

PROBLEMÁTICAS

da Educação Física II



Helder Lopes
Élvio Gouveia
Ana Rodrigues
Ana L. Correia
Joana Simões
Ricardo Alves

Problemáticas da Educação Física II

Coordenadores Científicos

Helder Lopes

Élvio Gouveia

Ana Rodrigues

Ana L. Correia

Joana Simões

Ricardo Alves

ISBN: 978-989-8805-10-2

Editor: Universidade da Madeira

2016 - Funchal, Portugal

Suporte: Eletrónico

Formato: PDF/PDF/A

Nota de apresentação

A partilha e o debate sobre o conhecimento adquirido, as investigações desenvolvidas e as experiências vivenciadas são formas de fazer evoluir todos aqueles que procuram conhecer mais, perceber melhor e intervir de forma mais consciente e contextualizada na Educação Física, inserida numa sociedade em permanente mudança.

O direito e o dever que todos nós temos, concomitantemente como agentes educativos e agentes de mudança, de refletir e colocar em causa o que é feito, como é feito e porque é que é feito, será tanto mais transformador no sentido positivo quanto mais resultar de processos informados, refletidos e partilhados.

É neste sentido e neste contexto que, na sequência da nossa primeira publicação, apresentamos esta obra denominada “Problemáticas da Educação Física II”. Esta resulta, tal como a anterior, do registo das comunicações realizadas e partilhadas por profissionais que estudam, refletem, problematizam e intervêm na área da Educação Física e que participaram em duas Ações de Formação Científico-Pedagógicas, realizadas no âmbito do Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira.

Este documento divide-se em duas partes, a primeira sob o título “O lugar da Educação Física: certezas, dúvidas e incoerências”, reflexo da ação ocorrida em 2015, e a segunda intitulada “Contributos práticos para a abordagem da Educação Física”, realizada em 2016.

Desejamos e esperamos que a apresentação destes textos, que evidenciam perspetivas e abordagens tão diversas e diferentes como semelhantes e complementares, possam contribuir para termos profissionais mais informados, conscientes, competentes e eficazes.

Os Coordenadores

Helder Lopes
Élvio Gouveia
Ana Rodrigues
Ana L. Correia
Joana Simões
Ricardo Alves

ÍNDICE

PARTE I - O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CERTEZAS, DÚVIDAS E INCOERÊNCIAS

1. A importância da Educação Física no imaginário social. Estudo exploratório com alunos, professores e encarregados de educação 8
Albino Bárbara, Deodato Rodrigues, Inês Melim, Joana Simões, Helder Lopes
2. Pedagogia da diferença 20
Liliana Rodrigues
3. A dinâmica de grupo vs individualidade 21
Cíntia França, Derek Freitas, Luísa Carvalho, Ana L. Correia
4. Potencialidade da educação física para o desenvolvimento desta dialética: apresentação de exemplos de operacionalização em aula 31
Catarina Barros
5. O papel da Educação Física na promoção de hábitos de vida saudáveis 32
Nuno Pinto, Eduardo Andrade, João Carvalho, Ana Rodrigues
6. Que futuro para a Educação Física? 43
Pedro Correia
7. Contributos do Atletismo e do Voleibol no desenvolvimento de Hábitos de Vida Saudáveis 47
Cristina Gonçalves, Carina Rodrigues, Arcanjo Gaspar, Ricardo Oliveira, Élvio Gouveia
8. *Fun' Athletics* – O Atletismo para Crianças 57
Alcino Pereira
9. Metodologias de Ensino do Atletismo na Escola 59
Manuel Almeida
10. Voleibol na Escola 61
Sílvio Costa

11. Metodologia do ensino do Voleibol	63
Ricardo Nunes	
12. Alunos com necessidades especiais – Perceções: Professores de Educação Física vs Alunos com Necessidades Educativas Especiais	65
Ana J. Rodrigues	
13. Alunos com deficiência nas aulas de Educação Física...! O que fazer?	80
Márcia Martins	
14. O professor de Educação Física perante a nova realidade da Inclusão	83
Jorge Fernandes	
15. Experiências, dificuldades e aprendizagens	84
Cristina Ferreira	

PARTE II - CONTRIBUTOS PRÁTICOS PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA

16. Abordagem da Capoeira na Escola	86
Diogo Sousa, Octávio Jesus, Adérito Nóbrega, Ricardo Alves	
17. Capoeira em contexto escolar	104
Susana Barreto	
18. Abordagem da Capoeira na Escola	106
André Pinto	
19. Orientação e Geocaching: uma abordagem em Contexto Escolar	117
Carina Basílio; Marta Ascensão; João Carvalho; Ana Rodrigues	
20. Diferentes abordagens ao ensino de voleibol	134
Ricardo Nuno A. Nunes	
21. Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções.....	136
Jorge Soares, Hélio Antunes	

22. Influência do Modelo de Educação Desportiva na Motivação de Alunos do 3º ciclo numa Unidade Didática de Ginástica Desportiva	148
Élvio Gouveia, Ricardo Oliveira, Arcanjo Gaspar, Marcelo Delgado, Duarte Freitas	
23. ARE em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções	154
Sandra Brito, Ana Luísa Correia, Maria Luísa Carvalho	
24. Potencialidades pedagógicas do jogo como meio privilegiado de ensino no andebol: uma proposta metodológica	163
Carlota Correia, Luísa Carvalho e Ana Luísa Correia	
25. Abordagem lúdica e competitiva do Atletismo	182
Luís Carlos Silva, Joana Simões, David Silva, Miguel Nóbrega, Helder Lopes	
26. O Atletismo na escola HBG	193
Helena Gouveia	
27. O Voleibol nas aulas de Educação Física: O jogo do “Smashball”	196
David da Silva, Luís Silva, Joana Simões, Miguel Nóbrega, Helder Lopes	

PARTE I

O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CERTEZAS, DÚVIDAS E INCOERÊNCIAS

A importância da Educação Física no imaginário social

Estudo exploratório com alunos, professores e encarregados de educação

Albino Bárbara¹, Deodato Rodrigues³, Inês Melim¹, Joana Simões^{1,2}, Helder Lopes^{1,2}

¹Universidade da Madeira, ²CIDESD, ³Escola Secundária de Francisco Franco

Resumo

Ao longo do último século a Educação Física foi marcada por sucessivas melhorias e regressões. Em 2012 houve medidas que resultaram em graves prejuízos para a disciplina (Andrade *et al.*, 2012). Devido a todas estas alterações consideramos pertinente questionar os alunos, professores e encarregados de educação sobre a importância atribuída à Educação Física. Este estudo exploratório contou com a participação de 665 alunos, 170 professores e 641 encarregados de educação de quatro escolas do concelho do Funchal. O estudo é de natureza qualitativa, cujo instrumento utilizado foi o questionário. Os resultados mostram que os encarregados de educação e os professores de outras disciplinas referem que a disciplina de EF é importante e os objetivos centram-se na promoção da saúde e prática de atividade física. Os alunos são o grupo que apresenta níveis menos satisfatórios para com a disciplina. Apesar da valorização assumida pelos professores e encarregados de educação, recordamos neste artigo episódios que se sucedem nas escolas e que parecem ser contraditórios com os resultados.

Palavras-chave: imaginário social, educação física, professores e encarregados de educação

Introdução

Ao longo dos anos a Educação Física (EF) tem sofrido diversas alterações. Durante o Estado Novo era considerada uma disciplina destinada essencialmente a pessoas com dezasseis anos e robustez física, não sendo inclusiva, nem eclética, centrando-se mais na ginástica do que nas restantes matérias (Cunha, 2014). Desde o 25 de abril de 1974 a disciplina foi ganhando espaço na escola e na sociedade. Contudo, ultimamente foram tomadas medidas para reorganização curricular, terminando conquistas que haviam sido conseguidas, medidas que resultaram em graves prejuízos para a EF, para professores e alunos (Cunha, 2014; Andrade, Pestana, Lopes & Lopes, 2014). Os autores referem que a EF é menos valorizada que as restantes disciplinas curriculares e que, devido a medidas políticas, o seu estatuto, que demorou décadas a ser alcançado, está agora ameaçado. Será que a pretensa desvalorização da disciplina se deve essencialmente às diversas medidas tomadas? Para ajudar a equacionar esta problemática considerámos pertinente interrogar professores de outras disciplinas (ProfOD), alunos e encarregados de educação (EE), para percebermos qual a importância que estes atribuem à EF, permitindo assim uma discussão e reflexão sobre os resultados obtidos.

Enquadramento

O conceito de imaginário social tem diferentes significados para cada pessoa. Para alguns é fruto da imaginação, não existe, como se fosse um mundo irreal (Barbier, 1994). Para Castoriadis (1973, p.154), imaginário *“é a faculdade originária de pôr ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são dadas na percepção ou nunca foram”*.

Outro autor, Taylor (2002b), refere que este conceito trata uma compreensão compartilhada coletivamente. O imaginário social não é apenas um conjunto de ideias, pelo contrário, é o que permite dar sentido às práticas da sociedade (Taylor, 2002a). O autor diz que o imaginário social é algo partilhado por grandes grupos de pessoas, ou mesmo toda a sociedade. Para nós este é um conceito útil no sentido de compreender a opinião coletiva relativamente a um fenómeno, mas temos de considerar que o mesmo conceito é extremamente ténue. Relativamente à opinião sobre a EF, Silva (2013) realizou um estudo cujos resultados mostram que os EE atribuem mais importância à EF hoje do que há 30 anos atrás. No estudo de Ferreira (2011) a maioria dos EE considera que a disciplina é importante porque promove hábitos de vida saudáveis embora também houve quem a caracterizasse como “menor”. Sobre a opinião dos ProfOD para com a EF, no estudo de Maia *et al.* (2014) consideraram a disciplina muito importante,

colocando-a ao nível das restantes. Outro estudo refere que os diretores de escolas pensam que a EF necessita de uma remodelação profunda (Moura *et al.*, 2013). No que se refere aos alunos, Pereira, Costa e Dinis (2009) dizem que os alunos apresentam uma atitude favorável face à disciplina, sendo que a maioria aprecia as aulas e as matérias. No estudo de Silveiras (2013) os alunos apresentaram elevados níveis de satisfação relativamente às aulas e matérias de EF. Ainda noutra investigação levado a cabo por Costa *et al.* (2011) os alunos elegem a EF como disciplina preferida, pois consideram que saem da rotina e brincam.

Metodologia

A amostra do estudo é composta por 1476 participantes, sendo: 665 alunos, 170 ProfOD e 641 EE. Foram entregues 850 questionários a alunos e EE e 175 a ProfOD. O estudo é de natureza quantitativa, utilizando dois questionários com perguntas fechadas como método de recolha de dados. Para os alunos foi utilizado o questionário de Pereira, Costa e Diniz (2009). Para os ProfOD foi adaptado o questionário de Maia *et al.* (2014), utilizando-o também para os EE.

Um questionário é um instrumento rigorosamente estandardizado, em que as questões são colocadas da mesma maneira a todos os indivíduos, de maneira a garantir a comparabilidade das respostas (Ghiglione & Matalon, 1993). Já Diehl (2004) refere que o método quantitativo evita possíveis distorções de resultados, visto recorrer-se a técnicas estatísticas para análise dos dados. O questionário utilizado para ProfOD e EE inquire a opinião sobre a EF, importância e necessidade da EF relativamente às outras disciplinas, quais os objetivos da disciplina e para que alunos as aulas de EF podem ser facultativas. Já o questionário relativo aos alunos pergunta se: divertem-se nas aulas, consideram a disciplina importante para a sua formação, gostam da disciplina, o tempo passa mais rápido nas aulas de EF, gostam das diversas matérias da disciplina, é uma das disciplinas preferidas, aborrecem-se nas aulas de EF, é tão importante como as restantes disciplinas, desejam acabar rapidamente as aulas e comparativamente com as restantes disciplinas se é uma das menos importantes para a sua formação. No questionário dos alunos a escala ia de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Relativamente ao dos ProfOD e EE as opções de respostas variavam consoante a pergunta que era feita.

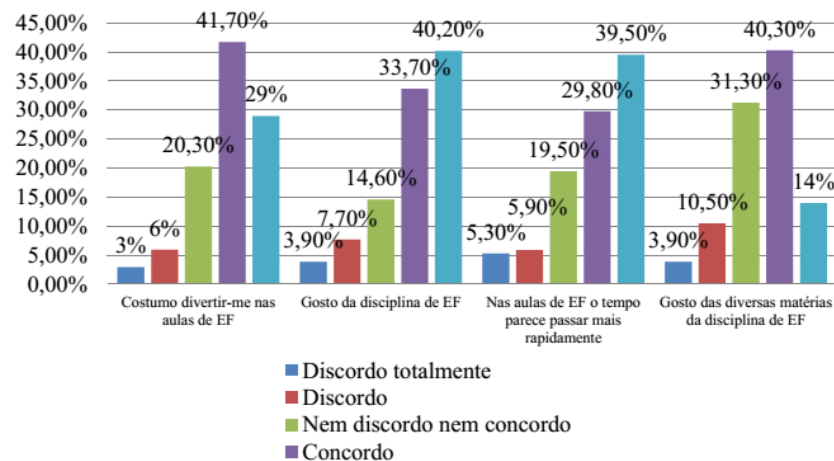
Antes de iniciar a recolha de dados, solicitámos autorização aos quatro presidentes dos conselhos executivos. De seguida entregávamos, ao mesmo órgão, os questionários e consentimentos. Os questionários referentes aos alunos e EE eram entregues a alguns professores, que entregavam nas

suas turmas e devolviam ao conselho executivo. Os questionários relativos aos ProfOD eram entregues aos docentes e recolhidos posteriormente. Numa data combinada, dirigimo-nos à escola para recolher a totalidade dos questionários. Para analisar os dados utilizámos o SPSS22, através da análise estatística básica, utilizando frequências e percentagens, bem como o teste de independência do qui-quadrado dada a natureza das variáveis (tipo ordinal e nominal).

Resultados

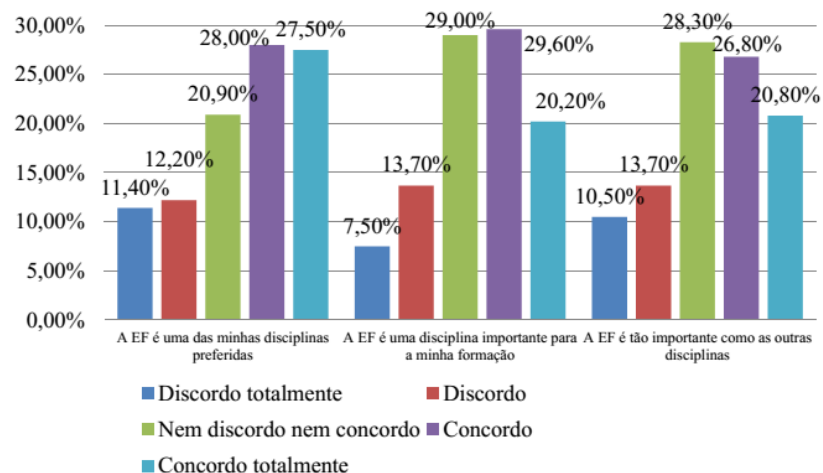
De acordo com o Gráfico1 verificamos que 70,7% dos alunos refere que se divertem nas aulas, sendo que a maioria (40,7%) responde a opção “concordo”. Quando questionados sobre se gostam da disciplina, 73,9% dos alunos respondem afirmativamente, sendo que 40,2% selecionaram o valor máximo da escala. No mesmo sentido temos a questão se o tempo passa mais rapidamente nas aulas de EF, 69,3% afirmam que sim e 39,5% respondem “concordo plenamente”. Na questão se gostam das diversas matérias da EF, 54,3% respondem positivamente, mas apenas 14% optou pelo valor máximo na escala, havendo 31,3% a dizer que “não concordam nem discordam”.

Gráfico 1: A percepção dos alunos sobre as aulas



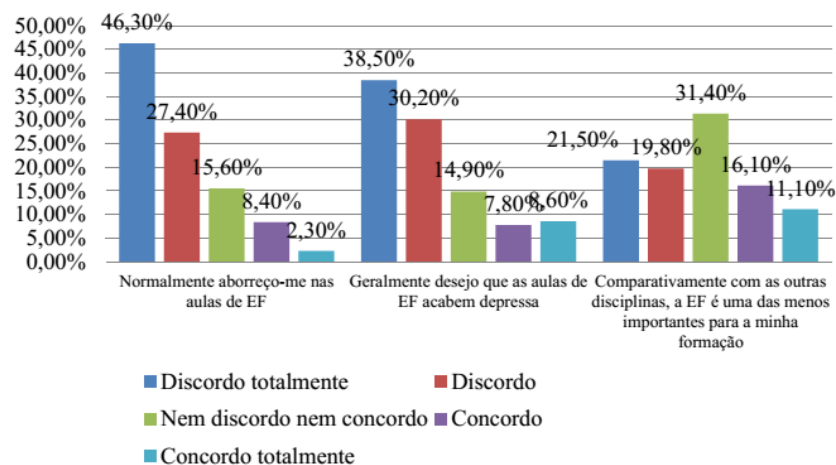
Através do Gráfico 2 verificamos que a EF é uma das disciplinas preferidas para 55,5% dos alunos. Apenas 49,8% dos alunos concorda que é uma disciplina importante para a sua formação, sendo que 29% responderam “nem concordo nem discordo”. O valor baixa para 47,6% quando se questiona se é tão importante como as outras disciplinas, sendo que a resposta mais escolhida foi “nem concordo nem discordo”, por 28,3% dos alunos.

Gráfico 2: A perceção dos alunos sobre a disciplina



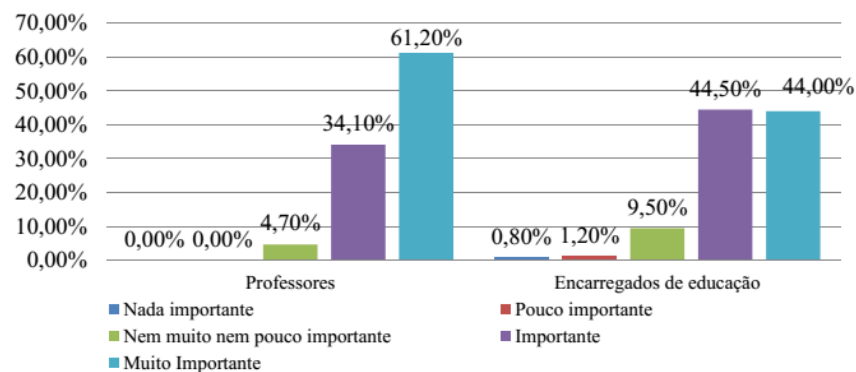
No Gráfico 3 apercebemo-nos que 74% dos alunos referem que não se aborrecem durante as aulas de EF, sendo que 46,3% discordam totalmente da afirmação. No mesmo sentido da primeira resposta, 68,7% dos alunos referem que não desejam que as aulas acabem depressa. Na última questão temos que apenas 41,3% discorda que a disciplina é menos importante que as restantes para a sua formação, sendo que a opção mais selecionada foi “nem discordo nem concordo”, por 31,4% dos alunos.

Gráfico 3: A percepção dos alunos sobre a motivação para as aulas e a importância da EF



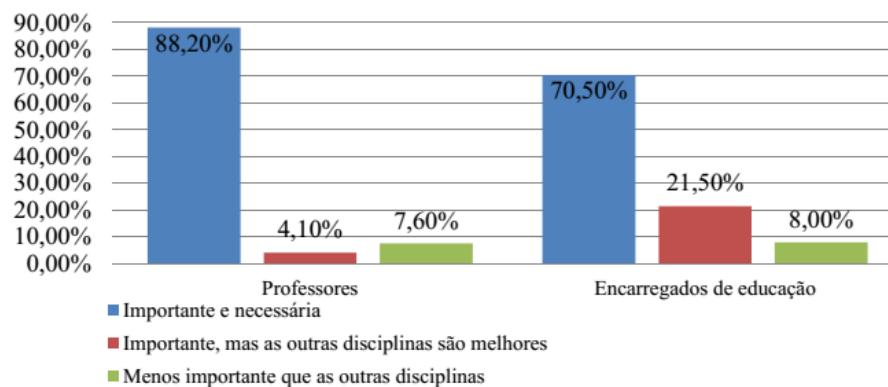
Relativamente às respostas dos ProfOD e EE (Gráfico 4), verificamos que 95,3% dos ProfOD consideram a EF importante, sendo que 61,2% responderam “muito importante”. Nos encarregados de educação 88,5% também consideram importante, mas divididos entre a opção importante e muito importante.

Gráfico 4: Opinião de ProfOD e EE relativamente à importância da EF



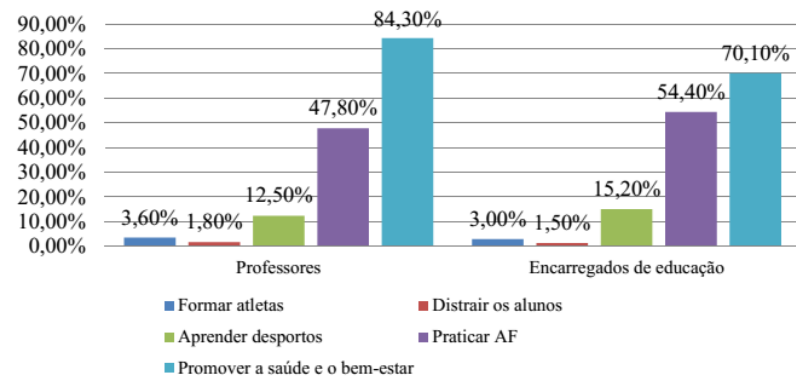
Relativamente à importância e necessidade da EF relativamente às outras disciplinas (Gráfico 5), 88,2% dos ProfOD referiram que é importante e necessária. No que diz respeito aos EE, 70,5% consideram a EF importante e necessária, havendo 21,5% a referir que a disciplina é importante mas menos que as restantes.

Gráfico 5: Importância e necessidade da EF relativamente às outras disciplinas, de acordo com os ProfOD e EE



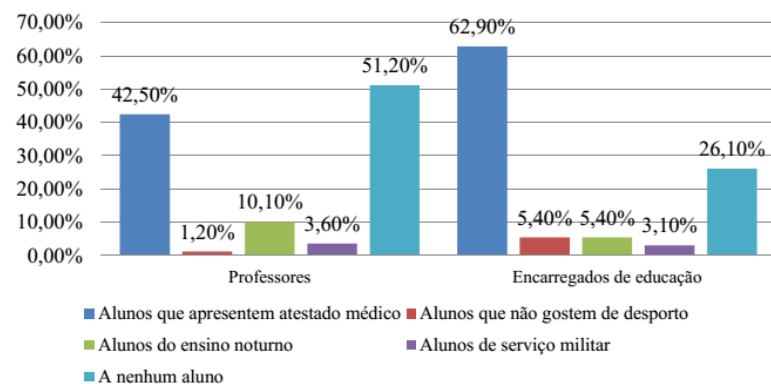
Para 84,3% dos ProfOD os objetivos da disciplina centram-se na promoção da saúde e do bem-estar, já 47,8% referem que se centram na prática de AF. Os EE respondem no mesmo sentido, no entanto a diferença entre a promoção da saúde e bem-estar (70,10%) e a prática de AF (54,4%) é mais baixa do que nos ProfOD (Gráfico 6).

Gráfico 6: Objetivos da EF segundo ProfOD e EE



No que se refere ao caráter facultativo da EF (Gráfico 7), 51,2% dos ProfOD referem que as aulas não devem ser facultativas para nenhum aluno, já 42,5% dizem que os alunos com atestado médico devem ser dispensados das aulas de EF. Os resultados dos EE são diferentes, 62,9% dizem que as aulas devem ser facultativas para os alunos que apresentem atestado médico, apenas 26,1% dizem que as aulas não devem ser facultativas para nenhum aluno.

Gráfico 7: Caráter facultativo da EF segundo ProfOD e EE



Em síntese

Os resultados obtidos no nosso estudo exploratório mostram que os grupos inquiridos atribuem importância à disciplina. São os alunos que apresentam níveis mais baixos quanto à importância atribuída à EF (resultados similares aos de Silva, 2013). Os alunos referem que se divertem nas aulas, gostam da disciplina, o tempo passa rápido e é uma das disciplinas preferidas. O nível de satisfação baixa quando questionados sobre as matérias de ensino e o mais baixo remete às questões de comparação entre a EF e as restantes disciplinas curriculares. Estes resultados levam-nos a questionar o nosso papel pedagógico. Se a disciplina é uma das preferidas para 55,5% dos alunos porque é que apenas 41,3% discorda que é menos importante que as outras para a sua formação? Estes dois dados revelam que a disciplina “prende” os alunos, mas que o potencial pedagógico pode não estar a ser explorado, pois as outras são consideradas mais importantes (não esquecendo que o acesso ao ensino superior valoriza quantitativamente muito mais outras disciplinas). A EF é uma disciplina que atua em todos os domínios, podendo transformar os alunos em Homens com capacidade de operar num mundo em constante mudança (Sérgio, 2003; Lopes, 2012, citados por Andrade *et al.*, 2014). Morin (1999) refere que a nossa educação carece de um princípio, lidar com a incerteza. Assim, segundo o autor, a incerteza deve ser um princípio da educação, preparando os Homens para o esperado e inesperado. Consideramos que esta disciplina tem “todos os ingredientes” para conseguir transformar os alunos, pois o contexto em que decorre é o mais favorável dentro da escola.

A maioria dos ProfOD e EE considera a EF muito importante e importante, respetivamente, colocando-a ao mesmo patamar das restantes disciplinas curriculares. Estes resultados são consonantes com os do estudo de Maia *et al.* (2014). Consideramos pertinente debruçarmos sobre estes resultados, pois as pessoas reconhecem a importância da EF, mas o tema pode não ser pacífico, pois todos os avanços e regressões institucionais e curriculares podem gerar dúvidas. Mesmo reconhecendo a importância, quando o contexto não é favorável o cenário pode mudar de figura. Neste sentido Ferreira (2011) refere que alguns pais de alunos que pretendem ingressar em medicina dizem que a disciplina prejudica a média dos seus educandos, logo não deve ser contabilizada na média. Durante o nosso estágio

pedagógico, numa reunião de notas, um dos professores comentou a nota de EF de um aluno, repetindo diversas vezes que a nota “está a destoar ao lado das restantes”, pressionando o professor de EF a aumentar a nota. Destacamos também que a nota de EF não conta para a entrada nos quadros de reconhecimento escolar da escola, decisão justificada pelos responsáveis pois menos alunos entravam nos referidos quadros. Decisão que pode descredibilizar a disciplina e os seus professores. Cabe aos professores utilizar todo o potencial pedagógico da disciplina, havendo capacidade de chegar aos alunos, EE e ProfOD, sendo possível criar dinâmicas que ajudem a transformar os alunos e a própria escola.

Considerações finais

Devemos considerar que os resultados preliminares, deste estudo exploratório, são pertinentes para os professores de EF, pois apresentam resultados que dão pistas sobre a perceção dos alunos ProfOD e EE acerca da EF.

Há atitudes e comportamentos tomados pelos professores que podem influenciar o imaginário social. As principais conclusões do nosso estudo são:

- Alunos, EE e ProfOD consideram que a EF é uma disciplina importante ou muito importante;
- Os EE e ProfOD consideram que a EF é tão importante como as restantes disciplinas numa percentagem superior aos alunos;
- Os alunos apresentam níveis elevados de satisfação face à disciplina e às aulas, no entanto os resultados baixam quando se questiona a importância para a sua formação e se compara a EF com as restantes disciplinas.

Esta valorização pode ser um indicador que a sociedade se encontra consciencializada para a importância desta área curricular, apesar disto há episódios nas escolas que são contraditórios, passando a ideia que há disciplinas “intocáveis”, não sendo este o estatuto da EF.

Consideramos pertinente continuar a explorar esta temática, mas é necessário rever metodologias e instrumentos utilizados, de forma a cruzar diferentes dados para melhor caracterizar o imaginário social, por exemplo cruzando o que as pessoas dizem e o que fazem. Consideramos que esta é uma temática desconfortável, pois coloca o nosso ambiente profissional em causa. Mas devemos fazê-lo, pois consideramos que nenhum profissional deve atuar apenas na sua “zona de conforto” pelo contrário, deve elevar o seu nível profissional e trabalhar permanentemente para a transformação dos alunos.

Referências bibliográficas

- Andrade, P., Pestana, L., Lopes, A & Lopes, H. (2014). (Re)Olhar a Avaliação em Educação Física: A Educação Física em Questão. In: H. Lopes, E. Gouveia, R. Alves & Correia, A. (Ed.). *Problemáticas da Educação Física I*. pp. 9 – 16.
- Antunes, F., Kronbauer, C. & Krug, H. (2013). A valorização da participação dos professores de Educação Física nas reuniões pedagógicas escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. V. 12. Nº 1. pp. 28 – 40.
- Barbier, R. (1994). Sobre o imaginário. *Em Aberto*. Brasília. Ano XIV (61). pp. 15-23. Jan/mar.
- Castoriadis, C. (1973). *La société bureaucratique: les Rapports de production en russie*. Traduzido para o português por Margarida Portela e José Paulo Viana. Porto: Edições Afrontamento.
- Cunha, R. (2014). Educação Física – Avaliar o quê? In: H. Lopes, E. Gouveia, R. Alves, A. & Correia, A. (Ed.). *Problemáticas da Educação Física I*. pp. 32 – 38.
- Diehl, A. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.
- Ferreira, V. (2011). *A importância da disciplina de Educação Física no Ensino Secundário. Estudo centrado em associações de pais e encarregados de educação da região de Viseu*. Dissertação de mestrado. Vila Real: UTAD.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Maffesoli, M. (1993). Os imaginários sociais. *Psicologia e práticas sociais*. Rio de Janeiro. V.1, n. 3, p. 5-22.
- Maia, M., Araújo, R., Tolentino, T., Gomes, M., Sousa, B. & Lima, C. *et al.* (2014). A Educação Física escolar como componente curricular na percepção dos docentes de outras disciplinas. *Coleção pesquisa em Educação Física*. 13(2). pp. 7 – 14.
- Moraes, D. (1997). Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural. *Revista Contracampo*. Rio de Janeiro. Nº 1. pp. 93 – 104.
- Morin, E. (1999). Affronter l'incertitude. *La dynamique des savoirs*. Sciences humaines. Hors-series nº 25. Março/Abril.
- Moura, D., Antunes, M., Costa, K & Sousa, C. (2013). A percepção de diretores sobre a Educação Física escolar. *Revista Digital EFdeportes.com*. Ano 17. Nº 178.
- Silva, C. (2013). *A disciplina de Educação Física nas últimas décadas. Uma visão de professores com mais de 30 anos de serviço*. Dissertação de mestrado. Vila Real: UTAD.
- Taylor, C. (2002a). *On social imaginary*. Consultado a 6 de abril de 2015. Disponível em <http://blog.lib.umn.edu/swiss/archive/Taylor.pdf>
- Taylor, C. (2002b). Modern social imaginaries. *Public culture* 14 (1). pp. 91 – 124

Pedagogia da diferença

Liliana Rodrigues¹

¹Universidade da Madeira

Resumo

Falar de “Dinâmicas de grupos vs Individualismo” implica um olhar filosófico sobre a construção do indivíduo, ou antes, sobre o Eu. O Eu e o Outro são construções sociais mas são também relações de poder que exigem, da nossa parte, a discussão sobre a identidade e a diferença. Ou seja, o tema desta ação tem por fundamental e prévia análise a reflexão sobre as teorias implícitas que percorrem o nosso modo de estar com os outros.

Na vida quotidiana agimos em função de ideias preconcebidas para que a interação seja eficaz. Os *pré-conceitos*, as representações sociais, os estereótipos (aquilo que se sustenta e que se refere às relações de grupo para grupo) os *scripts* e as próprias teorias implícitas de personalidade (concebidas por Bruner e Tagiuri que nos mostra como é que a partir de inferências, muitas vezes erróneas, constituímos *conhecimento*) são determinados pelas nossas motivações e pelo nosso funcionamento cognitivo e neste sentido nós selecionamos determinadas informações em detrimento de outras, conforme, e pedimos perdão pela expressão grosseira, *nos dá jeito*.

A dinâmica de grupo vs individualidade

Cíntia França¹, Derek Freitas¹, Luísa Carvalho², Ana L. Correia¹

¹ Universidade da Madeira, ² Escola Secundária Jaime Moniz

Resumo

A importância das dinâmicas grupais emerge de uma sociedade que necessita de articular diferentes unidades para um desenvolvimento funcional e sustentável, nas suas mais diversas vertentes. A complexidade, presente no processo de interação social, resulta das diferenças existentes entre os indivíduos, assim como dos comportamentos e ideias dos grupos. Neste sentido, torna-se estruturante o estudo e a compreensão desta suposta dicotomia, que parece estar na base do desenvolvimento diferencial da sociedade humana.

Na conceptualização de dinâmica de grupo, o conceito de interdependência é fundamental, pois articula as diferentes individualidades, encarando a relação grupal e o indivíduo para além de uma dicotomia concebida. A relação interdependente surge como ponto fulcral quer no relacionamento entre indivíduos do mesmo grupo, quer entre o grupo e o indivíduo, na medida em que num grupo é fundamental que cada indivíduo conheça as suas potencialidades e que as disponibilize para o grupo, assim como o grupo seja um espaço para o indivíduo desenvolver as suas capacidades (Alves & Seminotti, 2006).

A análise entre as dinâmicas de grupo e o indivíduo levantam algumas questões, nomeadamente na formação do Homem, em que, a educação escolar contemporânea e não só, apresentam implicações na preparação do aluno para a vida em sociedade, não descurando nunca a sua individualidade. Neste sentido, a disciplina de educação física, bem como a prática regular de atividades desportivas, pelas suas características, surgem como um contexto potencial e promotor deste tipo de dinâmicas e interações.

Palavras-chave: dinâmica de grupo, individualidade, interdependência, educação física, desporto.

Introdução

O entendimento da importância das relações grupais emerge de uma sociedade que necessita de articular diferentes unidades para um desenvolvimento funcional e sustentável, nas suas mais diversas vertentes. A complexidade deste processo interativo faz com que sociedades, culturas e indivíduos se distingam entre si, propagando-se diferentes comportamentos e ideias, quer sociais, quer individuais. Nesta perspetiva, as diferenças existentes entre as sociedades e culturas residem no enfoque colocado no papel do indivíduo, como também no papel do grupo, já que esta suposta dicotomia, de natureza sócia antropológica, está na base desenvolvimento diferencial das sociedades humanas (Hofstede, 1980).

Na integração desta lógica, Ciochinã e Faria (2008) referem que quando o indivíduo representa a unidade de análise e perceção social, assim como uma instância de ação concreta e afetiva independente dos outros, considera-se uma sociedade individualista. Por outro lado, os mesmos autores classificam por sociedades coletivistas, aquelas que se organizam pela dinâmica das relações interpessoais em torno dos grupos a que indivíduos pertencem, criando-se uma interdependência e avaliação de ações e interações dos seus membros. Desta forma, a dimensão cultural de individualismo-coletivismo concebe a diversidade de comportamentos sociais, bem como a especificidade de relações interpessoais desenvolvidas pelos indivíduos na sociedade.

Na conceptualização de dinâmica de grupo parece estar presente um conceito estruturante que articula as diferentes individualidades, encarando a relação grupal e o indivíduo para além de uma dicotomia concebida. O conceito de interdependência surge como ponto fulcral quer na relação entre indivíduos do mesmo grupo, quer entre o grupo e o indivíduo, na medida em que num grupo é fundamental que cada indivíduo conheça as suas potencialidades e que as disponibilize para o grupo, assim como o grupo seja um espaço para o indivíduo desenvolver as suas capacidades (Alves & Seminotti, 2006).

Esta análise entre as dinâmicas de grupo e o indivíduo vem levantar algumas questões, nomeadamente no campo da formação do Homem, em que, a educação escolar contemporânea e não só, apresenta implicações na preparação do aluno para a vida em sociedade, não descurando nunca a sua individualidade (Duarte, 2004). Ao contemplar a complexidade humana, a educação escolar pode e deve formar os seus alunos para o conhecimento

profundo do “eu”, mas complementarmente para o trabalho e vida grupal, pois a produção e transmissão de conhecimento não deve ser estanque às metodologias formais, ou seja, a componente de interação e o desenvolvimento de um espírito crítico e cooperativo pode ser promovido.

Neste sentido, a disciplina de educação física, bem como a prática regular de atividades desportivas, pelas suas características, surgem como um contexto potencial e promotor deste tipo de dinâmicas e interações. Segundo Hills (2007), a educação física representa um espaço de dinâmica social onde os alunos experienciam e interpretam a sua fisicalidade em contextos que promovem interações e privilegiam formas particulares de personificação.

Deste modo, é objetivo deste artigo, através de um exercício de reflexão, problematizar a incoerência ou dúvida em torna da dinâmica de grupo e a individualidade, bem como analisar o espaço da educação física e do desporto na formação do indivíduo quer na sua dimensão individual, quer nas interações que estabelece com os diferentes grupos em que se insere, incluindo a sociedade que integra.

Desenvolvimento

Dinâmica de grupo vs individualidade

A dimensão individualismo vs coletivismo aparece intimamente ligada à natureza das relações que o indivíduo mantém com o grupo, em que o individualismo se caracteriza pela prevalência do interesse individual sobre o grupal e o coletivismo se sobrepõe aos interesses do grupo sobre os individuais. Nesta perspetiva, a vertente individualista promove indivíduos que se preocupam apenas consigo próprios e, por outro lado, o coletivismo vem promover a formação de grupos coesos que protegem o indivíduo em troca da sua lealdade (Hofstede, 1980, 1997).

