitos e regras, a responsabilidade e a socialização.

Lucas, Pereira e Monteiro (2012) consideram agentes socializadores, a comunidade, a família, o perfil educativo e estilo do professor/treinador, os media, os modelos/heróis desportivos e o grupo de pares. Para os autores a socialização através do desporto permite a aquisição da cultura desportiva já existente mas é desejável que haja algumas transformações/atualizações resultantes da participação ativa dos socializandos e agentes socializadores.

Para além dos valores, quatro entrevistados mencionaram a importância do DE para a saúde, mais precisamente para o flagelo da obesidade.

Em Portugal, uma em cada três crianças tem este problema de saúde. A Associação Portuguesa de Crianças com Obesidade Infantil elaborou um estudo em 2013-2014 no qual contou com 18.374 crianças (uma das maiores amostras neste tipo de investigação). Os resultados foram alarmantes, 33,3% das crianças entre os dois e os doze anos têm excesso de peso, das quais 16,8% são obesas. De acordo com a Comissão Europeia, Portugal está entre os países da Europa com maior número de crianças afetadas por esta epidemia (Associação Portuguesa de Crianças com Obesidade Infantil, 2013).

O estudo levado a cabo por Lucas, Pereira e Monteiro (2012) concluiu que todos os ex-atletas continuaram a praticar atividade física, a ter cuidado com a alimentação e a não adotar comportamentos

de risco, o que leva a crer que os valores associados à prática desportiva foram verdadeiramente interiorizados.

## Adesão dos alunos

Nesta categoria quisemos saber qual é o nível de adesão dos alunos ao DE e descortinar os fatores potenciadores e inibidores da participação por parte dos discentes. Pretendemos, igualmente, conhecer a opinião dos entrevistados relativamente à população-alvo do DE, se este deve ser dirigido para a participação de todos os alunos ou dos mais dotados e se o DE deveria restringir a inclusão dos atletas federados.

Tabela 7 - Categoria: Adesão dos alunos

Subcategorias		N (C)	
Nível de adesão	Bom	7	
	Razoável	5	
População-Alvo	Desporto para todos	10	
	Especialização	6	
	Participação dos federados	Sem restrições	5
		Com restrições	8
Constrangimentos	Horários	14	
	Encarregados de educação	7	
	Transportes	10	
	Instalações	6	
	Oferta do particular	6	
	Oferta desportiva do DE	3	
	Apoio da direção da escola	3	
Estimuladores	Prática desportiva	4	
	Visibilidade	2	
	Motivação do professor de EF	2	
	Grupo de amigos	1	
	Poucas alternativas	2	
Total		101	

A adesão dos alunos ao DE tem uma importância crucial neste projeto. Os coordenadores sabem disso e por essa razão foi a categoria mais referenciada. No nível de adesão dos alunos, os entrevistados estão divididos entre os que consideram ser bom e os que o avaliam como razoável.

São vários os fatores que condicionam a resposta. Um deles é a zona geográfica, nas escolas do interior a adesão é maior do que no litoral, pelo simples facto de haver menos oferta desportiva. Outro fator é a idade, nos escalões etários inferiores a adesão é significativamente mais elevada que nos escalões etários superiores. Os jovens a partir dos 14 anos têm interesses mais diversificados comparativamente aos mais novos. Outro fator que provoca diferentes níveis de adesão está relacionado com o grau de envolvimento das direções e dos professores de EF. Existem escolas vizinhas com percentagem de alunos inscritos no DE distinta e

está relacionada com a cultura desportiva implementada.

No ano letivo de 2011/2012, segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2013), matricularam-se 1.055.908 alunos, nos 2º e 3º ciclos e ensino secundário. O relatório da DDE de 2012 indica que, em igual ano letivo, estavam inscritos 185.378 alunos na base de dados do DE (DDE, 2012), o que corresponde a 17,5% da totalidade de alunos. Sabemos que uma parte dos alunos que se inscreve no DE desiste do projeto e outra não chega a iniciar a atividade desportiva. Significa isto que, na realidade, apenas uma pequena parte dos alunos do ensino básico e secundário frequentam o DE.

Por unanimidade, os entrevistados afirmaram que o DE deve ser dirigido a todos os alunos. Uns afirmaram que, para além da massificação, as escolas se devem especializar numa modalidade, outros referiram que poderia haver especialização em escalões etários superiores.

Quanto à participação dos alunos que estão federados nos clubes há três tipos de opinião. Alguns coordenadores (n=5) consideram que não deve haver restrições de nenhuma espécie na participação destes alunos, porque consideram que o DE é para todos e os alunos federados podem constituir uma mais-valia para a evolução dos outros. Uma outra facção reporta a opinião de que não deve haver restrições, eticamente não é correto, porque a escola não pode segregar ninguém e não é fácil o controlo. Depois há um terceiro grupo a considerar que se devia restringir.

Não concordo com restrições, estes alunos também devem ter o direito de participar pela sua escola, deve existir um sentimento de posse e partilha entre todos, no entanto não nos podemos iludir com os resultados obtidos, porque a maior parte das vezes os melhores resultados advêm da participação destes alunos no sistema federado. (C3)

Sempre defendi que deveriam participar, hoje começo a ver as coisas de outra forma, um meio-termo em particular em algumas modalidades parece que é preocupante, não dá a oportunidade para os outros aparecerem e mais do que isso (...) o trabalho que não é feito no treino e que depois aparece um bom trabalho fruto do uso de estar a participar com atletas federados que não é trabalho realizado na escola (...) Eu defendo mais hoje que federados só nos clubes escola e a não participação de federados que não sejam da escola, pelo menos em algumas modalidades, em outras que não tem o peso e expressão. O que se está a passar na natação é vergonhoso (...) eu não sei onde isto vai parar, acabam por ser sempre os mesmos, os que vão às fases finais, se for um clube escola acho muito bem, é trabalho da escola. Agora assim em termos legais não se pode excluir ninguém do DE. (C6)

Todos nós sabemos que não se deve penalizar um jovem pelas suas capacidades superiores de performance. O problema gera-se quando professores invertem o propósito do programa, ao

selecionarem GE que existem no DF. Em vez do DE alimentar o DF, verifica-se em alguns casos, o contrário. O trabalho está feito e assim facilmente se obtém os troféus.

Nos constrangimentos à adesão dos alunos ao DE, os entrevistados referiram vários fatores. O mais citado foi a dificuldade de compatibilizar os horários dos alunos com a hora marcada para os treinos. Outro fator está relacionado com a valorização que os encarregados de educação atribuem a algumas disciplinas em detrimento de outras, não permitindo a integração dos seus educandos nos clubes, para que usufruam de mais tempo para o estudo das ditas disciplinas nucleares. Os transportes também foram referenciados como constrangimento. Em muitas escolas os treinos só podem ser realizados depois das atividades letivas, no entanto, há muitos alunos que não tendo outro tipo de transporte sem ser o escolar, não podem usufruir desta oferta desportiva.

Num estudo sobre a opinião dos alunos relativamente ao DE, levado a cabo por Resende et al. (2014), os alunos entrevistados apontaram como motivo mais importante para não praticar DE, os horários disponíveis, que consideraram inadequados. Além dos horários identificaram as condições materiais, a falta de tempo, a quantidade diminuta de treinos, inexistência da modalidade predileta.

Sem dúvida, os horários estão diretamente relacionados com o sucesso ou insucesso da implementação do projeto do DE. Nas escolas onde a elaboração dos horários contemple o DE, bloqueando horas comuns por ciclos ou anos de escolaridade, a probabilidade de adesão dos alunos é consideravelmente superior a outras escolas que não o façam.

As instalações serão outro constrangimento, nas escolas com uma densidade populacional grande e sem espaços desportivos suficientes, os treinos do DE são colocados após o horário letivo. Esta situação coloca outras dificuldades, pois nem todos os alunos estão disponíveis neste horário, por motivos de transporte ou por incompatibilidade com outras atividades.

Como fatores estimulantes para os alunos na adesão ao projeto do DE, os entrevistados mencionaram o apoio da direção das escolas, a necessidade de uma prática desportiva, a visibilidade que dá a participação nas competições, a motivação e empenho dos professores para a integração do projeto do DE, o grupo de amigos e as poucas alternativas para praticar desporto.

O estudo de Resende et al. (2014) constata que a maioria dos alunos aderiu ao DE por via de amigos, dois alunos referenciaram o professor como fonte de incentivo. O estudo refere como fatores de interesse que levaram os alunos a participar no DE, a procura da competição e o convívio, a prática desportiva pela ocupação do tempo livre, o gosto pela modalidade e a procura de novas experiências.

## Dimensão Escola

## Relação Escola – Desporto Escolar

Este tópico incidiu sobre o projeto do CDE, como está planificado e aplicado nas escolas, assim como o nível de integração com o Projeto Educativo. Abordou a capacidade das escolas em termos de oferta desportiva e recursos disponibilizados. Explanou a orgânica dos treinos e competições nos horários escolares.

Tabela 8 - Categoria: Relação Escola – Desporto Escolar

<i>Subcategorias</i>		<i>N (C)</i>
<b>Preparação das escolas</b>	Recursos	10
	Oferta desportiva	8
<b>Projeto CDE</b>	Valorização da escola	5
	Projeto Educativo	6
	<i>Pouca articulação</i>	4
	<i>Muita articulação</i>	4
<b>Horários dos treinos e competições</b>	Mancha horária	11
	Disponibilidade dos alunos	7
	Disponibilidade dos professores	10
	Disponibilidade das instalações	5
	Competições ao sábado	12
	<i>Desvantagens</i>	10
<b>Total</b>		<b>88</b>

Na subcategoria Preparação das Escolas pretendemos saber se estas têm capacidade para desenvolver o projeto do DE. Os entrevistados abordaram dois pontos: a oferta desportiva variada e os recursos (materiais e humanos) existentes.

Eu acho que sim, estamos a falar de mega agrupamentos, o miúdo se quiser uma determinada modalidade numa percentagem muito significativa, ele encontra ou no seu agrupamento (...) ou por protocolo para outro agrupamento que isso é possível. (C1)

A oferta desportiva do DE ao dispor das escolas é extensa, no programa em vigor estão contempladas 37 modalidades diferentes. Não é possível às escolas oferecerem todas as modalidades. Existe a possibilidade de estabelecer protocolos entre escolas, o leque de opções para os alunos aumenta exponencialmente.

Para o coordenador C6, a maioria das escolas não deveria ter mais do que duas a três modalidades, porque para haver continuidade deverão ser implementados dois ou três escalões por modalidade.

Os recursos existentes foram outro ponto em foco. Quase todos os entrevistados realçaram que a escola

tem os melhores recursos para a prática desportiva. Tem os espaços desportivos equipados, próprios ou disponibilizados pela autarquia. Ao nível dos recursos humanos tem professores especializados em inúmeras modalidades e não menos importante, tem a matéria-prima (alunos) à sua disposição.

O objetivo da subcategoria Projeto Educativo foi saber se o programa do DE está integrado no Projeto Educativo de cada agrupamento de escolas. Pelas respostas dos entrevistados conseguimos compreender que a existência ou não da articulação do DE com o projeto Educativo difere de escola para escola. Em algumas escolas existe, noutras não, há escolas que a têm apenas no papel, mas não aplicam na prática e outras em que o DE funciona muito bem mas não têm nenhuma referência nos documentos estruturantes da escola.

No programa 2007-2009 está mencionado que o Projeto de DE deverá ser parte integrante do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades, pressupondo que o referido projeto seja transversal e operacionalizado em total complementaridade com o trabalho efetuado na disciplina de EF e em articulação com os respetivos docentes (Gabinete do Coordenador do Desporto Escolar, 2007). No entanto, no programa 2013-2017, na análise SWOT, a articulação do DE com o projeto educativo ainda está referido como fraqueza (DDE, 2013).

Na subcategoria Horários dos treinos/competições quisemos aferir os critérios de escolha para a elaboração do horário dos treinos dos GE, como também, as vantagens e desvantagens da marcação das competições ao sábado por parte de várias CLDE.

Os entrevistados mencionaram três condicionantes na escolha do horário, a disponibilidade do professor, do aluno e das instalações desportivas.

Há escolas que na elaboração dos horários das turmas definem manchas horárias para o desenvolvimento dos clubes. Uma escola disponibiliza uma tarde, outras estipulam dois ou três blocos no fim do dia. Quando assim é, o problema é atenuado e o DE é inserido nessas horas. Na elaboração dos horários dos treinos reside uma das maiores dificuldades com que se depara o DE. Existem muitas variáveis que condicionam e dificultam a construção do horário. Na análise das entrevistas retiramos as seguintes:

- (1) Inexistência de uma mancha horária para o desenvolvimento dos clubes (C5, C6, C8);
- (2) Horário dos alunos muito sobrecarregado; do somatório da componente curricular com a oferta complementar restam poucos tempos letivos (C8, C9, C10);
- (3) Transportes escolares, muitos treinos são marcados após o horário de funcionamento da escola condicionando a deslocação dos alunos (C1, C2, C3, C9, C10);

- (4) Instalações desportivas da autarquia, muitas escolas não podem marcar os treinos para o fim das aulas porque a partir de uma certa hora as instalações não estão disponíveis (C1, C4, C5);
- (5) Professores com dois GE aumenta o grau de dificuldade de articulação (C5);
- (6) Espaços desportivos insuficientes para o número de GE (C5);
- (7) Ofertas extra escola, tais como: DF, explicações, atividades variadas (C10).

Para um bom funcionamento do CDE é fundamental o apoio concreto da direção dos agrupamentos de escolas. No encaminhamento dos alunos para o DE mas sobretudo na construção dos horários, como atrás foi sugerido.

A calendarização do quadro competitivo é outra grande dificuldade com que o DE se depara. Em muitas CLDE as competições são marcadas ao sábado, para não colidir com as atividades letivas, mas geram-se outros problemas.

A realização das competições ao sábado tem as seguintes vantagens: (1) os alunos não faltam às aulas; (2) não há interrupção das aulas de EF. As desvantagens são as seguintes: (1) transportes, em muitas localidades fica dispendioso transportar todos os alunos; (2) incompatibilidade com o DF, muitos alunos e professores têm competições ao sábado nos clubes; (3) há Encarregados de Educação que não autorizam (porque trabalham no campo, porque têm catequese, etc); (4) pouca visibilidade, ao sábado os pavilhões têm pouco público; (5) Resistência dos professores.

### Dimensão Professores

#### Empenho dos professores

Na categoria relacionada com os professores desejamos aferir o seu nível de satisfação na lecionação do DE. Ambicionamos igualmente, descortinar quais os fatores para a não adesão de alguns professores ao projeto do DE.

Tabela 9 - Categoria: Empenho dos professores

Subcategorias		N (C)
Nível de satisfação	Profissionalismo	21
	Desmotivação	9
	Preencher horário	4
	Comodismo	5
Fatores de não adesão	Competição ao sábado	3
	Falta de créditos	3
Total		45

Quanto ao nível de satisfação dos professores na lecionação do DE, a resposta mais ouvida foi “há de tudo”. Os entrevistados afirmaram que as alterações ocorridas dos últimos anos nas escolas e os cortes salariais da função pública podem afetar a motivação no desempenho da profissão mas não implicam uma diminuição do profissionalismo. Os informantes consideram que a maioria dos professores incute muito empenho na lecionação do DE. Os entrevistados mencionaram que esta possível desmotivação não está diretamente relacionada com o projeto do DE mas sim, com a conjuntura económica atual e com as medidas de contenção orçamental.

Relativamente aos fatores de não adesão dos professores ao projeto do DE, pretendemos saber se deriva apenas do facto de não haver crédito letivo para todos ou se se verificam outros motivos.

Os entrevistados referiram o comodismo (n=5) de alguns professores e a competição ao sábado (n=3), como inibidores na adesão ao DE.

No nosso entender, a causa para os professores não aderirem está relacionada com o nível de motivação, um professor com um salário condizente à sua classe profissional, com boas condições de trabalho, com pouca atividade burocrática, com habitação própria perto da escola e da sua família, terá uma predisposição muito maior para qualquer tarefa que lhe seja incumbida.



### Conclusão

Uma das maiores limitações na implementação do DE está relacionada com a incompatibilidade dos horários escolares. Sabemos que a realidade de uma escola da cidade do Porto diverge da de uma escola transmontana. Por esse motivo, o DE está dividido por CLDE, o projeto é desenvolvido de forma diferente de região para região mas sendo um projeto nacional impõe-se a existência de regras comuns para todas as escolas. Desta dita, somos da opinião que deverá ser regulamentado a obrigatoriedade de existência de manchas horárias para o desenvolvimento de atividades de oferta de escola.

Em 1998, no discurso de abertura do primeiro congresso do Desporto Escolar, Brito (citado por Guimarães, 2005), antigo diretor do GCDE, proferiu a seguinte frase:

Não poderemos ter grandes avanços quantitativos e qualitativos no Desporto Escolar se, questões como, por exemplo, a rede escolar, a carga horária lectiva semanal dos alunos e a sua distribuição, as instalações desportivas, os transportes escolares, a formação dos professores e a própria qualidade no ensino da Educação Física, não contribuírem para promover ou facilitar o desenvolvimento harmónico de todo o sistema. (Brito, 1998 citado por Guimarães, 2005, p. 8)

Passados dezassete anos e após várias reformas educativas, o DE continua a debater-se com os mesmos problemas. Ao nível do modelo orgânico, o DE possui atualmente uma estrutura bem definida e estabilizada que permite um maior desenvolvimento do projeto, mas será necessário ir mais longe. Para além de mudar as leis é essencial mudar os procedimentos (Perrenoud, 2004).

São evidentes as dificuldades da generalização da prática desportiva em Portugal, pelo que urge serem definidas estratégias de superação deste problema. O DE deve ser considerado um instrumento estratégico para o desenvolvimento de Portugal, pela natureza das suas finalidades e pelo impacto dos programas estruturantes que pode operacionalizar, junto das nossas crianças e jovens (Sousa, 2006).

### Referências

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Associação Portuguesa de Crianças com Obesidade Infantil. (2013, fevereiro 25). *APCOI: Obesidade infantil em Portugal - Versão atualizada* [vídeo]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?t=4&v=HUWZ0EsWoJQ>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (Ed. rev. e amp.). Lisboa: Edições 70.
- Chumbinho, R. (2006, setembro 26). *Desporto escolar e desporto federado. dois "desportos" no mesmo contexto ou dois contextos para o mesmo "desporto"?*. Disponível em <http://www.fpo.pt/fpo/comunicados/Texto%20apresentacao%20AR.pdf>
- Colás, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. In L. Buendia, P. Colás, & F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogia* (pp. 225-249). Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Conde, J. (2012). *desporto escolar, a realidade do basquetebol. Enfoque na coordenação local do desporto escolar do Porto*. (Mestrado). Universidade do Porto, Porto.
- Côté, J., Salmela, J., Baria, A., & Russel, S. (1993). Organizing and interpreting unstructured qualitative data. *The Sport Psychologist*, 7, 127-137.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2013). *Perfil do aluno 2011/2012*. Lisboa.
- Divisão do Desporto Escolar (2012). *Relatório do programa do desporto escolar 2009-2012*. Ministério da Educação e Ciência.
- Divisão do Desporto Escolar (2013). *Programa do desporto escolar 2013-2017*. Ministério da Educação e Ciência.
- Gabinete do Coordenador do Desporto Escolar (2007). *Programa do desporto escolar para 2007-2019*. Ministério da Educação.
- Guimarães, M. (2005, dezembro 16). *Desporto escolar em Portugal. Percursos sinuosos*. In Congresso do Desporto. Um Compromisso Nacional. Políticas Educativas e Sociais no Desporto. Disponível em [http://www.congressododesporto.gov.pt/ficheiros/lisboa\\_M\\_Guimaraes.pdf](http://www.congressododesporto.gov.pt/ficheiros/lisboa_M_Guimaraes.pdf)
- Lucas, M. P., Pereira, B. & Monteiro, A. O. (2012). Desporto Escolar: Dinâmicas e Valores. In B. Pereira, A.N. Silva, & G. S. Carvalho (Coords.). *Atividade física, saúde e lazer. O Valor formativo do jogo e da brincadeira* (pp. 153-165). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e dinâmica das organizações* (4ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pereira, A., & Leitão, J. (Eds.). (2007). *Metodologia de investigação em educação física e desporto: Introdução à análise de conteúdo*. Vila Real: UTAD.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Asa.