No entanto, verifica-se uma grande diversidade terminológica e ideológica em torno dos dois polos do constructo individualismo-coletivismo, em que outros autores apresentam perspetivas distintas. Apesar das diferentes visões do objeto de estudo, a generalidade dos investigadores desta matéria observam esta dimensão numa dicotomia funcional, em que o individualismo apresenta domínios incompatíveis com os fatores que caracterizam o coletivismo.

Numa descrição conceptual, o individualismo focaliza o facto de os indivíduos serem independentes uns dos outros, em que é enfatizada a prevalência de direitos sobre as obrigações, assim como a preocupação consigo próprio e com a família que é próxima, a autonomia pessoal e a auto realização.

Por conseguinte, o individualismo resume-se à construção de uma identidade tendo como ponto de partida méritos, os atributos e as realizações pessoais (Hofstede, 1980).

Numa estrutura subjetivamente organizada em função da coletividade, Triandis e Gelfand (1988), complementam o quadro descritivo, salientando a relação do indivíduo com os vários grupos em que se insere, como por exemplo a família, o grupo de trabalho ou os clubes, definindo-os como conjuntos de pessoas que partilham um determinado atributo e fornecem-lhe uma identidade social positiva. No seu entender, o comportamento do indivíduo é moldado pelos objetivos de cada um destes grupos, ainda que esta relação entre indivíduo e grupo não tenha que ser estável e vitalícia em todos os contextos (Ciochinã & Faria, 2008).

Num panorama social e cultural o individualismo é característico por privilegiar uma experiência social organizada em indivíduos autónomos, enquanto o coletivismo caracteriza-se por fortes laços associativos aos grupos de pertença e a relações dissociativas formais com pessoas que são externas ao grupo (Triandis & Gelfand, 1988). Em análise a estas ideologias é possível identificar alguma incoerência, na medida em que os indivíduos autónomos não são isentos a uma experiência social e os grupos organizados podem apresentar-se como individualidades, mas que têm que estabelecer relações entre outros grupos e indivíduos externos ao seu grupo de pertença.

A análise da literatura sobre o individualismo e o coletivismo evidencia uma evolução da teorização destes constructos, de conceções apoiadas unicamente em aspetos relacionais associadas aos grupos para modelos conceituais mais amplos que incluem a construção de uma identidade pessoal, relações interpessoais, entre outras variáveis. Contudo, ainda se verifica alguma controvérsia em torno da teorização desta dialética, fruto da complexidade humana a que está inerente, na medida em que o universo motivacional do sujeito envolve crenças, valores, orientações para objetivos que sustentam os seus comportamentos e interações com outras pessoas (Ferreira, Assmar & Souto, 2002).

Neste sentido, as diferentes formas de ação e reflexão respetivas ao fenómeno grupo e indivíduo são, assumidamente, controversas. Estes dois polos colidem numa dicotomia entre indivíduo e grupo, transferível para a complexidade entre o todo e as partes. Perante o nível de análise que se efetua, o indivíduo pode desaparecer no grupo fazendo deste uma massa homogénea, ou podem ser vistos em interação, enfatizando as diferentes individualidades (Alves & Seminotti, 2006). Assim sendo, parece que os pensamentos e contradições em torno das exigências sociais e as necessidades individuais constituem um traço permanente na vida humana (Elias, 1994 citado por Alves & Seminotti, 2006).

No entanto, através do conceito de interdependência, é possível conceptualizar a dinâmica de grupo e a individualidade para além de domínios estanques e desintegrados, pois os processos interativos conduzem o indivíduo à problematização de ideias e conceitos já existentes, configurando novas formas de compreensão, motivação e de atuação. Deste modo, surge a possibilidade do indivíduo recriar de forma singular e única significados inerentes à sua subjetividade que respeitam as suas características e motivações específicas (Witzler, Palmieri & Branco, 2004). Posto isto, levanta-se uma perspetiva de uma relação de reciprocidade entre grupo e indivíduo e não uma dicotomia com domínios desfasados, ou seja, quantos grupos se transformam por intervenção ou por ação de um indivíduo e quantos indivíduos evoluem através dos grupos que integram?

Interdependência

Nos domínios referentes ao individualismo e coletivismo, respetivamente, apresentados por Hofstede (1980), a interdependência surge como domínio das dinâmicas grupais, enquanto a independência ou autonomia surge como elemento característico da individualidade. Por outro lado, verifica-se a possibilidade de existir uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e o grupo e não uma dicotomia como é apresentada pela história da investigação desta temática que é extensa e complexa.

Neste sentido, Jurberg (2000) citado por Palmieri et al (2004), acredita que no contexto de evolução da sociedade ocidental existe uma tendência das pessoas para se integrarem e identificarem com grupos sociais específicos, ou seja, o autor revela como é que uma vida social pautada em relações de cooperação pode ser promovida por atuação que ainda considerada individualista. Assim sendo torna-se controverso reduzir as explicações relativas às formas de participação social a princípios e domínios exclusivamente individualistas ou coletivistas, quando este posicionamento leva os indivíduos, ainda que de forma inconsciente, a se relacionarem com os outros de forma cooperativa (Palmieri et al., 2004).

Apesar da diversidade de conceitos, a interdependência é descrita pelo grau e modo nos quais os membros de um grupo dependem e confiam uns nos outros e requerem uma interação recíproca. Esta é uma relação que é determinada pela estrutura organizacional do grupo, ou seja, como estes cooperam e interagem entre si, assim como os objetivos que estão estruturados, moldando as interações emergentes no grupo. Assim sendo, o resultado da interdependência refere-se em que medida os membros do grupo são dependentes uns dos outros na realização pessoal e nos resultados do grupo (Johnson & Johnson, 2005).

Nesta perspetiva, diversos autores apresentam a construção social do indivíduo como uma história de relações com os outros, através da linguagem e através de transformações de representações concetuais no foro psicológico constituídas pelas interações entre o “eu e o outro” e por relações sociais mais amplas como papéis assumidos e configurados em lugares sociais. Assim sendo, a noção de indivíduo não pode estar associada apenas a uma personalidade com características estanques e uniformes que o inibem de interagir e evoluir contrariando a sua natureza (Rafael de Goés, 2000).

O indivíduo constrói-se e é moldado pelos resultados da história social, objetivando-se nessa mesma história, ou seja, a sua formação realiza-se por meio de uma relação entre objetivação e apropriação. Esta relação parte de interações concretas com outros indivíduos, que atuam como “pontes de mediação” entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. Contudo, a estrutura complexa da atividade humana não permite uma relação imediata entre o motivo e o objeto da atividade (Duarte, 2004). Na intenção de ilustrar esta questão, Leontiev citado por Duarte (2004, p. 53), diferencia a atividade da ação utilizando o exemplo da atividade coletiva de cação realizada por um grupo de seres humanos primitivos:

“O primeiro grupo, constituído pela maioria dos caçadores, ficaria à espreita num lugar previamente estabelecido, no qual seria mais fácil encurralar e abater o animal [...] A outra parte do grupo seria constituída por apenas um ou dois integrantes do grupo, que Leontiev chama de batedores. A função do batedor seria a de espantar os animais, mas com um propósito determinado, o de que os animais, ao fugirem dos batedores, corresse inadvertidamente para onde estavam à espreita os demais integrantes do grupo, que se encarregariam de encurralar e abater a caça. [...] Essa é a ação do batedor, esse é o conteúdo de sua ação. Se nós víssemos apenas essa ação, pela qual o indivíduo espanta os animais, e tivéssemos conhecimento apenas de que a necessidade (o motivo) que leva o batedor a agir é a fome, a necessidade de se alimentar da carne dos animais que ele acabou de espantar para longe de si, poderíamos concluir que a conduta desse indivíduo é desprovida de sentido, sendo até o oposto do que seria esperado, ou seja, que o indivíduo tentasse abater o animal e satisfazer sua fome. O que dá sentido à atividade desse indivíduo, ou seja, o que conecta sua ação com o motivo dessa ação? A resposta é: as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, o conjunto da atividade social.”

A apresentação deste exemplo permite compreender algo que é fundamental: a atividade humana, desde os seus primórdios, sempre foi coletiva, ou seja, o indivíduo é um ser social – um agregado de relações sociais. Este caso específico demonstra a necessidade que o indivíduo tinha em se organizar com outros, produzindo relações sociais para superar-se e desenvolver a sociedade. É neste percurso histórico que surge a forma de linguagem humana, fruto da necessidade de se relacionar e interagir com o outro (Duarte, 2004).

Um outro exemplo que protagoniza a necessidade de relação e interação na atividade humana prende-se com os jogos imaginários protagonizados pelas crianças no seu contexto de brincadeira. Esta atividade permite que a criança experiencie e recrie diferentes tipos de relação através dos seus “eus fictícios”, assumindo diversos papéis e moldando diferentes imagens de si e de outros membros da cultura. Deste modo, ao ser o eu e o outro, a criança produz e reproduz modelos sociais de vários espaços da cultura, traduzindo-se em experiências que permitem a sua singularização e construção da sua individualidade (Rafael de Goés, 2000).

De acordo com Evans, Eys e Bruner (2012), o nível de interdependência pode ser classificável através da sua origem, ou seja, como já referido dependendo da estrutura organizacional do grupo, mais concretamente contemplando três diferentes fontes:

- a) tarefa;
- b) resultado;
- c) tarefa e resultado.

Deste modo, o impacto da interdependência na dinâmica do grupo surge em aspetos organizacionais da tarefa, bem como no resultado que deveria influenciar não só o contexto do grupo, mas todos os indivíduos que o constituem. Perante o domínio e capacidade de análise destes níveis de interdependência, torna-se possível explorar e potenciar as dinâmicas do grupo e o desenvolvimento individual em função dos objetivos coletivos e dos objetivos individuais (Evans et al., 2012).

No entanto, a relação de interdependência que aqui se retrata, característica da atividade humana, não desvirtua a necessidade de construir um indivíduo livre e autónomo. No conceito de liberdade entendido por Marx citado por Duarte (2004), o autor refere que o ser humano constrói a sua liberdade à medida que os processos sociais decorrem fruto de decisões coletivas e conscientes, superando os processos sociais alienados.

A educação física e a atividade desportiva: um espaço grupal e individual

A reflexão que tem vindo a ser efetuada ao longo da abordagem desta temática apresenta um contributo importante para os processos educativos contemporâneos, na medida em um dos grandes desafios da educação contemporânea passa por formar o indivíduo para além dos conteúdos curriculares, ou seja, não permitir que este processo se torne uma transmissão estanque de conteúdos desintegrados e descontextualizados (Duarte, 2004).

Neste panorama evolutivo, a educação física escolar sofreu uma forte influência das instituições militares, sendo numa fase inicial implementada através de métodos ginásticos, com o objetivo de desenvolver a força física. Os objetivos e propostas de prática eram centrados na valorização da aptidão física e rendimento desportivo, contudo foram surgindo novos rumos que fizeram da educação física, uma prática eminentemente pedagógica (Lutz, Telles & Ferreira, 2014). Ainda assim, Almeida (2004) citado por Lutz et al. (2014), critica a disciplina, quando diversas instituições apresentam a sua cultura reduzida a atividades com bola, atenuando a elevada possibilidade do aluno ampliar a sua cultura num espaço tão amplo e interessante. A dissociação entre o corpo e mente enfoca a ideia de que será possível educar o corpo, quando na realidade o que se educa é o indivíduo (Massa, 2002).

Nesta perspetiva, a educação física e a prática da atividade desportiva representam uma área distinta dentro do contexto escolar, em que se enfatiza o desenvolvimento corporal e das habilidades físicas através de oportunidades únicas de interação social entre pares. Este espaço que integra o currículo escolar, diferencia-se pelo facto de os alunos disporem de momentos para desenvolver as suas habilidades, construir confiança, aumentar o conhecimento sobre atividades saudáveis e interagir positivamente com os colegas (Hills, 2007).

Assim sendo, a aprendizagem cooperativa surge como um modelo de ensino que representa uma participação significativa, com tarefas centradas no aluno e que exigem experiências desafiadoras e autênticas para os mesmos. A dinâmica de grupo num processo de ensino-aprendizagem cooperativo permite que os alunos assumam papéis de responsabilidade fruto da interdependência que é colocada nas tarefas, enquanto se encontram em interação social constante (Dyson, Griffin & Hastie, 2004).

Conclusões

O Homem, enquanto ser social transforma-se na relação com os outros, contribuindo para a sua evolução e para a dos grupos sociais em que se insere, assim como para o desenvolvimento sociedade e do conhecimento. Deste modo, surge a importância de responder às necessidades do ser humano, ou seja, é fundamental que as metodologias de ensino contemplem e otimizem as dinâmicas grupais no sentido de desenvolver as capacidades e potencialidades de cada indivíduo.

A educação física pelo grande leque de matérias que apresenta e pela potencialidade de manipular as situações de ensino-aprendizagem de acordo com a intencionalidade que se estabelece, pode afirmar-se como um espaço de aprendizagem grupal e individual. Neste sentido, é estruturante que os orientadores do processo de ensino-aprendizagem contemplem a formação de grupos potenciadores e geradores de aprendizagem.

Neste panorama, pretende-se sensibilizar os profissionais e agentes educativos, nomeadamente na área da educação física e do desporto, para a importância das relações de interação no quotidiano dos indivíduos, bem como as repercussões de tais práticas, atividades e experiências no que concerne à formação do indivíduo e da sociedade.

Referências bibliográficas

- Alves, M.C. & Seminotti, N. (2006). O pequeno grupo e o paradigma da complexidade em Edgar Morin. *Psicologia USP*, 17(2), 113-133.
- Ciochinã, L. & Faria, L. (2008). Individualismo-coletivismo: Dos aspectos conceituais às questões de avaliação. *Análise psicológica*, 4(26), 537-549.
- Ferreira, M. C., Assmar, E. M. & Souto, S. (2002). O individualismo e o coletivismo como indicadores de culturas nacionais: convergências e divergências teórico-metodológicas. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 81-89.
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality and physical education: An exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317-336.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership and organization: Do American theories apply abroad?. *Organizational dynamics*, 9(1), 42-63.
- Oyserman, D., Coon, M. & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological bulletin*, 128(1), 3-72.
- Rafael de Goés, M. C. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 1, 116-131. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a05v2171.pdf>
- Schwartz, S. H. & Ros, M. (1995). Values in the West: A theoretical and empirical challenge to the individualism-collectivism cultural dimension. *World Psychology*, 1, 91-122.
- Waistell, J. (2011). Individualism and collectivism in business school pedagogy: A research agenda for internationalizing the home management student. *Higher Education Research & Development*, 30(5), 595-607.
- Triandis, H.C., Bontempo, R. Villareal, M.J., Asai, M. & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on selfing-group relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.
- Triandis, H.C. & Gelfand, M.J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 118-128.

Potencialidade da educação física para o desenvolvimento desta dialética:

Apresentação de exemplos de operacionalização em aula

Catarina Barros¹

¹Universidade da Madeira

Resumo

No desporto, o indivíduo raramente é uma peça isolada dos seus parceiros, equipa, adversários, treinador e público que acabam por influenciar o processo. O mesmo se pode afirmar da escola.

As diferentes atividades desportivas solicitam/estimulam comportamentos diferentes em quem as pratica e essa diversidade deveria ser traduzida nas escolas, pois trata-se do local de formação do futuro Homem.

E embora cada grupo de atividades solicite comportamentos diferentes por terem por base modelos distintos, elas não se esgotam em si mesmas, pois consoante o objetivo pretendido, podemos manipular as suas variáveis para dar resposta a diferentes necessidades que possam existir no núcleo da turma.

Podemos tomar como exemplo específico um grupo de atividades que está não só em grande desenvolvimento no mundo, mas também na RAM, os DAM. A título exemplificativo de diferentes solicitações numa mesma atividade desportiva, poderemos apresentar a Orientação como DI ou como DAM.

A utilização da Orientação como DI ou como DAM permite mostrar que dentro de uma mesma atividade, podemos solicitar comportamentos diferentes para necessidade diferentes dos nossos alunos.

Mas podemos ir ainda mais além e utilizando numa equipa de trabalho as valências de cada aluno e de diferentes disciplinas construir os diagramas e até transformá-los em aplicações, testando o produto na escola e até mesmo em espaços estratégicos fora desta.

Isto significa que o tempo curricular muitas vezes não é suficiente, mas existem mecanismos legais que dão espaço a estes grupos colaborativos nas escolas e exemplo disso temos os projetos multidisciplinares, os tempos para trabalho no estabelecimento de ensino, as atividades de enriquecimento curricular e o desporto escolar.

O papel da Educação Física na promoção de hábitos de vida saudáveis

Nuno Pinto¹; Eduardo Andrade¹; João Carvalho²; Ana Rodrigues¹

¹ Universidade da Madeira; ² Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Introdução

É inegável a importância da atividade física em diversos indicadores de saúde, os programas de atividade física (AF) podem proporcionar para a população jovem, a oportunidade de alargar as suas relações sociais, estimulando novas amizades bem como o adquirir papéis positivos e novos numa fase nova da sua vida. Assim, o conhecimento da Aptidão Física (AptF) e Aptidão Motora (AptM) de crianças e adolescentes é de fundamental importância para a geração de conhecimento atualizado e específico a essa determinada população, uma vez que os benefícios oriundos de níveis satisfatórios de AptF e AptM na infância e na adolescência repercutirão por toda a vida do indivíduo.

A AF está associada à diminuição do nível de risco para a saúde a que o indivíduo está sujeito ao longo da vida. Um aspeto determinante para obter benefícios a nível da saúde e condição física é a participação frequente e regular em AFs e desportivas variadas. Um indivíduo pouco ativo na infância terá poucas possibilidades de se tornar um adulto ativo. As crianças e adolescentes, principalmente as raparigas, dentro e fora da Escola, não conseguem acumular uma quantidade de AF e um nível adequado de intensidade, que responda às necessidades de saúde, verificando-se que esse nível é frequentemente inferior ao necessário para provocar efeitos benéficos na mesma (Piéron, 2004).

A Comissão Europeia (2010) apresenta nas conclusões que uma clara maioria dos cidadãos da União Europeia (UE), mais especificamente 65%, praticam algum tipo de AF pelo menos uma vez por semana, no entanto um quarto dos inquiridos declara que são completamente ou quase, fisicamente inativos, mostrando isto que a mensagem da ligação entre saúde e AptF ainda não passou para a população da UE. Em Portugal, a preocupação com a saúde e o reconhecimento do papel da Escola levou à criação do projeto Rede Nacional de Escolas Promotoras da Saúde, que teve o seu início em 1994. No ano de 2002 faziam parte do projeto 3403 escolas, o que correspondia a cerca de 1/3 da população estudantil do ensino público. Desde o ano de 2002 a promoção da saúde em meio escolar passou a ser tutelada pelo Ministério da Saúde, começando a orientar o Programa Nacional de Saúde Escolar, vocacionado para a elevação do nível educacional e de saúde da população estudantil. As estratégias desse

programa inscrevem-se na área da melhoria da saúde dos alunos e restantes elementos da comunidade educativa, com propostas assentes em dois grandes eixos: (i) a prevenção e proteção da saúde, (ii) e a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências relativamente à promoção da saúde (Ministério da Saúde, 2006). No desenvolvimento dessas atividades, procura-se que as equipas de saúde escolar assumam um papel dinâmico na gestão dos aspetos determinantes da saúde na comunidade escolar, esperando que se obtenham ganhos a médio e longo prazo. Para a concretização dos objetivos a que se propõe atingir, o Programa Nacional de Saúde Escolar intervém nas áreas da saúde coletiva e individual, inclusão, ambiente escolar e estilos de vida.

Relativamente aos estilos de vida, as áreas prioritárias são a saúde mental, oral e sexual, alimentação, educação para o consumo, promoção da segurança, prevenção de acidentes e a AF. Como uma das áreas prioritárias é a promoção da AF, a disciplina de Educação Física deverá assumir um papel primordial em todo o processo. A importância do papel desta disciplina tem sido claramente demonstrada na literatura, sendo salientado o seu valor para o desenvolvimento de estilos de vida ativos e saudáveis ao longo da vida (Trudeau & Shephard, 2005).

No caso português, num passado recente, o Ministério da Educação sugeriu que o tempo consagrado à disciplina fosse reduzido, existindo mesmo a possibilidade de deixar de ser uma disciplina com estatuto curricular (Hardman & Marshall, 2000). Apesar dos avanços e recuos que se tem assistido em relação ao papel que a EF deve ou não ter no currículo, a história mostra que a disciplina sempre esteve associada à promoção da saúde e uma das maiores inovações nos programas tem sido o interesse pela AptF relacionada com o conceito de saúde. Nos programas desta disciplina vem expressa a preocupação em incluir a AptF por causa da melhoria da saúde e do nível de qualidade de vida dos estudantes e das populações. Para além disso, é ainda referida a promoção de aprendizagens de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.

Enquadramento e Pertinência do Tema

O *American College of Sports Medicine* (2005) define que a AF compreende qualquer movimento corporal produzido pela contração do músculo-esquelético e que resulta num aumento de gasto energético, relativamente à taxa metabólica de repouso. Organizações no domínio da saúde, como

a OMS (2010) e o *Center for Disease Control and Prevention* (2011), recomendam que crianças e adolescentes realizem 60 ou mais minutos de AF moderada a vigorosa diariamente.

A EF baseada na Escola é eficaz no aumento dos níveis de AF e na melhoria da condição física. No entanto, para alcançar mudanças significativas na saúde, é necessária uma hora diária de AF organizada, como, por exemplo, um jogo no recreio ou aulas de EF. As intervenções que incluem EF apenas duas ou três vezes por semana apenas evidenciaram pequenas melhorias na saúde. O aumento do tempo dedicado à AF pode ser alcançado aumentando o tempo curricular ou extracurricular na Escola, não tendo de ser alcançado em detrimento das restantes disciplinas do *curriculum* escolar. A AF pode também ser integrada no apoio pós-escolar, o que pode tornar essas intervenções economicamente neutras (Instituto de Desporto de Portugal, 2009).

Os adolescentes estão progressivamente a adotar um estilo de vida cada vez mais sedentário, sendo consensual a ocorrência de uma diminuição dos níveis de AF, da infância para a adolescência e durante a adolescência (Troiano et al., 2008; Slater & Tiggemann, 2011). Relativamente a esta temática, Sallis e Owen (1998), afirmam que os adolescentes estão cada vez mais a apropriar-se das razões do adulto para não praticarem AF, pois os adultos funcionam como modelos para os jovens. Os referidos autores constataram que um dos fatores que tem contribuído para a sedentarização dos jovens, é a redução dos esforços físicos nas deslocações para a escola, nos jogos eletrónicos, a ver televisão e na navegação na internet, entre outros, concluindo que os jovens atualmente não realizam AF em quantidade e intensidade suficiente que promovam benefícios na saúde.

O Papel da Escola na Promoção de Estilos de Vida Ativa

O papel da Escola é fundamental para melhorar a participação nas AFs em crianças entre os 5 e os 14 anos, sendo esta, uma idade em que devemos dar especial atenção às suas experiências, e a Escola é o local onde estas crianças vão ter acesso a esta experiência de qualidade, nomeadamente na EF (Kirk, 2005). Matos e Carvalhosa (2001, p.52), salientaram “a importância de que intervenções na área da promoção da saúde e bem-estar dos jovens portugueses, façam especial enfoque na alteração do próprio ambiente da escola”, considerando este a participação e responsabilização dos alunos pela vida escolar, a sua relação com professores e colegas, e a continuidade entre a vida familiar e a vida escolar. Os adolescentes passam muito tempo na escola, estando esta diretamente relacionada com a perceção que estes têm do seu bem-estar.

A Escola tem então de fazer mais para a promoção da saúde e aumento da participação dos alunos nas AFs e desportivas (Marques, 2010). Esta deve realçar, no seu projeto educativo, a preocupação com a saúde, promovendo estilos de vida ativos e saudáveis, onde as AFs assumam especial relevo (Marques, 2010).

De acordo com a OMS (2009), a experiência escolar é um determinante na saúde dos adolescentes. A Escola tem potencial para exercer uma influência positiva na AF semanal, através do encorajamento para participar em atividades que ela própria desenvolve, tais como, deslocamento ativo para a Escola e fornecimento de equipamento e supervisão para as horas de atividades no pátio da escola (Trudeau & Shephard, 2005).

Educação Física e a Promoção de Hábitos de Vida Ativa

A EF pode ser uma poderosa influência na AF dos jovens. As oportunidades para ser ativo estão associadas à AF na juventude. A EF deve continuar a dar aos nossos jovens as habilidades físicas e motoras e a utilizar pedagogias que promovam a alegria e motivação nos alunos (Wallhead & Buckworth, 2004).

A EF permite que as crianças melhorem a sua saúde através da AF. Embora a frequência das aulas de EF seja diferente em vários locais do mundo, quando combinada com outras atividades, família e comunidade com base em oportunidades de AF, estas aulas podem fazer uma contribuição significativa para os níveis de AF das crianças. Os responsáveis políticos devem reconhecer essa contribuição e aumentar o tempo para a EF curricular, em vez de o diminuir em favor de outros assuntos. Também é importante que os professores de EF apresentem outros meios para implementar AF ao longo do dia. A promoção de uma ampla variedade de AFs, permite aos alunos aumentar diariamente a duração e a frequência das AFs moderadas a vigorosas (Fairclough & Stratton, 2006).

Os professores de EF têm a função poderosa de influenciar tanto positiva como negativamente os jovens. São responsáveis pela aprendizagem dos alunos, motivação e o desenvolvimento de uma atitude positiva com impacto nas escolhas das atividades pelos alunos, tendo como base as suas próprias atitudes (Rikard & Banville, 2006). Martins, Marques, Diniz, e Carreiro da Costa (2010) concluíram que os hábitos de vida ativos tornam-se cada vez mais importantes, parecendo interferir positivamente com o rendimento escolar dos alunos. Destaca-se assim, o papel fundamental que a Escola e particularmente a EF assumem na promoção de um estilo de vida ativo e saudável.

Programas de Promoção da Atividade Física em Meio Escolar

Consideramos que a Escola deveria de assumir um papel preponderante na ocupação dos tempos livres das crianças / jovens, criando oportunidades e ofertas atrativas de AF. Deste modo, proporcionará a todos os seus alunos, igualdade de acesso e igualdade de oportunidades às AFs desenvolvidas, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

A Escola e a AF podem e devem influenciar positivamente as crianças/ jovens, contribuindo para o seu desenvolvimento harmonioso: sócio afetivo, motor, moral e cognitivo. Para Pires (2002), o papel das escolas como preparadoras do futuro, para além de educar os alunos para o mundo do trabalho, tem também que passar a ser o de os educar para o mundo do lazer.

Neste contexto, a OMS alerta para a necessidade da elaboração de programas de intervenção direcionados para a promoção de um estilo de vida ativo (OMS, 2010), pois a Escola assume um papel crucial no comportamento das crianças e adolescentes, atendendo ao elevado tempo que crianças e adolescentes passam nesta.

Também a UE enfatiza que a Escola é o veículo preferencial de promoção de um comportamento ativo, destacando em particular o recreio (Instituto do Desporto de Portugal, 2009).

Breve Abordagem sobre alguns Programas Desenvolvidos em Portugal e na Região Autónoma da Madeira

Em Portugal têm surgido alguns estudos sobre AptF e AF (Cardoso, 2000), AF de crianças e jovens, AF e AptF associada à saúde (Maia et al., 2001) e contributo para uma renovação da Escola, entre outros estudos de grande valor e contributo para a comunidade científica.

Todavia, apesar destes serem trabalhos que nos alertam para a importância da promoção de AF nas crianças e jovens, ainda são muito escassas as investigações que abordam a questão da implementação de programas de intervenção nesta área e consequente discussão de resultados.

Um projeto que tem vindo a ser implementado nalgumas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM) e que progressivamente tem vindo a adquirir mais adeptos, é um projeto de educação alimentar incentivado pela Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (SRERH), denominado de “Rede de Bufetes Escolares Saudáveis”. Este projeto possui como objetivos: valorizar o bufete dos alunos, através da disposição

apelativa dos produtos, proporcionando uma oferta alimentar mais saudável e variada; envolver a comunidade escolar nas atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto e incentivar o intercâmbio entre as escolas aderentes ao projeto (SRERH, 2013).

Em 2009 uma proposta de intervenção para uma Escola mais saudável (PANPAS), com o intuito de “promover os níveis de atividade física e alimentação saudável, de forma a reduzir ou estabilizar a prevalência dos fatores de risco de doenças cardiovasculares”. Participaram neste projeto ao longo de dois anos letivos, oito escolas do Ensino Básico, envolvendo alunos, pessoal docente e não docente, direções executivas, equipa do projeto da Rede de Bufetes Escolares Saudáveis e uma equipa de professores e alunos da UMA.

Além destes projetos, em várias escolas da RAM têm-se concretizado diversas ações de sensibilização aos jovens, para promoção da AF nomeadamente através de algumas propostas bastante interessantes e pertinentes, incentivadas pela SRERH, através da Direção de Serviços do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.

Caraterização da Oferta de Atividade Física em Meio Escolar:

Um Estudo em Escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário da Região Autónoma da Madeira

Por forma a caracterizar a oferta de AF em meio escolar, foram recolhidos dados referentes à participação dos alunos no DE (atividade extracurricular regular), como também realizar um levantamento dos programas de promoção da AF em contexto escolar identificando e caracterizando as práticas de promoção da AF (formal e informal) em contexto escolar, direcionadas para a comunidade educativa.

Metodologia

Amostra

A amostra do presente trabalho é constituída por 15 escolas da RAM dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, apesar de todas as escolas destes ciclos terem sido convidadas a fazer parte da amostra.

Procedimentos Gerais

O desenvolvimento deste trabalho obedeceu a um conjunto de procedimentos. Inicialmente estabeleceu-se o contato com a Direção de Serviços do Desporto Escolar explicando todo o processo e solicitando a sua colaboração para o trabalho.

Procedimentos de adaptação do questionário

Anteriormente à realização deste trabalho foram efetuadas diversos procedimentos de adaptação até obter o questionário final. O questionário contempla 3 secções, que permitiam inferir informação acerca da promoção de atividade física pela escola.

Para testar o questionário, foi pedido a 6 professores de EF para o responder, por forma a apurar a fiabilidade do questionário utilizado, bem como verificar o grau de aceitação e categorização das questões realizadas e por conseguinte do próprio questionário na sua totalidade (princípio da fidelidade).

Após a recolha dos dados, estes foram inseridos e tratados no programa *Microsoft Excel 2013*.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Desporto Escolar

Na tabela 2, são apresentadas as Percentagens de Participação nas Atividades Externas do Desporto Escolar, referentes ao ano 2015 (ano civil), onde também podemos observar o número de inscritos nos núcleos de DE por escola.

Programas de Promoção da Atividade Física em Contexto Escolar

Através da análise da Figura 1, verificamos que das 15 escolas que responderam ao questionário apenas 4 não apresentam atividades dinamizadas pelo clube escola.

Existem atividades físicas dinamizadas pelo clube escola?

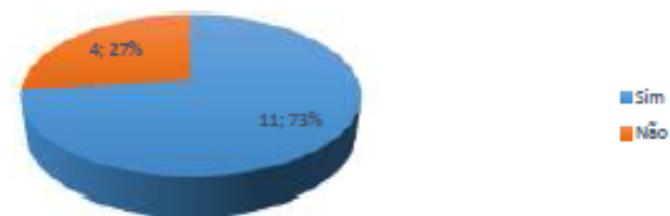


Figura 1: Atividades Físicas dinamizadas pelo clube escola

Na Tabela 3, são apresentadas as Atividades Físicas extracurriculares organizadas pelo Clube Escola. Podemos constatar que existe uma oferta diversificada de AFs extracurriculares. Estas são na sua maioria direcionadas para os alunos, sendo que tentam incluir toda a comunidade escolar, e população em geral.

Quadro 3. Atividades Físicas extracurriculares organizadas pelo Clube Escola

Badminton	Interturmas	Futsal	Voleibol Dias da modalidade	Desporto Escolar Família em movimento
Pedestrianismo	Atletismo	Tarde Diferente	Jogador completo	Núcleo Desporto Escolar
Ténis de mesa	Voleibol de praia	Atividade Interna	Torneios abertos	Judo
Multiactvidades	Semana das expressões	Basquetebol	Pilates	Clube das caminhadas
Projeto "na escola com saúde"	Torneio Clubbistico	Andebol kids	Caminhadas e Levadas	
Convívios sociais	Dia dos especinis	Aulas de grupo (AF e saúde)		

Através da análise da Figura 2, verificamos que 11 escolas (73%) possuem Projetos / Programas Extracurriculares de promoção de Atividade Física



Figura 2: Projeto/programa Extracurricular de promoção da Atividade Física.

Na sua grande maioria, os projetos/programas apontam como objetivos gerais a promoção de AF, e de hábitos de vida saudáveis, direcionados para alunos, docentes, pessoal não docente e encarregados de educação. Observamos um leque diversificado de atividades dinamizadas.

Considerações Finais

Verifica-se que a maioria das crianças e adolescentes portugueses apresentam reduzidos níveis de AF, a promoção da atividade física em contexto escolar de carácter formal curricular ou extracurricular, ou informal parece ser uma das estratégias que devem ser promovidas. No entanto, verifica-se que ainda são reduzidas as ofertas de atividades física regular e de oportunidade de prática de AF informal na escola.

Referências bibliográficas

American College of Sports Medicine (2005). *ACSM: Guidelines for exercise testing and prescription*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Center for Disease Control and Prevention (2011). Preventing Childhood Obesity in Early Care and Education Program.

Comissão Europeia (2010). *Sport and Physical Activity. Directorate-General for Communication*.

Fairclough, S., & Stratton, G. (2006). Effects of a physical education intervention to improve student activity levels. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11 (1), 29-44.

Hardman, K., & Marshall, J. (2000). The state and status of Physical Education in schools in international context. *European Physical Education Review*, 6 (3), 203-229.

Instituto do Desporto de Portugal (2009). Orientações da União Europeia para a atividade física. Políticas recomendadas para a promoção da saúde e o bem-estar. Disponível em: http://www.idesporto.pt/ficheiros/File/Livro_IDPfinalJan09.pdf

Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11 (3), 239-255.

Maia, J., Lopes, V., & Morais, F. (2001). *Atividade física e aptidão física associada à saúde. Um estudo de epidemiologia genética em gémeos e suas famílias realizado no arquipélago dos Açores. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Direção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores*.

Marques, A. (2010). *A Escola, a Educação Física e a Promoção de Estilos de Vida Ativa e Saudável: Estudo de um Caso*. Tese de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Marques, M.; Gouveia, M., & Leal, I. (s.d.). Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Disponível em <http://www.aspea.org/XIV%20J%20-%20actividade%20fisica%20qualidade%20vida.Pdf>

Martins, J., Marques, A., Diniz, J., & Carreiro da Costa, F. (2010). Caracterização do estilo de vida de alunos do ensino básico com níveis de rendimento escolar diferenciados. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 35, 87-98.

Matos, M. G., & Carvalhosa, S. F. (2001). A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bemestar. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 2 (2), 43-53.

Ministério da Saúde (2006). Programa nacional de saúde escolar. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, Divisão da saúde escolar.

Organização Mundial de Saúde (2009). *A Snapshot of the Health of Young People in Europe*. Compenhagen: WHO.

Organização Mundial de Saúde (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. WHO. Switzerland.

Rikard, G., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about Physical Education. *Sport, Education and Society*, 11 (4), 385-400.

Sallis, J., & Owen, N. (1998). *Physical Activity and Behavior Medicine*. Sage Publications, Inc. Sallis, J., & Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.

Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos. (2013). Rede de Bufetes Saudáveis. Disponível em <http://rbes.weebly.com/>

Troiano, R., Berrigan, D., Dodd, K., Mâsse, L., Tilert, T., & McDowell, M. (2008). Physical Activity in the United States Measured by Accelerometer. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40 (1), 181-188.

Trudeau, F., & Shephard, R. (2005). Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. *Sports Medicine*, 35 (2), 89-105.

Wallhead, T., & Buckworth, J. (2004). The Role of Physical Education in the Promotion of Youth Physical.

Que futuro para a Educação Física?

Pedro Correia¹

¹pedrocorreiatraining.com

"Nenhum homem tem o direito de ser um amador em relação às questões do treino físico. Que vergonha seria para um homem envelhecer sem nunca ver a beleza e a força que o seu corpo é capaz."

– Sócrates (469 a.C. - 399 a.C.)

No início deste ano foi noticiado no jornal [Público](#) que a Educação Física nas escolas era o elo mais fraco e que os professores de Educação Física estavam indignados com aquilo que estava a acontecer à disciplina. Segundo aquilo que sei os professores já estão indignados há muito tempo com esta situação e eu percebo porquê. Ninguém no seu perfeito juízo poderia pensar que a disciplina de Educação Física era menos importante do que a Matemática ou do que o Português. A questão é esta: será que para termos uma sociedade evoluída podemos vilipendiar o papel da Educação Física na formação dos nossos alunos? Será mais importante termos seres humanos obesos/doentes e com hábitos de vida sedentários ou seres humanos em boa forma física com hábitos de vida saudáveis? Pense nisto por um momento: quais serão aqueles seres humanos que terão maior probabilidade de contribuir para o enriquecimento da nossa cultura? Sim, estou a falar de cultura.

Num estudo efetuado pela Faculdade de Motricidade Humana entre 2007 e 2012 (em 3000 alunos do 3º ciclo de 13 escolas do Concelho de Oeiras), verificou-se que os alunos que fizeram mais exercício físico tiveram um maior aproveitamento nas disciplinas de Matemática, Português, Ciências e Inglês. Noutro estudo publicado pelo *British Journal of Sports Medicine* em 2013, verificou-se algo semelhante, a performance a longo prazo dos alunos melhorou quando os mesmos fizeram exercício físico diário moderado e vigoroso. Estes estudos devem dar suporte à ideia que a Educação Física tem um papel fundamental no desenvolvimento equilibrado de um ser humano. Provavelmente um ser humano mais competente do ponto de vista físico será também um ser humano mais competente do ponto de vista intelectual, social e emocional.

O médico psiquiatra John Ratey da *Harvard Medical School* refere que o exercício físico é a ferramenta mais poderosa que temos à nossa disposição para otimizar a função cerebral e para combater a depressão. A premissa é esta: o exercício físico (i.e. o movimento) vai causar a libertação de várias hormonas, neurotransmissores e fatores de crescimento que vão melhorar o ambiente interno do cérebro. Se você está interessado em saber mais

sobre isto, eu não posso deixar de recomendar o seu livro [Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain](#) e/ou esta [TED Talk](#) de 10 minutos.

E agora você pergunta (com a natural preocupação de uma mãe ou pai que deseja o melhor para os seus filhos) – será que o meu filho precisa de jogar futebol nas aulas de Educação Física para se converter num ser humano mais equilibrado? Será que o meu filho precisa de ser um aluno exemplar na execução de uma habilidade técnica específica de uma determinada modalidade desportiva, como por exemplo um lançamento na passada no basquetebol? A minha opinião em relação a isto é esta: o objetivo da Educação Física não é expôr os alunos a bolas de diferentes tamanhos e a diferentes modalidades desportivas na esperança que eles venham a gostar de fazer desporto. Eu não digo que isto não possa acontecer com a finalidade de introduzir alguma variedade nas aulas, mas isto não pode ser de forma alguma o objetivo central das aulas de Educação Física, há coisas mais importantes para fazer.

A Educação Física não é futebol, não é basquetebol, não é voleibol ou qualquer outra modalidade específica. Estas modalidades e o treino das respetivas habilidades técnicas específicas “treinam-se” nos Clubes Desportivos. Este modelo baseado no Desporto não está a resultar. Este tem sido o modelo predominante nos últimos anos e a julgar pelos níveis de obesidade em crianças e adultos, isto não parece estar a resultar. A maior parte dos adultos de hoje que seguiram este modelo são obesos, diabéticos, sedentários e provavelmente nem reconhecem o valor da disciplina de Educação Física nas escolas (e por isto é que esta disciplina é vista de uma forma recreativa!). As pessoas ainda pensam que o simples facto de ter os seus filhos a praticar desporto é saudável. Mas será saudável vermos pessoas que tiveram uma prática desportiva acentuada enquanto jovens converterem-se em indivíduos sedentários quando são adultos? Será saudável vermos indivíduos obesos a jogar futebol ou qualquer outra modalidade desportiva que exija uma competência de movimento mínima e uma capacidade física razoável para tolerar o stress que é imputado ao seu sistema músculo-esquelético? Provavelmente não.

Atenção, eu não estou a sugerir de forma alguma que a culpa de vermos tantas pessoas gordas e doentes hoje em dia tenha a ver somente com a falta de exercício físico, a causa é multi-factorial. Como deve calcular a nutrição tem um papel básico a este nível e eu acredito que isto é um bom começo: [7 Mentiras sobre Nutrição que estão a tornar as pessoas mais gordas e doentes](#).

O objetivo das aulas de Educação Física deverá ser educar os alunos no sentido de criarem hábitos de vida saudáveis, começando por melhorar a sua Literacia Física (este conceito é bem mais vasto que dar uns saltos e uns pontapés na bola). Nós precisamos de abrir as vias de aprendizagem motora dos nossos alunos, o facto de vivermos hoje em dia num ambiente em que não é necessário ter um corpo em bom estado para sermos bem sucedidos, leva grande parte das pessoas a pensar que a prática de exercício físico não é fundamental. Hoje os jovens e adultos movem-se cada vez menos e cada vez pior. O ambiente a que nós estamos expostos fomenta o sedentarismo e a doença. Mas a verdade é que a prática de exercício físico é fundamental para sermos um ser humano equilibrado, ou seja, quando olhamos para a história do nosso corpo, constatamos que o mesmo desenvolveu-se com o movimento – nós não estamos adaptados ao sedentarismo e à obesidade.

Na minha opinião, a Educação Física precisa de emergir para um Modelo baseado na Saúde, na qualidade de Movimento e no Desenvolvimento Atlético. Neste modelo os alunos aprendem as bases dos vários padrões de movimento, os princípios básicos de fisiologia do exercício, de anatomia funcional, os princípios básicos de uma nutrição saudável (podemos pedir ajuda a nutricionistas), treinam as diferentes capacidades físicas (força, potência, resistência, velocidade, agilidade, coordenação) relacionadas com a sua performance na vida e não apenas nas suas modalidades – estas coisas são mais valiosas a longo prazo que aprender um lançamento na passada ou que fazer um passe com a parte externa do pé.

Obviamente que a estrutura das aulas deveria ser adaptada em função das idades dos alunos, por isso o ideal seria começar através de jogos, de circuitos, com um maior enfoque no desenvolvimento das habilidades motoras básicas (nos diferentes padrões de locomoção, na estabilidade corporal, na manipulação/controle de objetos, na percepção espacial e cinestésica) e evoluir no ensino secundário para o aperfeiçoamento dos padrões de movimento fundamentais, para o desenvolvimento das diferentes capacidades físicas e para a integração de alguns princípios básicos de nutrição, de fisiologia e de anatomia funcional. Desta forma, os alunos que não praticam desporto, estariam motivados para aprender como é que deveriam cuidar do seu corpo para o resto das suas vidas e os alunos desportistas estariam motivados para melhorar a sua performance desportiva. Assim, todos os alunos poderiam melhorar por razões individuais e em poucas décadas teríamos adultos que iriam valorizar os ensinamentos das aulas de Educação Física na promoção da sua saúde e da sua performance.

É por este impacto positivo na Saúde que eu acredito que este Modelo de Educação Física tem o potencial para se tornar na disciplina mais importante na vida de uma pessoa. E se você não acredita em mim, olhe em seu redor (mesmo na sua família) e contabilize o número de pessoas que estão

obesas, doentes, debilitadas, sarcopénicas, com dores nas articulações, com dores nas costas, deprimidas, e que não sabem o que fazer quando precisam de resolver os seus problemas físicos.

“Todos aqueles que meditaram sobre a arte de governar a humanidade ficaram convencidos que o destino do império depende da educação de cada pessoa.”

– Aristóteles (384 a.C.- 322 a.C.)

Para a nossa sociedade e cultura evoluírem, nós precisamos de seres humanos saudáveis, nós precisamos de pessoas com capacidade de resolver os seus problemas físicos e com uma atitude pró-ativa no que diz respeito à sua saúde. Nós não precisamos de políticos incompetentes (e fisicamente iletrados) a ditar se a Educação Física deve ou não contar para a média de um aluno, sem que percebam as consequências devastadoras que essas decisões podem ter na evolução cultural da nossa sociedade e humanidade.

Palavras-chave: saúde, educação física, literacia física, movimento, desenvolvimento atlético, cultura física.

Contributos do Atletismo e do Voleibol no desenvolvimento de Hábitos de Vida Saudáveis

Cristina Gonçalves,¹ Carina Rodrigues,¹ Arcanjo Gaspar,² Ricardo Oliveira,² Elvino Gouveia¹

¹ Universidade da Madeira, ² Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

Resumo

A Escola, através dos professores de Educação Física, é um espaço de excelência de promoção da atividade física. A percentagem da população jovem que tem excesso de peso e obesidade duplicou nas últimas décadas na Região Autónoma da Madeira. Em adição, a maioria dos alunos não se envolvem na prática de atividades desportivas dentro e fora do contexto escolar. Os objetivos do presente estudo foram: (1) Refletir sobre o papel e a importância do Professor de Educação Física na promoção da AF e outros comportamentos saudáveis durante o dia escolar, e (2) Apresentar uma proposta de atividades na escola para que as crianças e adolescentes se envolvam mais em atividades desportivas, utilizando o exemplo do Voleibol e do Atletismo.

Os projetos de intervenção no recreio escolar “+ Voleibol” e “Crescer com o Atletismo”, foram implementados na escola Dr.º Eduardo Brazão de Castro no ano letivo 2014-2015 com a finalidade de aumentar a prática desportiva nos tempos livres na escola através do Voleibol e do Atletismo. Verificou-se através da observação que os alunos apreciam estas atividades de tempos-livres contribuindo para a melhoria do repertório motor de cada um deles, uma vez que continuaram a jogar e a brincar com os materiais disponibilizados no recreio.

Com a implementação destes projetos na escola, foi possível constatar que os alunos tiveram uma grande afluência às atividades apresentadas pelos projetos, verificando-se uma maior motivação para a prática de atividade física e, conseqüentemente, um menor sedentarismo no tempo de recreio.

Palavras-chave: Atletismo, Voleibol, Educação Física, Hábitos de vida saudável

Introdução

A Escola é um espaço de excelência de promoção da atividade física (AF) e outros comportamentos de saúde (Silva, Sousa, Sá, Ribeiro, e Mota 2015). Um dos papéis do professor de Educação Física na escola é, proporcionar o máximo tempo de AF durante o período de aula, ensinar *skills* e atividades transferíveis para fora do espaço de aula e motivar as crianças a serem fisicamente ativas ao longo da vida.

As recomendações atuais sugerem que as crianças e adolescentes devem envolver-se em pelo menos 60 minutos de AF moderada diária para obter benefícios na saúde (WHO, 2010). Contudo, na Escola portuguesa não é possível atingir estas recomendações através do programa curricular de Educação Física. Este aspeto justifica a implementação de outros programas de AF na Escola. Durante o dia escolar, devem ser criadas oportunidades na escola para que as crianças e adolescentes se envolvam em atividades desportivas (Silva et al., 2015).

De acordo com um relatório do CDC “promovendo a participação ao longo da vida em atividades físicas (USDHHS, 2000), a percentagem da população jovem que tinha excesso de peso quase que duplicou nos últimos 20 anos, sendo a inatividade física e a dieta as principais causas de aproximadamente 300 000 mortes por ano nos EUA. Esta realidade é similar em Portugal, na Madeira e na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, num estudo apresentado por Marques (2011), com 581 crianças e adolescentes entre 10 e os 18 anos, a prevalência de excesso de peso e/ou obesidade foi 33.4% nos rapazes e 33.5% nas raparigas, respetivamente. Por outro lado, depois de uma observação direta, o núcleo de estágio (2014-2015) em Educação Física da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, verificou um nível extremamente baixo de AF durante os intervalos, assim como, na avaliação às turmas do Núcleo de Estágio, verificou-se, no questionário de caracterização da turma, que a maioria não se envolve na prática de atividades desportivas fora do contexto escolar. Adicionalmente, apurou-se que havia um baixo empenhamento motor dos alunos nas próprias aulas de Educação Física.

Este quadro de resultados levou-nos a considerar a implementação de estratégias e diretrizes de intervenção na escola para aumentar a AF dos alunos, através do Voleibol e do Atletismo. A complexidade e riqueza das interações provenientes do Voleibol, fundamentam a potencialidade e o contributo do Voleibol num plano formativo/educativo (Mesquita, 1998). A prática do Voleibol permite por um lado solidificar as relações grupais, que são a base da construção do saber interagir em sociedade, e por outro, permite o desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras dos

seus praticantes. O Atletismo é uma modalidade estruturante para todos e para toda a vida. Neste sentido, esta matéria de ensino em contexto escolar é considerada um conteúdo fundamental, devido às capacidades e habilidades motoras exploradas, que servem de base para o aprimoramento e execução de movimentos utilizados em outras matérias desportivas (Bragada, 2000 citado por Pieri & Huber, 2013).

Os objetivos do presente estudo foram: (1) Refletir sobre o papel e a importância do Professor de Educação Física na promoção da AF e outros comportamentos saudáveis durante o dia escolar, e (2) Apresentar uma proposta de atividades na escola para que as crianças e adolescentes se envolvam mais em atividades desportivas, utilizando o exemplo do Voleibol e do Atletismo.

Desenvolvimento

A escola, em particular as aulas de Educação Física, são muitas vezes retratadas como um potencial intermediário ou veículo para aumentar o envolvimento dos jovens em AFs que se podem prolongar ao longo da vida (Green, 2014). Além da Educação Física, as Escolas podem e devem oferecer AFs de uma forma variada durante o dia escolar, através dos seus professores de Educação Física. São exemplos de atividades as intervenções nos recreios, nas aulas de Educação Física, nas horas de intervalo e de almoço e as atividades promovidas no seio dos clubes escolares ou programas internos.

Estas oportunidades podem ser oferecidas a todos os alunos dos diferentes níveis de escolaridade, podendo estes beneficiar de uma prática de AF durante todo o dia na escola. A disponibilização de instalações, de equipamentos e de materiais de livre utilização são algumas possibilidades. Importa proporcionar atividades atrativas e motivantes, para que a participação dos alunos seja efetiva e potenciadora da procura de novos contextos de prática desportiva (Centers for Disease Control and Prevention, 2013).

Um dos problemas atuais que afeta as crianças e adolescentes da Região Autónoma da Madeira é prevalência de excesso de peso e de obesidade (Gouveia et al., 2015). No caso concreto da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro a prevalência de excesso de peso e obesidade é elevada (Marques, 2011). Existe evidência acumulada de que as crianças e adolescentes obesos desenvolvem uma série de complicações de saúde, assim como um risco elevado para a morbilidade e mortalidade adulta (Ebbeling, Pawlak, & Ludwig, 2002). Neste sentido, um dos intentos atuais dos professores de Educação Física, deverá ser a promoção e educação para a AF e aptidão ao longo da vida (numa perspetiva de investimento a longo

prazo). As crianças obesas apresentam uma probabilidade mais elevada de desenvolverem dois a três fatores de risco para a doença cardiovascular (DCV) na idade adulta e (2) adolescentes obesos possuem um risco muito elevado de se tornarem adultos obesos (Gouveia et al., 2010).

Metodologia

A presente pesquisa centrou-se na análise bibliográfica de publicações relacionadas com o Voleibol e o Atletismo. Para o efeito, foram consultadas as bases de dados da *Web of Knowledge* assim como os repositórios das bibliotecas da Universidade da Madeira e Universidade do Porto. Foram também consideradas publicações em livro sobre os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), os benefícios da atividade física em idades jovens e publicações relacionadas com as potencialidades tanto do Atletismo como do Voleibol. Foram utilizadas como palavras-chave (em Português e Inglês) as seguintes: Atletismo, Voleibol, Educação Física, Hábitos de vida saudável, Potencialidades do Voleibol e do Atletismo.

Enquadramento do Voleibol

Os jogos desportivos coletivos (JDC) são caracterizados por uma riqueza a nível de situações imprevisíveis e o comportamento dos jogadores é determinado por uma interligação complexa entre vários fatores (Moutinho, 1998). Devido à riqueza de situações que oferecem, os JDC constituem um meio formativo por excelência que através da sua prática permitem desenvolver as capacidades e as habilidades motoras e ainda as relações grupais que se apresentam como os pilares do saber estar em sociedade (Mesquita, 1998). O Voleibol pertence ao grupo dos JDC devido às características em comum que possui a todos os JDC, mas distingue-se pelo facto de ser um desporto de não invasão e possuir características que o distingue dos demais, tais como: (1) Ausência de contato direto, o que possibilita a participação de jogadores com idades e morfologias diferentes; (2) Impossibilidade de agarrar a bola o que desenvolve de uma forma natural a dinâmica de grupos; (3) A queda da bola implica a rutura do jogo solicitando a participação das capacidades coordenativas e condicionais e (4) As irregulares técnicas são punidas pelas regras o que coloca exigências no controlo do movimento (Moutinho, & Mesquita, 1998).

Ao explorar diversos movimentos corporais o Voleibol permite: (1) Aquisição de habilidades motoras e o desenvolvimento da aptidão física; (2) Contribui para o desenvolvimento afetivo e cognitivo; (3) Desenvolvimento das valências físicas (força, resistência, velocidade, equilíbrio,

coordenação e flexibilidade); (4) Estimula o aspeto afetivo – social (capacidade de agir, interagir e reagir com o outro e consigo mesmo); (5) Estimula a alegria, satisfação e motivação dos praticantes; (6) Liberdade na execução e pode ser jogado por ambos os sexos e (7) Possibilidade de recreação ou prática competitiva nas mais diferentes faixas etárias (Souza, Assupção, Zabaglia & Garcia, 2010; Larreia & Loureiro, 2013).

Enquadramento do Atletismo

O Atletismo é uma modalidade de carácter individual composta por várias disciplinas técnicas divididas por vários sectores: corridas, marcha, saltos, lançamentos e provas combinadas. Segundo Seners (2001) o atletismo é uma atividade codificada e individual que se desenvolve num meio estável e consiste em deslocar-se no menor tempo possível e projetar o corpo ou um engenho o mais distante possível. *“Marchar, correr, saltar e lançar são atividades físicas que contribuem para o desenvolvimento dos sistemas cardiovascular, nervoso, etc. e, portanto, para o aperfeiçoamento de qualidades físicas fundamentais”* (Schmolinsky, 1982).

Bragada (2000), refere que a disciplina de Atletismo em contexto escolar *“pode ser referenciada como fundamental, pois as capacidades e habilidades inerentes aos seus conteúdos, frequentemente, servem de base para outras modalidades desportivas”*. Neste sentido, o Atletismo é matéria de ensino presente nos PNEF (s) em todos os ciclos de ensino, estando organizado de forma progressiva do ponto de vista da complexidade e especificidade. Segundo Colaço e Rolim (2002) o Atletismo na escola é uma disciplina que tem a vantagem de desenvolver as principais capacidades motoras, condicionais e técnico-coordenativas como a flexibilidade, a velocidade, a força, a resistência, a coordenação, a destreza, o ritmo e o equilíbrio assim como as capacidades sensoriais e cenestésicas como a concentração, reação, noção de espaço, de tempo e de lateralidade.

Sabendo que o Atletismo é uma modalidade com diversas disciplinas técnicas, esta pode ser considerada como um desporto de base para a iniciação desportiva das crianças e jovens, uma vez que proporciona aos praticantes a possibilidade de descobrir o tipo de aptidão desportiva que melhor o caracterizam enquanto atleta. Outra das vantagens da prática do atletismo tem a ver com o facto de que as destrezas atléticas desta modalidade são movimentos naturais que são aperfeiçoados ou modificados e de aprendizagem relativamente fácil (Serra, 2001).

O jogo como fator motivador

Em tempos, o jogo era encarado como algo fácil, repousante e até divertido, que não possuía um carácter sério e não era considerado uma atividade produtiva. Atualmente a ideia sobre o jogo alterou-se pelo facto do jogo estar ligado ao desenvolvimento do individuo e interferir diretamente no processo de socialização (Lança, 2009). As crianças são naturalmente ativas e desejam movimentar-se através de jogos, do mais simples ao mais complicado, obtendo assim um amadurecimento do sistema nervoso, muscular e sensorial para além de que também estão desenvolvendo o seu lado social.

O jogo estimula o crescimento e o desenvolvimento das pessoas e das coisas do ambiente em que se vive; a coordenação motora; as faculdades intelectuais e a iniciativa. No jogo existe sempre um carácter de novidade o que faz despertar o interesse da criança e do jovem. Através do jogo o aluno é motivado a aprender, as habilidades são aperfeiçoadas, desenvolve a criatividade e a cognição e aprendem a resolver problemas e tomar decisões. De acordo com Lança (2009), este tipo de atividades têm um papel profundo no desenvolvimento e aprendizagem das capacidades motoras e físicas e o meio onde a criança se encontra, releva-se determinante, pelo que devemos oferecer-lhe oportunidades de prática diversificada.

O Atletismo Jogado

As propostas metodológicas apresentadas no projeto “Crescer com o Atletismo”, têm por base o projeto da IAAF, *Kid’s Athletics* e o *Fun’Athletics*, tendo como objetivo a exercitação de algumas ações técnicas da modalidade, através de jogos e formas jogadas, num conjunto variado de atividades (velocidade, corridas de resistência, saltos e lançamentos) e que podendo ser realizado em qualquer local (pista, ginásio, polidesportivo ou área desportiva), pretende oferecer um Atletismo: atrativo, instrutivo e acessível (Gozzoli, C., Locatelli, E., Massin, D. & Wangemann, B., 2002; Pereira, 2006).

A competição se for bem direcionada, é um instrumento que pode ser muito positivo, uma vez que o seu valor em termos de desafio e de superação torna a competição muito atrativa para as crianças e jovens. Assim o Atletismo Jogado tem como objetivo promover “jogos” tendo como base os fundamentos técnicos do atletismo (correr, saltar e lançar), procurando que os alunos se exercitem de forma simples e divertida.

Projetos “+ Voleibol” e “Crescer com o Atletismo” na Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro

Segundo Lopes, Lopes e Pereira (2006, p. 271) *“dadas as suas características e considerando os constrangimentos da vida atual, os recreios escolares, constituem-se como momentos e oportunidades ótimos de estimulação e desenvolvimento de estilos de vida ativos”*. Os mesmos autores citando Pereira e Neto (1997, p. 272) referem que *“os espaços e tempos de recreio das nossas escolas, encontram-se na maior parte dos casos, desvalorizados, umas vezes por negligência, outras por razões puramente economicistas”*. O facto das crianças e jovens experienciarem um conjunto diversificado de movimentos, faz com que aprendam com maior facilidade novas representações motoras, alcançando um maior êxito nas atividades realizadas e retirando delas mais satisfação (Lopes, 2006 citando Welk, 1999).

Os Projetos “+ Voleibol” e “Crescer com o Atletismo” foram implementados na escola Dr.º Eduardo Brazão de Castro no ano letivo 2014-2015 pelo núcleo de Estágio em Educação Física com este propósito. Os referidos projetos tiveram como objetivos os seguintes: (1) aumentar a prática desportiva nos tempos livres na escola através do Voleibol e do Atletismo, (2) despertar o interesse dos alunos pelas modalidades, (3) aumentar o número de praticantes, (4) melhorar os aspetos tático-técnicos, (5) desenvolver/melhorar as capacidades físicas, (6) promover a AF nos tempos livres, contribuindo desta forma para a diminuição do sedentarismo e melhoria da saúde dos alunos e (7) autonomizar a prática desportiva.

Estes projetos surgiram pela reduzida oferta de espaços desportivos para os alunos poderem praticar atividade física durante os intervalos. Assim, foram analisados os espaços adjacentes na escola, onde seria possível construir outras ofertas desportivas.

Após esta análise detetámos 3 espaços para o Atletismo e um espaço para o Voleibol. Foram então criadas algumas propostas metodológicas para a realização de atividades relacionadas com o atletismo (marcas pintadas no chão e na parede espaços selecionados) procurando trabalhar frequência e amplitude da corrida; saltos a pés juntos; saltos à corda; lançamentos; corridas; e construído um campo de minivoleibol com 4 metros de largura e 8 metros de comprimento. A rede foi colocada a duas alturas sendo possível alterar de acordo com a idade dos praticantes.

Com este projetos procurou-se promover AFs para os alunos, evitando desta forma o sedentarismo. Numa primeira fase existiu um trabalho inicial de promoção e incentivo à prática das atividade propostas pelos projetos, onde se verificou uma elevada adesão dos alunos nas atividades. Após estas intervenções, foram observados os comportamentos dos alunos face a estas novas oportunidades de prática desportiva, sem que existisse a

supervisão de qualquer professor. O que se observou é que efetivamente os alunos apreciam estas atividades de tempos-livres contribuindo para a melhoria do repertório motor de cada um deles, uma vez que continuaram a jogar e a brincar com os materiais disponibilizados no recreio.

Conclusões

Uma grande percentagem de atividade física para os jovens pode ser realizada através de programas oferecidos pela escola, onde os alunos podem praticar atividade física antes, durante ou depois do horário escolar, proporcionando aos alunos uma escolha das atividades a realizar e oferecendo aos alunos de todos os níveis uma oportunidade igual de participação (U.S. Department of Health and Human Services, 2009). Reforçando esta ideia e segundo o IDP (2009), refere que várias entidades enfatizam que a *“escola é o veículo preferencial de promoção de um comportamento ativo, destacando em particular o recreio”*.

Por outro lado, o Atletismo e o Voleibol são matérias de ensino com enorme potencial em termos do desenvolvimento físico, pelo que deve ser dada prioridade à sua abordagem em atividades não curriculares. Por este motivo, durante o Estágio Pedagógico o núcleo da Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro desenvolveu os projetos “Crescer com o Atletismo” e “+ Voleibol” com o intuito de despertar nos alunos o gosto pela atividade física e o interesse por estas modalidades.

Entendemos que estes projetos podem ser um bom contributo para aumentar e melhorar os níveis de AF dos alunos durante o dia escolar, assim como no desenvolvimento das capacidades físicas e condicionais que servem de base para o sucesso nas outras modalidades desportivas. A implementação destas atividades parecem contribuir de uma forma mais efetiva na formação de alunos com conhecimentos, atitudes e *skills* para serem ativos para toda a vida.

Com a implementação destes projetos na escola, foi possível constatar que os alunos tiveram uma grande afluência às atividades apresentadas pelos projetos, verificando-se uma maior motivação para a prática de atividade física e, conseqüentemente, um menor sedentarismo no tempo de recreio.

Acreditamos que os alunos de hoje, apesar das aliciantes tecnologias, são capazes de serem ativos realizando uma atividade de que gostam desde que lhes sejam dadas as oportunidades para tal e como já referimos ao longo do trabalho, a escola é o principal potenciador de hábitos tanto desportivos como civilizacionais. Podemos concluir então que, os recreios escolares podem ser um local propício para a promoção de hábitos de AF nas crianças e jovens, e como tal devem ser aproveitados procurando a diminuição do sedentarismo.

Referências bibliográficas

- Bragada, J. (2000). O Atletismo na Escola: Proposta programática para abordagem dos lançamentos “leves”. Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto, vol. XVII, nº 99. Acedido a 05 de fevereiro de 2015 em <http://www.catraios.pt/profs/salarecursos/matef/lleveshor.pdf>
- Colaço, P. & Rolim, R. (2002). A Escola, o Atletismo e os Materiais Improvisados.
- Gomes, L. (2010). Atletismo como esporte base no desenvolvimento motor. Brasília.
- Ebbeling, C., Pawlak, D., & Ludwig, D. (2002). Childhood obesity: public-health crisis, common sense cure. Lancet 360: 473-482.
- Gozzoli, C., Locatelli, E., Massin, D. & Wangemann, B. (2002). IAAF kid’s Athletics - A Pratical Guide. International Association of Athletics Federations.
- Green, K. (2014). Mission Impossible? Reflecting upon the relationship between physical education,youth sport and lifelong participation. Sport Education and Society, 19 nº4, 357-375.
- Lança, R. (2009). Animação desportiva e tempos livres - Perspectivas de organização. Lisboa: Texto
- Larreia, F. & Loureiro L. (2013). Aprimorar o desenvolvimento do aluno através do voleibol.
- Lopes, L. (2006). Actividade física, recreio escolar e desenvolvimento motor: estudos exploratórios em crianças do 1º ciclo do ensino básico. Universidade do Minho.
- Lopes, L., Lopes, V., & Pereira, B. (2006). Atividade física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças dos seis aos 12 anos. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte: São Paulo. V. 20, nº4,p.271-280.
- Marques, S.C. (2011). Relatório de Estágio realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque (Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico
- Mesquita, I. (1998). O ensino do Voleibol: proposta metodologica. In A. Graça, & J. Oliveira, *O ensino dos jogos desportivos* (pp. 153-200). Porto: Rainho & Neves, Lda.
- Moutinho, C. (1998). O ensino do Voleibol: A estrutura funcional do voleibol. In A. Graça, & J. Oliveira, *O ensino dos jogos desportivos* (pp. 137-152). Porto: Rainho & Neves, Lda.
- Pereira, A. (2014). Fun´Athletics – atletismo para crianças. Direção de Serviços do Desporto Escolar e Associação de Atletismo da Região Autónoma da Madeira.
- Seners, P. (2001). *Didáctica del atletismo*. Barcelona: INDE.
- Serra, J. (2001). *Uma proposta de treinamento de atletismo, visando o desenvolvimento das capacidades motoras para crianças acima de 10 anos*. Campinas: Faculdade de Educação Física Departamento de Ciências do Esporte.
- Services, U. D. (Agosto de 2009). Youth Physical Activity: The Role of Schools.
- Schmolinsky, G. (1982). Atletismo. Lisboa. Lisboa: Editorial Estampa.

- Souza, T., Assumpção C., Zabaglia R. & Garcia M. (2013). *A importância do voleibol enquanto lúdico e modalidade desportiva dentro da educação física escolar*. Brasil
- Silva P, Sousa M, Sá C, Ribeiro J., Mota J. (2015). Physical activity in high school during 'free-time' periods. *European Physical Education Review*, 21(2) 135–148.
- U.S. Department of Health and Human Services (2000). *Healthy People 2010*. Washington, DC: USDHHS.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*:. Retrieved April. 5, 2013, from http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/978924_1599979_eng.pdf

Fun' Athletics – O Atletismo para Crianças

Alcino Pereira ¹

¹Associação de Atletismo da Região Autónoma da Madeira

O conceito *Fun' Athletics* tem por base e inspiração o *Kids' Athletics*, modelo de atletismo para crianças da *Associação Internacional das Federações de Atletismo*.

Fun' Athletics é uma adaptação com o objetivo de melhor sistematizar os jogos competitivos para uma mais fácil utilização em ambiente escolar. Trata-se ainda de proporcionar um conjunto de instrumentos didáticos para o ensino simplificado e lúdico do atletismo nas suas várias vertentes. É neste contexto que o nome *Fun' Athletics* visa reforçar dois aspetos essenciais:

- *Fun* = diversão;
- *Fun* = fundamentos (do atletismo).

Num evento *Fun' Athletics* proporcionamos uma competição de atletismo por equipas, com jogos adaptados para crianças dos 6 aos 11 anos. Jogos esses que permitem exercitar os fundamentos técnicos do atletismo, correndo, saltando e lançando de forma simples, mas divertida e educativa. Num evento *Fun' Athletics* podem competir muitas crianças em simultâneo e todas contribuem para o resultado da sua equipa; o Atletismo é experimentado na sua total abrangência (corridas, saltos e lançamentos); os jogos promovem a aprendizagem dos elementos fundamentais do atletismo; o grau de dificuldade das destrezas é adequado à idade das crianças; as regras são simples; e a organização dos eventos não exige demasiados recursos humanos nem materiais.

Os jogos apresentados constituem exemplos de um conceito aberto que permite integrar novos jogos, desde que respeitando os princípios e objetivos enunciados. Apesar dos jogos terem sido concebidos para serem, em si mesmos, didáticos (no sentido da aquisição dos fundamentos técnicos do atletismo) cada jogo pressupõe uma preparação através da prática orientada do próprio jogo ou de elementos ainda mais simples que ajudem à aprendizagem dos aspetos críticos dos fundamentos motores envolvidos em cada jogo.

Os jogos *Fun' Athletics* apresentados são divididos em três grupos etários: crianças de 6 e 7 anos; crianças de 8 e 9 anos; e crianças de 10 e 11 anos. Embora alguns dos jogos apresentados para os 10-11 anos possam implicar espaços um pouco mais amplos, podem ser adaptados ao espaço escolar disponível e a generalidade dos jogos. Devem poder ser organizados dentro das instalações escolares (em pavilhões ou espaços polidesportivos). A generalidade dos jogos devem poder ser organizados com o equipamento escolar existente ou com material improvisado. O equipamento que possa ser necessário adquirir deve ter um custo acessível. A competição *Fun' Athletics* tem as seguintes características gerais:

- Os jogos são realizados em forma de competição combinada e por equipas;
- Os jogos são organizados em circuito de estações, integrando jogos das três famílias do atletismo: corridas, saltos e lançamentos;
- As equipas devem ser mistas e, preferencialmente, com o mesmo número de crianças do mesmo sexo;
- As equipas são classificadas de acordo com a prestação do seu conjunto em cada jogo e no conjunto dos jogos.

Palavras-chave: Atletismo, competição, *Fun' Athletics*, Jogo

Metodologias de Ensino do Atletismo na Escola

Manuel Almeida¹

¹Associação Desportiva e Recreativa de Água de Pena (ADRAP)

Resumo

Pretendo na minha apresentação dar um contributo para os profissionais de Educação Física, na sua atividade do dia-a-dia. Pretendo dar-lhes orientações e mecanismos que os possam auxiliar no desempenho da sua função. Melhorar a experiência dos alunos na experimentação e prática da modalidade de atletismo.

Poderia fazer uma apresentação muito genérica das várias disciplinas do atletismo, mas tal não seria possível pois seria muito superficial e não traria nenhum benefício para os formandos. Demonstrar que é muito difícil ensinar a disciplina de atletismo em tão poucas horas e ainda por cima com o número de disciplinas que temos de ensinar. Então devemos centrar as nossas atenções na melhoria das aptidões físicas e no desenvolvimento dos fundamentos do movimento.

Procurarei apresentar formas de organização do espaço, da organização dos alunos nas várias estações. Bem como a importância que devemos dar ao tempo efetivo de prática de cada aluno em cada aula de atletismo. Na minha opinião mais importante que o nível da execução técnica dos alunos, deve ser a possibilidade de as experimentar e com um elevado número de tentativas erros.

Como já referi anteriormente seria muito difícil em tão breves minutos explicar o conhecimento sobre tantas disciplinas, optei por me focar apenas numa, a corrida de barreiras. E porquê a corrida de barreiras? Porque poderemos trabalhar vários fundamentos do movimento com esta disciplina do atletismo. Velocidade, porque

para chegar ao fim em primeiro teremos de ser rápidos. Coordenação, porque se não tivermos coordenação dificilmente seremos rápidos.

Para atingirmos os nossos objetivos, e nos focarmos no que realmente é importante, teremos de facilitar a tarefa aos alunos, aumentando a dificuldade progressivamente. Ajudando-os a ter sucesso na execução da sua tarefa. Desenvolvendo-lhes o gosto pela prática da modalidade de atletismo.

Palavras-Chave: Atletismo, Escola; Metodologias de Ensino

Voleibol na Escola

Sílvia Costa¹

¹Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Resumo

A abordagem do Voleibol em contexto escolar deve ser contextualizada face às condições do seu enquadramento, às características dos alunos e da modalidade e ao quadro normativo/institucional, exposto em programa do Ministério da Educação.

O enquadramento escolar é propício ao ensino/aprendizagem de grande parte das atividades desportivas. A escola congrega a existência de um corpo docente especializado, disponibiliza instalações desportivas adequadas e materiais necessários para a abordagem da modalidade. Relativo às características dos alunos, demonstram gostar da modalidade, anseiam por um êxito fácil e revelam menor disposição para a exigência e a dedicação no trabalho. O Voleibol expressa-se em ambiente escolar por uma elevada adesão dos jovens, exige cooperação e interajuda e caracteriza-se, na sua metodologia, pela forte incidência técnica nos seus fundamentos. Leva ao extremo o pormenor e o detalhe, não sendo este particularmente do agrado da maioria dos alunos. Finalmente, o quadro normativo do Ministério da Educação, impõem um programa de abordagem à modalidade, distribuído pelos 2.º, 3.º ciclos e secundário, ao nível da composição curricular, fundamentos técnicos e táticos. Na minha experiência profissional e entendimento pessoal julgo ser muito exigente, para não dizer inexecutável.

Em conformidade com o anteriormente exposto, ao longo dos oito anos letivos, distribuídos pelos 2.º, 3.º e secundário, o Voleibol é trabalhado na escola, com uma carga horária de cerca de 160 horas. Face aos

programas, instituídos pelo Ministério da Educação, a modalidade é desenvolvida, no decurso de um período letivo, totalizando cerca de 24 horas de trabalho.

Em paralelo, na atividade federada, ao nível dos escalões na sua fase inicial de formação, como por exemplo no escalão infantil, com carga de trabalho de duas horas, três vezes por semana, no decurso de sete meses, sem contabilizar a competição oficial (geralmente ao fim de semana), é atingida a carga de trabalho das 160 horas. Curiosamente, a mesma preconizada nos programas escolares, a serem abordados no decurso de oito anos letivos.

Face à minha vivência profissional nos dois âmbitos de atividade, não corroboro com o sucesso na aplicabilidade dos programas instituídos pelo Ministério da Educação. Considero-os altamente exigentes e longe da aceitação dos docentes e alunos.

Na minha perspetiva, os programas deveriam estar mais centrados na componente técnica da modalidade. Assim, as técnicas do passe, manchete, serviço e remate teriam toda a relevância dando um grande enfoque à deteção e correção dos erros mais frequentes. Na metodologia de intervenção, o desenvolvimento dessas técnicas de base, seria consubstanciado através do JOGO. Com maior e crescente ênfase no jogo reduzido, até ao formal.