- Resende, R., Mendes, C., Lima, R., Pimenta, N., Castro, J., & Sarmento, H. (2014). Desporto escolar: A opinião dos alunos de uma escola cidadina. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(3), 4-10.
- Sarmento, H. (2012). *Análise do jogo de futebol Padrões de jogo ofensivo em equipas de alto rendimento: uma abordagem qualitativa*. (Ph. D). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Sobral, F. (2012, agosto 17). *Desporto escolar? Sim, mas...* (II) [Blogue]. Disponível em <http://colectividadesdesportiva.blogspot.pt/2012/08/desporto-escolar-sim-mas-ii.html>
- Sousa, J. (2006). Congresso do desporto - Políticas educativas e sociais no desporto: Desporto escolar - Um instrumento estratégico para o desenvolvimento de Portugal, 1-40. Disponível em [http://www.congressododesporto.gov.pt/ficheiros/Contributo\\_Desp\\_Escolar\\_JorgeSousa.pdf](http://www.congressododesporto.gov.pt/ficheiros/Contributo_Desp_Escolar_JorgeSousa.pdf)
- Teixeira, P. (2007). *O desporto escolar. Estudo dos serviços prestados nas escolas básicas do 2º e 3º ciclos do concelho de Gondomar*. (Mestrado). Universidade do Porto, Porto.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo In A. Santos & J. Madureira, (Eds). *Metodologia da ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

### Referências legislativas

- Decreto-Lei n.º 266-G, de 31 de dezembro de 2012. *Diário da República*, n.º 252, 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 13608, de 19 de outubro de 2012. *Diário da República*, n.º 203, 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 9302, de 9 de julho de 2014. *Diário da República*, n.º 136, 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 9332-A, de 16 de julho de 2013. *Diário da República*, n.º 135, 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência.

# Influência do Estilo Tarefa na Aquisição Motora e Retenção de Habilidades em Voleibol

Ricardo Caetano<sup>1</sup>, Francisco Mendes<sup>2,3</sup>, Hugo Sarmento<sup>2,3,4</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, <sup>2</sup>Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu, <sup>3</sup>CI&DETS - Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde, <sup>4</sup>Instituto Politécnico da Maia - Grupo de Investigação para o Desporto, Educação e Saúde (GIDES)

## Palavras-chave

Educação Física,  
Estilo De Ensino,  
Voleibol,  
Habilidade  
Motora,  
Retenção Motora  
e Cognitiva.

## RESUMO

Este estudo teve como objectivo descrever os efeitos em termos de aprendizagem motora e cognitiva, de três habilidades na modalidade voleibol, quando conduzidas pelo estilo tarefa. Para o efeito, avaliou-se, no âmbito da retenção, o perfil das mudanças operadas, a médio prazo, nos alunos a partir dos comportamentos do professor no decurso da interação pedagógica. Adotamos como metodologia a Experimental *Teaching Units* (ETU). A amostra foi constituída por dois professores de Educação Física, e 44 alunos, tendo sido lecionadas 12 aulas três das quais seleccionadas para recolha de dados. Os resultados evidenciam, para o professor A, percentagens mais elevadas nas categorias “instrução”, “feedback”, “organização dos alunos” e o professor B, na categoria “observação da atividade motora”. Na função instrução, o professor A registou o maior número de ocorrências, nas categorias “comunicar a técnica simples”, “misto” e “concisa”. Na função feedback, o maior registo de ocorrências verificou-se nas categorias “prescrição simples positiva”, “auditiva”, “individual”, com predomínio no professor A. Na retenção cognitiva e motora, o professor A registou as médias de progressão mais elevadas. No perfil geral da participação na tarefa critério, os alunos sob a responsabilidade do professor B obtiveram percentagens superiores na categoria “atividade motora específica parcial e global”, enquanto os alunos do professor A, na categoria “atenção ao feedback” e “atenção à instrução”.

## Keywords

Teaching Style,  
Volleyball,  
Motor Skills,  
Retention;  
Motor Learning.

## ABSTRACT

The main purpose of this study was to describe the effects in motor and cognitive learning, of three skills in volleyball mode when conducted by the practice style. In order to evaluate in terms of retention, the profile of changes in the medium term in the students, from the behavior of the teacher, observed during the pedagogical interaction.

As methodology it was adopted a ETU. The sample consisted of two physical education teachers and 44 students. Each teacher taught twelve classes of volleyball, having selected three classes for the purpose of data collection.

The results show that the teacher A recorded higher percentages in the "education", "feedback" and "organization of the students" and the teacher B in the category "observation of motor activity." In education function, the highest number of occurrences was to the teacher A, in the "communicate the simple technique", "mixed" and "concise" category. In the feedback function, the greatest event log was found in the category "positive simple prescription", "hearing" and "individual", with the teacher A predominance.

In terms of motor and cognitive retention, the teacher A, recorded the highest average progression. In the general profile of participation in the task criterion, the students under the responsibility of teacher B, obtained higher scores percentages in the "partial and global specific motor activity" category, while students of teacher A, recorded in in "category attention to feedback", "focus on education."

## Introdução

De acordo com alguns autores (Carreiro da Costa, 1988; Graça, 2001; Lino, 1998; Pereira, Bento, & Pereira, 2013; Pereira, Mesquita, & Graça, 2010; Petrica, 1998), a investigação, na área da Educação Física, tem procurado acercar-se, em termos de comportamentos de ensino e de aprendizagem, dos fatores, condições e/ou elementos suscetíveis de explicarem maiores ganhos na aprendizagem dos alunos. Entre os comportamentos do professor, relacionados com as principais funções de ensino surge, a instrução (Aranha, 2005; Carreiro da Costa, 1988; Marques, 2004; Mesquita & Rosado, 2009; Petrica, Sarmento, & Videira, 2004; Santos, 2011), bem como o feedback (Gonçalves, 1998; Guedes, 2001; Henrique, 2004; Pereira, 2009; Petrica, 2003; Robalo, 1989; Silva, 2008).

Em termos do comportamento dos alunos, o tempo destinado à aprendizagem do conteúdo de ensino é referenciado como um fator decisivo nos progressos, sobressaindo o conceito de tempo de empenhamento motor (Carreira da Costa, 1989, 1995; Dias, 2011; Gonçalves, 1998; Lino, 1998; Moreira et al., 2009; Petrica, 2003; Quina, 2009; Siedentop, 1983, 1998). Mosston e Ashworth (2008), no domínio da intervenção e interação pedagógica conceberam um espectro de estilos de ensino marcados pela transferência de decisões do professor para o aluno, estimulando, diferenciadamente, os canais motor, cognitivo e socio-emocional. Debruçar-nos-emos sobre o estilo de ensino tarefa (B), que se deixa caracterizar pela reprodução de conhecimentos e habilidades, solicitando, em termos cognitivos, a memória e a evocação. O uso da ficha tarefa tem como intuito permitir uma utilização mais eficaz do tempo na tarefa e na comunicação entre o professor e o aluno. Tem como propósito, ajudar o aluno a recordar a tarefa, reduzir o número de explicações repetitivas pelo professor, ensinar o aluno a concentrar-se na explicação logo na primeira vez e, ensinar o aluno a ser capaz de seguir instruções específicas escritas.

Com o presente estudo, pretendeu-se: (1) Analisar os seus efeitos no âmbito da aprendizagem dos conteúdos, “serviço por baixo, passe e manchete”, quando organizada e conduzida segundo o estilo tarefa; (2) Avaliar a consistência da modificação de comportamento nos alunos, através do fenómeno da retenção, ao nível do canal de desenvolvimento cognitivo e motor. (3) Conhecer o perfil geral dos comportamentos de intervenção pedagógica (funções de ensino); (4) Descrever a qualidade da função de instrução e feedback (tipo, especificidade e pertinência); (5) Conhecer o perfil geral da participação na tarefa/habilidade critério, a partir da análise quantitativa do tempo passado na tarefa/habilidade critério.

## Metodologia

O estudo suportou-se nos princípios que orientam uma unidade experimental de ensino (ETU - *Experimental Teaching Units*), sendo a unidade de ensino referente a 12 aulas da modalidade voleibol em que a tarefa/habilidade critério foi segmentada em três gestos técnicos (serviço por baixo, passe e manchete), abordados, cada um, num dos três períodos de 10 minutos previstos.

### Participantes

A amostra foi composta por duas turmas (8º e 10º ano de escolaridade) dum Colégio da Região Norte e por dois professores de Educação Física, sendo um Licenciado em Ciências do Desporto e Educação Física (B) e outro em Professores do Ensino Básico, variante da Educação Física (A). Tratando-se de um estudo longitudinal, dos 51 alunos que iniciaram o estudo, só 44 o concluíra.

### Instrumento

Os instrumentos utilizados foram organizados em função das variáveis de produto e de processo. Nas primeiras, a análise e a avaliação da qualidade de desempenho motor e cognitivo foram representados pelos “scores” (erros de execução observados nos gestos técnicos e o número de respostas erradas no teste escrito), obtidos pelos alunos nos testes (motor e cognitivo), realizados após o ensino (pós-teste) e, sensivelmente um mês depois (pós-pós-teste), por comparação com os efetuados no início do processo (pré-teste). Nas variáveis de processo, a observação centrou-se no perfil geral das intervenções do professor, designadamente a análise multidimensional das funções de instrução e feedback, procurando-se concomitantemente, traçar o perfil da participação dos alunos nas atividades objeto de ensino. Em termos do perfil geral das intervenções do professor, utilizamos uma versão adaptada (Tabela 1) do sistema de observação do comportamento do professor (SOP) proposto por Lino (1998), com recurso ao registo de ocorrências (*event recording*) e de duração (*duration recording*).

Tabela 1 – Categorias do sistema de observação do comportamento do professor (adaptação de Lino, 1998).

Categorias do Sistema de Observação de Comportamento do Professor (adaptação)	
1.	INSTRUÇÃO
2.	FEEDBACK
3.	ORGANIZAÇÃO
3.1	- Dos alunos
3.2	- Das condições materiais
4.	AFETIVIDADE
4.1	- Positiva
4.2	- Negativa
4.3	- Intervenções disciplinares
5.	INTERVENÇÕES VERBAIS DO ALUNO
6.	INTERVENÇÃO COM O PAR
6.1	- Sobre as funções
6.2	- Sobre os conteúdos
7.	OBSERVAÇÃO
7.1	- Da atividade motora
7.2	- Da organização dos alunos
7.3	- Da organização das condições materiais
7.4	- De diversos
8.	OUTROS COMPORTAMENTOS

Para o estudo da instrução, utilizamos o sistema de análise multidimensional (Tabela 2) adaptado por Lino (1998), a partir da observação do perfil das intervenções do professor (desmembramento dos episódios de instrução). As formas de registo foram similares às utilizadas no SOP.

Tabela 2 – Categorias do sistema de análise multidimensional da função de instrução (adaptação de Lino, 1998).

Sistema de análise multidimensional da função instrução (adaptação)	
Dimensão	Categorias
A - FINALIDADE DA INSTRUÇÃO	1. Comunicar o OBJETO
	1.1 - Simples
	1.2 - Justificada
	2. Comunicar a TÉCNICA
	2.1 - Simples
	2.2 - Justificada
B - FORMA DA INSTRUÇÃO	3. Canal de comunicação
	3.1 - Verbal
	3.2 - Visual
	3.3 - Misto
	4. Mensagem
	4.1 - Concisa
	4.2 - Confusa
	4.3 - Redundante
	4.4 - Indeterminada

Na análise multidimensional do feedback, a observação apoiou-se no sistema de análise multidimensional (Tabela 3) da função de feedback FEED/ULg, elaborado por Piéron e Delmelle (1983), na versão adaptada por Lino (1998).

Tabela 3 – Categorias do sistema de análise multidimensional da função feedback (adaptação de Lino, 1998).

Sistema de análise multidimensional da função feedback (adaptação)	
Dimensão	Categorias
A - OBJETIVO	1. Avaliação
	1.1 - aprovativa
	1.2 - desaprovativa
	2. Descrição
	2.1 - simples
	2.2 - explicativa
	3. Prescrição
	3.1 - simples
	3.1.1 - positiva
	3.1.2 - negativa
	3.2 - justificada
	3.2.1 - positiva
	3.2.2 - negativa
B – FORMA C- DIREÇÃO	4. Interrogação
	5. Auditiva
	6. Visual
	7. Tátil (quinesésica)
	8. Mista auditiva visual
	9. Mista auditiva tátil
	10. Mista auditiva visual tátil
	11. Indivíduo
	12. Grupo
	13. Classe

O tratamento dos dados da observação do perfil das intervenções do professor (desmembramento dos episódios de feedback), foi realizado através do registo de ocorrências (*event recording*).

Para o estudo do processo do aluno, socorremo-nos do sistema OBEL/ULg, concebido por Piéron (1982), e adaptado (Tabela 4) por Lino (1998), tendo como formas de registo as duas anteriormente descritas.

Tabela 4 – Categorias do sistema de observação do aluno (adaptada de Lino, 1998).

Categorias do Sistema de observação dos alunos (adaptação)	
Dimensão	Categorias
1- Atividade	- Específica parcial
2 - Atenção	- Específica global
3 - Espera	- À instrução
4 - Fora da tarefa	- Ao feedback

## Procedimentos

As aulas da unidade de ensino ocorreram num pavilhão, tendo cada turma cumprido um total de 12 aulas, organizadas da seguinte forma: (1) A primeira aula compreendeu o visionamento de um vídeo com imagens da tarefa/habilidade critério e a realização do teste cognitivo; (2) A segunda aula destinou-se à realização do pré-teste motor; (3) Entre a terceira e a décima aula, concretizou-se a unidade de ensino; (4) Na décima primeira aula, realizou-se o teste cognitivo e o pós-teste motor. (5) A décima segunda aula, realizou-se o teste cognitivo e o pós-pós-teste motor.

A recolha dos dados foi realizada através da observação armada e em diferido. Das 12 aulas da unidade de ensino lecionadas por cada um dos professores, foram selecionadas a terceira, a quinta e a sétima. Numa fase seguinte, foram preenchidas as fichas de observação, seguindo a matriz delineada por Lino (1998), correspondendo à elaboração das componentes críticas de execução da tarefa/habilidade critério, a inventariação de erros e respetivas convenções de codificação. Da sequência de imagens contendo as três execuções de cada aluno nas duas turmas do estudo, era selecionada a que continha menos erros, preenchendo-se a ficha de registo.

O tratamento estatístico dos dados relativos aos “scores” obtidos pelos alunos no pré-teste (primeiro momento), pós-teste (segundo momento) e pós-pós-teste (terceiro momento) motores e cognitivo

englobou o cálculo da média de erros e respostas erradas obtidas por cada turma e o desvio padrão, calculando-se a média de progressão, não progressão, ou eventual regressão dos alunos. Recorreu-se ao teste *t de student*, no sentido de analisar a progressão e/ou regressão dos alunos entre o pré-teste e o pós-teste.

### Resultados

Nas variáveis de produto (canal de desenvolvimento cognitivo), verificamos (Tabela 5), que as duas turmas registraram menos erros e, portanto, melhores “scores” no pós-teste.

Tabela 5 – Comparação do número de respostas erradas no domínio cognitivo entre o pré-teste e o pós-teste

Professor	Estilo de ensino	Pré-teste (Média ± DP)	Pós-teste (Média ± DP)	Sig.
A	Tarefa	10.62 ± 3.25	4.96 ± 1.68	0.00
B	Tarefa	10.28 ± 3.06	4.00 ± 1.28	0.00

\*Significativo para  $p \leq 0.05$ ; \*\* Significativo para  $p \leq 0.01$

Verificou-se a existência de diferenças significativas ( $p \leq 0.05$ ) entre o pré e o pós-teste, no âmbito da aplicação do estilo de ensino tarefa, pelos dois professores (A e B). O diferencial mais elevado entre os dois momentos de teste registou-se no professor B (6.28).

As duas turmas registraram melhores “scores” no pós-pós-teste, em comparação com o pós-teste (tabela 6). Contudo, os registos médios de progressão são inferiores, como era expectável atendendo ao tipo de tarefa e sem relevância estatística. As turmas do professor A e B registraram um diferencial de progressão (retenção das aprendizagens) de 0.65 e 0.5, respectivamente.

Tabela 6 – Comparação do número de respostas erradas no domínio cognitivo entre o pós-teste e o pós-pós-teste

Professor	Estilo de ensino	Pós-teste (Média ± DP)	Pós-pós-teste (Média ± DP)	Sig.
A	Tarefa	4.96 ± 1.68	4.31 ± 1.46	0.08
B	Tarefa	4.00 ± 1.28	3.50 ± 1.79	0.25

\*Significativo para  $p \leq 0.05$ ; \*\* Significativo para  $p \leq 0.01$

A Tabela 7, indica-nos que, aproximadamente, 2/3 dos alunos progrediram, salientando-se a percentagem considerável de alunos que regrediram e dos alunos que não progrediram (“scores” idênticos entre o pós-teste e o pós-pós-teste).

Tabela 7 – Comparação do estilo de ensino no domínio cognitivo entre o pós-teste e o pós-pós-teste

Professor	Estilo de ensino	Número de alunos		
		Progre-diram	Não progre-diram	Regre-diram
A	Tarefa	17	1	8
B	Tarefa	10	2	6
	Total	27	3	14
	Percentagem	61.4%	6.8%	31.8%

Em termos do canal de desenvolvimento motor, comparando o estilo de ensino tarefa (Tabela 8) entre o pré e o pós-teste, registam-se diferenças significativas. Nos “scores” com vantagem para o segundo momento. A maior média de progressão registou-se no professor A (3.04), resultados a que não são alheios os diferentes pontos de partida (pré-teste). Com efeito, o número médio de erros de execução no pré-teste na turma do professor A é mais do dobro do verificado no professor B. Não obstante a progressão verificada na turma do professor A, os resultados do professor B, são, a final, mais baixos e, portanto, melhores.

Tabela 8 – Comparação do número de erros no domínio motor entre o pré-teste e o pós-teste

Professor	Estilo de ensino	Pré-teste (Média ± DP)	Pós-teste (Média ± DP)	Sig.
A	Tarefa	9.00 ± 1.67	5.96 ± 1.63	0.00
B	Tarefa	4.56 ± 1.54	3.00 ± 0.76	0.00

\*Significativo para  $p \leq 0.05$ ; \*\* Significativo para  $p \leq 0.01$

No domínio motor (Tabela 9), entre o pós e o pós-pós-teste, a turma do professor A registou melhores “scores” no pós-pós-teste, embora, sem no entanto existirem diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 9 – Comparação do número de erros no domínio motor entre o pós-teste e o pós-pós-teste

Professor	Estilo de ensino	Pré-teste (Média ± DP)	Pós-teste (Média ± DP)	Sig.
A	Tarefa	5.96 ± 1.63	5.81 ± 1.60	0.55
B	Tarefa	3.00 ± 0.76	3.22 ± 1.73	0.29

\*Significativo para  $p \leq 0.05$ ; \*\* Significativo para  $p \leq 0.01$

A análise dos diferenciais de retenção (Tabela 10) das aprendizagens (domínio motor). indica que aproximadamente metade dos alunos não progrediu (“scores” idênticos entre o pós-teste e o pós-pós-teste), (1/3) regrediu, e apenas 10 alunos apresentam “scores” que expressam progressão, nos dois últimos

casos, com um número superior de alunos na turma do professor A.

Tabela 10 – Comparação dos estilos de ensino no domínio motor entre o pós-teste e o pós-pós-teste

Professor	Estilo de ensino	Número de alunos		
		Progre- diram	Não progre- diram	Regre- diram
A	Tarefa	8	10	8
B	Tarefa	2	10	6
Total		10	20	14
Porcentagem		22.7%	45.5%	31.8%

Em termos das variáveis de processo do professor, a Figura 1 mostra como se distribuíram as principais intervenções pedagógicas entre os dois professores, com base no estilo de ensino tarefa. Nas funções de ensino relacionadas com o controlo da turma, designadamente a categoria “organização”, o professor A gastou mais 54’. Na categoria “observação”, o professor B usufrui de mais 5’15”. Já nas categorias relacionadas com a aprendizagem (instrução e feedback) com vantagem para a segunda categoria, verificou-se que o professor A interveio mais 3’45” junto dos alunos, tendo a categoria “observação da atividade motora” apresentado valores díspares entre os professores.