Palavras-chave: Escola, Ensino/Aprendizagem, PNEF, Jogo, Voleibol.

Metodologia do ensino do Voleibol

Ricardo Nunes¹

¹ Universidade da Madeira

Resumo

A abordagem tradicional à modalidade de Voleibol privilegia as componentes técnicas pois os erros desta espécie são extremamente penalizantes na obtenção de sucesso no jogo. No entanto existem diversos formatos jogados onde os componentes técnicos, táticos e estratégicos estão simultaneamente presentes, sendo também por isso mais ricos do ponto de vista formativo.

Entre eles o *smashball*, formato de origem holandesa que pode ser organizado em quatro diferentes níveis e que privilegia a continuidade das ações, os deslocamentos, a tomada de decisão dos praticantes e pelas suas regras potencia execuções técnicas mais complexas como o remate.

Apresentado o jogo verificam-se as vantagens e desvantagens da sua utilização, como meio de abordagem da modalidade e de passagem dos desportos onde o “agarrar” a bola é possível para outro onde o tempo de os contacto com a bola é efémero.

Identificam-se as variantes do jogo e a possível adaptação ao nível da cada turma, em função das prioridades que se estabelecem para o ensino do Voleibol.

Esta atividade, onde o tempo de empenhamento motor é elevado, permite o desenvolvimento de algumas capacidades condicionais que normalmente não são consideradas como passíveis de serem desenvolvidas com o Voleibol, nomeadamente a resistência e a velocidade.

Verificam-se as vantagens de conjugar esta atividade com outros formatos, onde o contacto com o solo não é permitido, para o desenvolvimento de *skills* que permitam aos alunos aproximarem-se das regras oficiais do jogo de Voleibol.

Palavras-chave: Voleibol, Metodologia, *Smashball*

Alunos com necessidades especiais – Perceções: Professores de Educação Física vs Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Carolina Escórcio¹, Hércules Gouveia¹, Adérito Nóbrega², Ricardo Alves¹
Universidade da Madeira¹, Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva²

Resumo

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas é cada vez mais uma realidade para os professores. A legislação vigente apoia e defende que todos, sem exceção, devem ter acesso à educação. As crianças e os jovens com necessidade educativas especiais estão a ser direcionadas para as escolas de ensino regular dando espaço para que pessoas com maiores limitações sejam integradas nas instituições de ensino de especial. Neste contexto os professores deparam-se com turmas com alunos muito heterogéneos.

O nosso estudo procura compreender a realidade da escola inclusiva, através das perceções dos professores de Educação Física e dos alunos com NEE em escolas que possuem núcleo de estágio do concelho do Funchal. Utilizamos questionários adaptados de Avramidis e colaboradores (2000) e de Souza e Boato (2009) para a recolha de dados dos professores e de O'Rourke e Houghton (2006) para os alunos. Os dados foram analisados no SPSS 22.

Grande parte dos professores afirma que a escola inclusiva é uma mais-valia pois auxilia no processo de socialização e promove a igualdade de oportunidades e refere, possuindo ou não formação, que as turmas inclusivas tornam a aula menos fluída.

Os alunos com NEE dizem sentir-se bem na escola e motivados para as aulas de Educação Física referindo que os colegas os apoiam e respeitam. Os alunos realçam que a componente socio afetiva é o aspeto mais importante.

Palavras-chave: Alunos com necessidades educativas especiais; escola inclusiva; professores; Educação Física

Introdução

O termo “necessidades educativas especiais” está direcionado para pessoas com lesões ou incapacidades, temporárias ou definitivas, que implicam formas de intervenção especializadas (Marques et al., 2001).

São pessoas que exibem condições específicas podendo necessitar de apoio e serviços da educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de modo a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional bem como responder às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilos de aprendizagem (Correia, 2008)

As incapacidades podem ser de dois tipos: permanentes ou temporárias. As permanentes exigem alterações generalizadas no currículo que se mantêm durante todo ou grande parte do percurso escolar. As necessidades educativas temporárias exigem uma modificação parcial no currículo de acordo com as características do aluno, que mantêm-se durante um determinada fase do seu percurso escolar (idem).

Jovens com estas características são, cada vez mais, incluídos no ensino regular incentivados pela legislação vigente que refere que todos têm direito à educação e à cultura (Constituição da República Portuguesa artigo 73.º) sendo que os cidadãos portadores de deficiências devem ser apoiados no acesso ao ensino (Constituição da República Portuguesa artigo 74.º). Desde 1994 com a Declaração de Salamanca, a grande impulsionadora da escola inclusiva, é reforçado que todas as pessoas devem ter acesso ao ensino regular no sentido de combater as atitudes discriminatórias, procurando tornar a sociedade mais inclusiva.

É pretendido que a escola seja responsabilizada pelo desenvolvimento de uma pedagogia mais centrada nas crianças, respeitando as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem, sendo também capaz de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam

graves incapacidades (Decreto-lei nº3/2008; Declaração de Salamanca, 1994). A educação inclusiva procura a equidade educativa quer no acesso, como nos resultados dos alunos, garantindo a igualdade (idem). Todavia, tal só se torna possível com sistemas de educação planeados e programas educativos adequados às características e necessidades apresentadas pelos alunos (idem). Existem instrumentos que procuram facilitar a inclusão dos alunos no ensino regular como os PEIs (Programa Educativo Individual) e os CEIs (Currículo Específico Individual) (Decreto-lei nº3/2008; DGIDC, 2008).

Apesar da lacuna existente nesta área específica, segundo Bueno e Resa (1995) não existem diferenças significativas entre a Educação Física para alunos comuns e para alunos com necessidades educativas especiais ao nível dos conteúdos mas sim adaptações nas técnicas, métodos e formas de organização aplicadas nas aulas. De acordo com Porter (1997) citado por Sanches e Teodoro (2006), é necessário formar os professores para serem “*professores de métodos e recursos*” com capacidade de desenvolver estratégias e atividades que incluam os alunos na aula. Estes autores acreditam que a perspetiva mais centrada no indivíduo irá alargar-se a todos os alunos, correspondendo às suas necessidades e dificuldades de forma a tornar o ensino mais individualizado.

A constituição de turmas nas escolas deve ter por base critérios de natureza pedagógica. Compete ao Diretor aplicá-los de forma eficaz gerindo e rentabilizando os recursos humanos e materiais existentes. No Despacho n.º 5048-B/2013, segundo o ponto 3 do Artigo 20º as turmas que apresentem alunos com NEE de carácter prolongado de qualquer nível de ensino, cujo PEI preveja e o grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições. É importante considerar que as pessoas com deficiência não constituem grupos homogéneos. Cada indivíduo tem necessidades diferenciadas e identificáveis (Ferreira, 2009).

Com este trabalho pretende-se compreender a realidade da escola inclusiva através das perceções dos professores de Educação Física e dos alunos com NEE.

Metodologia

No presente estudo foi utilizada uma metodologia quantitativa e o instrumento recorrido para a recolha de dados foi o questionário. As perguntas eram maioritariamente fechadas à exceção da opção “outra” que permitia inserir um item diferente. As perguntas de “porquê” permitiam várias respostas (no máximo duas opções) pelo que o valor em percentagem destas questões é superior a 100%. O questionário dos professores está dividido em seções denominadas: escola inclusiva, educação física e formação dos professores; o questionário dos alunos não possui subdivisões. Optamos por esta metodologia por permitir recolher dados de um grupo alvo maior tornando o estudo mais representativo da realidade das escolas com núcleos de estágio. Foram elaborados dois questionários: para os professores de Educação Física e para os alunos com necessidades especiais. Para a elaboração do questionário foi feita uma pesquisa inicial utilizando várias as palavras-chave de forma a encontrar exemplos de questionários que fossem de encontro aos nossos objetivos e adaptá-los.

O questionário direcionado para os professores foi adaptado de Avramidis e colaboradores (2000), que tinha como objetivo estudar as atitudes dos professores face à inclusão, e de Souza e Boato (2009), que pretendia verificar as conceções dos professores em relação à inclusão dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física. O questionário dos alunos foi também adaptado de outros autores, O'Rourke e Houghton (2006), num estudo que tinha como fim verificar a utilidade da escala que avaliava a perceção de apoio dos alunos na sala de aula.

O nosso estudo procurou recolher dados de várias escolas do concelho do Funchal, mais especificamente das escolas onde havia núcleos de estágio de Educação Física. Assim, incluímos as escolas: Secundária Francisco Franco, Secundária Jaime Moniz, Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, Básica e Secundária Gonçalves Zarco e Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Pedimos auxílio ao grupo de apoio do Ensino Especial para aplicar os questionários aos alunos e aos delegados de grupo de Educação Física para a aplicação junto dos docentes.

Para analisar os dados utilizámos o *software Microsoft Excel 2010* e o *SPSS 22*. Neste último realizámos uma estatística básica com frequências e percentagens para análises preliminares e o teste de independência qui-quadrado. Mas quando ocorria violação dos pressupostos realizámos o teste exato Monte Carlo. O nível de significância utilizado foi de 0,05. A amostra é constituída por 72 professores de Educação Física e 98 alunos com necessidades educativas especiais.

Análise e discussão dos dados

Iniciamos a análise dos dados pelos resultados obtidos no questionário realizado aos professores. O questionário era direcionado a todos os professores de Educação Física das escolas mencionadas, sem nenhuma exceção. Recolhemos um total de 72 questionários preenchidos pelos professores.

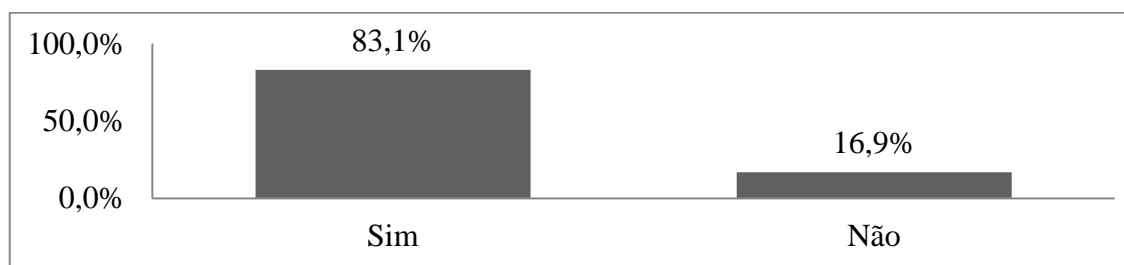


Gráfico 1: Considera a escola inclusiva uma mais-valia?



Gráfico 2: A escola inclusiva traz vantagens?

Tabela 1: Razões para a escola inclusiva trazer ou não vantagens

Respostas	Porquê?	Porcentagem
Positivas	Ajuda na socialização	66,7%
	Promove a igualdade de oportunidades	71%
Negativas	Mais trabalho para os professores	14%
	Não permite que os alunos aprendam	12%

A esmagadora maioria dos professores apresentou justificações positivas, sendo que apenas uma pequena percentagem de participantes indicou aspetos negativos.

Os resultados vão de encontro ao pretendido pela Declaração de Salamanca (1994) que apela a uma sociedade mais inclusiva em que todos os cidadãos têm os mesmos direitos e devem ter as mesmas oportunidades, neste caso o acesso à escolar inclusiva. Contudo, é muito da responsabilidade dos professores e dos alunos a sua concretização. Segundo Maia (2009) é necessária uma grande predisposição para organizar e gerir as aulas de modo a atender a todos os alunos. Este aspeto é crucial e vai de encontro aos resultados em especial ao ponto em que os professores consideram que a escola inclusiva proporciona mais trabalho para os professores.

Foi questionado aos professores sobre se os critérios para inserir os alunos com NEE nas turmas são os mais adequados. Dos participantes 22 responderam afirmativamente e 43 negativamente. Questionamos o porquê.

Tabela 2: Razões para os critérios serem ou não adequados

Respostas	Porquê?	Percentagem
Positivas	São turmas reduzidas	22,2%
	Poucos alunos com NEE por turma	20,6%
Negativas	Não têm em consideração a turma	41,2%
	Alunos muito heterogéneos	41,2%

A maioria dos professores que respondeu negativamente apresentou como justificação o facto de não terem em consideração a turma em que os alunos estavam incluídos e o facto de os alunos serem muito heterogéneos.

A Legislação Portuguesa, despacho n.º 5048-B/2013, no ponto 1 do artigo 20º, diz que as turmas com alunos com NEE devem ter um número máximo de 20 alunos e não pode ultrapassar os dois alunos com NEE.

O que os resultados revelam é que uma pequena percentagem considerou, para responder à pergunta, aquilo que a lei define enquanto outros basearam-se na sua aplicabilidade prática. Possivelmente, na prática, o que estes professores encontram é uma discordância na formação das turmas. São provavelmente turmas de pequenas dimensões que incluem alunos problemáticos a nível comportamental e com dificuldades de aprendizagem para além dos alunos com NEE.

No decorrer no estudo, procurámos analisar a relação existente entre variáveis. Fizemos quatro relações em que apenas duas foram significativas. O quadro abaixo mostra as hipóteses que não foram estatisticamente significativas.

Tabela 3: Hipóteses de estudo

Hipóteses	Resultados
De que forma a capacidade de lecionar influencia o desenvolvimento dos alunos com NEE?	0,142
Existe associação entre a percepção que os professores têm do desenvolvimento dos alunos e as estratégias e adaptações do processo individual do aluno?	1
De que forma a capacidade de lecionar influencia a fluidez das aulas de Educação Física e o desenvolvimento dos alunos sem NEE?	0,046
Que relação há entre a percepção de capacidade de lecionar dos professores e a sua formação?	0,0

Relacionámos a variável capacidade de lecionar com a fluidez das aulas de Educação Física e o desenvolvimento dos alunos sem NEE. A análise foi estatisticamente significativa (0,046).

Tabela 4: Relação entre a capacidade de lecionar e a fluidez das aulas de Educação Física e desenvolvimento dos demais alunos.

Capacidade de lecionar turmas inclusivas	Prejudica fluidez da aula e desenvolvimento dos alunos sem NEE (%)	Não prejudica fluidez da aula e desenvolvimento dos alunos sem NEE (%)	Total (%)
Sim	48,6%	24,3%	72,9%
Não	22,9%	2,9%	25,8%

Através dos dados obtidos verifica-se que apesar de os professores referirem ter formação, a integração de alunos com dificuldades ainda torna a aula menos fluída. Uma pequena percentagem de professores que afirmou ter capacidade de lecionar turmas inclusivas referiu que tal situação não prejudica as aulas, o que pode estar associado ao facto de alguns alunos NEE não apresentarem dificuldades em EF ou à acrescida experiência e formação que possuem. Correia (2008) menciona que um aluno pode ser considerado de NEE se apresentar dificuldades de leitura, escrita ou cálculo, dificuldades a nível motor, perceptivo ou socio emocional. Apesar da identificação, o aluno pode não apresentar dificuldades na disciplina.

Os resultados vão de acordo com o que refere a literatura. A sugestão dada por Bueno e Resa (1995) é que não devem existir diferenças nos conteúdos mas apenas adaptações nas técnicas, métodos e formas de organização aplicadas nas aulas. Ainscow e colaboradores (1997) ainda referem que a aula deve ser planificada para toda a turma, possuindo apenas algumas adaptações de acordo com as necessidades dos alunos.

Também relacionámos a capacidade de lecionar turmas inclusivas e a formação que os professores possuíam. Os resultados foram estatisticamente significativos.

Tabela 5: Relação entre a capacidade de lecionar turmas inclusivas e a formação dos professores

Capacidade/ Formação	Formação suficiente (%)	Sem formação (%)	Total (%)
Sim	31,9 %	-	31,9 %
Não	39,1 %	29 %	68,1 %

Podemos analisar os dados relacionando-os com o que Sanches e Teodoro (2006) mencionam sobre a necessidade de formar professores de métodos e recursos. Esta afirmação refere-se à necessidade de dar ferramentas aos profissionais para que eles próprios desenvolvam as suas estratégias com base na experiência e no conhecimento já produzido.

Apresentamos de seguida os dados dos alunos. O estudo pretendeu recolher informação apenas dos alunos identificados como com NEE. O total de questionários recolhidos foi de 98. Assim como fizemos para os professores, inquirimos os alunos sobre como se sentiam na escola e porquê.

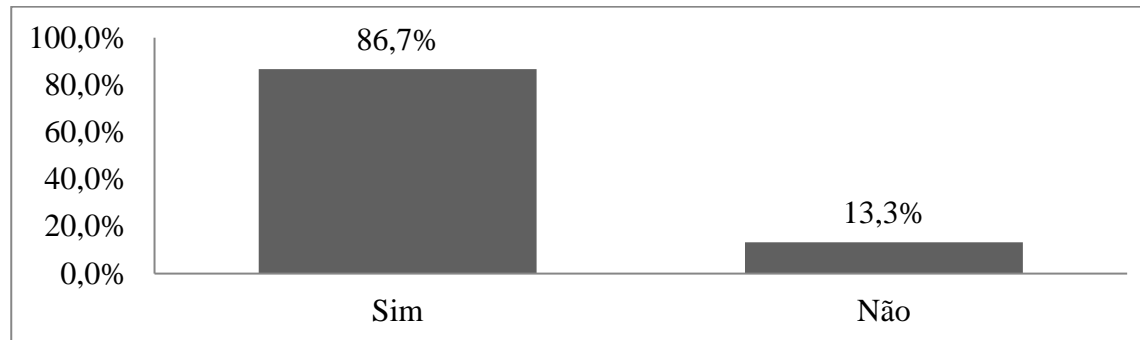


Gráfico 5: Sentes-te bem na escola?

Tabela 6: Razões para os alunos sentirem-se bem ou mal na escola

Respostas	Porquê?	Percentagem
Positivas	Tenho muitos amigos	77,5%
	Sinto-me alegre e feliz na escola	63,3%
	Gosto de estudar	32,6%
Negativas	Não tenho muitos amigos	15,3%
	Sinto-me triste na escola	10,2%
	Não gosto de estudar	20,4%
	Os colegas gozam comigo	10,2%
	Sinto-me sozinho na escola	4%

Dos dados apresentados verificamos que a maioria dos alunos sente-se bem na escola apresentando justificações como “tenho muitos amigos na escola” e “sinto-me alegre e feliz na escola” como as mais votadas. Contudo, existem casos que não se mostram tão positivos. Alguns alunos apresentam-se tristes na escola, com poucos amigos e sentem-se gozados pelos colegas.

A declaração de Salamanca procura que a sociedade se torne mais inclusiva aproximando os alunos uns dos outros. Contudo a escola só será verdadeiramente inclusiva quando os alunos sentirem-se aceites. Os alunos reforçam a componente socio afetiva como sendo a razão mais importante para o seu bem-estar – tanto os alunos que sentem-se bem como os restantes.

Á semelhança da análise dos professores relacionámos variáveis para conhecer de forma mais aprofundada a perceção dos alunos em relação à escola.

Tabela 7: Hipóteses de estudo

Hipóteses	Resultados
Relação entre a adequação dos exercícios e a motivação que os alunos tinham para a prática de EF.	1
Relação entre a realização das mesmas tarefas que os colegas e adequação das mesmas às suas necessidades	1
Relação entre o sentimento de satisfação dos alunos face à escola e o gosto sentido pelas aulas de Educação Física	0,017
Relação entre o respeito e a cooperação por parte dos colegas quando o aluno com NEE sente dificuldades e a motivação para as aulas de Educação Física	0,002

Das hipóteses estudadas obtivemos dois resultados estatisticamente significativos.

Tabela 8: Relação entre sentir-se bem na escola e gostar de Educação Física

Sentes-te bem na escola	Gosta de E.F. (%)	Não gosta de E.F. (%)	Total (%)
Sim	81,6%	9,2%	90,8%
Não	5,1%	4,1%	9,2%

O facto de uma grande percentagem dos alunos, apesar de sentirem-se bem ou não na escola, nutrirem o gosto pela Educação Física pode estar associado ao carácter da atividade. Ao ser uma atividade desenvolvida no espaço exterior, onde há interação entre os elementos da turma, e possuir movimento que permite expressar os sentimentos e emoções de outras formas que não unicamente verbal (Rosado & Ferreira, n.d.; Andrade, 2008; Marivoet, 1997).

Por fim relacionámos o respeito e a cooperação por parte dos colegas quando o aluno com NEE sente dificuldades e a motivação para as aulas de Educação Física.

Tabela 9: Relação entre o auxílio e respeito dos colegas e a motivação para as aulas de Educação Física

Colegas respeitam e ajudam	Motivado para E.F. (%)	Desmotivado para E.F. (%)	Total (%)
Sim	76,3%	8,3%	84,6%
Não	8,2%	7,2%	15,4%

Através dos resultados podemos verificar que, no geral, os alunos respeitam as dificuldades dos colegas com NEE e procuram ajudá-los. O apoio proporcionado pode facilitar a motivação para a aula, por sentirem-se mais competentes e envolvidos na turma. Alguns alunos referiram que não eram ajudados nas aulas mas demonstraram estar motivados para as mesmas. A sua motivação pode estar associada ao facto de gostarem de Educação Física independentemente dos comportamentos dos colegas.

Conclusões

Grande parte dos professores afirma que a escola inclusiva é uma mais-valia pois auxilia no processo de socialização e promove a igualdade de oportunidades. Contudo referem que os critérios utilizados para incluir os alunos nas turmas não são os mais indicados. A escola tem, portanto, de rever os pontos-chave definidos na legislação e, como órgão mais próximo da realidade das escolas e dos professores, intervir na formação de turmas.

No geral os professores, tendo ou não formação adaptável a alunos com NEE, referem que turmas inclusivas tornam a aula menos fluída. Esta perceção pode estar associada à falta de segurança e preparação dos professores para receber alunos com NEE. Através do investimento individual e formação contínua os problemas podem ser minimizados. Contudo a atitude com que os professores encaram a inclusão tem também consequências na sua atuação. A falta de formação é, muitas vezes, utilizada como justificação para evitar o acompanhamento de qualidade destes alunos.

Os alunos com NEE dizem sentir-se bem na escola e motivados para as aulas de Educação Física referindo que os colegas os apoiam e respeitam. Contudo existem alunos que dizem ser gozados pelos pares.

Este aspeto, e comparando com os dados dos professores, remete-nos para o ponto-chave da Declaração de Salamanca - a procura de uma sociedade mais inclusiva. Para isso é necessário aproximar os indivíduos uns dos outros. A escola só será verdadeiramente inclusiva quando os alunos com NEE verbalizarem ou mostrarem comportamentos de aceitação e inclusão. Os professores apontam dificuldades em adaptar estratégias que facilitem a aprendizagem por este grupo. Contudo o foco da sua atenção deve ser a componente socio afetiva. É essa componente que está em falta na visão dos alunos, particularmente a sensibilização do grupo de colegas para as suas dificuldades.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994).
- Andrade, N. (2008). *A avaliação da disciplina de educação física no ensino secundário estudo do pensamento de professores, alunos e pais*. Monografia de licenciatura, Universidade da Madeira, Madeira
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority, *Educational Psychology*. V. 20 (2), pp. 191-211.
- Bueno, S. & Resa, J. (1995). *Educacion Fisica para niños y niñas com necesidades educativas especiales*. Malaga : Ediciones Aljibe.
- Constituição da República Portuguesa* (1976).
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editora.
- Decreto-lei nº3/2008. Diário da Republica 1.ª série, N.º 4 – 7 de Janeiro de 2008. Ministério da Educação.
- Despacho n.º 5048-B/2013. Diário da Republica 2.ª série - N.º 72 - 12 de abril de 2013. Ministério da Educação e Ciência.
- Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*, DGIDC, 2008
- Ferreira, V. (2009). *A actividade física adaptada e o desenvolvimento psicomotor de alunos com necessidades educativas especiais* – Estágio realizado no Agrupamento de Escolas de Águas Santas. Relatório de Estágio com vista a obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto – área de especialização de actividade física adaptada. FADEUP – Porto.
- Marivoet, S. (1997). Onde Estão as Virtualidades Educativas do Desporto. *Revista Desporto*, (0), 30-31.
- Marques, U., Castro, J. & Silva, M. (2001). Actividade Física Adaptada: uma visão crítica, *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. V. 1 (1), pp. 73-79
- Ministério da Educação e Ciência de Espanha (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na Área das necessidades Educativas Especiais*. Nações Unidas (Org.).
- O'Rourke, J. & Houghton, S. (2009). The Perceptions of Secondary Teachers and Students about the Implementation of an Inclusive Classroom Model for Students with Mild Disabilities, *Australian Journal of Teacher Education*. V. 34 (1), pp. 22 - 41
- Rosado, A. & Ferreira, V. (n.d.). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. Consultado a 26 de maio de 2015 em: <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/Repositorio/ficheiros/Comprehension/AmbientesPositivosdeAprendizagem.pdf>
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos, *Revista Lusófona de Educação*. V. 6, pp. 63-83.
- Souza, G. & Boato, E. (2009). Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores, *Educação Física em Revista*. V. 3 (2).

Alunos com deficiência nas aulas de Educação Física...! O que fazer?

Márcia Martins¹

¹Núcleo de Atividade Motora Adaptada na Direção de Serviços do Desporto Escolar

Resumo:

As presentes diretivas político-educacionais da Região Autónoma da Madeira têm promovido uma maior inclusão de alunos com deficiências nas escolas. Desta realidade surge a necessidade da Escola dar uma resposta educativa adequada que, segundo o decreto-lei 3/2008, deve ter em atenção a singularidade de cada um destes alunos.

Ao existirem alunos com deficiência na escola, e conseqüentemente, os professores de Educação de Física (EF) vão tê-los integrados nas suas aulas. Este facto poderá levar os professores de EF a se questionarem como irão operacionalizar a conceção da EF, presente no Programa Nacional de Educação Física (2001), sustentada no valor educativo da atividade física, pedagogicamente orientada, para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, atendo as especificidades do aluno com deficiência e dos restantes alunos da turma.

Com a presente comunicação é pretendido: abordar o processo de adaptação e alguns dos seus parâmetros que podem ser manipulados; referir de forma breve algumas particularidades da avaliação; e dar algumas estratégias de planeamento e operacionalização para as aulas de EF, atendendo ao tipo de deficiência. De mencionar que apenas serão abordadas a deficiência visual, a deficiência auditiva, a deficiência motora e a deficiência intelectual.

O conhecimento do perfil do aluno com deficiência e de algumas estratégias e adaptações poderão contribuir para um melhor desenvolvimento/rendimento do aluno na disciplina de EF.

A salientar que as referidas estratégias não devem ser utilizadas de forma taxativa mas devem ter em conta a especificidade de cada aluno, de modo a proporcionar um pleno usufruto dos benefícios da disciplina de EF, através da seleção e aplicação das opções metodológicas mais vantajosas, para o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Para rematar gostaríamos de referir o papel preponderante do professor de EF, uma vez que é o mesmo que *“tem que lidar com a diversidade de alunos na sala de aula... que implementa os princípios da educação inclusiva.”* (Meijer, 2001, cit. por Vieito, 2014, p.16) e que seleciona as opções metodológicas mais adequadas.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Física; Alunos com deficiência; Adaptação; Estratégias metodológicas.

Referências bibliográficas

Castro, E. (2005). *Atividade Física Adaptada*. SP – Ribeirão Preto: Tecmedd.

Coppenolle, H. & Potter, J. (2005), CD-Rom *ADAPT: Uma Ferramenta Multimédia, a implementação de currículos e a provisão de serviços em Atividade Física Adaptada*. Bélgica: ADAPT.

Decreto Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República*. 1ª série – N.º 4. Acedido a janeiro, 17, 2015 em http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/educacao_especial/dwn_pdf_declei_3_2008.pdf

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo*. Acedido a Setembro, 20, 2012, em <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=54&ppid=3>

Rodrigues, D. (2004/2005). *Apontamentos da disciplina de Atividade Motora Adaptada, da Licenciatura de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana*. Universidade Técnica de Lisboa. Não Publicado.

Vieito, A. (2014). Educação para todos na Região Autónoma da Madeira. *Revista Diversidades*, 44, 13-16. Acedido a fevereiro, 13, 2015, em http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Diversidades44.pdf

O professor de Educação Física perante a nova realidade da Inclusão

Jorge Fernandes¹

¹Núcleo de Atividade Motora Adaptada na Direção de Serviços do Desporto Escolar

Resumo

A inclusão é uma realidade que exige uma abordagem diferente no processo de ensino-aprendizagem. Como tal é essencial que todos os envolvidos no processo de ensino estejam preparados para lidar com pessoas com faculdades diferentes das habituais.

Os docentes, atores mais próximos dos alunos, têm de ser capazes de promover aprendizagem. Assim, como objetivo deste trabalho pretende-se que os docentes consciencializem-se das capacidades dos alunos com Necessidades Especiais e das melhores formas de atuar perante os mesmos.

O sucesso dos profissionais de Educação Física irá depender, essencialmente, da atitude com que encaram as exigências de um trabalho diferente, inclusivo e de maior proximidade com os alunos. Perante as condições, o trabalho deve ser diferenciado que vá de acordo com os objetivos definidos mas que o especial cuidado de manter o aluno próximo da turma.

Palavras-chave: inclusão; Educação Física; docentes; alunos com necessidades especiais.

Experiências, dificuldades e aprendizagens

Cristina Ferreira¹

¹Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

Resumo

A inclusão é a palavra de ordem do momento. A escola inclusiva traz muitas vantagens para os alunos mas, durante o processo de enquadramento, é esquecido o professor. A formação que muitos professores têm não é suficiente para responder às necessidades dos alunos. Contudo, é possível dar resposta e adaptar os conteúdos, objetivos e estratégias de modo incluir e promover aprendizagem a todos os alunos.

As competências são adquiridas através de, grande parte das vezes, investimentos pessoais conseguidos com a constante procura de informação que permitem ter mais conhecimento sobre cada patologia possibilitando uma atuação mais planeada e precisa.

O presente trabalho tem como objetivo partilhar a experiência de lecionar turmas com alunos com necessidades especiais apresentando as dificuldades sentidas e como foram ou não ultrapassadas, estratégias de trabalho e competências adquiridas.

Palavras-chave: alunos com necessidades especiais; estratégias; competências; dificuldades; Educação Física

PARTE II

CONTRIBUTOS PRÁTICOS PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Abordagem da Capoeira na Escola

Diogo Sousa¹, Octávio Jesus¹, Adérito Nóbrega², Ricardo Alves¹

¹Universidade da Madeira, ²Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva,

Resumo

A Capoeira muitas vezes é designada de dança, de luta e de jogo, mas o mais importante nesta designação é saber que esta poderá ser aquilo que queremos dela, pois dependerá da forma como queremos abordá-la nas aulas ou até no nosso dia-a-dia. Isto tudo dependerá da metodologia a utilizar e da forma como pretendemos transformar os nossos alunos através desta atividade.

Está é uma temática pertinente, pois segundo Figueiredo (1998), os Desportos de Combate (DC) têm visto o seu valor formativo a ser descurado pelos professores de Educação Física (EF), pelo que estes se baseiam em justificações/desculpas, para não abordarem, estes tipos de Desportos nas aulas de Educação Física.

Os objetivos deste artigo passam por demonstrar que a Capoeira poderá ser mais uma alternativa viável à abordagem dos DC, assim como demonstrar que na escola não devemos procurar formar atletas, mas sim Homens, utilizando as diferentes matérias possíveis como meio de transformação, e não como um fim em si mesmo. Paralelamente a estes objetivos pretendemos analisar a perceção dos professores em relação à matéria dos DC e da Capoeira, perceber o que leva ou não à lecionação desta matéria nas aulas de Educação Física; analisar a perceção/satisfação dos alunos em relação à matéria dos DC e à experiência de Capoeira, após uma experiência em aula; perceber se existem diferenças na satisfação dos alunos entre a atuação de um professor com formação específica e de um professor sem formação específica em Capoeira. Este último objetivo será o ponto central da nossa discussão, pois segundo Figueiredo (1998) é uma das justificações que os professores utilizam para não lecionarem DC nas suas aulas.

Palavras-chave: Desportos de Combate, Capoeira, Educação Física

Enquadramento do problema

Lecionar DC na escola poderá não ser uma tarefa fácil por parte dos professores escondendo-se muitas vezes em justificações tais como a falta de material específico, a necessidade de formação específica e a falta de tempo no programa anual (Figueiredo, 1997). Posto isto, e olhando para a imagem que os professores têm dos DC, será importante desmitificar todos os preconceitos que giram à volta destas atividades, que tanto têm para dar na formação e transformação dos alunos.

Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) defendem que a comunidade educativa tem dificuldades em encontrar o valor formativo dos DC, pois estes desportos estão sempre associados a uma imagem de agressividade, brutalidade e desrespeito. Olhando para o que afirma Figueiredo (1997), os DC, para além de não promoverem a agressividade, trazem aspetos positivos na vida diária dos seus praticantes, visto que são uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do respeito pelo outro, do controlo da violência física e seu enquadramento emocional, a estimulação da autoestima, da meditação e do raciocínio lógico e por último a atenção e concentração. No seguimento desta ideia Avelar-Rosa e Figueiredo (2015) adicionam ainda a disciplina, a resiliência e a responsabilidade.

Quanto à Capoeira, a problemática situa-se na identificação desta arte marcial como um DC, para que se consiga inserir nas aulas de EF como tal.

Como vimos anteriormente, a abordagem da Capoeira na escola pode ser vista como vantajosa para professores e alunos, pois esta pode ser abordada de diferentes formas. Por outro lado a Capoeira não é mencionada no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), mas se olharmos para esta como um meio/ferramenta de atuação e transformação poderemos alcançar alguns dos objetivos propostos pelo PNEF, pelo que deve ser vista como mais uma possível alternativa viável ao ensino dos DC.

Modelo de referência

Os DC, segundo Almada *et al* (2008) solicitam comportamentos que vão ao encontro do conhecimento do “eu”, num “diálogo/confronto” em situações críticas, caracterizada pela existência permanente da noção de “morte”, mesmo que simbólica. São assim comportamentos que apelam

constantemente às nossas estruturas biológicas, sendo necessário também um bom controle das mesmas, daí os objetivos deste tipo de desportos serem reais e contarem com um modelo simplificado de $F \geq F'$ (Idem).

Capoeira como meio de transformação do Homem

O Desporto é um meio de transformação do Homem (Almada *et al.*, 2008) e, como tal, fornece ferramentas importantes para a nossa formação integral.

Para Simões, Lopes e Fernando (2010) citados por Vieira, Fernando, Apolinário e Lopes (2014) a educação define-se como um processo, que prepara os alunos para se inserirem na sociedade, assim como para responderem acertadamente à realidade que estão inseridos. Neste sentido a escola é uma entidade que promove transformações nos alunos (Vieira *et al.*, 2014), logo não deve descurar uma formação eclética. Como tal os DC devem estar inseridos nessa formação eclética (Figueiredo, 1998; Avelar-Rosa e Figueiredo, 2015).

Bem cientes destas ideias Vieira *et al* (2014, p.44) consideram que “os Desportos de Combate, na sua essência, constituem, se usados com intencionalidade, um excelente e requintado meio de solicitação de comportamentos que contribuem para o desenvolvimento e transformação dos alunos, através das mais diversas experiências/situações de aprendizagem, promovendo assim, a aquisição de competências transferíveis para as suas vidas diárias, o que torna a sua abordagem nas aulas de Educação Física, fundamental.”

Relativamente à Capoeira e às suas três possíveis designações (dança, luta e jogo), podem também desenvolver competências essenciais que dependerão da metodologia que utilizamos na sua abordagem. O processo pedagógico pode envolver decorar um conjunto de expressões onde se procura a automatização do gesto, desenvolvendo no aluno competências meramente reprodutoras. Por outro lado, uma abordagem mais intencional poderá levar à compreensão da funcionalidade do fenómeno, salientando os comportamentos que procuramos solicitar, indo ao encontro do tipo de Homem que queremos formar (Lopes, Fernando & Vicente, 2008).

A Capoeira como DC solicita a leitura do adversário, na tentativa de escapar aos golpes, a capacidade de ler e alterar a relação Centro de Massa/Base de Apoio, sendo importante em toda a sua movimentação, compreender a manipulação de forças, no sentido de explorar uma relação de forças mais rentável que a do adversário e o controlo corporal, para conjugar golpes, esquivas, floreios e toda uma coordenação adjacente à movimentação.

Capoeira e o Programa Nacional de Educação Física

No PNEF (2001) os DC aparecem como uma matéria nuclear que, na maioria dos casos, a designação “matéria nuclear” não é vista na escola. Figueiredo (1998) relembra que a EF procura uma conceção eclética e inclusiva. Como tal é importante dotar os nossos alunos de ferramentas, que são exercitadas pelos diferentes tipos de desportos. Posto isto é quase “crime” não lecionar DC, visto que estes são imprescindíveis para o futuro dos alunos.

No PNEF não é possível encontrar qualquer tipo de menção à Capoeira, mas em lado nenhum do mesmo documento encontramos que apenas podemos abordar as modalidades descritas no mesmo. Por este motivo devemos olhar para as atividades desportivas, tal como a Capoeira, como ferramentas, com o objetivo de solicitar comportamentos ligados aos DC.

Tal como Almada *et al* (2008) defendem, devemos focar a nossa atuação no fornecimento de ferramentas em detrimento de técnicas, afirmando estes que quando os alunos assimilam técnicas, estas são sempre limitadas e duram pouco tempo na memória motora, enquanto se compreenderem aquilo que executam, permite mais rapidamente adaptações e perdura mais tempo na vida dos alunos.