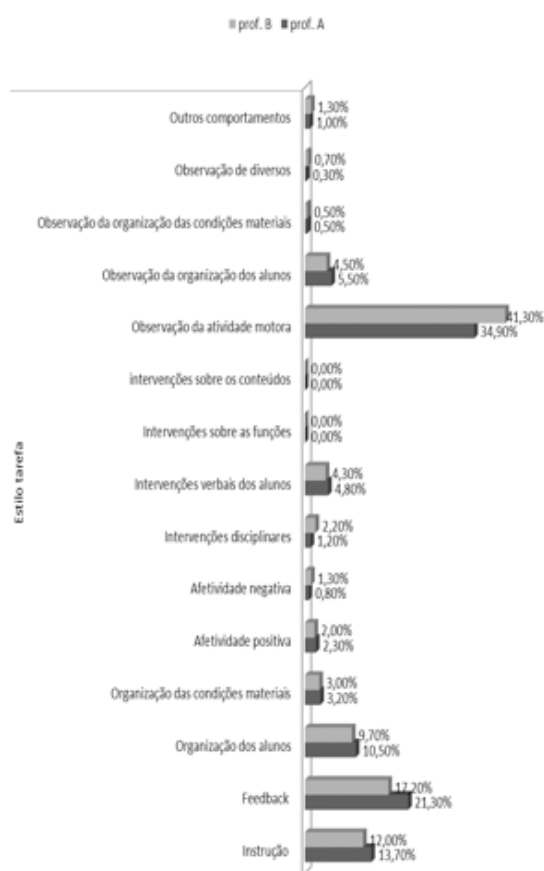


Figura 1 - Comparação dos perfis de intervenção pedagógica dos professores, relacionados com o estilo tarefa (%)

Na análise multidimensional da função instrução, os resultados da Tabela 11 reportam-se ao número de ocorrências (n=84) e respectivas unidades de informação (n=91), sendo superiores no professor A. O maior número de ocorrências registou-se na dimensão finalidade, na categoria “comunicar a técnica simples”, na dimensão forma, na categoria “misto” e, no tipo de mensagem, a categoria “concisa”, valores estes superiores no professor A, com exceção da categoria “canal visual”. O registo de duração indicou o predomínio do professor A (mais 1’30”).

Tabela 11 – Número de ocorrências registadas na análise multidimensional da função de instrução

FINALIDADE										FORMA					
Código	Total%	Total%	Objet o	Técnic a		Canal			Mensagem						
Turma/estilo	Ocorrências	Unidades de informação	15	Simple	Justificada	Simple	Justificada	Verbal	Visual	Misto	Concisa	Confusa	Redundante	Indeterminada	
				8	7	1	2	1	4	2	3	4	3	6	0
T1 - A	45-53.6	49-53.8	15	8	7	1	2	1	4	2	3	4	3	6	0
T4 - B	39-46.4	42-46.2	14	6	8	1	3	1	1	8	3	2	7	0	0
Total	84-100	91-100	29	14	3	1	2	2	4	7	5	1	3	0	0

#### Legenda:

T1 - A - Estilo tarefa, turma número um, professor A;

T4 - B - Estilo tarefa, turma número quatro, professor B;

Na análise multidimensional da função feedback, os resultados da Tabela 12 indicam valores superiores na dimensão objetivo, na categoria “prescrição simples positiva”, na dimensão forma, na categoria “auditiva” e, na dimensão direção, na categoria “individual”, sendo os valores superiores no professor A, com exceção da categoria “prescrição simples justificativa negativa”. A taxa de intervenção no professor A foi de 6.56 minuto e do professor B de 5.89 minuto.

Tabela 12 - Número de ocorrências registadas na análise multidimensional da função de feedback do professor

Objetivo													
Turma/estilo	Código	Total% Ocorrências	Total% Unidades de informação	Taxa	Avaliação		Des- crição	Prescrição				Interrogação	
					Aprova- tiva	Desaprova- tiva		Simple- s	Explicativa	Simple- s	Justificada		
								Positiva	Negativa	Positiva	Negativa		
T1 - A		126- 58.1	185- 57.3	6.56	35	6	36	24	55	2	16	2	9
T4 - B		91- 41.9	138- 42.7	5.89	30	11	25	8	40	3	13	4	4
Total		217 - 100	323 - 100	---	65	17	61	32	95	5	29	6	13

Por fim, em termos das variáveis de processo relativas ao aluno (Figura 2), os valores mais elevados referem-se à categoria “atividade motora específica parcial”, sendo superior na turma referente ao professor B. Nas restantes categorias, com a exceção da “atividade motora específica global”, todas as categorias foram superiores na turma referente ao professor A. A turma referente ao professor B registou 360 ocorrências, enquanto a turma do professor A registou 415. A maior disparidade de ocorrências, registou-se na categoria “atividade motora específica parcial”, destacando-se a turma referente ao professor B (108 ocorrências) e a turma referente ao professor A (162 ocorrências), cifrando-se num diferencial (duração) de 1’48”.

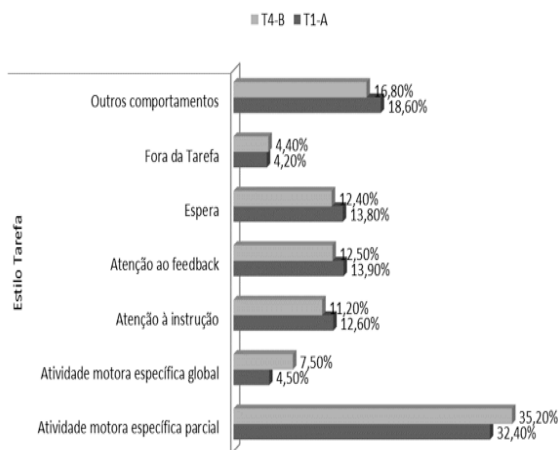


Figura 2 - Comparação dos perfis de participação dos alunos, relacionados com o estilo tarefa (%)

#### Legenda:

T1 - A - Estilo tarefa, turma número um, professor A;  
T4 - B - Estilo tarefa, turma número quatro, professor B;

### Discussão

Relativamente às variáveis de produto, a nível cognitivo, verificou-se uma melhoria progressiva dos resultados dos alunos nas duas turmas em estudo, nos três momentos de avaliação, podendo-se inferir de forma positiva, sobre a qualidade das informações proporcionadas pelos professores, designadamente, sobre os conteúdos de ensino apreendidos pelos alunos, tendo-se apenas verificado diferenças relativas à média de respostas erradas e respetivas percentagens de progressão, que consubstanciaram a retenção das aprendizagens, agora, entre o pós-teste e o pós-pós-teste, atestado pelos 31,8% de alunos que regrediram.

A nível motor, podemos prosseguir com a mesma linha de raciocínio, todavia, com diferenças superiores no registo médio de erros de execução entre o pré-teste e o pós-teste, os quais julgamos resultar mais uma vez dos níveis de maturidade, experiência e nível de proficiência motora dos alunos do 10º ano de escolaridade, verificando-se,

contudo, que o registo médio de erros de execução foi superior no pós-pós-teste, em relação ao pós-teste, no caso da turma relativa ao professor B, verificando-se uma percentagem mais reduzida em termos de retenção das aprendizagens. Em termos absolutos, os resultados foram superiores aos de Lino (1998).

Na análise do perfil dos comportamentos dos professores relativo ao estilo tarefa, verificamos que os valores registados na categoria “instrução” encontram-se abaixo dos valores referenciados por Piéron (1993), citado por Lino (1998) e que, deverão situar-se entre os 15% e 25%. Já a referência de 10% a 25% para o “feedback”, é corroborado pelo nosso estudo.

Agrupando as categorias “instrução” e “feedback”, o professor A obtém, valores superiores, em linha com os resultados de Lino (1998), bem como os de Petrica (1989). Na categoria “organização”, os valores revelaram-se inferiores aos de Lino (1998), mas dentro do intervalo de valores (10 a 20%) preconizado por Piéron (1988).

Os resultados na função instrução permitem-nos corroborar os de Lino (1998). De igual modo na função feedback, os resultados ao nível das três dimensões (“objetivo”, “forma” e “direção”) estão em continuidade com as conclusões avançadas por Petrica (2003), Robalo (1988) e, Lino (1998). Em termos de taxa de intervenção (número de reações por minuto), ambos os professores obtiveram registos superiores aos preconizados no âmbito da investigação, segundo os quais poderão variar entre uma a quatro e, em alguns casos, as cinco intervenções por minuto, sendo, de igual modo, superiores aos registados por Lino (1998).

Em termos da análise do perfil dos comportamentos dos alunos relativo ao estilo tarefa, os períodos de ensino da tarefa/habilidade critério a que se refere a atividade motora (específica parcial e específica global) apresentaram-se superiores aos registados por Lino (1998) e acima dos valores “standard” de Piéron (1988). Esse diferencial, pode, por um lado, decorrer do nível de escolaridade dos alunos, o seu nível de desempenho, as rotinas assimiladas em termos de trabalho com o docente nesta e outras modalidades, os procedimentos metodológicos empregues e a própria seleção dos exercícios previstos no âmbito da metodologia, no que se refere à implementação das fichas critério.

### Conclusão

Considerando os objetivos do estudo, concluímos que: (1) Ambos os professores deram particular ênfase no decorrer da ação pedagógica às categorias “instrução”, “feedback”, “organização dos alunos” e “observação da atividade motora”; (2) Na função de instrução, o maior número de ocorrências registou-se na dimensão finalidade, na categoria “comunicar a técnica simples”. Na dimensão forma, o canal mais



utilizado foi a categoria “misto” e o tipo de mensagem mais utilizado situou-se na categoria “concisa”; (3) Na função feedback, o maior registo de ocorrências verificou-se na dimensão objetivo, na categoria “prescrição simples positiva”. Na dimensão forma, a categoria mais representativa foi a “auditiva” e, na dimensão direção, destacou-se a categoria “individual”; (4) Em termos do perfil geral da participação na tarefa/habilidade critério, a turma sob a responsabilidade do professor B, obteve percentagens mais elevadas nas categorias “atividade motora específica parcial e global” e “fora da tarefa”, enquanto a turma do professor A liderou as restantes categorias (“atenção à instrução”, “atenção ao feedback”, “espera” e “outros comportamentos”), estando em linha de continuidade com os resultados verificados no perfil de intervenção pedagógica dos professores.

### Referências

- Aranha, Á. (2005). *Pedagogia da educação física e do desporto I. Processo ensino - aprendizagem. Organização do ensino, estilos de ensino*. Vila Real: Série Didática.
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O sucesso pedagógico em educação física: Estudo das condições e fatores de ensino aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. (Ph. D), Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. (1989). Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino em educação física. *Motricidade Humana*, 5(1), 3-20.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e fatores de ensino - Aprendizagem, associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Edições FMH, Cruz Quebrada.
- Dias, V. (2011). *Análise de ensino de educação física no 1º Ciclo, comparando professores generalistas e especialistas* (Mestrado), Universidade Lusófona, Lisboa.
- Gonçalves, C. (1998). *Relações entre características e crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de educação física*. (Ph. D), Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Guedes, M. (2001). *Aprendizagem motora problemas e contextos*. Lisboa: Edições FMH, Cruz Quebrada.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Henrique, J. (2004). *Processos mediadores do professor e do aluno: Uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física* (Ph. D). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Maria, M., & Nunes, M. (2007). *Atividade física e desportiva, 1º ciclo do ensino básico - Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marques, A. (2004). O ensino das actividades físicas e desportivas – factores determinantes de eficácia. *Revista Horizonte*, XIX(111), 24 - 27.
- Mesquita, R., & Rosado, I. (2009). *Pedagogia do desporto: Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução*. Lisboa: Edições FMH, Cruz Quebrada.
- Moreira, A., Faria, C., Silva, S., Costa, S., & Neves, R. (2009). *A participação dos alunos nas aulas de educação física e nas sessões de actividade física e desportiva no 1º ciclo do ensino básico*. retirado de <http://www.efdeportes.com/efd136/aparticipacao-dos-alunos-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>;
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (5th Ed.). San Francisco: Pearson Education, Inc.
- Pereira, F. (2009). *Abordagens instrucionais no treino de jovens em voleibol: Contributo para a excelência profissional do treinador*. (Ph. D), Universidade do Porto, Porto.
- Pereira, P., Bento, F., & Pereira, B. (2013) O ensino da educação física: Paradigmas da investigação. In P. Silva, S. Souza, & I. Neto (Eds.), *O desenvolvimento humano: Perspectivas para o século XXI - Memória, lazer e atuação profissional* (pp. 368-391). São Luís: Edufma.
- Pereira, F., Mesquita, I., & Graça, A. (2010). A investigação sobre a eficácia pedagógica no ensino do desporto. *Revista da Educação Física/UEM*, 21(1), 147-160.
- Petrica, J. (1989). *A variabilidade dos comportamentos de ensino do professor de educação física*. (Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Petrica, J. (1998). A evolução dos conceitos de sucesso pedagógico/eficácia no ensino das atividades físicas. *Revista Educare-Educere*, 9(5), 101-111.
- Petrica, J. (2003). *A formação de professores de educação física. Análise da dimensão visível e invisível do ensino em função de modelos distintos de preparação para a prática*. (Ph. D), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

- Petrica, J., Sarmento, P, & Videira, M. (2004). A instrução. Análise dos comportamentos de instrução em professores preparados por modelos distintos. *Luden*, 17(4), 2-18.
- Piéron, M. (1982). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruxelles: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française.
- Piéron, M. (1988). *Didactica de las Actividades Físicas y Deportivas*. Madrid: Gymnos Editorial.
- Piéron, M., & Delmelle, V. (1983). Les reactions à la prestation de l'élève: Étude dans l'enseignement de la danse moderne. *Revue de l'Education Physique*, 1, 12-17.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Escola Superior de Educação: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Robalo, E. (1988). *Análise multidimensional dos perfis de comportamentos e das situações pedagógicas nas aulas de dança*. (Mestrado), Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Robalo, E. (1989). Análise da estrutural do feedback pedagógico em duas situações de técnica de dança distintas. *Motricidade Humana*, 5(1), 71-90.
- Santos, E. (2011). *Os efeitos da demonstração e da instrução em vídeo na aprendizagem da pirueta*. (Mestrado), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Sena Lino (1998). *A influência de duas estratégias de ensino diferenciadas na aquisição de habilidades desportivas elementares em meio escolar*. (Ph. D), Universidade da Madeira, Funchal.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*. (2ª ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Siendentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Silva, C. (2008). *Estudo dos efeitos de uma metodologia de ensino baseada na tecnologia de vídeo-feedback na aprendizagem e nas percepções pessoais de alunos do 2º ciclo: O caso do lançamento na passada em basquetebol*. (Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

# Controlled Autonomy and Autonomous Control: A Model of Coach-athlete Relationship

Rui Lança<sup>1</sup>, Miguel Lopes<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>School of Social and Political Sciences, University of Lisbon; <sup>2</sup> CAPP – Centre for Administration and Public Policies

## Palavras-chave

Treinador;  
Liderança;  
Equipas;  
Autonomia  
Controlo

## RESUMO

A liderança do treinador de equipas desportivas sempre foi admirada pela sociedade e estudada como exemplo em várias competências e contextos, sendo fundamental no desempenho dos jogadores e da equipa. Nos últimos anos, vários estudos surgiram numa ótica de abordagem ecológica para as equipas desportivas, o que originou diversas questões relacionadas com a forma de atuar do treinador e das relações entre o treinador, equipa, atleta e ambiente de jogo. Dada a importância de compreender a relação entre a autonomia e o controlo para atingir melhores desempenhos, este estudo conceptual procura investigar como é que um treinador consegue promover a autonomia dos jogadores e da equipa, e simultaneamente, não perde o controlo dos mesmos.

## Keywords

Coach;  
Leadership;  
Teams;  
Autonomy;  
Control.

## ABSTRACT

Sports team coach leadership has always been admired by society, and has proven a valuable case-study for various other contexts. It plays a crucial role in player and team performance. Over the last years, several studies have taken an ecological approach towards sports teams, bringing forward several questions concerning the coach's modus operandi and the interactions among coach, team, athlete and game environment. Understanding the relation between autonomy and control is of paramount importance to the achievement of better performances. The present conceptual study examines how a coach may promote his players' and team's autonomy without relinquishing control over them.

## Introduction

Leadership is continually bringing about new research approaches and a considerable desire for more knowledge (Day, Gronn, & Salas, 2004). Sports leadership in team coaches has been a particularly fascinating research field and one of the most relevant challenge and role the coach has to face is that of instilling and fostering contextual autonomy in his players, while simultaneously creating mechanisms that allow him to manage, lead and control their *modus operandi* (Hagemann, Busch, & Strauss, 2008).

It is known that contextualisation requires adaptation and that team sports possess something that is absent in other contexts: the element of confronting another team on the field (Garganta, 2009). That said, when looking at the many areas of expertise where there is plenty of autonomy to improvise and make decisions, the question naturally arises: why is that not possible in sports teams?

The coach's ability to induce in both individual players and teams those skills that will enable them to attain more and better decisions during the game is essential to everyone's success (Hagemann et al., 2008). Additionally, players are more predisposed to achieve better performance levels when they have their coach's support (Hampson & Jowett, 2014). To act autonomously, with a strong emphasis on decision-making freedom, autonomy and self-management, and to do so in a way that also leads to a state of higher motivation, are challenges pertaining to the coach – those, and that of being able to keep a measure of control over what his players do and how they do it (Chua, Koestner, & Wong, 2014).

Taking decision-making to mean the identification and selection of existing alternatives on the basis of the deciding agent's values, experience or preferences (Kaya, 2014), our questions are thus: what leaders do, and how do they do it, to promote autonomy, to ensure that the best decisions (qualitatively and quantitatively) are made?

The aim of the present paper will be that of formulating a conceptual explanatory model of how coaches are able to lead, controlling while simultaneously allowing player autonomy. We will begin by examining the notion of sports team leadership, followed by an approach on the issue of autonomy and control in sports teams.

## Sports Team Leadership

Chelladurai and Saleh (1980) devised a leadership scale for sports, identifying five types of leadership behaviour that coaches are likely to exhibit: social support (where coaches meet the interpersonal needs of the elements of the team); training and instruction (where they focus on improving athletes' performance); positive reinforcement (rewarding

good performance); democratic (including the elements of the group in the decision-making process); autocratic (where the coach acts independently, making decisions on his own).

Leadership can be analysed by looking into the skills, behaviours or other attributes that the leader provides to the team and that are likely to directly affect the team's processes and performance. In it, the leader is positioned hierarchically above and external to the team, holds formal authority over the team, and is responsible for the team's processes and outcomes. Leadership can also be analysed, by looking into what comes out of the team as a whole, and is an emergent state, or the construction that comes to shape and develop the team; it has a unique and dynamic character that varies as a function of its processes and outcomes (Day et al., 2004).

That being so, a coach needs to know which members of his team are confident in their abilities and traits, and who amongst them is also acknowledged by their team mates as someone able to assume momentary leadership (Sitkin & Hackman, 2011). The circumstance of sharing or delegating leadership is linked to the team's perception regarding unity and trust (Price & Weiss, 2011). Shared leadership has several points in common with the situation where the coach delegates control to the team or to some of his athletes, and with the control-autonomy dichotomy. It is a profile associated with the concepts of team autonomy, self-management, cooperation, or emergent leadership, but it cannot be equated with any of them. Shared leadership can be defined as "an emergent team property that results from the distribution of leadership influence across multiple team members" (Carson et al., 2007).

Basketball players passing the ball to the "hot hand" player during a game can be taken as an example of shared leadership and autonomy. The coach may decide that the players should pass the ball to the hot hand player, but he does not control which player will find himself in that situation (Mirvis, 1998). The relationship between coach - player is one of hierarchy, nonetheless; a formally less rigid hierarchy is, still, a hierarchy. That legitimate recognition to lead enhances the team's receptivity to the leader's control behaviours, for although cultural values might favour a change in the leader's legitimacy to apply more control behaviours, the receptivity exists on the part of the addressees of those behaviours to accept them (Chua et al., 2014).

The coaches should be capable of adapting to context changes, capable of structuring a practice session in line with the need to adapt, and capable of fighting automatism (Araújo, 2009). Some coaches practice a more controlling style, with a tendency to direct, to press their athletes to think, feel or behave in a specific manner, as if players were but controlled pawns (Deci & Ryan, 1987). Other coaches provide and foster more autonomy,

the positive outcomes of which being higher self-esteem and more self-determined motivation (Carpentier & Mageau, 2013).

In light of the leadership challenges, and related consequences, that a sports team coach has to face, we believe that his relationship with his team and players reflects on how the autonomy granted is managed and on how control is applied.