O PNEF (2001), relativamente aos conteúdos referentes à luta, sugere os seguintes objetivos, que facilmente atingimos recorrendo à Capoeira:

- Ações de oposição direta, utilizando as técnicas fundamentais de controlo e desequilíbrio, com segurança, aplicando as regras e os princípios éticos;
- Respeita a integridade do adversário, mesmo que isso custe a sua própria vantagem;
- Conhece as principais regras das competições, a pontuação e cumpre as mesmas.

Na luta em pé do PNEF (2001) do 2º ciclo, com a Capoeira conseguimos alcançar os seguintes objetivos:

- Desloca-se para anular a vantagem das ações de controlo do parceiro, procurando situações favoráveis para o ataque;
- Associa os deslocamentos próprios e os do parceiro para obter controlo favorável ao ataque, aproveitando os desequilíbrios para aplicar com oportunidade alguns ataques.

Metodologia

A amostra do estudo é composta por 138 participantes, sendo: 121 alunos (73 do género masculino e 48 dos género feminino) do 2º, 3º ciclo e secundário com idades compreendidas entre os 10 e 21 anos e 17 professores da Escola Ângelo Augusto da Silva, todos eles com mais de 10 anos de experiência.

O estudo realizado é de cariz quantitativo, utilizando dois questionários como método de recolha de dados. Estes dois questionários podem ser considerados mistos tendo em conta as perguntas fechadas e abertas. Segundo Gil (2008) um questionário é composto por um conjunto de questões, sendo considerado um instrumento de obtenção de informações. De acordo com o mesmo construir um questionário irá permitir ao investigador traduzir os objetivos da pesquisa em questões mais específicas permitindo assim que as respostas obtidas proporcionem ao pesquisador dados que permitam descrever o grupo ou população inquirida.

Os dois questionários foram adaptados de Lima (2009) convertendo as perguntas dirigidas aos professores também para os alunos. O questionário utilizado para os professores procurou perceber a perceção dos professores sobre os contributos que os desportos de combate e mais especificamente a Capoeira podem ter na formação dos alunos. Já o questionário aplicado aos alunos procurou a opinião dos mesmos em relação às mesmas temáticas referidas anteriormente, procurando analisar o grau de satisfação dos mesmos em relação a uma experiência de Capoeira.

Antes de aplicar os questionários aos alunos, estes passaram pela experiência de uma aula de Capoeira lecionada por professor *expert* na matéria e outro sem qualquer formação. O objetivo passou por verificar se existiam diferenças no grau de satisfação dos alunos tentando assim comprovar que não é necessário qualquer formação específica para pudermos abordar os desportos de Combate incluindo nestes a Capoeira.

Para analisar os dados utilizámos o *software* Microsoft Excel 2013 e o *Statistical Package for the Social Sciences 23* (SPSS). Através deste último realizámos uma análise descritiva básica, utilizando frequências e percentagens. Devido à quebra dos pressupostos do teste de independência do qui-quadrado, realizámos a leitura da significância com recurso ao teste exato Monte Carlo. O nível de significância utilizado foi de 0,05.

Apresentação e análise dos resultados (professores)

De acordo com o gráfico 1 verifica-se que uma percentagem significativa de professores (35%) durante o percurso académico não teve qualquer formação em DC o que pode ser preocupante caso estes mesmos professores não procurem formação sobre uma área que pode trazer imensas mais-valias na formação dos seus alunos. Daqueles que tiveram (65%) revelam o Judo e os DC em geral como as temáticas mais abordadas.

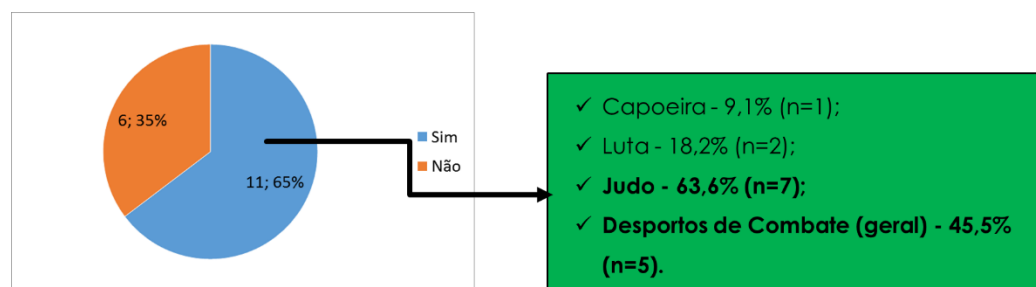


Gráfico 1: Teve formação em Desportos de Combate durante o seu percurso académico?

Analisando a tabela 1 podemos afirmar que após a formação académica através de um *split file* entre os dois grupos (quem teve formação durante a formação académica e quem não) dos 6 professores, 5 procuram formação em relação aos DC sendo que daqueles que já tiveram durante o percurso académico 4 não revelaram procurar “atualizar o conhecimento” em relação a estas matérias.

TEVE FORMAÇÃO EM DESPORTOS DE COMBATE DURANTE O SEU PERCURSO ACADÉMICO?		N	%
Não	Não	1	16,7
	Sim	5	83,3
	Total	6	100
Sim	Não	4	36,4
	Sim	7	63,6
	Total	11	100

Tabela 1: Formação em Desportos de Combate após conclusão da formação académica

Procurámos verificar se existia alguma relação entre gostar ou não dos Desportos de Combate e se essa relação influenciava a lecionação ou não desta mesma matéria.

Tendo em conta o gráfico 2 podemos referir que há uma ligeira tendência para lecionar Desportos de Combate quando se gosta ou gosta muito, mas não se pode dizer que influencia na sua totalidade.

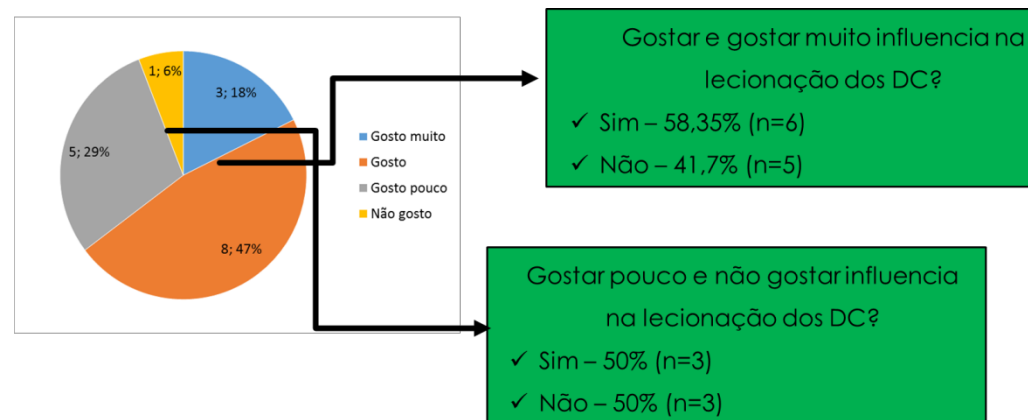


Gráfico 2: Gosta de Desportos de Combate?

Analisando os resultados do gráfico 3 podemos salientar que na sua maioria os professores confirmam a importância dos DC apontando razões como a promoção de variedade de experiências (82,4%). Embora nos pareça contraditório, nota-se a sinceridade dos participantes que mesmo ao afirmar a importância dos DC em contexto escolar, salientam que preferem lecionar outras matérias e não ter conhecimento suficiente para tal abordagem.



Gráfico 3: Importância atribuída aos DC

Procurando analisar o porquê de já ter lecionado ou não DC verificamos que daqueles que não o fizeram (12%) apresentam razões tais como não se sentir a vontade e falta de motivação dos alunos assim como não fazem parte das escolhas dos alunos. A falta de motivação, excesso de agressividade falta de condições materiais e o não faz parte do programa anual são afirmações que os professores deste estabelecimento de ensino não revelam como motivos mais usuais para a não lecionação dos DC com exceção do não se sentir à vontade (possível falta de conhecimento específico). Daqueles que já o fizeram (88%) revelam o Judo, Luta e Desportos de Combate em geral como variantes mais lecionadas.

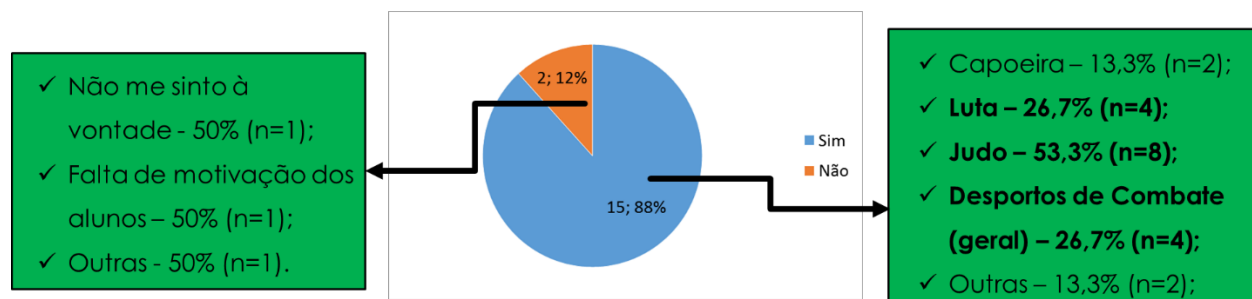


Gráfico 4: Já lecionou DC

Em relação a lecionar ou não Capoeira nas aulas de EF, a maioria dos professores a afirmar que concorda (82%) e apenas 18% a revelar que não.

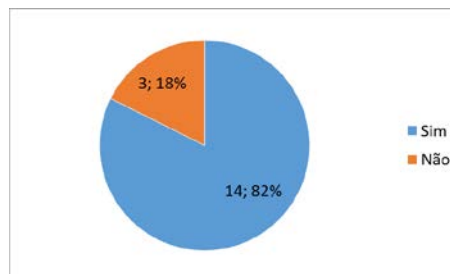


Gráfico 5: Opinião sobre a lecionação da Capoeira nas aulas de EF

No estabelecimento de ensino em questão houve uma formação sobre a Capoeira pelo que procurámos perceber se os professores colocaram em prática os conhecimentos adquiridos.

Verificamos que a maior parte dos participantes (82%) revelaram que não lecionaram Capoeira por não se sentirem à vontade, falta de motivação dos alunos e por não fazer parte do programa anual tal como nos mostra o gráfico 6. Assumir estas razões revela uma analogia entre os ditos desportos de combate e a Capoeira verificando que as razões mais usuais para não lecionar apenas são assumidas na Capoeira. Levantamos a hipótese de os professores não considerarem realmente a Capoeira como Desporto de Combate.

Por outro lado, a diferença a ser uma razão pela qual os professores abordaram a Capoeira na escola.

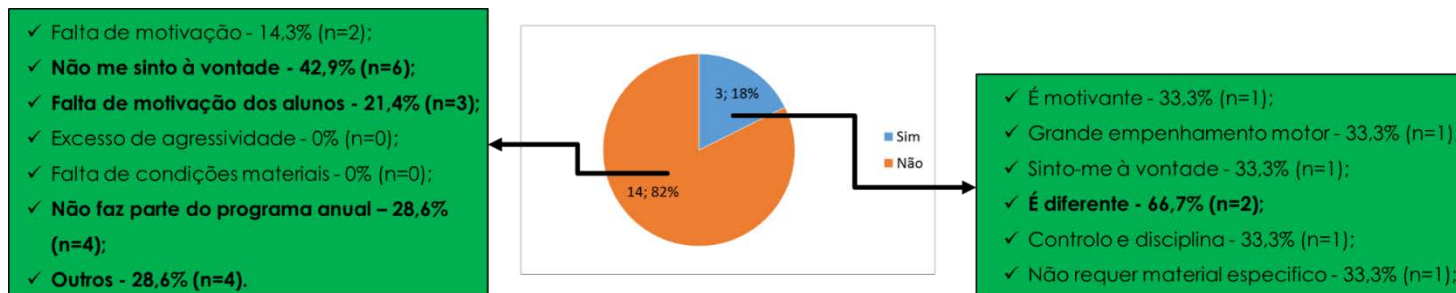


Gráfico 6: Já abordou Capoeira nas aulas de EF após formação?

Apresentação e análise dos resultados (alunos)

O gráfico 7 permite-nos verificar que a maior parte dos alunos (63%) nunca praticou qualquer DC revelando a maior razão como nunca ter tido oportunidade. Contudo daqueles que afirmam já o terem feito (37%) verifica-se claramente que há uma tendência significativa para aqueles que já praticaram ou praticam em assumir a Capoeira como uma dessas opções. Contudo podemos ser induzidos em erro se os alunos assumirem a experiência em aula como praticar ou se já praticou.

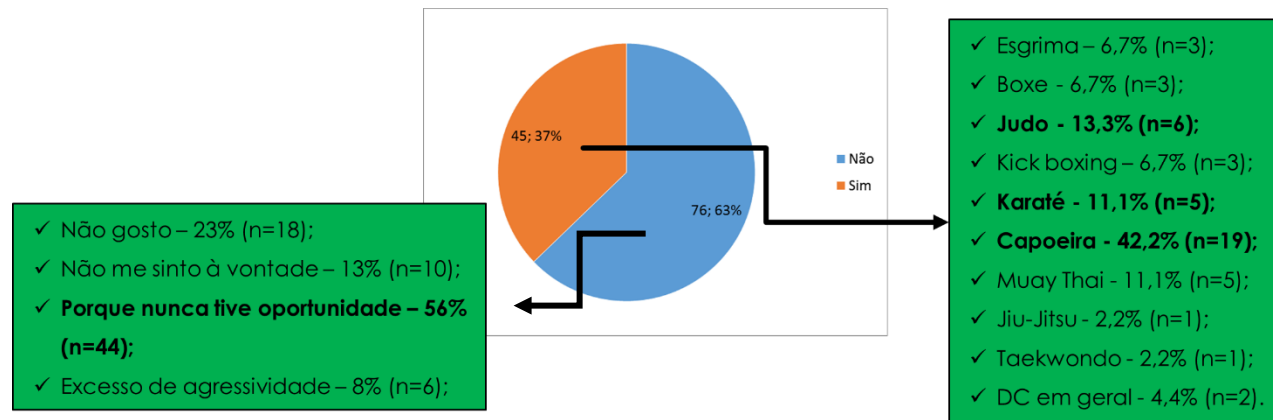


Gráfico 7: Práticas ou já praticaste algum Desporto de Combate

Analisando a avaliação dada pelos alunos à experiência da Capoeira (gráfico 8) em aula lecionada por nós (professores estagiários) verifica-se que aqueles que atribuem à experiência o grau de muito importante e importante revelam a aquisição de novos conhecimentos e o despertar a curiosidade pela mesma. Pelo contrário todos os aqueles que afirmaram que a experiência foi pouco ou nada importante revelam principais razões como não terem gostado ou não se sentirem à vontade.

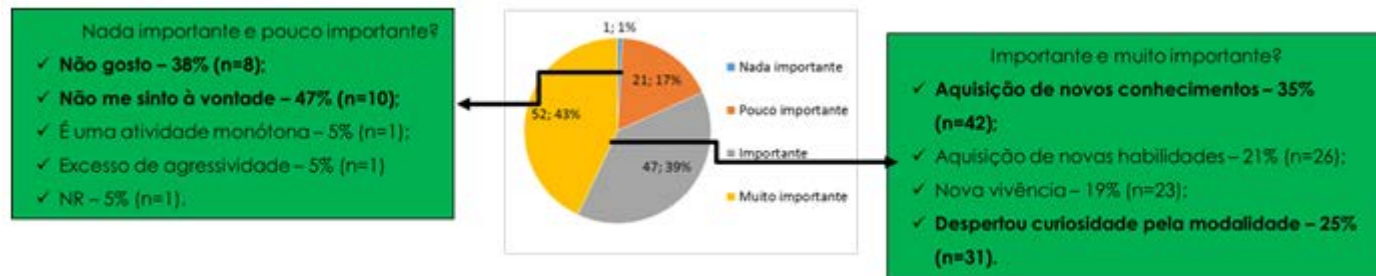


Gráfico 8: Avaliação da experiência de Capoeira

Ao analisar se os alunos querem ou não repetir a experiência da Capoeira, uma surpresa bastante positiva em que 76% dos alunos referem querer voltar a experimentar situações de Capoeira durante as aulas de EF, sendo um reforço bastante positivo para possíveis atuações futuras.

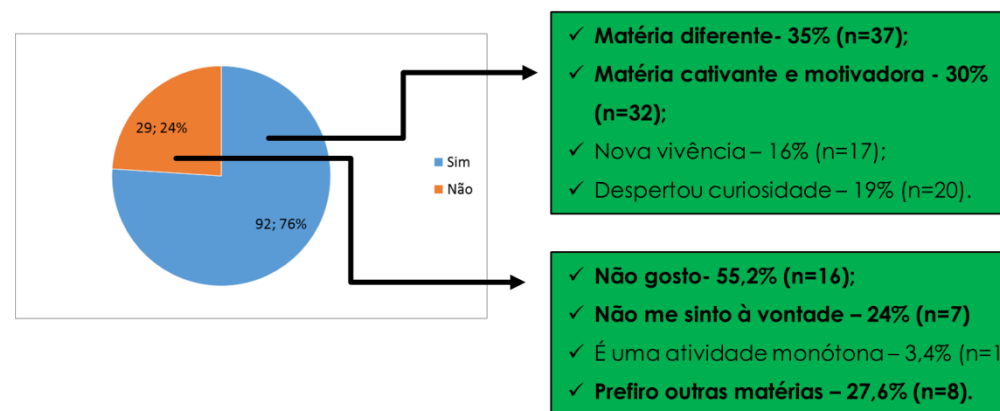


Gráfico 9: Gostavas de voltar a passar por este tipo de experiência mais vezes em contexto escola?

Perguntámos aos alunos por que razão achavam que os professores de Educação Física não lecionam a Capoeira ou outros Desportos de Combate nas aulas. O gráfico 10 revela que muitos alunos afirmam que uma das razões principais para a não lecionação dos desportos de combate tem a ver com o facto de a matéria não constar no planeamento anual da disciplina. A atitude agressiva também foi uma nova condicionante destacada pelos alunos, contrariamente ao referido pelos professores. Destaque também para a falta de condições materiais e falta de conhecimento específico, razões mais apontadas pela literatura para a não lecionação dos DC.

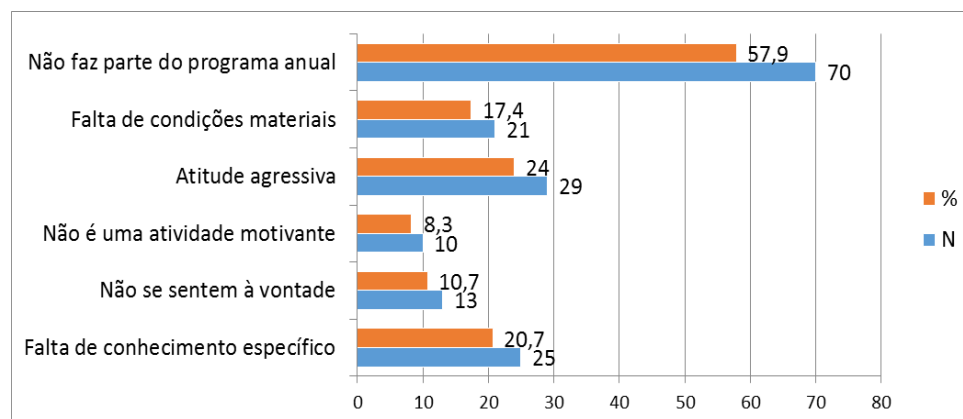


Gráfico 10: Percepção dos alunos (razões para os professores não lecionarem DC)

Um dos objetivos principais passou por averiguar se existiam diferenças entre os dois professores (expert e sem formação) em relação à prestação dos dois tendo em conta o nível de satisfação. Verifica-se claramente que não existem diferenças entre a prestação dos dois professores em relação ao nível de satisfação, salientando os níveis de satisfação extremamente satisfatórios em todos os parâmetros.

De salientar que embora não haja diferenças, a motivação para a prática dos alunos a ser a variável com valor de satisfação mais baixo (PROF A - 87,5% e PROF B - 87,7).

Nível de satisfação sobre a atuação do professor	Muito insatisfeito e insatisfeito		Nem Insatisfeito, nem Satisfeito		Satisfeito e Muito Satisfeito		P. X ²		
	N	N	%	%	%	%			
	Prof A	Prof B	Prof A	Prof B	Prof A	Prof B			
1.Possui conhecimento sobre a matéria	56	65	1,8	3,1	3,6	4,6	94,6	92,3	1
2.Sentiu-se à vontade para lecionar	56	65	0,0	1,5	5,4	6,2	94,6	92,3	1
3.Soube demonstrar as tarefas	56	65	0,0	3,1	5,4	4,6	94,6	92,3	,615
4.Conseguiu motivar os alunos para a prática	56	65	0,0	3,1	12,5	9,2	87,5	87,7	,508
5.Abordou os conteúdos de forma clara	56	65	0,0	1,5	5,4	4,6	94,6	93,8	1
6.Forneceu feedbacks específicos	56	65	3,6	1,5	7,1	9,2	89,3	89,2	,719
7.Mostrou-se empenhado e motivado	56	65	0,0	1,5	3,6	6,2	96,4	92,3	,684

Tabela 2: Diferença entre um professor com e sem formação específica em relação ao nível de satisfação dos alunos sobre a atuação do professor

Em relação à satisfação geral mais uma vez a não existirem quaisquer diferenças estatisticamente significativas o que demonstra mais uma vez que o possuir ou não formação específica sobre a temática não deverá ser um entrave válido para a não lecionação dos DC na escola (tabela 3).

Nível de satisfação sobre a atuação do professor	N		Muito Insatisfeito e Insatisfeito		Nem Insatisfeito, nem Satisfeito		Satisfeito e Muito Satisfeito		P. X ²
	Prof A	Prof B	Prof A	Prof B	Prof A	Prof B	Prof A	Prof B	
			%	%	%	%	%	%	
1.Satisfação geral	56	65	0,0	1,5	10,7	9,2	89,3	89,2	1

Tabela 3: Diferença entre um professor com e sem formação específica em relação ao nível de satisfação geral dos alunos sobre a aula de Capoeira

Conclusões

É evidente o potencial educativo dos DC, desde que devidamente orientados, como meio de transformação do indivíduo.

A sua prática não deve ser negada ou negligenciada e para a sua abordagem em contexto escolar não implica conhecimento profundo da modalidade.

Não podemos deixar de salientar que o que se pretende é formar alunos, e não atletas ou lutadores, que devem ser expostos a situações que solicitem diferentes comportamentos e adaptações pelo que esta matéria possui uma riqueza ímpar para que tal aconteça.

Tendo por base os resultados alcançados, destacamos os dados mais evidentes deste estudo:

A maioria dos professores (65% da amostra) tem formação académica em DC. Após a formação académica, 70,6 % dos docentes inquiridos sentiram necessidade em obter outros conhecimentos mais aprofundados sobre os DC.

A leção de DC na escola não depende do gosto, ou não, por este tipo de atividades.

Todos os professores relevam a importância dos DC na escola, sendo que 81,4% justificam a sua posição com a variedade de experiências que proporcionam. 88% já lecionou ou leciona DC, com maior incidência no Judo e Luta, os restantes 12% que não lecionam revelam falta de motivação dos alunos como razão.

Em relação à Capoeira 82% da amostra dos professores revela concordar com a lecionação desta vertente nas aulas de EF. Contudo os restantes 18% revelam como principais motivos para a não lecionação o não se sentirem à vontade, não fazer parte do programa e ser pouco atrativo.

Em relação à percepção dos alunos 45% dos inquiridos tiveram experiências nos DC, e 42,2%, desses mesmos alunos revelam ter experimentado ou praticado Capoeira.

Aqueles que nunca experimentaram DC revelam nunca terem tido oportunidade para o fazerem (56%). Um grande maioria dos alunos (82%) relevou a importância da experiência de Capoeira considerando esta bastante motivante, havendo também o despertar de curiosidade para a mesma.

A maioria dos alunos (76%) referiu querer repetir esta experiência em contexto escolar por ser uma atividade motivadora, cativante e diferente.

Tendo em conta a percepção dos alunos em relação à não lecionação dos DC por parte dos professores verificaram-se as razões mais usuais indo ao encontro da literatura (falta de condições materiais, conhecimento específico).

O objetivo principal foi alcançado, pois chegou-se à conclusão que não existiram quaisquer diferenças estatisticamente significativas em relação ao nível de satisfação dos alunos sobre a aula de Capoeira tendo em conta a atuação dos professores responsáveis.

Podemos evidenciar que a abordagem dos DC nas aulas de Educação Física não requer especialização nas diversas modalidades. Não deverá ser necessário o professor deter qualquer formação específica em DC para a sua lecionação, como é o caso da Capoeira.

Nada é justificação para não lecionar DC nas aulas, nem mesmo os pormenores técnicos, o não estar à vontade ou o não possuir materiais específicos, visto que se pretende é a formação eclética do aluno, onde este deve estar sempre no centro do processo de ensino/aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A sistemática das actividades desportivas*. Torres Novas: ed. VML.
- Avelar-Rosa, B. & Figueiredo, A. (2015). As Artes Marciais e Desportos de Combate na Educação Física Escolar – Interpretação curricular. *Journal of Sport Pedagogy na Research*. 1(8), pp. 14-2. Acedido em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/3009/1/As%20AM%26DC%20na%20EF%20escolar%20-%20interpreta%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf>
- Figueiredo, A. (1997). Os Desportos de Combate nos programas de Educação Física. *Revista Horizonte*, vol. XIV, nº 80, Novembro-Dezembro, pp. 36-39.
- Figueiredo, A. (1998). Os Desportos de Combate nas aulas de Educação Física. *Revista Horizonte*, vol. XIV, nº 81, Janeiro-Fevereiro, pp. I-VIII do Dossier.
- Gil, A., C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª Ed. Editora Atlas S.A. São Paulo. Brasil.
- Lima, A. (1997). Os Desportos de Combate (DC) como matéria de Educação Física (EF) nos Ensino Básico e Secundário. *Revista Horizonte*, vol. XV, nº 86, Novembro-Dezembro, pp.17-28.
- Lopes, H., Fernando, C., & Vicente (2008). Meios e processos da pedagogia no treino desportivo – Um exemplo no Judo. In *13th Annual Congress of the European College of Sport Science*.
- PNEF. (2001). Programa Nacional de Educação Física. 2º ciclo. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_2c_ii.pdf
- Vieira, L., Fernando, C., Apolinário. & Lopes, H. (2014). Os Desportos de Combate Enquanto Meio de Transformação do Homem. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*. 5, pp.43-48. Acedido em https://www.researchgate.net/publication/270215338_Os_Desportos_de_Combate_Enquanto_Meio_de_Transformacao_do_Homem.

Capoeira em contexto escolar

Susana Barreto¹

¹Escola Secundária de Francisco Franco

A Capoeira em contexto escolar surge da perspetiva que a escola, na atualidade, representa um local onde o aluno se forma enquanto pessoa de uma maneira global.

Neste sentido, a Capoeira é encarada como uma ferramenta que possui um enorme potencial para alcançar alguns objetivos, que constam na maior parte dos projetos educativos de cada instituição escolar.

Deste modo, foi partilhada uma perspetiva de uma profissional de Educação Física que leciona a Capoeira na escola há mais de 10 anos, e como tal, apresentou o seu contributo prático aplicável na vida diária de qualquer profissional da área. Assim, dividimos o ensino/prática da Capoeira em diferentes âmbitos: aulas de Educação Física, Clubes de Capoeira, Desporto Escolar, interdisciplinaridade e atividade interna.

Na disciplina de Educação Física, pudemos observar que a Capoeira foi enquadrada como desporto de combate nas planificações da referida profissional e foi, até então, lecionada em 5 escolas diferentes em níveis de ensino distintos, sendo que na aplicação de uma unidade didática (8 aulas), a mesma não necessitou de material ou espaço desportivo específico para a sua introdução/desenvolvimento, o que permitiu que a mesma tivesse sido abordada independentemente do espaço desportivo atribuído para a cada turma ou quantidade de material disponível em determinado tempo letivo.

No âmbito de clubes de Capoeira, através das vivências dos 5 clubes que já existiram na Região Autónoma da Madeira, a modalidade foi desenvolvida com um cariz de enriquecimento extracurricular e permitiu observar que os alunos ocuparam os seus tempos livres com uma formação multifacetada proporcionada pela Capoeira. A motivação dos alunos nestes clubes foi sempre bastante elevada, sendo que muitos deles permaneceram muitos anos letivos inscritos nos referidos clubes de Capoeira e até utilizaram o tema da modalidade na realização de alguns trabalhos de outras disciplinas. A vontade de ultrapassar os seus próprios limites levou a que estes alunos evoluíssem a nível dos *skills* motores específicos, bem como ao nível da música e filosofia inerente a este desporto de combate. No entanto, a assiduidade da maioria dos alunos pode ser melhorada, uma vez que

frequentemente alegam vários motivos para a não comparência, tais como explicação e apoios às outras disciplinas, estudar para os testes de avaliação, e outras tarefas familiares. Uma reflexão sobre esta informação leva-nos a tentar perceber qual a importância que os seus encarregados de educação atribuem à formação que os clubes oferecem aos seus educandos. Este é um fator que pode vir a ser trabalhado no futuro.

No que diz respeito ao âmbito de desporto escolar, à semelhança de outras modalidades que enquadram o desporto escolar, a capoeira pode ainda explorar outras competências, tais como o sentimento e responsabilidade de representar a escola nos encontros/estágios interescolares assim como nas competições.

Na interdisciplinaridade, a Capoeira assumiu desde sempre um papel presente no contexto escolar, principalmente ao nível da Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, História, entre outras, onde a modalidade foi utilizada para fazer entender, numa perspetiva mais prática, as matérias abordadas nessas mesmas disciplinas.

Para terminar, no que diz respeito às atividades organizadas ao nível da animação cultural da escola, a Capoeira participou ativamente, em todos os anos letivos, na vida escolar através de festas, semanas temáticas, convites para reportagens, convites dos média (televisão e rádio), encontros entre clubes e interturmas, saraus, e eventos desportivos, levando a uma valorização dos indivíduos que pertenciam aos clubes e/ou que tinham desenvolvido a Capoeira nas aulas de Educação Física.

A Capoeira, enquanto desporto de combate e com forte cariz cultural, representa assim um meio acessível a todos os professores e alunos se formarem de um modo mais enriquecido.

Palavras chave: capoeira, contexto escolar.

Abordagem da Capoeira na Escola

André Pinto¹

¹Capoeira Madeira FGC

Introdução

As constantes reformas e reestruturações do sistema educativo evidenciam sinais claros de crise, na qual se engloba a educação física e o desporto escolar, como refletem as reduções de carga horária de ambos, patenteadas nos últimos anos.

Quando aliamos a estes indicadores as elevadas taxas de obesidade e sedentarismo da população portuguesa, constatamos que é necessário dotar o meio escolar de ferramentas que permitam um indivíduo motivado para a atividade, com hábitos de vida saudável, e que ao mesmo tempo vá ao encontro de características, de forte adaptabilidade social e multidisciplinar, requeridas num mundo cada vez mais versátil.

A Capoeira, pelas suas características abrangentes e multifacetadas, pode ser uma ferramenta útil de aplicação no meio escolar, para a operacionalização dessa transformação do Homem.

Enquadramento da modalidade

A Capoeira é genericamente definida pela comunidade como uma “luta disfarçada em dança”, apresentando-se como uma modalidade de interpretação dúbia pela comunidade em geral.

Será luta? Será dança?

Na antiguidade a Capoeira foi uma forma de luta utilizada maioritariamente pelos africanos escravizados contra o opressor, tendo-se mantido essa forma de manifestação após a abolição da escravatura, sobretudo pelos estratos sociais mais baixos (Araújo, 1997).

O facto de ser acompanhada de instrumentos musicais e de muitos dos seus movimentos visarem também a vertente estética e expressiva, levou a que fosse apelidada de dança. Também o facto de na Roda de Capoeira existirem com frequência momentos de “Samba de Roda” e de “Maculelê”

conduziu a esta crença generalizada.

No entanto a capoeira desenvolve-se através de um sistema dinâmico, não coreografado, de ataques e defesas, tendo como objeto de jogo: o corpo, e objetivo: o corpo do parceiro/adversário, reportando-se por isso a um jogo marcial (Avelar-Rosa & Figueiredo, 2015).

A presença do conceito de “morte simbólica” durante o jogo (quando um dos elementos não consegue descodificar ou evitar um ataque do seu oponente) apela às estruturas básicas do ser humano e por isso ao conhecimento do “eu” (Almada, 1994).

O capoeirista não pretende no entanto o contacto traumatizante ou o K.O. durante o jogo, mas apenas demonstrar ao seu parceiro/adversário as debilidades encontradas, (Melo, F.: Barreira, C.; 2015) jogando com elas e dominando o seu tempo e espaço (por isso engloba as acrobacias esteticamente bem executadas, demonstrando que as conseguiu aplicar sem que o parceiro/adversário as conseguisse evitar), ou seja, em diálogo corporal.

A Capoeira tem um enquadramento regulamentar muito próprio, dado que se fundamenta sobretudo na cultura folclórica, ou seja de constituição e veiculação dos saberes pela via empírica, sendo os grupos de capoeira (ou Mestres individualizados) os seus principais dinamizadores e organizadores. A modalidade apresenta-se assim como uma metáfora da vida e da sociedade, repleta de regras implícitas e não explícitas, dependente de conceitos éticos individuais e de particularidades geográficas e contextuais do seu local de realização.

De uma forma geral caracteriza-se por:

- Não estar amplamente regulada ou ser regulada por grupos independentes;
- Possuir rituais de prática próprios com base nos “costumes”;
- Depender da ética da vida e dos locais onde se pratica;
- Existir uma indiferenciação de género, idade e nível na Roda – Todos jogam;
- Tempo de jogo e espaço de Roda não são pré-determinados.

Numa sociedade onde a competição e as práticas formalizadas imperam, naturalmente que essa influência se faz sentir, e também na capoeira se assiste a uma formalização emergente com focagem para competição. A criação da Federação Mundial de Capoeira (World Capoeira Federation)

apresenta-se ainda assim como uma entidade que não pretende tutelar a Capoeira na sua generalidade, mas somente numa vertente competitiva, sendo ainda a manifestação menos comum da modalidade.

Enquadramento da Capoeira no contexto escolar

A Capoeira encontra o seu espaço de enquadramento no meio escolar em quatro vertentes, (adaptando as suas características e objetivos ao contexto específico) tal como a generalidade das modalidades.

Disciplinas associadas ao desporto (ex: Educação Física)

Através da realização de unidades didáticas, aulas temáticas ou enquadramento transversal de abordagem dos desportos de combate.

No caso das unidades didáticas, o número de aulas geralmente atribuído a uma unidade didática permite a abordagem considerada “elementar” nesta proposta.

Na Madeira existem escolas a utilizar (ou que utilizaram) a Capoeira como matéria (unidade didática) ou em aulas temáticas esporádicas.

Desporto escolar

É o local de excelência para o desenvolvimento das modalidades no contexto escolar, sem esquecer o valor formativo e educacional de transformação do Homem que deve estar patente em qualquer contexto desportivo.

A tipologia de organização do desporto escolar permite o desenvolvimento da Capoeira para além do nível elementar, pelo número de horas atribuídas, e pela possibilidade de continuidade do processo nos anos seguintes.

As características próprias de micro-sociedade da modalidade permitem o encontro de capoeiristas de várias escolas em clima de confraternização, amizade e espírito desportivo, podendo ainda funcionar como uma via de fomento de uma maior interação e contribuição de docentes de outras disciplinas no desporto escolar da sua instituição, promovendo assim um maior envolvimento de toda a comunidade académica.

Infelizmente a Capoeira não se desenvolve ainda neste contexto na RAM.

Clubes temáticos escolares

É também um local de desenvolvimento e aproveitamento das potencialidades da modalidade, que permite uma evolução para além do nível elementar, dado o seu carácter de continuidade, quer ao longo do ano letivo, quer ao longo do ciclo letivo.

Existem clubes escolares de Capoeira a funcionar na Madeira, nomeadamente na Escola BS da Ponta do Sol e Escola Secundária Francisco Franco, tendo já existido na Escola BS de Santa Cruz, Escola BS Ângelo A. Silva e Escola BS Bispo D. Manuel Ferreira Cabral (Santana), cuja atividade permitiu não só o desenvolvimento e prática da modalidade dentro da escola, mas também a convivência com outras escolas em encontros interescolares. Permitiu também a convivência com a comunidade desportiva externa, nomeadamente da Fundação Ginga Capoeira, com participação partilhada em diversas demonstrações para entidades culturais, fomentando a relação entre a escola e o meio comunitário envolvente.

Alguns dos projetos conseguiram ainda envolver docentes de diferentes disciplinas (promovendo a interdisciplinaridade escolar) e os pais e encarregados de educação.

A principal lacuna do desenvolvimento da modalidade via clube prende-se com o facto destes se apresentarem na maioria dos casos dependente dos professores dinamizadores, e não de uma estrutura (ao contrário do Desporto Escolar) o que faz com que se iniciem e terminem mediante a presença desse professor em determinada instituição.

Prática informal

Na atualidade pode parecer utópico que os alunos desenvolvam a atividade informalmente nos seus tempos livres dentro do espaço escolar, mas se atentarmos ao que acontece com o futebol, verificamos que essa possibilidade é real.