### **Autonomy and Control in Sports Team Leadership**

The literature so far has mainly underlined autonomy and control as opposing, incompatible, behaviours. Lately, however, there has been some research that integrates both behaviours and examines interconnected issues (Mageau & Vallerand, 2003). Research has been conducted on the decision-making process, attempting to clarify how that process comes into effect and pinpoint the determining variables in improving, mastering and manipulating its exercise (Araújo, 2009). It should be noted that highly autonomous teams show improved productivity, better quality of performance, innovation and satisfaction (Guzzo & Dickson, 1996) and have found autonomy to be one of the most significant features they exhibit. In light of such data, we see it as pertinent for control and autonomy to develop as traits which co-existence is possible (Felton & Jowett, 2013).

In supporting athletes' autonomy, coaches need to provide justifications for tasks, as well as for the limits and rules. They also need to know how athletes feel about the tasks they are asked to carry out and about the rules they are asked to comply with (Mageau & Vallerand, 2003). According to the self-determination theory, autonomy helps fulfil one of the basic needs of the individual's psychological health, making him feel that his actions meet his values and beliefs (Deci & Ryan, 1987). The three basic psychological needs found in every culture and throughout the individual's development stages are *autonomy*, *relatedness* and *competence* (Ryan, 1995).

When coaches are more involved in the athlete's work, encouraging him, they are contributing to the athlete's well-being; they are seeing to it that the basic needs of his intrinsic motivation are met. On the contrary, when coaches are more controlling and elect to coerce their athletes into following instructions, their behaviour inhibits the athlete's autonomy (Mageau & Vallerand, 2003). Autonomy is seen a synonym of making full use of one's skills, more flexible tasks, taking responsibilities upon oneself, identifying the task in front of us as our own, and offering suggestions to improve the work (Hackman & Oldham, 1976).

In sports competition, there are contexts where ball possession is almost evenly shared (tennis) and contexts where it may be blatantly uneven

(basketball), with constant behavioural changes as a function of that variable (McGarry, Anderson, Franks, Hughes, & Wallace, 2002). In the latter case, players develop relations with their teammates in order to achieve the intended goal; here, synergy is the very key-concept in understanding the entire process whereby players interact to achieve coherent group behaviours. Behaviour, as complex system, is variously interdependent, on a scale that ranges from individual players' movements to collective moves as a team, and each player coordinates and cooperates with his teammates in different degrees and actions so as to accomplish a common goal.

Teams are made of differentiated players who generate individual interactions in a collective game – a complex system full of spontaneous patterns (Renshaw et al., 2009). Players also have distinct relationships with the coach, in that the coach behaves differently according to the singularities and unique needs of each individual player (Mageau & Vallerand, 2003). In order to develop in players and team those skills, that will lead them to make the best decisions and to act autonomously for longer periods of time without any loss of performance quality, a coach should delegate decision-making (Renshaw et al., 2009), leadership (Carson et al., 2007) and allow autonomy (Carpentier & Mageau, 2013).

In putting forward such conciliation, three aspects are to be considered. First, the coach can assume a more intervening stance in terms of communication during the game (Sitkin & Hackman, 2011), despite the fact that his main intervention will always take place prior to the game and after it (Kaya, 2014). The coach is an observer; he does not play nor does he actively participate in almost any of the athlete's and team's actions during the game. A coach is not constantly faced with the need to solve problems and find solutions, make decisions in complex, competitive environments, and guarantee that the athletes do manage to make the best decisions (those he himself as coach also considers to be the best decisions) (Hagemann et al., 2008).

Second, athletes and teams who are better motivated and achieve better performances are those that have autonomy and make the best decisions for longer periods of time autonomously (Guzzo & Dickson, 1996).

Third and last, one of the main functions of leadership is to have (some to plenty of) control over what the individual team members and the team as a whole do. The coach's effort should be directed to keeping up the synergy and making sure that players preserve a feeling of belonging and self-worth. The coach teaches them how to play collectively and how to better execute the game plans; designs the actions that are to take place in the game; stimulates players to look for better results; and makes his best for his players to believe that they can win (Chua et al., 2014).

When bringing autonomous teams and proactive teams together the following traits are highlighted: positive self-reinforcement; team work; incentive to self-motivation and to take more independent actions when setting the goal; opportunity to think; self-development. Improvisation should also be practised as deliberate choice, as opposed to random behaviour; the decision to improvise can be made in the moment, or decided beforehand as a regular method. It should not be mistaken with fortuitous moments of good decisions (Vera & Crossan, 2005). Players self-organise their behaviours and an influence from a previous planning may come into play, like an already prescribed cooperation, defined according to restrictions applicable to a few macro-tasks, but not through the voice of the coach. As happens in systems, players use functional, context-dependent, information to regulate collective behaviours in dynamic performance environments (Passos, Araújo, & Davids, 2012). In team work idealisation and management autonomy is described as follows: (1) Semi-autonomous groups with one supervising leader; (2) Self-regulated or self-managed groups elected by a leader who controls the group's work; (3) Teams that define themselves and have the authority to decide their external relations and work units. Autonomy is traditionally set as a trait that should be trained in teams' tasks and interpersonal processes.

One person can be simultaneously dependent and independent, according to various and diverse situations. Attention should be paid to the distinction between autonomy and independence. Likewise, when we speak of something as dependent, there may or may not exist autonomy. The question is not one of analysing lack of autonomy versus dependency, rather one of involving both (Ryan, 1995).

### A Model of Leadership: Controlled Autonomy and Autonomous Control

In this section, we put forward a conceptual explanatory model of how coaches manage to lead their teams simultaneously controlling and allowing their players to have autonomy, by looking into how he instils and exercises autonomy in his team while at the same time controlling what is carried out. The question hinges on players understanding when they should be autonomous, and which exercises, relation and communication among intervening parties are likely to bring about those states.

The literature states that it is possible to dwell on autonomy and keep a measure of control. Several crucial points have to be the case to make it possible for the coach *qua* leader to (1) devise plans to control what individual players and team as a whole execute, and how they execute it during the game; (2) foster and stimulate individual and collective autonomy. Coaches should favour exercises,

methods, a communication style and a relationship approach that leads to the co-existence of control and autonomy in athletes individually taken and in the team as a whole.

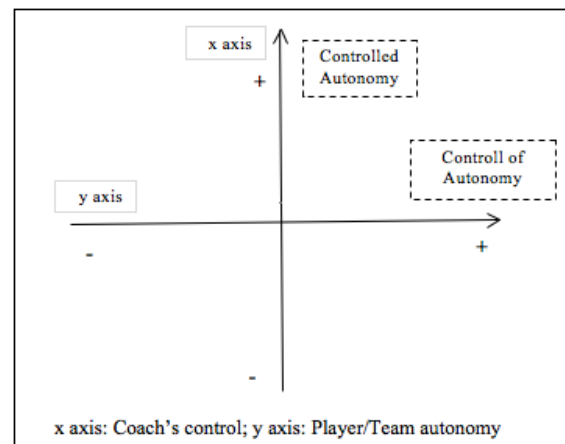


Figure 1 - A Leadership Model: Controlled Autonomy and Autonomous Control

*Controlled Autonomy* focuses on the coach. Coaches provide and stimulate autonomy in both players and team, albeit in a controlled fashion, according to the knowledge they possess on players, team, environment and goals, constraints (e.g., conditions, opponents) and other relevant information. *Autonomy control* focuses on the player, in how he self-controls, taking into account his knowledge of environment, goals and constraints of the collective system.

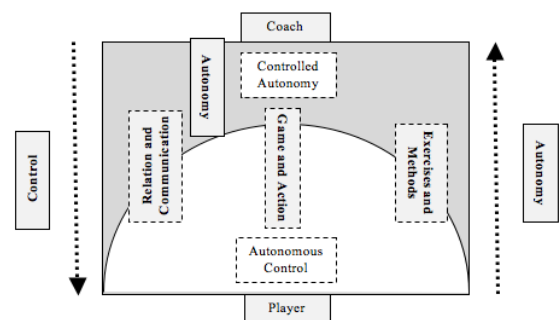


Figure 2 - A Leadership Model: Controlled Autonomy and Autonomous Control

Figure 1 allows us to bring control and autonomy together, rather than setting them as opposites and we will come to detailing which aspects need to be considered for such co-existence in a moment. Figure 2 allows us to see that the extent of the allotted autonomy and the players' search for that autonomy naturally entails some measure of non-control by the coach over the player. The model allows us to elicit how is this leadership strategy different. The various points are presented as if they were parties in a intra-personal, inter-personal, training process and game relation. In other words, we present the coach's profile; the relationship he establishes with players and team through

communication; exercises and methods developed during practice sessions; what takes place during the game proper.

### Coach

Apart from their technical and tactical knowledge of the game, coaches should have the ability to impress the motivational side of players and team through autonomy. Coaches should maximise their potential and improve their performances; master skills emotional intelligence; favour positive communication; gain and inspire trust and commitment; include his players in the decisions; have the ability to align all members of the team (Chan & Mallet, 2011).

It is worth highlighting that the coach's behaviours are not exclusively directed to autonomy, even when his purpose is that of instituting an "autonomous" identity in athletes and team, for the practice of autonomy does not exclude other kinds of behaviour, sometimes of a controlling character (Felton & Jowett, 2013). What it does entail is a balance in the interactions and relationship between coach and players, where the coach is able to "answer" to the players' questions, so as to lead them to objectively understand what they should practice and why.

Relationship and communication with players and team. For Mageau and Vallerand (2003) coaches should be aware that the relationship he develops with the athlete is the most powerful factor in influencing the athlete's motivation and performance, and that autonomy-encouraging behaviours are received as something motivating. Athletes become more predisposed to feel that their psychological needs are being met and, thus, more receptive to commit and contribute to the training. Communication has to be positive, emphatic, inclusive, and succeed in justifying why behavioural changes are necessary in order to achieve the goals. Coaches should always be clear and precise as to which of the athlete's behaviour is being targeted for learning and instruction. Coaches should also be aware that feedback on skills could also be considered a form of control. The culture of his context, as well as the when and where of the feedback given are important aspects; there should be a standardisation of the rules and values of its occurrence.

And the motivational model of the coach-player relationship proposes three determinants of coaching behaviours: coaches' personal orientation, the coaching context, and athletes' behaviour and motivation. Coaches should be receptive to feedback concerning the training and instruction they deliver, and display behaviours that aim at developing athletes' performance (Mageau & Vallerand, 2003).