Pluridisciplinaridade de comportamentos solicitados

Na abordagem de qualquer modalidade, os comportamentos solicitados ao aluno relacionam-se sempre com o contexto de prática e características da tarefa. No entanto, cada modalidade torna-se mais suscetível de estimular determinados comportamentos condicentes com a sua própria natureza.

No universo abrangente da Capoeira podemos de uma forma geral encontrar a solicitação dos seguintes comportamentos (sempre dependendo da

ação do professor no planeamento e aplicação prática dos exercícios):

Comportamentos predominantemente de desportos de combate

Pela utilização dinâmica de sistema de ataques e defesas privilegiam o conhecimento do “Eu”, no confronto com situações críticas e no diálogo com o adversário. A presença de “morte simbólica” apela às estruturas biológicas do indivíduo e ao domínio das mesmas. Há também uma permanente aprendizagem de leitura das informações corporais do seu opositor (diálogo corporal).

Comportamentos expressivos

A incorporação das acrobacias no jogo (floreios) e de movimentos de expressão (negacear) visa elevar a componente estética, e por isso expressiva, sem que exista no entanto, perda de funcionalidade.

Também o desenvolvimento da componente musical e instrumental se incorpora no desenvolvimento expressivo do aluno.

Comportamentos acrobáticos

O desenvolvimento dos citados floreios, em complexidade crescente, permite uma abordagem transversal com a ginástica, promovendo comportamentos de domínio e focagem individual.

Este é frequentemente um fator bastante motivante para a comunidade estudantil.

Conhecimentos históricos e reflexões filosóficas

A valorização do desenvolvimento intelectual do aluno, como historiador ou filósofo encontra o seu espaço na roda, no conhecimento dos fundamentos do jogo e as suas metáforas para a vida. A própria psicologia do desporto pode encontrar aqui uma vertente de aplicabilidade, no desenvolvimento de rituais internos de prática, *self-talk*, visualização, ou somente utilização de algumas mensagens presentes na música como elemento motivador nas contrariedades da vida (ex. “A canoa virou marinheiro, mas no fundo do mar tem dinheiro” ou “Escorregar não é cair, é só um jeito que o corpo dá”, etc.).

Comportamentos de Animação social

Pela organização e funcionamento das rodas. A capacidade de contagiar alegremente os presentes na Roda, de incentivar a entrar no jogo, ou a cantar apoiando os colegas. O jogador de capoeira deve ter um sorriso no rosto e passar o seu “axé” aos parceiros de roda. A palavra “axé” significa energia vital.

Comportamentos coletivos

A Roda de capoeira, quando completa, funciona como um organismo. A liderança da roda surge de quem está no berimbau (que marca o ritmo da roda), sendo ladeado pelos restantes tocadores de instrumentos. A força e energia da roda vêm dos elementos que batem palmas e respondem ao câro musical. Os executantes do jogo propriamente dito, encontram-se no centro da roda a jogar. Todos os elementos devem revezar nas funções. Assim numa mesma roda pode-se liderar e ser liderado, executar e assistir à execução do jogo, puxar o canto ou responder-lhe, etc. A roda não deve sofrer intervalos, sendo que cabe a cada capoeirista zelar pelo global funcionamento da mesma, mesmo que tenha de abdicar de jogar, ou de entrar no jogo para render um capoeirista que já esteja demasiado cansado.

Podemos assim encontrar na roda um comportamento coletivo que visa o bom funcionamento da estrutura global “Roda de Capoeira” ao invés de salientar somente os executantes do jogo.

Interdisciplinaridade através da Capoeira

Sendo este um dos pontos mais interessantes no fomento da interdisciplinaridade tantas vezes advogada e pretendida para o meio escolar, remetemos este capítulo para uma comunicação de âmbito mais prático que contextualize o que pode ser (ou já foi) feito na prática, não deixando de destacar as relações que se podem estabelecer com a educação musical, educação tecnológica e visual ou áreas artísticas, história, psicologia, sociologia, TIC, etc.

Proposta de estruturação sumária da aplicação prática

1º Ciclo

Para o 1º ciclo propõe-se uma grande incidência nas formas lúdicas e temáticas da modalidade, pelas características específicas desta faixa-etária. As atividades propostas poderão resultar de jogos já conhecidos, adaptados ao contexto histórico, cultural e funcional da capoeira, ou através de pequenas transformações que permitam a abordagem de alguns gestos técnicos a abordar posteriormente.

Os elementos técnicos abordados devem ser bastante elementares de forma a poderem ser adquiridos no tempo disponível (tempo útil) para que permitam a compreensão do jogo em Roda.

2º Ciclo

Sendo uma faixa etária que se caracteriza ainda por um elevado interesse pelo lúdico, deve-se promover ainda um equilíbrio entre formas lúdicas e aspetos técnicos elementares do jogo de capoeira.

As situações de jogos pré-combativos (jogos de toques, puxa-empurra, etc) encontram também um momento de forte incidência neste ciclo por ser uma população que gosta de atividade de medição de capacidades (o mais forte, o mais rápido, o mais ágil, etc.)

3º Ciclo e Secundário

Aconselha-se ainda a utilização das formas lúdicas nestes ciclos, contudo utilizadas principalmente para contextualizações históricas, introdução a conceitos e aquecimentos. Os jogos de pré-combate (jogos de toques) permitem não só a vivência de situações comportamentais típicas dos desportos de combate, como ajudam a rápidas organizações da turma.

É no entanto nesta fase que deve prevalecer o ensino dos aspetos técnicos, táticos e estratégicos do jogo de capoeira (coordenação, tomada de decisão e comportamento em contexto de Roda).

Aplicação prática

Apresentamos um conjunto de sugestões que devem ser encaradas exatamente como sugestões, e nunca como receitas, importando acima de tudo contextualizar e adaptar a cada turma e/ou espaço ou contexto.

Situações com base do jogo da “apanhada”

São as formas lúdicas mais simples e rápidas de colocar em ação. A sua mais-valia para os desportos de combate reside no facto de conterem o conceito de marcialidade implícito, ou seja, o objetivo e o objeto de jogo são precisamente o próprio corpo, em que se deve tocar sem ser tocado.

É um bom momento de abordagem da importância da música, sugerindo-se que só exista jogo quando há música (aparelhagem áudio, instrumento musical, palmas, etc.), interrompendo-se com silêncios para a realização de por exemplo, um alongamento.

Jogos históricos e de contexto

São as formas que servem para abordar contextos históricos e geográficos, corporalizando nos próprios alunos conceitos chave da história da modalidade, de Portugal e do Brasil e/ou situações específicas que se pretendam abordar, como as senzalas (prisões), quilombos (liberdade), travessias oceânicas, etc. Os jogos da apanhada sugeridos anteriormente podem também ser jogos históricos, se atribuído um papel a determinados executantes ou designações para determinados espaços (territórios).

Jogos em Roda

Desenvolvem-se já em contexto de Roda, aproximando-se à situação formal de Roda de Capoeira, na sua organização espacial.

Jogos de pré-combate

São jogos que reúnem muitos elementos de medição de capacidades com movimentos de puxar, empurrar, tocar, etc. apelando já ao diálogo corporal, contactos e equilíbrio em situações reduzidas de confronto.

Deve existir sempre um controlo da agressividade (pela ânsia de vencer) e dos aspetos relativos à segurança, penalizando os excessos com perda de

pontos, por exemplo.

A lista de jogos possíveis de executar não se esgota nos jogos apresentados, dependendo sempre da pesquisa, criatividade e capacidade de adequação do professor.

Para a abordagem dos elementos técnicos que permitam o desenvolvimento do jogo de Capoeira no seu aspeto formal, propomos para o nível elementar os seguintes elementos:

Ginga

Por ser o elemento básico e característico da capoeira do que resulta que a capoeira se apresenta sempre numa base dinâmica, em movimento.

Técnicas de ataques

A seleção das técnicas prende-se com critérios de número de grupos musculares utilizados, nível de exigência coordenativa, plano de ação e nível de segurança do movimento.

Golpes podem ser executados à altura da cintura ou peito, mas não é necessário executá-los à altura da cabeça nesta fase e contexto.

São cinco as técnicas de ataque sugeridas (meia lua de frente, bñção, martelo, chapa e queixada) por serem técnicas que no caso das duas primeiras se executam com movimentos simples e desenvolvidos no plano frontal, e no caso das três últimas já com execução sobre o plano lateral (rotação do corpo). Em nenhuma das técnicas existe perda de contacto visual com o colega, permitindo as mesmas realizar ataques frontais e laterais, ou seja, a essência do jogo.

Técnicas de defesa

Os critérios de número de grupos musculares utilizados e o nível de exigência coordenativa são a base de seleção das técnicas a seguir propostas.

Sugerimos duas técnicas de defesa (cocorinha e esquiva lateral) por serem de coordenação global simples e proporcionarem defesa, no primeiro caso sem necessidade de leitura do lado de ataque, e no segundo já com essa necessidade, permitindo esta técnica evitar ataques de percussão frontal.

Floreios

São sugeridos 3 floreios, embora seja satisfatória a realização de apenas um deles no jogo, de forma a respeitar a individualidade de cada executante. A abordagem deve incidir sobretudo na compreensão do momento de execução do mesmo, sem perda de funcionalidade, mas atribuindo sentido estético e de desafio ao jogo estabelecido e ao próprio executante, mostrando que domina o tempo e o espaço do seu parceiro/adversário. Os floreios sugeridos são o aú, bananeira de cabeça e/ou a ponte.

Pela semelhança, é de realçar a possibilidade de *transfer* dos elementos de ginástica: aú-roda, bananeira de cabeça-pino de cabeça, ponte-ponte), com a diferença de que na capoeira o olhar é sempre dirigido ao opositor, e com aprendizagem de execução para ambos os lados (quando assimétricos como o caso do aú).

Consideração para a aula

Finalizamos com um conjunto de pressupostos didáticos que importa referir e considerar na aplicação da Capoeira, e dos desportos de combate em geral, sobretudo pelo clima de “desconfiança” comunidade geral que ignora os benefícios inerentes a estas modalidades, e incluí (infelizmente) grande parte dos profissionais de educação física, estes acima de tudo pela falta de confiança nas suas próprias capacidades como educador dado que é um elemento de utilização menos comum do que por exemplo, os desportos individuais e coletivos, que originam outros tipos de benefícios.

Relativamente aos aspetos relacionados com a aprendizagem em segurança, podemos sempre jogar com as distâncias (alcançável / não alcançável), tipo de contacto permitido (ligeiro / sem contacto), precisão, força e velocidade das técnicas (frontais / com rotação). Deve ser sempre proporcionado um clima de descontração e alegria, estimulando os mais débeis e controlando os mais fortes através da criação de grupos e pares equilibrados e proporcionando momentos de gargalhada coletiva. A música pode também servir de elemento controlador da velocidade, agressividade, etc.

Uma das maiores dificuldades dos professores prende-se com a demonstração, por não se sentirem capazes de demonstrar alguns movimentos, podendo no entanto usar o próprio aluno como agente de demonstração ou recorrer a formatos vídeos. A instrução deve ser simples, concreta e precisa, evitando emitir feedbacks durante a execução das técnicas ou jogo, por poderem ser um elemento de distração. Deve ser dado um conjunto de feedbacks motivantes, dado que o próprio agente de aprendizagem também está a vivenciar (na maioria dos casos) uma atividade nova,

necessitando de sentir confiança na execução da mesma.

Palavras-chave: Capoeira, Escola, Desportos de combate, Educação Física.

Referências bibliográficas

Almada, F (1994). *Cadernos da sistemática das actividades desportivas*, 2, Lisboa: edições FMH.

Avelar-Rosa, B. & Figueiredo, A. (2015). As Artes Marciais e Desportos de Combate na Educação Física Escolar – Interpretação Curricular. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, vol. 1, n.º 8, pp.14-21.

Casado, G (1992). *Tratado de la actividad física: ejercicios de cooperación y oposición. 1000 ejercicios y juegos*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Melo, F. & Barreira, C. (2015). As fronteiras psicológicas, entre violência, luta e brincadeira: as transições fenomenológicas na prática da capoeira. *Revista Movimento*, vol. 21, n.º 21, pp.125-138.

Araújo, P. (1997). *Abordagens sócio-antropológicas da luta/jogo da capoeira*. Maia. Instituto Superior da Maia.

Orientação e Geocaching

Uma abordagem em Contexto Escolar

Carina Basílio¹; Marta Ascensão¹; João Carvalho²; Ana Rodrigues¹

¹Universidade da Madeira, ²Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Resumo

O presente artigo pretende analisar a abordagem da Orientação no contexto escolar, bem como explorar potenciais estratégias didático-pedagógicas, que auxiliem os docentes de Educação Física na abordagem desta matéria. Procedeu-se numa primeira fase a um levantamento bibliográfico sobre as características e contribuição da Orientação e do Geocaching na formação do aluno. Numa segunda fase, procedeu-se a elaboração de dois questionários *online* a professores e aos alunos sobre a abordagem, a pertinência e as condicionantes da operacionalização da Orientação e do Geocaching. Participaram no estudo 63 alunos do ensino superior (curso de Educação Física e Desporto) e 56 professores de Educação Física do 1º, 2º e 3º ciclos e secundário. Da análise dos resultados constata-se que os alunos reportam que 76% experimentaram a Orientação nas aulas de Educação Física e que 98% afirma ter sido uma experiência gratificante, no entanto apenas 57% afirma ter vivenciado o Geocaching sendo que todos consideraram uma experiência muito gratificante. Por sua vez os docentes reportam na sua maioria ter abordado a matéria de orientação, reportando como principais condicionalismos a sua abordagem a limitação de recursos e a falta de formação. Quando inquiridos sobre a modalidade de Geocaching, 61% dos docentes afirma conhecer esta modalidade e 91% considera pertinente a sua aplicação.

Os resultados deste estudo reportam elevados níveis motivacionais quando é apresentada uma prática desportiva variada, regular e autónoma.

Palavras-chave: orientação; geocaching; formação; operacionalização

Introdução

A Orientação sempre foi utilizada pelo Homem para a sua sobrevivência, possuindo uma maior expressão nos países nórdicos. Foi na Noruega, em 1897, que se organizou a primeira atividade desportiva de Orientação (Federação Portuguesa de Orientação, 2007a).

Em 1912, o Major Killander de nacionalidade sueca e líder escoteiro deu os primeiros passos na Orientação Desportiva, com a introdução da leitura de cartas numa maratona, dividida em três partes. No ano de 1984 a Orientação começou a ser praticada no meio civil em Portugal, sendo uma atividade desportiva muito recente em Portugal, apesar dos 100 anos de existência como desporto organizado (Federação Portuguesa de Orientação, 2007a).

A Orientação apresenta-se como uma atividade praticada ao ar livre em que se realiza uma sequência de pontos no menor tempo possível, com ordem pré-definida, recorrendo a um mapa e ou bússola, em que o percurso entre cada ponto fica ao critério dos participantes (Federação Portuguesa de Orientação, 2007b).

Com base no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), a Orientação enquadra-se como matéria nuclear até ao 3º Ciclo do Ensino Básico, passando a ser alternativa no Secundário, com o intuito de se “realizar atividades de exploração da Natureza, aplicando correta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente” (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001, p. 15).

Considerando o desenvolvimento integral do aluno, a Orientação também se pode apresentar como uma matéria de ensino potenciadora da transdisciplinaridade, motivante para os alunos e que não requer elevados recursos materiais, através da adaptabilidade de equipamentos e de estratégia de ensino.

A escolha da abordagem do Geocaching em contexto escolar, nomeadamente nas aulas de Educação Física (EF), surge como a apresentação de uma estratégia capaz de aumentar os níveis de motivação dos alunos (essencialmente os mais velhos), procurando uma perspetiva inovadora que visa contribuir para a formação integral do aluno e desenvolver competências transversais à Orientação.

De acordo com o *site* oficial do Geocaching (www.geocaching.com) a modalidade trata-se de “uma caça ao tesouro dos tempos modernos, jogado ao ar-livre no mundo inteiro com receptores de GPS. A ideia base do jogo é dirigir-se até umas coordenadas específicas e encontrar a geocache (recipiente) escondida nesse local”.

Este artigo encontra-se estruturado nos seguintes pontos: (i) caracterização das modalidades (as suas terminologias e regras); (ii) ferramentas pedagógico-didáticas para o desenvolvimento das competências dos alunos e (iii) a sua operacionalização em contexto escolar. O trabalho é complementado com um estudo qualitativo realizado aos docentes de EF em Escolas básicas e secundárias da Região Autónoma da Madeira (RAM) e aos alunos do curso de EF e Desporto da Universidade da Madeira (UMa) relativamente às modalidades de Orientação e Geocaching.

Caraterização da Orientação

A Orientação, designada anteriormente de Desporto da Floresta, engloba um conjunto de conceitos que permitem conhecer e compreender a mesma (tabela 1):

Conceito	Designação
Baliza	Prisma triangular laranja e branco que sinaliza a localização dos pontos de controlo
Croqui	Mapa simples, feito à mão, dos pontos de Orientação
Cartão de Controlo	Cartão para picotar no ponto de controlo, com o alicate/picotador
Alicate ou Picotador	Instrumento de perfuração para marcar presença num ponto de controlo
Ponto de Controlo	Ponto onde se encontra a baliza e respetivo alicate.

Tabela 4: Terminologia básica da Orientação

O aluno deve possuir um mapa (ou um croqui), se necessário um instrumento de localização (bússola) para iniciar uma prova de Orientação. Dependendo do sistema de identificação utilizado (sistema de perfuração, através de alicate para picotar o cartão de controlo, ou sistema eletrónico, com um chip), o praticante tem por objetivo realizar um percurso definido no menor tempo possível ou registar o maior número de pontos de controlo num tempo determinado (Federação Portuguesa de Orientação, 2007b).

O mapa de Orientação, também contém uma terminologia própria tendo por base trajetos, edifícios, vegetação e demais objetivos incluídos no espaço de prova.

	Estradas - AE ; principal ; secundária ; const.		Vegetação intransponível, prog. muito lenta
	Caminho - largura > 3 m		Progressão direccionada
	Caminho - largura < 3 m		Vegetação rasteira - moderada ; densa
	Carreiro - definido ; indefinido		Área aberta ; áreas abertas (menor progressão)
	Aceiro - largura < 5 m		Área de cultivo ; pomar
	Muro - transponível ; intransp. ; ruínas		Área aberta c/ peq. arbustos ; idem (men. prog.)
	Vedação - transponível ; intransp. ; ruínas		Árvore isolada/especial ; obj. característico
	Passagem - vedação ; muro ; vegetação		Curva de nível - intermédia ; mestra
	Construção - casa ; ruína		Pequena depressão ; buraco ; depressão
	Torre alta ; torre baixa ; manjedoura		Pequena cota ; cota
	Marco especial ; elemento especial (ex. moinho)		Ravina ; fosso seco ; obj. especial (ex. tronco)
	Objecto especial ; buraco (perigo) ; gruta		Muro de terra ; escarpa
	Falésia - intransponível ; transponível		Pântano - transp. ; intransponível ; charco
	Pedras - grande ; pequena ; monte de pedras		Área alagadiça ; pequeno canal (ex. rego)
	Zona - pedregosa ; peq. montículos/buracos		Nascente ; ribeira ; linha de água ; lagoa
	Limite - área de cultivo ; vegetação		Buraco c/água ; poço ; obj. especial
	Floresta - boa visibilidade e progressão		Área privada - edificada ; parking
	Vegetação +/- densa		Área interdita , fora de prova

Figura 1: Legenda de um mapa de Orientação



Figura 2: Exemplo do mapa de uma prova de Orientação

Caraterização do Geocaching

A história do Geocaching surge no ano 2000 quando Bill Clinton permitiu que qualquer civil utilizasse o GPS e, como consequência dessa lei, Dave Ulmer quis testar a precisão do aparelho, escondendo um balde preto numa floresta perto de Portland.

Nesse balde colocou um lápis, um diário de bordo e alguns livros e vídeos como “prêmios”. Enviou a sua localização para “sei.gel.satellite-naw”, indicando as coordenadas (N 45º 17,460 W 122º24,800) da localização do mesmo. Desde a sua publicação, algumas pessoas utilizaram o seu próprio GPS para encontrar o esconderijo de Ulmer e publicaram as suas experiências *online*.

O nome Geocaching tornou-se viral e surgiu através do prefixo “geo” ligado à terra e do sufixo “cache” que significa encaminhar alguém para um esconderijo onde se armazenava temporariamente alguma coisa, através de Matt Sum.

O site oficial do Geocaching (www.geocaching.com) nasce em setembro de 2000 a partir de Jeremy Irish, sendo que este desporto outdoor surge na Madeira no ano 2001 e apresentando um desenvolvimento exponencial. Existe um registo de grande número de praticantes e prevê-se uma subida contínua do número de *geocachers*, dado que a nossa ilha tem condições propícias à sua prática.

O Geocaching surge como uma versão mais moderna e sofisticada do jogo “caça ao tesouro”, sendo que, regra geral, as únicas necessidades são um dispositivo GPS ou um smartphone. No entanto, e dependendo das características da cache e da zona onde se encontra, poderá ser necessário material adicional.

Contributos para a formação do aluno

A Orientação, como matéria de ensino, permite desenvolver nos alunos a leitura e interpretação de mapas e bússolas, a compreensão da terminologia e simbologia e os seus princípios, potenciar a autonomia, responsabilidade de dinâmica de grupo e o desenvolvimento da capacidade de orientação-espacial e tomada de decisão.

Segundo Jacinto *et al.* (2001) através da Orientação é possível trabalhar as seguintes competências nos alunos: conhecer o modo de execução das principais ações e das regras do jogo; ser capaz de identificar o objetivo da modalidade; leitura e interpretação das principais referências de um mapa; cooperar com os companheiros, de forma a contribuir para o êxito na realização de percursos; identificar os pontos, respeitando as regras estabelecidas de participação e princípios inerentes à modalidade; realizar um percurso simples, em pares ou em equipa, recorrendo a mapas e bússolas; identificar e localizar a área em que se encontra o ponto recorrendo a mapas; identificar e interpretar pontos de referência existentes no mapa e sua proximidade e identificar a melhor opção de percurso para atingir o ponto de controlo.

Em relação à abordagem do Geocaching, segundo Rodrigues, (comunicação pessoal, 2009) permite desenvolver no domínio cognitivo e psicomotor, o conhecimento da utilização do GPS (coordenadas), bússola ou leitura de mapas, a compreensão da terminologia associada à modalidade, bem como os seus principais princípios e a sua capacidade de orientação-espacial. No domínio sócio-afetivo é uma atividade que apela à criatividade do aluno na resolução das caches, à autonomia, à responsabilidade e à dinâmica de grupo, pretendendo-se essencialmente a cooperação com os companheiros contribuindo para o êxito na realização de percurso e respeitando as regras estabelecidas de participação, de segurança e de preservação do equilíbrio ecológico.

Face às perspetivas dos autores pesquisados para ambas as temáticas torna-se evidente que a abordagem da Orientação e do Geocaching permite desenvolver competências similares na formação dos alunos, sendo que o Geocaching permite ainda a rentabilização da utilização de novas tecnologias (GPS).

Sendo que uma das finalidades do PNEF passa por “reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como factor de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social”, a prática do Geocaching pode ser realizada fora das aulas de EF e há a possibilidade de uma prática de forma informal e autónoma na RAM (Jacinto *et al.*, 2001).

Posto isto, e tendo em conta a perceção dos alunos face à aplicação da Orientação Funcional e do Geocaching nas aulas de EF na EBSGZ, afirmamos que o Geocaching poderá contribuir para a transformação do aluno.

Metodologia

De forma a compreender a perceção dos professores face à abordagem da matéria de Orientação nas aulas de EF e o seu contributo na formação dos alunos, assim como o conhecimento da modalidade de Geocaching e sua aplicação, aplicou-se um estudo de carácter quantitativo (questionários *online*).

A abordagem da Orientação e do Geocaching partiu de uma revisão da literatura aprofundada acerca dos contributos na formação dos alunos e de possíveis ferramentas didático-pedagógicas aplicáveis em contexto de aula. Para a compreensão da matéria de Orientação, utilizou-se como base as propostas de Ferreira e Rodrigues (2010-2011) e percebeu-se as competências similares a desenvolver junto dos alunos com a Orientação e o

Geocaching, através das estratégias apresentadas por Barros (2014) relativamente à Orientação Funcional e de Rodrigues (comunicação pessoal, 2009) e Geocaching (2015) face ao Geocaching.

Como forma de complementar essa afirmação foram aplicados questionários a professores da RAM e a alunos da Licenciatura em Educação Física e Desporto e dos Mestrados em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e em Atividade Física, da Universidade da Madeira, no ano letivo de 2015-16

Neste contexto, nos inquéritos aplicados aos professores da RAM, realizaram-se questões acerca da abordagem e condicionantes da matéria de Orientação, assim como das suas potencialidades na formação dos alunos. Relativamente ao Geocaching, questionou-se acerca do seu conhecimento e da pertinência da abordagem nas aulas de EF.

Os inquéritos aplicados aos alunos pretendiam perceber o nível de experiência dos alunos e conseqüente gratificação, assim como a sua opinião acerca da pertinência da abordagem nas aulas de EF, enquanto futuros profissionais da área.

O questionário foi aplicado a 56 professores de onze escolas da RAM (20 mulheres e 36 homens), com uma média de 45 anos de idade e 21 anos de experiência. Quanto ao questionário aplicado aos alunos do Departamento de Educação Física e Desporto, da Universidade da Madeira, foram inquiridos 63 elementos (25 do sexo feminino e 38 do sexo masculino), com uma média de 23 anos de idade.

Em primeira instância, os questionários foram criados no Microsoft Word 2013, de seguida efetuados os formulários no Google (*online*) e, por fim, analisados no *Microsoft Excel 2013*.

Foi enviado o *link* do questionário para os *emails* de todas as turmas dos alunos mencionados anteriormente, bem como informados os delegados de turma das mesmas para que o máximo de alunos dessem resposta aos inquéritos. Quanto aos professores pedimos a colaboração maioritariamente dos professores pertencentes às escolas dos núcleos de estágio do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, bem como aos contactos diretos de outros professores de EF, através da rede social *Facebook* e do *email*.

Com base nos questionários aplicados aos professores da RAM e aos alunos da Universidade da Madeira, apresenta-se de seguida os dados.

Apresentação e discussão dos resultados

Da análise dos questionários verifica-se que 39% dos professores inquiridos revelaram abordar ou já ter abordado a Orientação, pelo facto de proporcionar novas experiências, aumentar o nível motivacional e potenciar a formação integral do aluno. Os 61% que afirmaram não abordar a Orientação, justificam-se por não estar definido no planeamento da escola, pela falta de formação na área e a limitação de recursos. Os professores apresentaram ainda como maiores fatores condicionantes à abordagem da Orientação a limitação de recursos, a falta de formação na área e a logística na preparação das aulas. Por outro lado, os mesmos inquiridos afirmam que a abordagem da Orientação desenvolve os três domínios (motor, cognitivo e sócio-afetivo), a autonomia dos alunos e aumenta o nível de motivação para a prática.

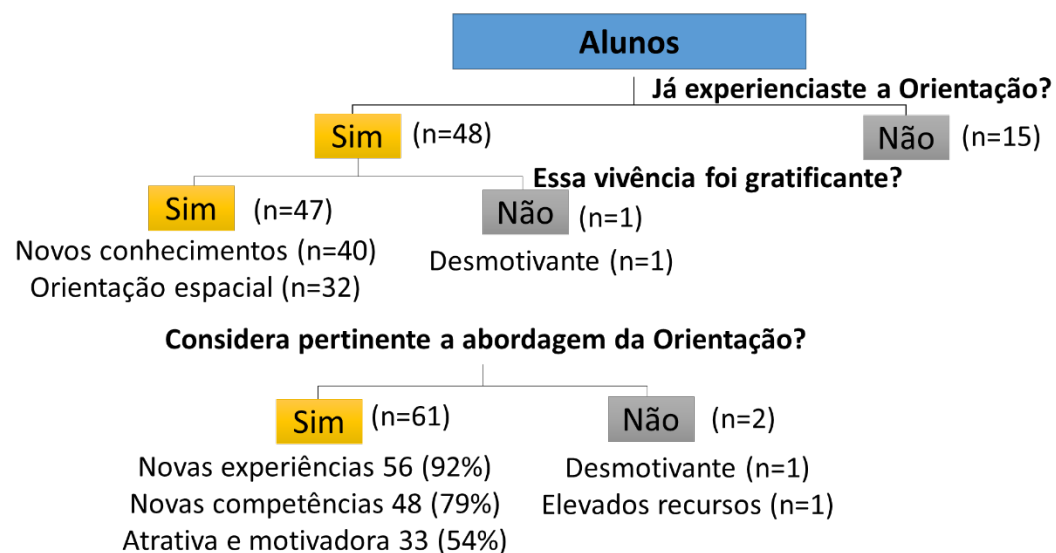


Figura 3: Resultados do questionário aplicado aos alunos acerca da Orientação

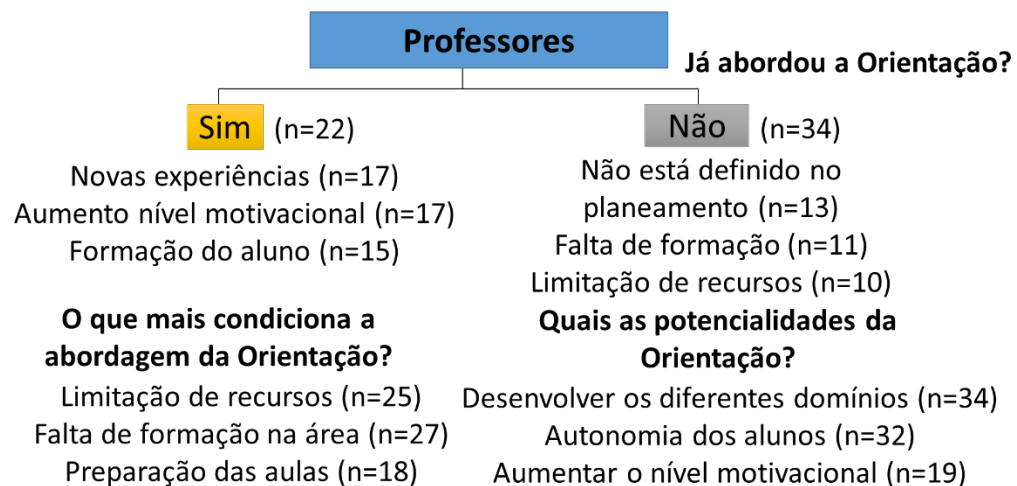


Figura 4: Resultados do questionário aplicado aos professores acerca da Orientação

Relativamente aos questionários aplicados aos alunos constata-se que 76% já teve experiência da Orientação, sendo a sua prática gratificante pela aquisição de novos conhecimentos (85%) e pelo desenvolvimento da capacidade de orientação espacial (68%). Apenas um inquirido referiu não ter sido gratificante, por ser desmotivante.

De todos inquiridos, 24% referiram que nunca experimentaram a matéria de Orientação. Ainda de toda a amostra, 97% referiram ser pertinente a sua abordagem nas aulas de EF por proporcionar novas experiências e competências e por ser uma matéria atrativa e motivante. Os restantes (3%) afirmaram ser uma matéria desmotivante e que exige elevados recursos daí não terem considerado pertinente.

Foram realizados dois questionários *online* direcionados para professores de EF das escolas básicas e secundárias da RAM e ainda para os alunos da UMa do Departamento de EF e Desporto acerca da sua experiência com o Geocaching.

A amostra do estudo foi de 56 professores (20 do género feminino e 36 do género masculino) e 63 alunos (25 raparigas e 38 rapazes), sendo que o tratamento dos dados foi realizado através do Microsoft Excel.

Face os resultados obtidos na figura 4, verifica-se que 39% dos professores inquiridos revela não ter qualquer conhecimento acerca da modalidade de Geocaching, sendo que dos 61% que afirmam conhecer, a maioria (91%) considera pertinente abordá-la nas aulas de EF por ser uma atividade atrativa e motivadora para os alunos, pela possibilidade de transdisciplinaridade e pelos alunos poderem continuar a praticá-la fora da escola. Os 7% que defendem não ser pertinente a sua abordagem justificam-se pela difícil de aplicação em contexto escolar.

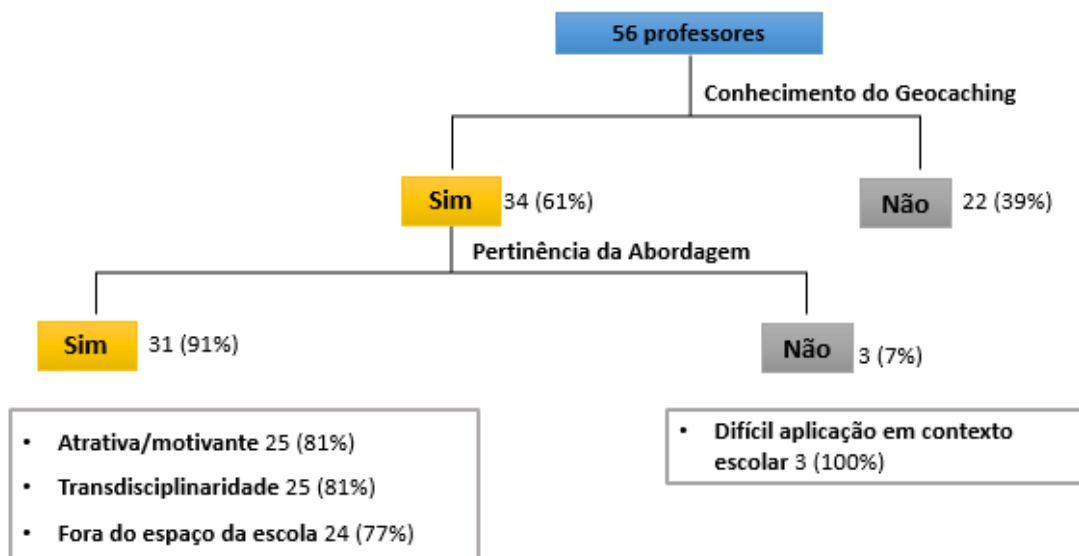


Figura 5: Resultados do questionário aplicado aos professores acerca do Geocaching

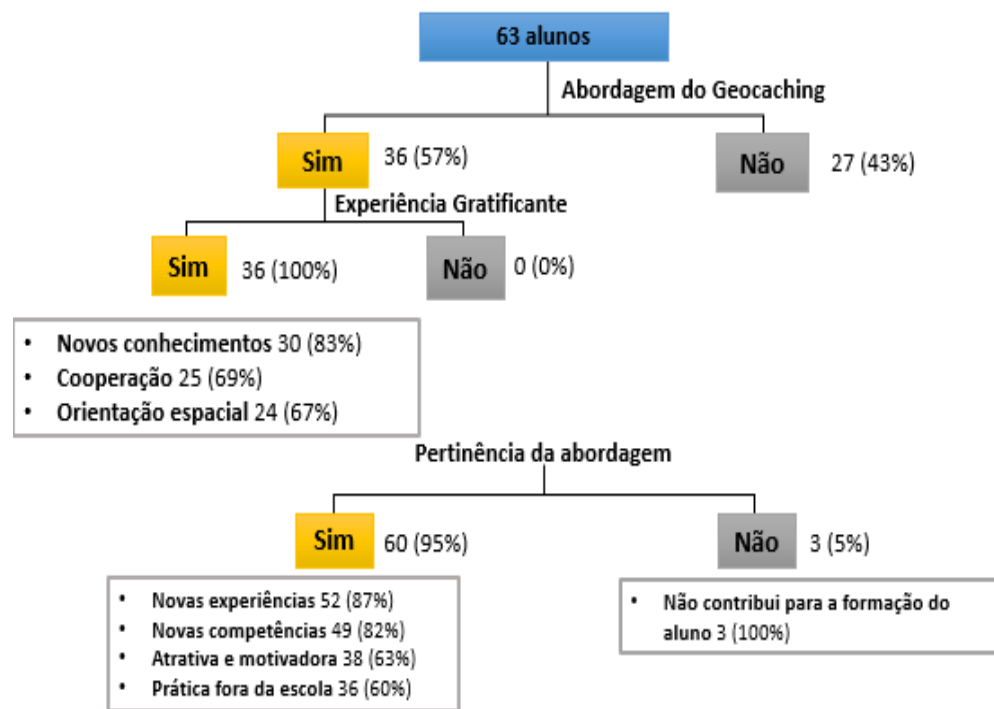


Figura 6: Resultados do questionário aplicado aos alunos acerca do Geocaching

Relativamente aos questionários aplicados aos alunos, obteve-se que 57% já teve experiência com o Geocaching e que todos eles afirmam ter sido uma prática gratificante, pelo facto de adquirirem novos conhecimentos (83%), por desenvolverem a cooperação (69%) e a orientação espacial (67%). Quando questionados sobre a pertinência da abordagem da modalidade em contexto escolar, 95% dos alunos considerou muito pertinente, pois contribui para a aquisição de novas experiências (87%) e de novas competências (82%), por ser uma atividade atrativa e motivadora (63%) e por os alunos poderem continuar a praticar fora da escola (60%).

Tal como os resultados obtidos, o núcleo de estágio também acredita que a aplicação do Geocaching em contexto escolar, nomeadamente nas aulas de EF contribui para a formação eclética do aluno, como meio para potenciar as competências desenvolvidas na Orientação, através da aplicação das novas tecnologias, de forma atrativa e motivadora.