### How to prepare and acquire autonomy in practice sessions?

Processes used in practice sessions have a significant impact on performance, allowing being up to the demands of competition (Garganta, 2009). It allows that members recognise and familiarise themselves with perceptual information in bulk and significant patterns, and decide whether that are incorporated in the repertoire (Mirvis, 1998). Situations should be recreated and explored in practice sessions and encourage athletes to experiment, correct, stabilise and innovate processes, make decisions and allow themselves to make mistakes (Katz, 2001; Kaya, 2014).

Environments have to be developed where players' behaviours are influenced by their opponents' proximity, where they are forced to learn about the adaptive variability necessary for them to perform their functions and assume the decision-making responsibility. Players have to learn to adapt when adaptation is forced upon themselves by environmental constraints during the task, as opposed to having to learn to adapt only when they are faced with restrictions imposed by superior instructions (Passos et al., 2012). Coaches should promote this environment and ability to change, as well as interact with and question athletes' assumptions, thus enhancing their learning opportunities; in fact, if coaches provide players with all the answers, they will be obliterating players' ability to learn. Coaches should also never lose sight of the fact that each athlete is unique, that even team mates differ from one another in many respects, among which learning styles and decision making strategies (Kaya, 2014). Coaches should also allow improvisation, and be fully aware that improvisation is influenced by, among other factors, the team's own characteristics: cohesion, dynamics, communication and contextual influences (Vera & Crossan, 2005).

To better understand what can and should be included, transferred and manipulated in practice, we would highlight five sets of situations that occur during the game. First: players' performance evolves according with critical actions such as distance between players and those actions can correlate with the effects in the remaining elements. In general, those situations trigger an abrupt change of several intervening factors and potential transitions within the system (e.g., the defensive-offensive organisation shifts from a stable situation to a disorganised one) (Passos et al., 2012).

Second: exploratory and performative actions are expressed by one player towards other players with a specific goal in sight. The variability of game situations and the behavioural decisions in the player's mind emerge from the interaction among player's constraints, goal and context. The decision-making stems from the player's exploration of the

environment and identification of opportunities for action, according with his characteristics. One lesson to be taken from this approach is that it is not a good idea to automatize the practice process (Araújo, 2009; Garganta, 2009).

Third: in defensive-offensive schemes, it is possible to conceptualise an interpersonal coordination system that suggests that elements in a dynamic complex system are connected by information fields via non-linear interactions among players. That entails that one cannot predict beforehand specific outcomes of performances, and that any action can have consequences (Passos et al., 2012).

Four: three game stages are identified: (1) Exploration of degrees of freedom in the player-environment relationship; (2) Players use information to attempt to find and stabilise solutions that are likely to lead them towards the objective; (3) Players attempt to maximise the existing degrees of freedom in different moments by drawing on information sources (Araújo, 2009).

Five: players' intentionality during the game can be directed by the coach, by a leadership assumed by someone in the field, or by performance patterns, where every models play a constraining role in organising players in sub-units (Passos et al., 2012). Coaches should be fully aware that pre-designed actions and decisions rarely occur in the field as they do in practice sessions. Coaches should therefore prepare players for the need to adapt to context changes, so as to develop their ability to explore and make use of information variables (Araújo, 2009). Players should use information on the opponent to prepare for context, environment, constraints and opponents' weaknesses and players should practice together for longer periods of time so as to develop a more fine-tuned capacity of anticipation of their teammates' movements (Katz, 2001). Coaches should promote a learning environment where players learn to play with one another and acquire familiarity with each other's traits (Mirvis, 1998).

Adaptability, defined as the ability to recognise deviations from anticipated actions and readjust one's strategies and actions accordingly, is one of the main features of a valuable team and should therefore be subject to practice. It allows self-correction and task redistribution so as to react to changes in the environment (Day et al., 2004).

Coaches can create instability in practice, exposing athletes to levels of variability; the purpose of the exercise will be that of forcing athletes to explore the need for adaptation and the boundaries it entails. In managing the restriction, the coach is a position to tailor it to the individual needs of each player *vis-à-vis* his relation with the environment, thus rejecting the notion that, when addressing the need for adaptation, it is possible to develop a sports learning model (Renshaw, Oldham, & Bawden, 2012).

Following the ecological perspective, practice sessions should replicate the environment found in

competition; they should provide situations of constraint identical to those found in competition settings, focus on the functional aspects of the game (individual, environmental and task-related constraints) which channel the exploration, discovery and maximisation of the relevant information-action match. To train and shape the player's intention is equivalent to practice selecting from existing variable information that which is pertinent to achieving the goal, to practice coordinating and focusing the many degrees of freedom of one's movements so as to reach a specific goal. Players understand the need to converge from potentially useful information sources to particular situations (Araújo & Davids, 2011).

### Player and team

Autonomy is important for both individual player and team. It is a basic psychological need that should be secured (Ryan, 1995); a team with higher autonomy shows increased productivity, performance quality, innovation and satisfaction (Guzzo & Dickson, 1996). Team members who are psychologically strong impart strength to their team members, are trust their skills and the autonomy given to them to increase their chances of assuming a leadership role (Carson et al., 2007).

One can see that instilling autonomy in a player or team may easily be regarded as a value, a habit, a goal, a training method; it can likewise be an attitude, a way of being, assumed by coach, player and team. There should be harmony in teams; there should be awareness as to which players are confident in their abilities, and whether such players are acknowledged by their team mates as having the abilities and traits necessary to assume momentary leadership (Price & Weiss, 2011). Players and team should be aware of what their gains are by being autonomous, both in terms of intrinsic motivation and self-determination, and in terms of high-performance teams, inclusion in the decision making process and learning opportunity.

### How to interact in the game?

During the game, the coach's behaviour should be the one the game requires him to adopt in relation to two factors: (1) pre-defined rules and values that are practised for each game, environment and constraints; (2) his sharing of leadership with his team should be more (or less) flexible, present according to the events of the game. The moments of the game, the location of the field where players are to reorganise, whether they can be more or less autonomous, the circumstances where they cannot be autonomous can all be pre-determined (Passos et al., 2012).



A coach needs to understand how constraints change the modus operandi of his players in order to better utilise and manipulate the interaction between those very constraints and overall performance, based on the knowledge he has of each of his player's limitations. It is upon this basis that the coach decides his strategy on the movements that are to be carried out so as to encourage new actions, variability and context instability (Renshaw et al., 2009).

### Final considerations and suggestions

Knowing that leadership includes a measure of control, coach-athlete relationship is like to benefit from the addition of autonomy as a common practice in both players and teams. Autonomy is one of the features present in high-performance athletes and teams and it correlates directly with intrinsic motivation, improvisation, self-determination, self-organisation, potency and self-effectiveness. Players are the ones who carry out the playing proper; ultimately, they are the ones who take the decisions in the stage of all emotions. One of the biggest challenges of the present study is that of challenging the current research to pinpoint the "ingredients" that could strike a balance between the autonomy that the coach controls and simultaneously "allows" the players and team, and the self-control that individual players and team as a whole impose to the autonomy they possess. Future research could explore issues on leadership, teams, autonomy and control by looking into other variables.

### Referências

- Araújo, D. (2009). O desenvolvimento da competência tática no desporto: O papel dos constrangimentos no comportamento decisional. *Motriz*, 15(3), 537-540.
- Araújo, D., & Davids, K. (2011). What exactly is acquired during skill acquisition. *Journal of Consciousness Studies*, 18(3-4), 7-23.
- Carpentier, J., & Mageau, G. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 423-435.
- Carson, J., Marrone, J., & Tesluk, P. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, 50, 1217-1234.
- Chan, J., & Mallet, C. (2011). The value of emotional intelligence for high performance coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(3), 315-328.
- Chelladurai, P., & Saleh, S. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal Sport of Psychology*, 2, 34-45.
- Chua, S., Koestner, R., & Wong, N. (2014). Autonomy and controlling support are two sides of the same coin. *Personality and Individual Differences*, 68, 48-52.
- Day, D., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, 15, 857-880.
- Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Felton, L., & Jowett, S. (2013). "What coaches do" and "how do they relate": Their effects on athletes' psychological needs and functioning. *Scandinavia Journal of Medicine & Science in Sports*, 23, 130-139.
- Garganta, J. (2009). Trends of tactical performance analysis in team sports: Bridging the gap between research, training and competition. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(1), 81-89.
- Guzzo, R., & Dickson, M. (1996). Teams in organization. *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338.
- Hackman, J., & Oldham, G. (1976). Motivation through the design of work: A test of theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hagemann, N., Busch, D., & Strauss, B. (2008). The complex problem-solving competence of team coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 301-317.
- Hampson, R., & Jowett, S. (2014). Effects of coach leadership and coach-athlete relationship on collective efficacy. *Scandinavia Journal of Medicine & Science in Sports*, 24, 454-460.
- Katz, N. (2001). Sports teams as a model for workplace teams: Lessons and liabilities. *Academy of Management Executive*, 15, 56-67.
- Kaya, A. (2014). Decision making by coaches and athletes in sport. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 333-338.
- Mageau, G., & Vallerand, R. (2003). The coach-athlete relationship: A motivation model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883-904.
- McGarry, T., Anderson, D., Franks, I., Hughes, M., & Wallace, S. (2002). Sports competition as a dynamical self-organization system. *Journal of Sport Sciences*, 20, 771-781.

- Mirvis, P. (1998). Variations on a theme – Practice improvisation. *Organization Science*, 9, 586-592.
- Passos, P., Araújo, D., & Davids, K. (2012). Self-organization processes in field-invasion team sports. *Sports Medicine*, 43(1), 1-7.
- Price, M., & Weiss, M. (2011). Peer leadership in sport: Relationships among personal characteristics, leader behaviors, and team outcomes. *Journal of Applied Sports Psychology*, 23, 49-64.
- Renshaw, I., Davids, K., Shuttleworth, R., & Chow, J. (2009). Insights from ecological psychology and dynamical and dynamical systems theory can underpin a philosophy of coaching. *International Journal of Sport Psychology*, 40(4), 540-602.
- Renshaw, I., Oldham, A., & Bawden, M. (2012). Nonlinear pedagogy underpins intrinsic motivation in sports coaching. *The Open Sports Sciences Journal*, 5, 88-99.
- Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative process. *Journal of Personality*, 63, 397-428.
- Sitkin, S., & Hackman, J. (2011). Developing team leadership: An interview with coach Mike Krzyzewski. *Academy of Management Learning & Education*, 10, 494-501.
- Vera, D., & Crossan, M. (2005). Improvisation and innovative performance in teams. *Organization Science*, 16(3), 203-224.