Ferramentas didático-pedagógicas

Para uma abordagem nas aulas de EF torna-se mais acessível utilizar-se numa primeira fase o sistema de perfuração (com alicate) e se adaptar o mapa para um croqui do espaço escolar, marcando os objetos mais relevantes no mesmo. Este também poderá ser adaptado da sala de aula ou pavilhão da escola.

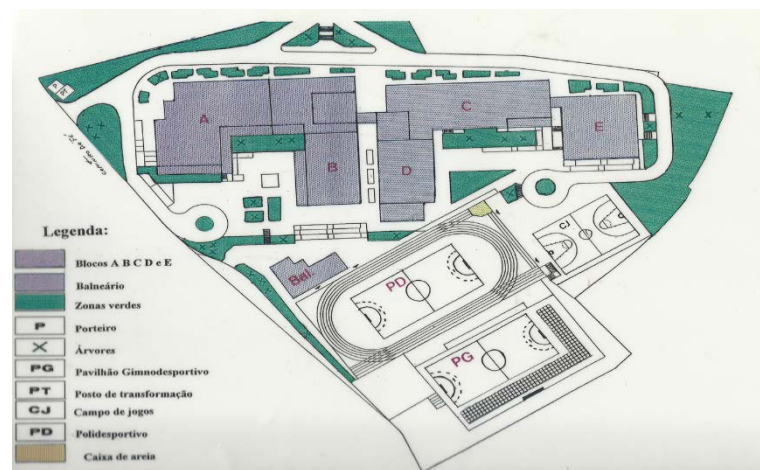


Figura 7: Croqui da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Na figura 7 é possível visualizar um croqui da EBSGZ, realizado em anos anteriores pelo Núcleo de Estágio da mesma escola, com uma sinalização dos blocos do edifício central e das restantes instalações desportivas da escola, assinalando-se a vegetação a verde e os edifícios em tons de cinzento.

A Orientação Funcional surge como uma proposta que passa pela “capacidade de cruzar os diferentes pontos de referência e de identificar e interpretar os mesmos para montar estratégias” (Barros, 2014, p. 197).

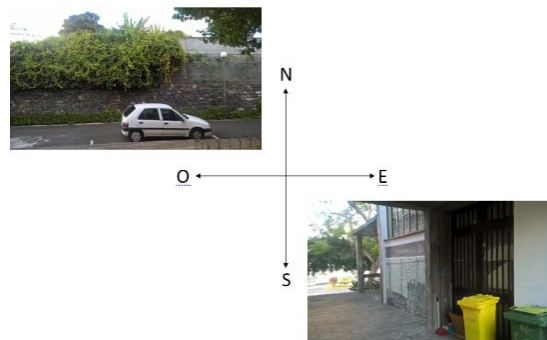


Figura 8: Exemplo de um ponto de controlo de Orientação Funcional

Na execução de tarefas o professor poderá sugerir: fotografias a realizar exercícios de flexibilidade, equilíbrio e/ou força; colocar palavras-chave ou códigos de fácil visualização para que os alunos consigam ter sucesso na tarefa e só numa fase mais avançada se aumentar a dificuldade para encontrar os mesmos.

Caso a escola não possua um *kit* pedagógico de Orientação, com as respetivas balizas, cartões de controlo e alicates, poderá se utilizar os códigos em todas as balizas sem afetar o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento global do aluno.

De qualquer forma, é possível construir uma baliza (figura 7) a partir da pintura das paredes da escola, passando a ter postos fixos, sendo apenas necessário numerá-las, ou então realizar moldes de uma baliza em Educação Visual, recortando, cortando e prendendo com um fio nos locais propostos (Ferreira & Rodrigues, 2010-2011).




Figura 9: Estratégias para a criação de uma baliza de Orientação

Os cartões de controlo também podem ser feitos a computador como também o croqui da escola (sala de aula ou pavilhão).

Quanto ao método de organização da aula, existem várias estruturas possíveis mas acreditamos que em “estrela” será o mais indicado para níveis de ensino e de desenvolvimento mais reduzidos, ou para evitar comportamentos desvio, voltando junto do professor após terminarem cada baliza. Para níveis mais avançados a organização em “trevo” ou “circuito” mantendo na mesma o controlo sobre a turma e a localização de cada grupo, mas aumentando o nível de autonomia e responsabilidades nos alunos.

Para a operacionalização de uma aula de Geocaching para uma turma de 10^o ano que segundo o PNEF “interessa consolidar e, eventualmente, completar a formação diversificada do ensino básico. Assim, como se pode ver no quadro de composição curricular, este é um ano em que se mantêm os objetivos do 9.º ano”.

Portanto, partindo do princípio que a turma nunca abordou a matéria de Orientação, e tendo em conta os objetivos definidos pelo PNEF, teve-se em conta a criação das listas e consequentes características das caches, sendo que para um nível inicial o mais adequado será uma cache tradicional, com um nível de terreno e de dificuldade entre 1 a 2, elaborando um pequeno texto/descrição relacionado com a localização da própria cache e eventualmente facultar imagens ou “spoilers” que auxiliam os alunos a encontrar a cache (Figura 10).

Geocache I: Esgoto 

Dificuldade: ★☆☆☆☆

Terreno: ★☆☆☆☆

Coordenadas: N 32° 38,862 W 016° 55,682

Ajudas: Spoiler

Tamanho: (Pequena)

Cache feita por: CBMA15 Data: 23/11/2015

A palavra “poluição” diz respeito à contaminação e/ou à degradação do meio ambiente que põe em causa a vida. Em geral, ela é provocada por nós, seres humanos, mas as suas consequências afetam não apenas as pessoas, mas toda a vida na Terra.

Um dos maiores problemas em países em grande crescimento, como Brasil, China e Índia, o tratamento do esgoto deve ser tratado com muita importância pelo governo. Além de ser o dejetos da população, é do esgoto que a água é reaproveitada. Não tratar o esgoto significa deixar milhares de pessoas expostas a uma série de doenças mortais como leptospirose e viroses, e desperdiçar um dos bens mais importantes do século XXI: a água.

A população mundial está cansada de saber que o meio ambiente deve ser preservado, que não se pode deitar lixo na natureza ou na rua, que as árvores não podem ser cortadas. Mas, mesmo sabendo da importância da preservação do meio ambiente, muitas pessoas simplesmente ignoram esse conhecimento e não cumprem regras básicas de convivência.




Figura 10: Exemplo de uma lista de Geocaching para o nível elementar

Relativamente aos recursos materiais que poderão ser utilizados na montagem das caches poderão passar rolos de fotografia, caixas de fósforos, ímãs, linhas de pesca, caixas de plástico (tupperwares), ovos kinder, canos de água, livros de visitas, clips, fósforos, elásticos, etc. São materiais que poderão ser reutilizados, evitando dispêndios económicos, quer para o professor, quer para os alunos. A eventual utilização do GPS também poderá ser uma aplicação instalada nos telemóveis dos alunos ou eventualmente instalar gratuitamente a própria aplicação do Geocaching (“C:Geo”).

Para a construção de uma cache o professor deve ter em conta a seleção do local para a sua colocação, envolvendo a segurança, o grau de dificuldade do terreno e desafio, a gestão do percurso e espaços disponíveis para trajeto e ainda o número de alunos e recursos humanos para organização da aula. Segue-se a determinação das coordenadas e a classificação e caracterização das caches (tipo, dimensão, grau de dificuldade do terreno e do desafio e pistas).

O professor poderá recorrer ainda a estratégias como garantir que haja caches de substituição, de bonificação e pistas extras. O percurso mais adequado para aplicação em contexto escolar, tal como na Orientação, será eventualmente em “estrela”, garantindo um maior controlo da atividade por parte do professor.

Considerações finais

Como é possível verificar a Orientação poderá facilmente ser aplicada nas aulas de EF pois requer poucos gastos materiais e poderá potencializar o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos.

Acreditamos que a Orientação através de estratégias didático-pedagógicas diferenciadas como a Orientação Funcional e o Geocaching podem aumentar a motivação e o interesse dos alunos, porém temos consciência que exige do professor um tempo de preparação atempado da aula e a vontade de querer trabalhar em prol do crescimento integral dos seus alunos.

Dando resposta ao problema inicial, acredita-se, dada a experiência vivenciada nas aulas de EF durante o estágio pedagógico, que o nível de motivação dos alunos é elevado na abordagem das temáticas desenvolvidas, embora se tenha a consciência que não é num número reduzido de aulas que se retiram resultados expressivos e representativos para serem extrapolados da população em geral.

Falamos portanto de atividades que podem ser praticadas em equipa, apelando à autonomia, à responsabilidade e à dinâmica de grupo, atendendo que os alunos consigam trabalhar em equipa e cooperar para atingirem o mesmo objetivo.

A sua abordagem contribui também para dar resposta a uma prática desportiva variada, aumentando o nível de experiência dos alunos e procurando que estes criem gosto pela prática regular de atividade física fora do contexto escolar.

Acredita-se que através dos resultados obtidos, os professores estão dispostos a inserir a Orientação e o Geocaching nas aulas de EF e têm consciência da sua contribuição para a formação integral dos alunos.

Referências bibliográficas

- Barros, F. C. F. (2014). *Os Desportos de Adaptação ao Meio, numa Vertente Aplicada, Tendo em Conta Predominantemente as Especificidades da Escola e do Turismo no Quadro da RAM*. Tese de Doutoramento publicada. Universidade da Madeira, Funchal.
- Federação Portuguesa de Orientação (2007a). *História da Orientação*. Federação Portuguesa de Orientação. Acedido a 28 de Novembro de 2015, em: http://www.fpo.pt/www/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=54
- Federação Portuguesa de Orientação (2007b). *Orientação: O Que É?*. Federação Portuguesa de Orientação. Acedido a 28 de Novembro de 2015, em: http://www.fpo.pt/www/index.php?option=com_content&task=view&id=35&Itemid=62
- Ferreira, H. S. & Rodrigues, E. A. (2010-2011). *Caderno Didáctico nº 5 – Iniciação à Orientação na Escola*. Federação Portuguesa de Orientação. Acedido a 28 de Novembro de 2015, em: http://www.fpo.pt/www/images/fpo/OrientacaoEscolas/caderno_didactico_5_manual_do_aluno.pdf
- Geocaching (2015). “O que é o geocaching? Como se joga? Quais são as regras do geocaching?”. Consultado a 15 de novembro de 2015 em: <https://www.geocaching.com/guide/>
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., Mira, J. (2001). Programa de educação física. 10º, 11º e 12º anos. Cursos gerais e cursos tecnológicos. Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário.

Diferentes abordagens ao ensino de voleibol

Ricardo Nuno A. Nunes¹

¹Universidade da Madeira

Ao longo do tempo, as formas de abordagem no ensino dos jogos desportivos coletivos têm-se alterado, sendo este fator comum a várias modalidades entre as quais o voleibol.

Nesta modalidade, o erro técnico é altamente penalizante para o executante e para a sua equipa, dando normalmente origem a ponto para o adversário, quer seja através da sanção atribuída pelo árbitro ou como consequência do erro cometido, que permite que a bola caia ao solo ou seja enviada para fora do campo adversário.

No Voleibol, podem identificar-se diversos momentos que correspondem a diferentes tipos de abordagens, cada uma das quais com aspetos positivos que, quando utilizados de forma conjugada, podem permitir um desenvolvimento técnico/tático/estratégico mais consistente do praticante de Voleibol.

A abordagem técnico analítica, muito distante do jogo e das formas jogadas, baseia-se na utilização de exercícios específicos e analíticos que decompõem os pormenores dos diversos gestos técnicos, permitindo o desenvolvimento das habilidades e desencadeando um número de repetições muito elevado.

Esta abordagem, centralizada nos aspetos técnicos, permite o desenvolvimento e crescimento dos jogadores no âmbito técnico mas num ambiente muito distante do jogo, muitas das vezes não validado do ponto de vista emocional e nem sempre permitindo o “transfer” da correta execução técnica no exercício analítico para a situação jogada.

A abordagem “game-like” opta pelo diapasão oposto, abordando os diversos elementos do voleibol através de situações jogadas, utilizando os mais diversos formatos, desde o 1 contra 1 até ao mais formal, 6 contra 6.

Esta abordagem, muitas das vezes utilizada sem condicionalismos ou “handicaps”, não possibilita o número de repetições suficientes para a consolidação do ponto de vista técnico/tático e muitas vezes encontra-se refém da aleatoriedade do jogo, não dando origem a algumas das situações mais complexas e resultantes da sucessão de contra-ataques entre as duas equipas.

Há já algum tempo a Federação Portuguesa de Voleibol, como forma de divulgar e expandir a modalidade, lançou uma abordagem – Gira Volei - que permite a iniciação à modalidade, através de situações jogadas de 1 contra 1 e de 2 contra 2, que utilizam o “toque de dedos” para a resolução das diferentes situações, quer sejam de serviço, primeiro, segundo ou terceiro toque.

Embora redutora, pois só utiliza um dos vários gestos técnicos da modalidade, esta abordagem possibilita a aproximação ao jogo, obrigando também em contexto competitivo à execução de um conjunto de deslocamentos para a interceção do objeto do jogo – a bola, bem como a cooperação com o parceiro na situação de 2 contra 2.

Mais recentemente surgiu o “Smash Ball”, uma abordagem introduzida pela Federação Holandesa de Voleibol, que conjuga o agarrar, lançar ou passar e o bater a bola em diversos formatos e níveis, desde o 1 contra 1 até ao 3 contra 3.

Este jogo de iniciação, extremamente rico do ponto de vista motor, permite não só a continuidade da bola em jogo, como também a execução de elementos extramente motivantes para os praticantes.

Esta situação advém da possibilidade deste formato de iniciação disputar-se num campo com a rede em baixa altura e o jogo continuar, mesmo após o ressalto da bola no solo após o “smash” ou após a interceção ao primeiro toque.

Palavras-chave: Voleibol - Abordagens - Analítica - Game like - Gira-volei - Smashball

Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções

Jorge Soares¹, Hélio Antunes¹

¹Universidade da Madeira

O que é e para que serve o modelo de educação desportiva?

O desporto para crianças e jovens pode ser entendido e planeado numa perspetiva de formação pessoal e de desenvolvimento social. Reconhece-se que desde que bem orientado, segundo princípios e valores socialmente aceites e partilhados, pode estimular várias competências sociais e desportivas. Não é o desporto, por si, que determina o carácter positivo ou negativo da sua prática mas sim a natureza das experiências por ele proporcionadas e objetivos assumidos, pois conforme a sua orientação pode beneficiar ou prejudicar os jovens praticantes (Coelho, 2004). Em ambiente educativo e autêntico, o desporto para crianças e jovens pode assumir certas particularidades e visar objetivos orientados para a educação através do desporto. Foi nesta perspetiva que no contexto das aulas de Educação Física foi criado e desenvolvido por Siedentop o modelo de educação desportiva (MED). Este modelo procura transformar a prática da educação física escolar em experiências desportivas autênticas para os alunos através dos seguintes objetivos: socializar através do desporto; envolver ativamente o jovem na organização das atividades; transformar unidades didáticas em épocas desportivas de forma a aumentar a literacia desportiva; proporcionar momentos festivos, entusiasmantes e desenvolver o sentido de afiliação e o trabalho de equipa. A introdução do MED nas aulas de educação física surgiu como uma alternativa aos diversos jogos desportivos coletivos organizados em unidades didáticas, ao longo do percurso escolar, procurando tirar partido das particularidades do desporto educativo, cooperativo, autêntico e cultural. Neste modelo, uma prática desportiva culta significa que o jovem conhece e valoriza as tradições e os rituais associados ao desporto e que distingue a boa da má prática desportiva, em qualquer um dos papéis assumidos (Mesquita, 2012).

Quais são as principais características?

O MED pode ser organizado e ajustado a cada uma das realidades escolares atendendo aos diversos fatores que influenciam a organização e o envolvimento dos alunos na competição desportiva em aulas de educação física. No entanto, o sucesso da sua aplicação requer um conhecimento adequado das matérias do desporto e um domínio das características e objetivos da organização do modelo a implementar. Assim, podemos identificar e adaptar as seguintes características no contexto de cada uma das realidades escolares:

- a) Utilização dos pontos fortes da competição desportiva ao longo de uma época desportiva, desde a sua preparação até ao culminar com a parte final e festiva;
- b) Criação de unidades didáticas desportivas mais longas com muito tempo de prática desportiva, em geral 18 a 24 sessões, permitindo assim um maior aprofundamento das habilidades e conhecimentos desportivos;
- c) Aprendizagem de conteúdos transferíveis para o contexto desportivo, dando assim a possibilidade de maior articulação com as atividades de extensão e de interação no processo de formação e desenvolvimento das etapas dos atletas;
- d) Papel ativo dos alunos na coorientação e organização das atividades, sendo necessário desenvolver certos papéis com responsabilidade e autonomia controlada (praticante, treinador, dirigente, árbitro, etc...);
- e) Constitui-se como uma atividade inclusiva e global porque integra todos os alunos e enquadra-os em diferentes papéis; por outro lado, consegue envolver todas as particularidades e fases que a competição desportiva tem;
- f) A organização da competição define regras ajustadas ao nível dos alunos permitindo que todos tenham oportunidade de aprendizagem e de sucesso, pois são organizadas equipas pequenas, por níveis de aprendizagem e os jogos fazem-se sem eliminatórias;
- g) A competição, ainda que formal e estruturada através de calendários e de fases, é uma oportunidade de aprendizagem, de afiliação e um momento festivo; é também uma forma de desenvolvimento dos valores sociais e culturais que o desporto reúne;
- h) Os resultados dos jogos são assumidos e valorizados como uma forma de evolução e de prémio para o esforço, fruto da qualidade de treino e de organização de cada uma das equipas.

Quais são os principais papéis que os alunos assumem no MED?

Todos os alunos da classe/turma têm de assumir e desenvolver papéis específicos conforme as suas aptidões, preferências e decisões no âmbito do treino e da competição desportiva. Assim, temos como principais papéis dos jovens:

- a) Capitão – assume funções de orientação da equipa, dos colegas, desempenhando tarefas de treinador;
- b) Estatístico –organiza e trata os resultados nos quadros de classificação;
- c) Gestor – gere os equipamentos e os atletas que estão (in)disponíveis, trata da marcação e reserva das instalações desportivas, gere outros recursos necessários para a competição desportiva;
- d) Árbitro – dirige os jogos conforme as regras definidas. Cada equipa terá de ter o seu árbitro de forma desenvolver este papel;
- e) Jogador – representa a equipa e treina em estreita cooperação com os seus colegas para um bom desempenho;
- f) Oficial de mesa/registador – apoia os árbitros no registo das faltas, dos resultados e de outras funções de organização dos resultados;
- g) Outros papéis: repórter; assistente do capitão; organizador da claque; instrutor de fitness (para a atividade de fitness).

E qual é o papel do professor de Educação Física?

O planeamento e execução do MED requer uma clarificação dos papéis de cada um dos atores. Só assim o professor poderá desenvolver uma função de ensino e de apoio efetivo junto dos alunos que mais precisam. O papel do professor passa por várias fases de intervenção e assume uma função de supervisor das atividades organizadas pelos próprios alunos e intervém em aspetos que requerem mais cuidado ao nível do ensino e da correção das atividades de aprendizagem. No entanto, para que o MED funcione através de um papel útil do professor é necessário haver um bom nível de auto organização e de desenvolvimento do trabalho em equipa dos jovens alunos. Por isso, o desenvolvimento do MED deve respeitar determinadas fases. O papel do questionamento por parte do professor é determinante para tornar o aluno no centro da compreensão do papel que irá desenvolver (Mesquita, 2012). Autonomia e tomada de decisão por parte do aluno é um dos objetivos essenciais do MED, especialmente nas fases mais avançadas do desenvolvimento do mesmo.

Como se desenvolve O MED?

Num primeira fase deve institucionalizar-se o MED através de um ensino e controlo efetivo e ativo do professor, incluindo na organização dos papéis e na definição das atividades. Nesta fase o ensino do professor passa pela preparação dos papéis dos alunos, pela definição das matérias a aprender, pela organização dos grupos, etc.... Numa segunda fase, havendo um grau de autonomia relativo por parte dos diversos atores organizacionais, o professor passa a ter um papel de gestor e de controlo do cumprimento das atividades e dos papéis, fazendo-se intervir sempre que necessário e pertinente. Na terceira e última fase, os alunos já conseguem ser autónomos capazes de desenvolver especifica e eficientemente, cada uma das suas tarefas e um trabalho de equipa efetivo, o professor assume um papel de verdadeiro supervisor e observador.

De um modelo geral podemos organizar o desenvolvimento do MED a partir das seguintes etapas:

- 1º - Calendarização das fases e quadro geral dos jogos;
- 2º - Verificar a disponibilidade de instalações e de equipamento necessário (em algumas escolas que são condicionadas pela limitação de espaços e de equipamentos desportivos, estes fatores podem surgir em primeiro lugar ou ao mesmo tempo que o primeiro);
- 3º - Escolha das modalidades desportivas, que inclui o formato geral das competições e a definição de regras específicas;
- 4º - Caracterização da turma segundo determinados critérios: nº de alunos; sexo; idade; níveis de aprendizagem, experiência e competências na modalidade específica, permitindo assim a identificação de potenciais papéis e de níveis de organização das atividades de treinos e de competições;
- 5º - Formação de equipas quanto ao número de equipas e de jogadores e quanto aos critérios de seleção e de organização;
- 6º - Identificação e atribuição de papéis e funções dos elementos de cada equipa (capitão; treinador; estatístico; árbitro; registador; organizador, ...);
- 7º - Definição do cronograma de atividades para a época desportiva que integra ainda a pré-época e os momentos de avaliação;
- 8º - Operacionalização do formato das competições organizadas por grupos/campeonatos de equipas;
- 9º - Organização das competições quanto à duração do aquecimento, à duração dos jogos, ao tempo de transição entre os jogos; à desmontagem do material; etc.;
- 10º - Tarefas de instrução por parte do professor, definindo o número de dias necessários para aprendizagem de alguns *skills* e do conhecimento das tarefas associadas a cada papel;

11º - Sistema de pontuação;

12º - Formato e condições do evento final de natureza festiva;

13º - Avaliação dos alunos no que se refere aos critérios, instrumentos e às datas de realização.

Qual o valor da competição à luz do MED?

A competição desportiva não deve ser um fim em si mesmo, deve ser assumida e praticada como um meio de melhoria do desempenho da equipa e da literacia e de cultura desportiva. Deve ser entendida como um processo que valoriza a aprendizagem e a competência coletiva no jogo. A competição é fundamental para garantir a qualidade das experiências desportivas, pois sem ela o treino não tem significado. Para além disso, a competição envolve a aprendizagem de uma modalidade desportiva específica, por isso deve haver uma forte afinidade para o conhecimento das regras, das técnicas e das táticas do jogo, bem como dos rituais associativos e culturais da prática de certa modalidade desportiva.

Finalmente, a competição envolve experiência de liderança e coorganização, quer ao nível da prestação da equipa, quer ao nível dos restantes papéis que os jovens podem e devem desenvolver. Por exemplo, cada equipa pode ter uma claque de apoio à sua equipa e para tal desenvolve uma um slogan, uma dança e um equipamento próprio que a identifica como uma marca de referência e de afinidade com os próprios colegas.

Resultados de estudos que comprovam os aspetos positivos do MED

De seguida apresentamos alguns resultados de estudos que decorrem da implementação e avaliação do MED nas escolas de vários níveis de ensino e com diferentes objetivos. No geral os resultados apontam para os efeitos positivos do MED no desenvolvimento das competências sociais e desportivas, bem como num aumento significativo da motivação e do entusiasmo dos alunos e professores na abordagem da aprendizagem do desporto. Contudo é necessário ter em consideração o contexto onde decorre a aplicação do MED e, sobretudo, o nível de preparação e de maturidade do aluno, e do professor, para a sua organização e implementação.

Autores	Objetivos	Metodologia	Resultados
Hastie (1996)	Analisar a influência do MED na mudança de comportamentos e atitudes dos alunos	Foi estudada uma turma do sexto ano de escolaridade durante a participação numa unidade de <i>speedball</i> . Os dados foram recolhidos com recurso a questionários e entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Os alunos demonstraram:</u> <ul style="list-style-type: none"> - elevados níveis de compromisso com o jogo; - gostar das tarefas de gestão e administração das atividades; - preferir os colegas treinadores às instruções do professor
Hastie (1998)	Avaliar a eficácia da educação desportiva como ferramenta para o desenvolvimento de competências no jogo	Uma equipa de seis jogadores acompanhados e monitorizados em 30 sessões	<ul style="list-style-type: none"> ● Alunos mostraram ser mais competentes nas ações de jogo; gostam de aprender com os pares; ● Existe uma igualdade de oportunidades a todos os participantes; ● Notou-se uma estimulação dos companheiros para obterem sucesso
Ken & Luckman (2001)	Perceber como os professores aplicam o modelo e se acreditam que possa ser uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem	Questionário aplicado a 377 professores (ensino básico e secundário)	<ul style="list-style-type: none"> ● Os professores valorizaram mais o desenvolvimento de competências sociais; ● MED corresponde às necessidades dos alunos (inclusive, principalmente para as raparigas); ● Trabalhar com os alunos e não para os alunos; ● Mais tempo para a avaliação dos alunos;

			<ul style="list-style-type: none"> • Críticas apontadas à falta de conhecimento e liderança dos alunos; • O modelo contribuiu para a melhoria profissional da maioria dos profs.
Hastie & Trost (2002)	Analisar as principais características do modelo e verificar o que os estudos já realizados concluíram	Acompanhamento e monitorização de dezanove estudantes ao longo de 22 sessões de hóquei em campo	<ul style="list-style-type: none"> • Participação entusiasta; • Realização de um trabalho mais aplicado, genuíno e motivante; • Maior gosto e diversão na abordagem da competição; • Preferência do MED sobre o modelo de instrução; • Aumento das habilidades de liderança, o fair play, trabalho em equipa e trabalho administrativo; • Aumento do conhecimento teórico devido aos papéis não-práticos; • Melhoria da capacidade de tomada de decisão; • Melhorias no nível técnico e tático
Wallhead & O'Sullivan (2007)	Avaliar o desenvolvimento do conhecimento e das competências de alunos sujeitos às funções de ensino de pares de uma época de rugby	Participaram no estudo seis alunos em regime de coeducação com media 13 anos, EUA. Foram utilizados a observação e a entrevista aos alunos para avaliar a capacidade de interpretação de	<ul style="list-style-type: none"> • Maior compromisso dos alunos na orientação da aprendizagem dos colegas; • O conhecimento e experiência na modalidade dos alunos pode ser benéfico para ajudar os menos experientes a aprender;

		problemas de ensino-aprendizagem. (45'/15 sessões) 3x 40' / semana (18 sessões)	<ul style="list-style-type: none"> • Alerta para os cuidados e estratégias pedagógicas que requerem um acompanhamento mais assertivo do professor de forma a salvaguardar o processo de aprendizagem dos alunos
Sinelnikov & Hastie (2010)	Avaliar e descrever o objetivo motivacional do MED ao longo de uma época	<p>No estudo participaram 21 alunos do nono ano de escolaridade de uma escola russa.</p> <p>A informação foi analisada através dos vídeos das sessões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os resultados revelaram que os comportamentos dos professores foram mais orientados para a tarefa e menos para a performance, favorecendo assim a motivação intrínseca dos estudantes. Todavia, verificou-se que os objetivos do clima motivacional poderão ser alcançados tanto com comportamentos direcionados para a tarefa como para a performance
Sinelnikov & Hastie (2010)	Avaliar o clima motivacional dos alunos ao longo de uma época desportiva	<p>A investigação contou com a participação de 21 alunos do 9º ano; 3x 40' / semana (18 sessões).</p> <p>Unidade de Voleibol - 3 fases: pré época; preparação através do jogo; competição formal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos tornaram-se mais participativos no jogo e mais comprometidos com a arbitragem. A aplicação do MED favoreceu a motivação dos alunos; • Com o decorrer da época verificou-se que o professor aumentou os comportamentos de observação e diminuiu as tarefas de instrução e organização do grupo

<p>Coelho (2011)</p>	<p>Analisar a primeira experiência de aplicação do MED em contexto de educação básica</p>	<p>Participaram no estudo 21 alunos do 5º ano de escolaridade em 20 sessões na modalidade de atletismo</p> <p>Os instrumentos utilizados foram: testes declarativos; testes motores, condicionais e técnicos; questionários e composições escritas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorias significativas no domínio motor, cognitivo e social; • Desenvolvimento de capacidades tais como a autonomia e a responsabilidade
<p>Pereira (2012)</p>	<p>Examinar a percepção dos estudantes de EF acerca do MED</p>	<p>A investigação contou com a participação de 16 alunos universitários que frequentavam o curso de educação física e que foram inquiridos através de uma entrevista semi-diretiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção das relações sociais positivas
<p>Campo, López, Jilte & Sánchez (2014)</p>	<p>Analisar a viabilidade do MED no 2º ano do primeiro ciclo</p>	<p>Entrevista a um professor estagiário e a um professor cooperante e questionário aplicado aos alunos e análise de desenhos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não é aconselhável aplicar a crianças muito pequenas; • Melhoria óbvia em ações motoras; • Melhoria das relações sociais; • Os alunos são o foco da aprendizagem; • Maior quantidade e profundidade de aprendizagem; • O aluno não expressa tédio

Quadro1: resultados de alguns estudos de aplicação do MED

Quais os cuidados a ter na aplicação do MED?

Nem sempre o professor domina a matéria de ensino ao ponto de preparar adequadamente os seus alunos para as funções que irão desempenhar, por isso a organização do MED deve envolver um trabalho de equipa entre os professores no sentido de colmatar algumas das lacunas no grau de conhecimento e de preparação dos mesmos. Por outro lado, a literacia desportiva só se consegue através de uma consulta e atualização permanente sobre a forma como as modalidades desportivas evoluem, e como se pode ajustar a organização das tarefas e dos jogos aos níveis de aprendizagem dos jovens, especialmente nas primeiras etapas da formação desportiva. Igualmente, ao valorizar o papel e a melhoria da intervenção do professor no desenvolvimento do MED e das suas competências profissionais, podemos contribuir para a progressão e melhoria da carreira do professor (Ken & Luckman, 2001).

Deve-se ter em atenção a conceção de autonomia aos alunos, pois nem todos os alunos podem estar preparados para assumir com responsabilidade e eficiência o desenvolvimento de certos papéis. Por isso, a implementação do MED deve obedecer às etapas enunciadas e enquadrar os alunos com certas competências, nos papéis para os quais apresentam maior potencial de envolvimento e de sucesso na tarefa. Rolim e Mesquita (2012) alertam para a importância de respeitar a flexibilidade e o nível de capacidade dos atores para o desenvolvimento dos papéis. O mesmo acontece com a utilização de estratégias de ensino centrada na aprendizagem por descoberta, pois em determinadas situações, os alunos podem não estar devidamente preparados. A utilização de estratégias de ensino centradas na tarefa e no estilo comando, podem ser mais ajustadas numa primeira fase de implementação do MED. Se por um lado, o MED envolve um maior compromisso dos alunos na orientação da aprendizagem dos colegas, por outro há que ter em conta a adoção de estratégias pedagógicas que requerem um acompanhamento mais assertivo e ativo do professor de forma a salvaguardar o processo de aprendizagem dos alunos (Wallhead & O'Sullivan, 2007).

No desenvolvimento do MED deve haver um aprimoramento das dinâmicas de grupo e da valorização dos comportamentos sociais positivos, tendo em vista evitar a discriminação entre colegas de equipa. A excessiva valorização dos objetivos de carácter socio afetivo é mesmo uma dos aspetos a evitar, especialmente quando os alunos não são respeitadores das competências sociais.

Na organização das sessões de treinos e das fases de competição, uma época desportiva nunca deverá ter menos de 20 sessões de forma proporcionar um tempo de treino específico e prolongado, capaz de proporcionar um elevado tempo potencial de aprendizagem e uma melhoria sistemática e consistente na aprendizagem.

Apesar de o modelo ser integrador e inclusivo, porque procura promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências na equipa, pode haver alunos mais proficientes que não apresentam evolução significativa. Para estes, pode utilizar-se o papel de capitão e de gestor de equipa por forma a atribuir e desenvolver competências de liderança e de gestão associadas ao treino e à competição desportiva. Contudo este processo deve ser ajustado às competências dos jovens e deve ser supervisionado pelo professor.

A ambiguidade na definição e clarificação de papéis é uma questão a ter em consideração no planeamento e organização do MED, pois se os papéis não estiverem devidamente definidos e assumidos, pode levar à desresponsabilização.

Finalmente, do ponto de vista operacional e de forma a minimizar os riscos de insucesso, alguns aspetos podem ainda ser tidos em consideração: ao implementar um MED pela primeira vez numa escola, deve-se fazê-lo com uma atividade mais popular e conhecida por parte dos alunos e professores de forma a ser mais fácil o envolvimento e afinidade com as matérias de aprendizagem; também se pode começar apenas com uma turma que detenha um nível de maturidade e de desenvolvimento de autonomia aceitável; outro aspeto a ter em consideração é o aumento da presença e controlo do professor junto dos grupos de alunos que poderão apresentar maior potencial de conflitos interpessoal; focar a intervenção do professor mais no trabalho de equipa e nas habilidades que os alunos conseguem aprender, e evitar focar tanto a sua análise nas insuficiências ou lacunas dos alunos.

Palavras chave: Educação Desportiva; Competição; Afiliação; Autonomia; Jovens.

Referências bibliográficas

- Campo, D. G., López, L. M., Jilete, R. C., & Sánchez, A. J. (2014). Aplicación del modelo de Eucación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, pp. 131-143.
- Coelho, I. M. (2011). *Aplicação do modelo de educação esportiva no ensino do atletismo*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Desporto para Crianças e Jovens. Faculdade de Desporto. Porto.
- Coelho, O. (2004) *Pedagogia do Desporto* (2ª ed.) Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. (2008). Modelos e conceções de ensino do jogo. In Tavares, F.; Graça, A.; Garganta, J. & Mesquita, I. (Eds.), *Olhares e contextos da performance nos jogos desportivos* (25-41). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Hastie, P. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103.
- Hastie, P. (1998). Skill and tactical development during sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, pp. 368-379.
- Hastie, P. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of teaching in physical education*, 17, (2), 157-171.
- Hastie, P. A., & Trost, S. G. (2002). Student physical activity levels during a season of sport education. *Pediatric exercise science*, pp. 64-74.
- Ken, A. & Luckman, J. (2001). Australian Teachers perceptions and uses of the sport educations curriculum model . *European physical education review*, 7 (3), 243-267.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação* Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Faculdade de Desporto. Porto.
- Rolim, R., & Mesquita, I. (2012). Subsídios para a plicação do Modelo de Educação Desporiva no ensino do desporto nas aulas de educação física. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão*. (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sinelnikov, O. & Hastie, P. (2010). A motivational analysis of a season of Sport Education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15 (1), 55-69.
- Wallhead, T. & O'Sullivan, M. (2007). *A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a Sport Education season*, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3): 225-243.

Influência do Modelo de Educação Desportiva na Motivação de Alunos do 3º ciclo numa Unidade Didática de Ginástica Desportiva

Élvio Gouveia¹, Ricardo Oliveira², Arcanjo Gaspar², Marcelo Delgado¹, Duarte Freitas¹

¹ Universidade da Madeira; ² Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro

Introdução

O Modelo de Educação Desportiva (MED) é um modelo de currículo e instrução projetado para fornecer experiências desportivas autênticas, pedagogicamente bem orientadas em contexto escolar (Siedentop, 2002). O MED assenta em características específicas que dão ao desporto um significado especial, e que o diferencia das restantes formas de organização das atividades físicas. Neste modelo, a atividade desportiva é desenvolvida em épocas desportivas. Cada estudante tem uma afiliação, ou seja pertence a uma equipa durante a época. Uma calendarização formal de competições é definida durante a época. A época termina com um evento culminante que determina o vencedor. Os registos das prestações individuais e de equipa são quantificados no apuramento do resultado final. Neste contexto, a atividade desportiva é festiva, principalmente, na fase final da época. Esta festividade adiciona sentido à participação do estudante e cria um contexto de participação mais motivante (Siedentop, Hastie & Van de Mars, 2004). Estudos de intervenção têm sugerido que a organização das atividades desportivas seguindo os princípios do MED, apresentam um impacto positivo na perceção do clima que envolve as tarefas, na autonomia, assim como, no aumento da motivação dos alunos em relação à Educação Física (Wallhea & Ntoumanis, 2004; Spittle, & Byrne, 2009; Wallhead, Garn & Vidoni, 2014).

Os fatores que afetam a motivação dos estudantes para as aulas de Educação Física são vários. Alguns estudantes decidem participar numa determinada atividade porque as tarefas a desenvolver são interessantes e divertidas. A motivação é portanto, uma parte importante da aprendizagem (Shimon, 2011; Kretschmann, 2014). Especificamente no caso da Ginástica Desportiva existem alguns problemas associados à participação dos alunos nesta matéria de ensino. As exigências colocadas ao nível da aptidão física para a realização dos elementos gímnicos, os recursos materiais existentes em cada escola e as formas pouco dinâmicas de organização das sessões, estão entre os principais motivos. Neste sentido, entre as sugestões e recomendações para a melhoria do ensino da Ginástica Desportiva em contexto escolar, temos o desenvolvimento de

uma filosofia gímnica em cada escola, incidindo sobre a motivação dos alunos; professores mais motivados para as aulas, confiantes de que sabem o que ensinar, e a utilização de situações de ensino-aprendizagem adequadas ao nível dos alunos, para que estes possam passar para as situações imediatamente mais desafiadoras (Araújo, 2002).

Embora nos últimos anos tenhamos assistido a um incremento do número de estudos, procurado quantificar a eficácia e a efetividade do MED na motivação para a participação dos alunos em várias matérias do curriculum da Educação Física, a literatura existente no âmbito da Ginástica Desportiva é ainda muita limitada. Estudos de intervenção são necessários para reforçar a base de conhecimento atual, e clarificar os resultados em termos motivacionais sugeridos pela literatura (Wallhea & Ntoumanis, 2004; Spittle, & Byrne, 2009). O objetivo deste estudo foi estudar a influência do MED na motivação de alunos de 3º ciclo durante uma unidade didática de Ginástica Desportiva. A variável dependente foi a motivação dos alunos para a aula de Educação Física, especificamente na matéria de ensino de Ginástica. Foi testada a hipótese de que o MED tem um contributo significativamente positivo na motivação de alunos de 3º Ciclo na matéria de Ginástica Desportiva.

Metodologia

Amostra

A amostra do presente estudo foi composta por 22 Alunos (12 femininos e 10 masculinos), do 7º ano de escolaridade. Os alunos não tinham tido qualquer tipo de experiência com o MED.

Intervenção

A intervenção foi dirigida por um professor Estagiário, estudante do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários. Tratou-se de um estudo com um desenho de natureza longitudinal, onde implementou-se os princípios do MED (Siedentop, 1994) na organização de uma unidade didática de Ginástica. As progressões de ensino, critérios de êxito e ajudas seguidas na intervenção, tiveram por base o “Manual de Ajudas” de Carlos Araújo (Araújo, 2002). O estudo decorreu entre janeiro e março de 2016.

Os conteúdos de ensino explorados durante as aulas foram os seguintes: Ginástica de solo – Rolamento à Frente e Retaguarda, Apoio Facial Invertido, Roda, Avião e Ponte; Na Ginástica de Aparelhos - Saltos em Extensão, Engrupado, Carpa e Pirueta no mini trampolim. Na fase da pré-época, o que correspondeu às primeiras 6 aulas, foi dado um grande ênfase à forma como as ajudas deveriam ser feitas em cada um dos elementos.

A organização da Unidade Didática, segundo o MED, assentou em 6 características base que descrevem o modelo de intervenção: (1) ocorrência de uma época desportiva - a época compreende, normalmente, 20 sessões, e nesta fase pretende-se criar condições para um maior aprofundamento de conhecimentos; (2) afiliação - os alunos tornam-se membros de uma equipa, à qual permanecem durante a época desportiva (unidade didática); (3) competição formal - a época desportiva inclui competições formais intercaladas com os treinos; (4) ocorrência de um evento culminante - um evento competitivo no final, destaca a época desportiva e coloca objetivos aos alunos; (5) o registo dos resultados das equipas - os resultados alcançados por cada equipa nas competições intercaladas são publicitados no seio do grupo; e (6) a festividade - a atmosfera festiva do desporto aumenta o significado e acrescenta um elemento social importante para os alunos.

Variáveis em estudo

Para efeito de controlo da motivação nas aulas de ginástica, os alunos foram avaliados em 4 momentos distintos: (1) antes da época desportiva; (2) após a pré-época; (3) a meio da época desportiva, e (4) no final da época desportiva. Relativamente ao instrumento, utilizou-se para avaliação da motivação um questionário de Motivação para as aulas de Ginástica (adaptado de Pereira et al., 2009). Este questionário possui um score único de Motivação (10 – 50).

Estudo piloto

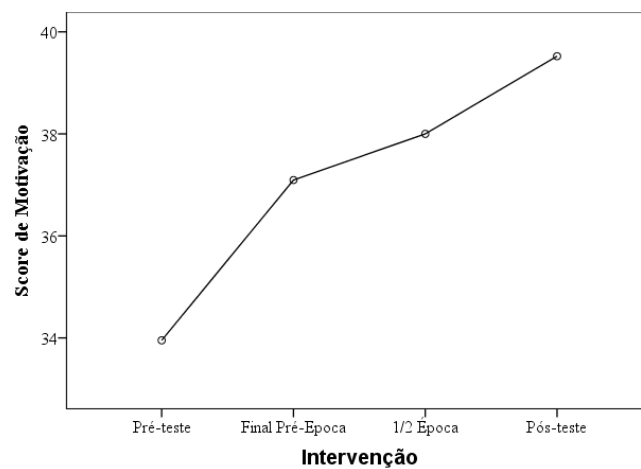
Neste estudo, foi desenvolvido um estudo piloto para aferir a fiabilidade dos instrumentos de avaliação. Assim, aplicámos o mesmo questionário a 7 alunos (10-11 anos de idade) em dois momentos distintos com um intervalo de uma semana para aferir a consistência das respostas. Com recurso ao coeficiente de correlação intra-classe, podemos aferir que existiu uma correlação muito forte no score da Motivação ($R=0,978$), o que nos permite ter confiança na consistência das respostas.

Procedimentos estatísticos

As análises estatísticas foram reportadas através da estatística descritiva básica, tal como médias, desvio padrão e percentagens relativas. As fiabilidades do estudo piloto foram determinadas através do coeficiente de correlação intra-classe. Foi usada uma ANOVA de medidas repetidas para estudar as diferenças nos scores de motivação durante a implementação da Unidade Didática de Ginástica nos diferentes momentos de avaliação. O nível de significância foi mantido em 5%. As Análises foram realizadas com recurso ao *software* estatístico SPSS (versão 23).

Resultados

A ANOVA de medidas repetidas, utilizada para estudar as diferenças nos scores de motivação indicaram um contributo significativamente positivo na Motivação/Empenhamento nos alunos durante a implementação da Unidade Didática de Ginástica organizada seguindo os princípios do MED (Figura 1).



Wilks' Lamda= .52, $F(3, 18) = 5.5$, $p = .007$

Figura 1

Monitorização dos scores de motivação ao longo na UD de Ginástica organizada seguindo os princípios do MED

Discussão

O objetivo deste estudo foi estudar a influência do MED na motivação de alunos do 3º ciclo durante uma unidade didática de Ginástica Desportiva. Os resultados mostraram que a organização das aulas Ginástica Desportiva, segundo o MED, contribuíram para o aumento da motivação dos alunos. Estes resultados são corroborados por outros estudos na literatura. Wallhead e Ntoumanis (2004), num estudo com rapazes de 14 anos sem experiência do MED, verificaram um aumento das respostas motivacionais ao nível do basquetebol. Noutro estudo utilizando também jogos desportivos coletivos (*soccer, hockey e football*), os participantes que completaram a condição do MED (épocas desportivas, afiliação, competição formal, acumulação de pontos durante a época, festividade, e o evento culminante) obtiveram níveis mais elevados de motivação intrínseca quando comparados com aqueles que foram submetidos a uma condição tradicional (instrução ao grupo todo liderada pelo professor) (Spittle & Byrne, 2009).

A informação proveniente de estudos de intervenção centrados na matéria de Ginástica Desportiva utilizando o MED são escassos na literatura. A Ginástica Desportiva é a matéria de ensino em que os alunos e professores mais atribuem dificuldades no contexto da Educação Física escolar. Na base das dificuldades dos alunos estão o facto de eles não conseguirem executar as tarefas e o medo que têm em executar os elementos gímnicos. No que respeita aos professores, estes atribuem as dificuldades ao fraco empenhamento motor dos alunos, baixo nível de conhecimento da matéria e níveis baixos de aptidão física (Gouveia et al. 2016). Por este motivo, na fase da pré-época do nosso estudo, foi dado um grande ênfase à forma como as ajudas deveriam ser feitas em cada um dos elementos (Araújo, 2002). Em adição, um sistema de pontuação foi também criado para pontuar a forma como eram conduzidas as ajudas no seio de cada equipa.

Embora o nosso estudo indique uma associação positiva entre a implementação do MED e a motivação dos alunos para as aulas de Ginástica Desportiva, mais investigação é necessária para entender os efeitos deste modelo de organização sobre a motivação dos alunos. Em adição, recomendamos que estudos futuros devam incluir um grupo de controlo, para que se possa calcular os efeitos diretos de uma abordagem centrada no MED.

Referências Bibliográficas

- Araújo, C. (2002). *Manual de Ajudas em Ginástica*. Porto; Edição do autor
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching In Physical Education*, 21, 409-418.
- Gouveia, E.R., Oliveira, R., Gaspar, A., Miguel, C., Abreu, C., Delgado M., ... Freitas, D.L. (in press). Problemáticas Associadas ao Ensino da Ginástica no Contexto Escolar. In C. Fernando, J. Simões, J. Prudente, & H. Lopes (Eds.), *Atas do Seminário Desporto e Ciência 2016*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Kretschmann, R. (2014). Student motivation in physical education- the evidence in a nutshell. *Acta Kinesiologica*, 8 (1), 27-32
- Papaioannou, A. G., Tsigilis, N., Kosmidou, E., & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(3), 236.
- Pereira, P., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: Um estudo plurimetodológico. *Boletim da SPEF*, 34, 83-94.
- Shimon, J., M. (2011). *Introduction to teaching Physical Education. Principles and Strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van de Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266
- Wallhead, T.L, Garn, A.C., & Vidoni, C. (2014). Effect of a sport education program on motivation for physical education and leisure-time physical activity. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(4):478-87. doi: 10.1080/02701367.2014.961051.
- Wallhead, T.L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2004, 23, 4-18

ARE em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções

Sandra Brito¹, Ana Luísa Correia¹, Maria Luísa Carvalho²

¹Universidade da Madeira; ²Escola Secundária Jaime Moniz

Resumo

Neste artigo pretendemos analisar a temática da lecionação das Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) nas aulas de Educação Física (EF). No contexto atual da EF, muitos professores não abordam esta matéria nas suas aulas por um vasto leque de motivos. Após a aplicação dos questionários, verificámos que dos 33 professores inquiridos, 17 lecionam ARE nas aulas de EF, apresentando como principais limitações a motivação dos alunos e a dificuldade em operacionalizar os conteúdos do PNEF, adaptando-os ao nível de aprendizagem dos alunos. Já quanto aos professores que não lecionam esta matéria nas suas aulas, 14 dos inquiridos apresentam como principais motivos a formação insuficiente e a falta de bases na relação música-movimento. Dos 159 alunos inquiridos, 97 referem já ter abordado ARE em aulas de EF e 62 alunos afirmam nunca terem tido esta experiência. Os que tiveram essa experiência afirmam terem sentido vergonha a dançar e os que nunca tiveram referem, na sua maioria, que não gostariam de ter. Para este último resultado, apresentam como motivos o terem pouco à vontade em dançar com os colegas e o facto de considerarem que não é uma matéria de ensino interessante.

Palavras-chave: Atividades Rítmicas e Expressivas, Ensino, Professores, Alunos

Introdução

Como forma de desenvolver o tema do módulo “ARE em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções”, integrado na Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) intitulada de “Contributos práticos para a abordagem da Educação Física (EF)”, pretendemos, através deste trabalho, conhecer e analisar a lecionação das Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) nas aulas de EF, compreendendo diferentes perspetivas, nomeadamente dos alunos e dos professores.

A EF deverá ser um espaço de formação eclética dos alunos e, neste sentido, as ARE, enquanto matéria obrigatória nos diferentes ciclos de ensino, deverão ser lecionadas pelos professores de EF. De um modo geral, Ruso (2005) advoga que muitas vezes isto não acontece por razões como: desconhecimento da matéria de ensino; falta de formação específica para lecionar a mesma; e até estereótipos de que as ARE são direcionadas apenas para o género feminino.

É essencial desmistificar a ideia de que a abordagem das ARE nas aulas de EF pode ser tão complexa a ponto de impedir que sejam lecionadas por parte dos professores que não têm formação específica na área das ARE.

Objetivos

Objetivo Geral

- Analisar a lecionação das ARE nas aulas de EF.

Objetivos Específicos

- Perceber os motivos que levam alguns professores a não abordarem as ARE nas aulas de EF;
- Compreender as principais dificuldades dos professores na lecionação das ARE nas suas aulas de EF;
- Analisar a recetividade dos alunos para a aprendizagem desta matéria de ensino;
- Refletir sobre possíveis formas de colmatar as principais dificuldades dos professores na lecionação das ARE no âmbito da EF e Desporto.

Metodologia

Grupo de participantes

Este trabalho teve uma amostra, por conveniência, de 33 professores de Educação Física das escolas onde existem núcleos de estágio, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no ano letivo de 2015/2016, nomeadamente, Escola Secundária Jaime Moniz, Escola Secundária Francisco Franco, Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, e Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, e contou ainda com a participação de 159 alunos das escolas anteriormente referidas.

Instrumento

Utilizámos dois questionários: o questionário dos professores apresentando questões acerca da lecionação ou não das Atividades Rítmicas e Expressivas; já o questionário dos alunos centrou-se em questões da aprendizagem das Atividades Rítmicas e Expressivas nas aulas de Educação Física.

Procedimentos

Os questionários foram validados mediante a realização de um pré-teste. Após esta fase, e de modo a facilitar a aplicação dos questionários, contámos com o auxílio de cada núcleo de estágio na sua aplicação a duas turmas alunos, bem como a professores de Educação Física da sua escola. Aquando do preenchimento do questionário, foi feita uma breve apresentação por um professor estagiário, onde se enquadrou a realização do inquérito no âmbito da atividade científico pedagógico coletiva e foi realçado o anonimato dos participantes.

No tratamento estatístico dos dados foi utilizado o programa IBM SPSS, versão 23.

Enquadramento teórico

Resistências dos professores à abordagem das ARE nas aulas de EF

Muitas vezes, e ao contrário do que se pretende, não é atribuída igual importância às diferentes matérias nucleares de ensino. É necessário que os professores sejam capazes de olhar para cada uma das matérias como um meio para desenvolver capacidades e competências específicas nos seus alunos, dando assim resposta às necessidades e dificuldades dos mesmos. Neste sentido, e seguindo as linhas orientadoras do PNEF, consideramos determinante que as ARE sejam abordadas por todos os professores de EF nas suas aulas. No entanto, isto nem sempre se verifica, por um vasto leque de motivos, nomeadamente o facto dos mesmos considerarem que não têm formação suficiente para abordarem esta matéria nas aulas de EF (Ruso, 2005), demonstrando assim alguma desmotivação e atribuindo pouco ênfase à matéria.

Ainda na continuação das dificuldades e/ou resistências dos professores, Sousa (1979) e Ruso (2005) afirmam que as ARE são vistas, normalmente, como uma matéria direccionada para o género feminino, acreditando-se também que apenas pode ser lecionada num contexto específico e num espaço fechado, como um ginásio. Outros dos motivos que levam os professores a não abordarem esta matéria poderão ser: a pouca importância atribuída ao PNEF; a possível dificuldade em adaptar as linhas orientadoras do mesmo, ao nível de aprendizagem dos alunos; a desvalorização desta matéria de ensino; e o desconhecimento das potencialidades educativas da mesma (Sousa, 1979).

Num estudo realizado no Paraná, por Peres, Ribeiro e Junior (2001), sobre a perspectiva dos professores no que diz respeito à leção da dança, verificou-se que as principais dificuldades apontadas por estes são: a falta de conhecimento específico; a falta de recursos materiais e espaciais na escola; e a pouca afinidade com a dança.

A receptividade dos alunos para a aprendizagem das ARE

Segundo Silva (2004), num primeiro contacto com esta matéria de ensino, os alunos até costumam aceitar bem, havendo, por parte de alguns destes, alguma resistência por terem preconceitos, nomeadamente com o seu próprio corpo. Todavia, outros motivos poderão surgir para que os alunos apresentem pouca receptividade para a aprendizagem desta matéria de ensino: terem vergonha de dançar; desconhecerem esta matéria e sentirem

medo de falhar; por pensarem que é direcionada apenas para os alunos mais proficientes em ARE; o facto de existir o estereótipo de que as ARE são direcionadas apenas para o género feminino (não pensando na possibilidade de diferenciação dos movimentos executados por rapazes e raparigas).

Potencialidades educativas das ARE

De acordo com o Ministério da Educação (2001b), as ARE permitem o desenvolvimento do aluno como um todo, trabalhando componentes motoras, relações interpessoais e capacidades emocionais. Ruso (2005) confirma a ideia anterior, afirmando que a dança é: universal, no sentido em que abrange ambos os géneros e todas as idades; motora, pois utiliza o corpo e as técnicas corporais para expressar emoções, sentimentos e ideias; e complexa, por envolver diversos domínios.

As ARE no PNEF

De acordo com o Ministério da Educação (2001a), as ARE surgem no PNEF divididas em dança, danças tradicionais portuguesas, danças sociais e aeróbica. As danças tradicionais portuguesas, as danças sociais e a aeróbica, surgem apenas no 3º ciclo e vão até ao ensino secundário, no entanto, a dança, aparece como matéria obrigatória desde o 1º ciclo até ao ensino secundário.

Apresentação e discussão dos resultados

Para a realização do nosso estudo, aplicámos questionários sobre a abordagem das ARE nas aulas de Educação Física, a professores e a alunos, como forma de compreendermos diferentes perspetivas acerca da abordagem desta matéria de ensino. Foram inquiridos 33 professores, sendo 17 (51,5%) do género masculino e 16 (48,5%) do género feminino. As idades dos inquiridos variam entre os 36 e os 54 anos, sendo a média de idades de 44 anos. Começámos por perguntar aos professores de EF se costumavam lecionar ARE nas suas aulas e verificamos que, dos 33 professores inquiridos, 19 (57,6%) costumam lecionar ARE nas suas aulas de EF e 14 professores (42,4%) não costuma abordar esta matéria de ensino. Após análise estatística verificamos que não existe uma relação estatisticamente significativa ($p \leq 0,05$) entre os dados demográficos e o facto dos professores inquiridos lecionarem ou não as ARE nas aulas de Educação Física.

Relativamente aos professores que abordam esta matéria de ensino nas suas aulas, verificamos que estes lecionam, em média, 7 aulas de ARE. Não podemos afirmar que este é o número ideal de aulas, pois esse número poderá variar consoante as características e capacidades individuais dos alunos. No entanto, os números apontados são claramente inferiores à média de aulas dispensadas para as outras matérias nucleares. Assim sendo, procuramos compreender quais as principais dificuldades que estes professores sentem na abordagem das ARE nas suas aulas, sendo que os mesmos mencionaram sobretudo as dificuldades em motivar a turma e as dificuldades em operacionalizar os conteúdos do PNEF de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos, ou seja, questões de carácter técnico-didático.

Já os professores que não costumam lecionar ARE nas aulas de EF, referem que não o fazem, sobretudo, por considerarem o facto de terem insuficiente formação e por sentirem dificuldades na relação música-movimento. A seguir a estes motivos, aqueles que os professores mais referem são, o facto de esta matéria não ter sido seleccionada pelo grupo de EF e as dificuldades em motivar a turma.

No entanto, e como forma de superar estas dificuldades, os professores consideram que deveriam ter formação contínua prática sobre os diferentes conteúdos das ARE, formação contínua para a análise dos conteúdos programáticos, realçando ainda a necessidade de haver maior partilha e reflexão de experiências entre docentes e maior cooperação do grupo de disciplina no que diz respeito à operacionalização dos conteúdos das ARE do PNEF, ajustando-os ao nível de aprendizagem dos alunos. Assim, podemos afirmar que as respostas evidenciam a necessidade de interajuda entre os colegas de grupo de disciplina no sentido de conseguirem ultrapassar as dificuldades sentidas. O próprio PNEF dá ênfase à formação contínua de professores e preconiza e valoriza a cooperação entre professores, considerando-a uma estratégia ajustada para ultrapassar eventuais dificuldades e potenciar o desenvolvimento integral dos alunos.

Relativamente aos alunos inquiridos, conseguimos uma amostra de 159, sendo 65 (41,4%) do género masculino e 92 (57,1%) do género feminino. Estes pertencem ao 7º, 9º, 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, apresentando uma média de idade de 15 anos.

Verificamos que dos 159 alunos inquiridos, 97 (61%) já abordaram ARE nas aulas de EF e 62 alunos (39%) nunca abordou esta matéria de ensino na disciplina de EF. Procurámos saber o que tinham achado desta experiência, os alunos que já tinham abordado as ARE nas suas aulas de EF. Das hipóteses apresentadas, aquelas com as quais os alunos mais se identificaram foram o facto de terem conseguido realizar movimentos ao som da música, de terem aprendido a contar os tempos das músicas e de terem ficado com mais conhecimentos sobre dança. Assim, podemos afirmar que

os alunos demonstram ter aprendido sobretudo as bases dos conteúdos das ARE, nomeadamente, a capacidade de perceber o ritmo musical e executar movimentos ao som da música.

Ainda no que diz respeito aos alunos que já tinham abordado ARE, quisemos saber que tipo de dança abordaram e em que anos de escolaridade. Verificamos que dentro das ARE, a dança é a matéria mais abordada em todos os ciclos de ensino. Consideramos que é natural que os alunos refiram com maior incidência a vivência deste conteúdo, pois, no PNEF está presente em todos os anos de escolaridade. Relativamente aos restantes conteúdos das ARE, verificamos que há uma maior abordagem da aeróbica, comparativamente às danças sociais e tradicionais portuguesas. Se por um lado a aeróbica preconiza a utilização de movimentos individuais tecnicamente padronizados, as danças sociais e tradicionais, para além da utilização de movimentos técnicos base bem definidos, solicitam competências relacionais e evidenciam o desempenho do papel social associado ao género. Consideramos que isto ocorre, provavelmente, devido às dificuldades dos próprios professores de EF em lidarem com estas questões.

Aos alunos que nunca abordaram ARE, perguntámos se gostariam de ter essa experiência. Destes, 25 dos alunos (42,4%) responderam que sim e 34 dos alunos (57,6%) responderam que não. Os alunos que gostavam de abordar as ARE nas suas aulas afirmaram que esta é uma matéria de ensino interessante, que gostariam de saber realizar movimentos ao som da música e de saber dançar diferentes estilos. Já os alunos que afirmaram que nunca tiveram nem gostariam de experienciar as ARE em EF, justificaram a sua resposta referindo que têm pouco à vontade para dançar com o par e/ou colegas, referindo ainda que esta não é uma matéria de ensino interessante e que sentem dificuldades em realizar os movimentos de forma coordenada com a música. Desta forma, consideramos que os alunos que nunca tiveram esta matéria de ensino e referem que não gostariam de ter essa experiência, fazem-no essencialmente por questões de insegurança associadas à falta de vivências e conseqüente desconhecimento desta matéria de ensino.

Conclusões

Após este trabalho, verificamos que os professores de Educação Física que não lecionam ARE nas suas aulas, necessitam de ter formação contínua prática sobre os diferentes conteúdos das ARE e formação contínua para a análise dos conteúdos programáticos. Através destas formações, os professores poderão colmatar algumas das dificuldades sentidas no âmbito da lecionação desta matéria de ensino e conseguirão mais facilmente adequar os conteúdos e os exercícios planeados ao nível de aprendizagem dos alunos.

Ainda como forma de colmatar as dificuldades sentidas pelos professores, considerou-se que deverá haver maior partilha e reflexão de experiências entre docentes. Esta entajuda permitiria que os professores com maior formação ou mais à vontade nesta matéria, auxiliassem aqueles que apresentam maiores dificuldades. Esta partilha também favoreceria uma maior cooperação entre o grupo de disciplina, facilitando a operacionalização dos conteúdos das ARE, ajustando-os aos diferentes níveis aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito aos alunos, verificamos que quando estes abordam ARE nas aulas de Educação Física, desenvolvem o sentido rítmico, aprendendo a contar os tempos das músicas e a realizar movimentos de acordo com esses tempos. No entanto, quando nunca abordaram esta matéria de ensino, a maioria dos alunos diz que não tem interesse em ter essa experiência, apontando factos como o sentir-se pouco à vontade e o não conseguirem realizar os movimentos de forma coordenada com a música.

Consideramos ser essencial procurar saber mais sobre as necessidades, dificuldades e motivações dos alunos, de modo a facilitar a receptividade na abordagem e aprendizagem desta matéria.

Referências bibliográficas

Batalha, A. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Ministério da Educação. (2001a). Programa de EF de 10º, 11º e 12º anos – Cursos gerais e cursos tecnológicos.

Ministério da Educação. (2001b). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.

Peres, A., Ribeiro, D. & Junior, J. (2001). A dança escolar de 1ª a 4ª série na visão dos professores de educação física das escolas estaduais de maringá.

Revista da Educação Física/UEM, 12 (1), p. 19 – 26. Retirado de:

<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3760/2590>

Ruso, H. (2005). *La danza en la escuela*. 3ª Edição. Barcelona: INDE Publicaciones.

Silva, A. (2004). Acerca da Prática pedagógica em Dança. In D. Tércio (Ed.), *A dança no sistema educativo português* (pp. 23-28). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Sousa, A. (1979). *A dança educativa na escola*. 2º Volume. Lisboa: Básica Editora.

Potencialidades pedagógicas do jogo como meio privilegiado de ensino no andebol: uma proposta metodológica

Carlota Correia¹, Luísa Carvalho² e Ana Luísa Correia¹

¹Universidade da Madeira; ²Escola Secundária Jaime Moniz

Resumo

O jogo e as suas potencialidades metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do Andebol implicam a resolução de problemas emergentes do jogo, cujas respostas apresentam várias soluções face às diversas possibilidades ocasionadas pela interferência contextual que nele se faz sentir.

Por conseguinte, para melhor otimizar o processo de ensino-aprendizagem, é necessário que os docentes ajustem constantemente a sua prática pedagógica e tenham em conta um conjunto de variáveis que podem ser manipuláveis, entre as quais o espaço, o tempo, o número de alunos, o material didático e as regras do jogo, atendendo aos diferentes níveis de proficiência existentes numa turma, objetivando minimizar a heterogeneidade entre os alunos.

Desta forma, a lecionação da matéria de ensino de Andebol pode-se manifestar sobre diversas propostas de organização de situações de aprendizagem nas aulas de Educação Física, podendo até mesmo ser abordada fora do seu recinto específico com recurso a diversos meios de ensino do jogo.

Palavras-Chave: Educação Física; Programa Nacional de Educação Física; Andebol; Propostas metodológicas.

Introdução

O Andebol é um Jogo Desportivo Coletivo (JDC) de natureza complexa e dinâmica que decorre por um lado da interação de um elevado número de intervenientes e da multiplicidade das suas opções, porém, por outro, da imprevisibilidade e aleatoriedade das situações concebidas pela relação antagónica das equipas em confronto. Neste sentido, o Andebol é caracterizado como um jogo de cooperação-oposição, visto ser necessário cooperar com os colegas de equipa em interação com os oponentes, para resolver os problemas que despontam do jogo (Ribeiro & Volossovitch, 2008).

Com efeito, para combater a heterogeneidade diariamente sentida, o docente tem de ajustar constantemente a sua prática pedagógica, através da manipulação das regras do jogo e de tantas outras variáveis (e.g. espaço, tempo, número de alunos, etc.), tomando constantemente decisões e refletindo sobre as mesmas antes, durante e após a lecionação das aulas.

O objetivo deste trabalho passa por apresentar diversas propostas de organização de situações de aprendizagem do Andebol nas aulas de Educação Física com base nos espaços físicos, nos materiais didáticos, no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e nas características dos alunos.

Assim sendo, em primeiro lugar enquadraremos o Andebol enquanto matéria de ensino do PNEF, seguida pela abordagem de algumas propostas de organização de uma turma no espaço apelando a diversos recursos materiais e meios de ensino do jogo. Por fim, exploraremos a transversalidade do Andebol de Praia e apresentaremos as suas potencialidades pedagógicas no espaço escolar como meio de ensino do jogo.

Enquadramento do andebol enquanto matéria de ensino do Programa Nacional de Educação Física (PNEF)

O Andebol, no seu aspeto mais formal, apenas se encontra referenciado como matéria de ensino no 3º ciclo e no ensino secundário. Todavia, no 1º e 2º ciclos, esta matéria de ensino surge de uma forma muito lúdica indiretamente ligada ao Andebol no seu aspeto mais formal, visto que os alunos aprendem a dominar um conjunto de ações motoras que lhes permitirão estruturar a sua disponibilidade de adaptação aos diferentes tipos de atividade física, o que lhes possibilitará construir alicerces para aprendizagens mais complexas, propostas nos anos seguintes.

No 1º ciclo, o PNEF encontra-se organizado em cinco áreas específicas, mais concretamente em Deslocamentos, Equilíbrios, Perícias, Manipulações e Jogos. Na área das Perícias e Manipulações, os alunos são estimulados a lançar, receber, driblar e passar a bola com ambas as mãos tanto em

deslocamento como em diferentes planos, o que lhes permite, com efeito, desenvolver a coordenação óculo-manual, a bilateralidade e a precisão aliada à manipulação de diferentes tipos de bolas.

Na área dos Deslocamentos e Equilíbrios, o PNEF preconiza saltar sobre obstáculos com alturas e comprimentos variados, aumentando ou diminuindo a base de apoio, podendo estes serem realizados a um pé ou a pés juntos, com intuito de proporcionarem receções equilibradas no solo. Por fim, na área dos Jogos, é sugerida a prática de jogos pré-desportivos tais como o jogo da rabia, o jogo de passes, a bola ao capitão, a bola no fundo, o jogo do mata, etc., onde os deslocamentos conjeturam situações mais aproximadas àquilo que se verifica num jogo de Andebol com o seu aspeto mais formal, visto implicarem fintas, mudanças de direção e de velocidade, no sentido em que os alunos passam a desenvolver mais ações tático-estratégicas nomeadamente a criação de linhas de passe, a interceção, a marcação de um oponente logo que a sua equipa perca a posse de bola, e a opção de passe a um companheiro melhor posicionado ou de remate caso sejam criadas condições favoráveis para tal.

No 2º ciclo, o PNEF (s/d, p.10) referencia que “A aprendizagem dos “fundamentos” dos jogos de “invasão”, em que se agarra e dribla a bola, Basquetebol e Andebol, deve também ser assegurada na prática de “jogos infantis” ou em formas de jogo de preparação (“jogos pré-desportivos”) (...)”. Por isso, à semelhança do que se verifica no 1º ciclo são propostos jogos pré-desportivos como meios de ensino do jogo.

Relativamente ao 3º ciclo, este é o primeiro momento em que o PNEF reconhece formalmente o Andebol como matéria de ensino. Desta forma, o 7º ano diz respeito a um nível introdutório, o 8º ano a parte do nível elementar e o 9º ano à conclusão do nível elementar.

No 7º ano são instituídas situações de jogo de 5x5 num campo reduzido, cujo objetivo passa por conhecer o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações tático-técnicas e as suas principais regras. No 8º ano, para além das situações de jogo de 5x5 num campo reduzido, surgem as situações de jogo de 7x7, verificando-se o mesmo no 9º ano.

Para o ensino secundário, o PNEF compreende fundamentalmente dois níveis de ensino, correspondendo o 10º ano ao nível elementar e o 11º ano juntamente com o 12º ano ao nível avançado. Todavia, esta categorização dos alunos por níveis não impede um aluno do 12º ano se encontrar no nível elementar, quando já deveria estar no nível avançado, e até mesmo de um aluno do 10º se encontrar num nível avançado, enquanto supostamente deveria se situar num nível elementar, visto os alunos deverem ser agrupados em função dos seus níveis de proficiência e não de

acordo com a sua faixa etária. Para o 10º ano, o PNEF ainda propõe a implementação de situações de jogo de 5x5 num campo reduzido e situações de jogo 7x7 num terreno com as suas dimensões normais, sendo que no 11º e 12º anos apenas são contempladas situações de jogo de 7x7.

Se interpretarmos as diretrizes do PNEF como algo de carácter aberto, no qual o docente possui elevada flexibilidade para aplicar distintos métodos de ensino em função dos pressupostos teóricos preconizados pelo mesmo, surgem então variadas janelas de oportunidade para potenciar a aprendizagem dos nossos alunos recorrendo a formas diversificadas (Clemente & Mendes, 2011).

Desta forma, é válido apresentar situações de jogo mais reduzidas (e.g. 2x1, 2x2, 3x1, 3x3, etc.) desde que isso vá ao encontro dos nossos objetivos, e inevitavelmente esteja em consonância com os conteúdos programáticos contemplados no PNEF. Assim sendo, existem inúmeros meios para atingir os mesmos fins, e sendo a aprendizagem um processo complexo e interativo, cabe ao docente efetuar essa gestão intencional do processo pedagógico face às particularidades dos seus alunos.

Formas de organização de uma turma no espaço recorrendo a diversos recursos materiais e meios de ensino no jogo

As condições materiais inerentes a uma aula de Educação Física, nomeadamente as instalações e o material didático, interferem de uma forma significativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, e podem até mesmo condicionar negativamente todo o processo caso não sejam criadas condições favoráveis de trabalho. Por conseguinte, os espaços físicos e as condições disponíveis merecem ser adaptadas e reinventadas para possibilitar a participação de todos os alunos de forma ativa e ajustada ao seu nível de proficiência, independentemente do número de alunos da turma e do espaço físico em questão onde a aula esteja a ser lecionada (Damazio & Silva, 2008).

Deste modo, um campo de andebol com as suas dimensões reais (40m x 20m) poderá no seu comprimento ser dividido em três pequenos campos ($\approx 20\text{m} \times 13\text{m}$), onde os alunos possam utilizar o Andebol de 5 (um guarda-redes e quatro jogadores de campo) como meio para desenvolver um conjunto de competências. Como vantagens, esta forma de organização proporciona ao docente ter trinta alunos em permanente atividade ao mesmo tempo. Ainda quanto à área de baliza, ao invés de esta ser circular, ela poderá ser retangular visto ser de mais fácil operacionalização. Ou seja, utilizando pinos, cordas, fita de pintor e até mesmo fita de trânsito facilmente conseguimos demarcar o terreno de jogo.

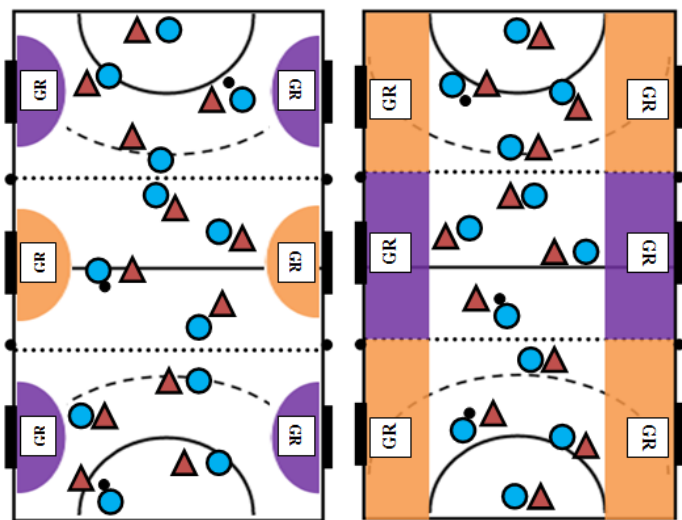


Ilustração 1:
Andebol de 5:
três campos com área
circular

Ilustração 2:
Andebol de 5:
três campos com área
retangular

Todavia, com o avançar do nível de proficiência dos alunos e para cumprir aquilo que é preconizado no PNEF, existem tantas outras formas de organização de uma turma sendo também diversificados os meios de ensino para atingir esses fins, desde os jogos pré-desportivos até aos exercícios e ao jogo nas suas diferenciadas formas (reduzido, condicionado e formal).

Assim, poderemos organizar os alunos em meios-campos a jogarem simultaneamente sobre uma baliza onde poderemos implementar situações de jogo reduzidas em igualdade ou inferioridade numérica defensiva (e.g. 2x1, 2x2, 3x2, 4x3, 4x4, etc.), ou implementar situações de 6x6 e um guarda-redes num só meio-campo. Como vantagens, estas formas de organização permitem conter vinte e seis ou mais alunos em constante atividade, sendo que podem ser construídas várias equipas onde os mesmos atacam e defendem alternadamente de acordo com um objetivo pré-definido (e.g. para estimular o comportamento defensivo, a defesa só pode atacar quando conquistar três posses de bola) ou por um tempo pré-determinado. No

final desse tempo estipulado, é importante haver inversão de papéis para os alunos aprenderem a desempenhar várias funções na equipa e no jogo, assim como atacar em diferentes corredores visto isso condicionar o ângulo de remate que os alunos possuem face às suas mãos dominantes.

De acordo com Castelo (2002), as tarefas sobre uma baliza permitem aumentar a capacidade de duelos entre os alunos, e determinar um dualismo muito claro entre os alunos em fase ofensiva e os alunos em fase defensiva. Como desvantagens, elas impedem a realização do contra-ataque quando a defesa recupera a posse da bola e consequentemente a iniciação da recuperação defensiva por parte da equipa que perde a mesma (Castelo, 2002). Todavia, esta desvantagem pode ser atenuada se criarmos a regra de que quando a defesa recuperar a posse da bola tem de a introduzir no prolongamento da linha de meio-campo. Assim, potenciamos o contra-ataque da equipa que se encontrava a defender, ao mesmo tempo que incitamos a recuperação defensiva dado os defesas procurarem intersestar a bola ou impedir a sua progressão no terreno de jogo.

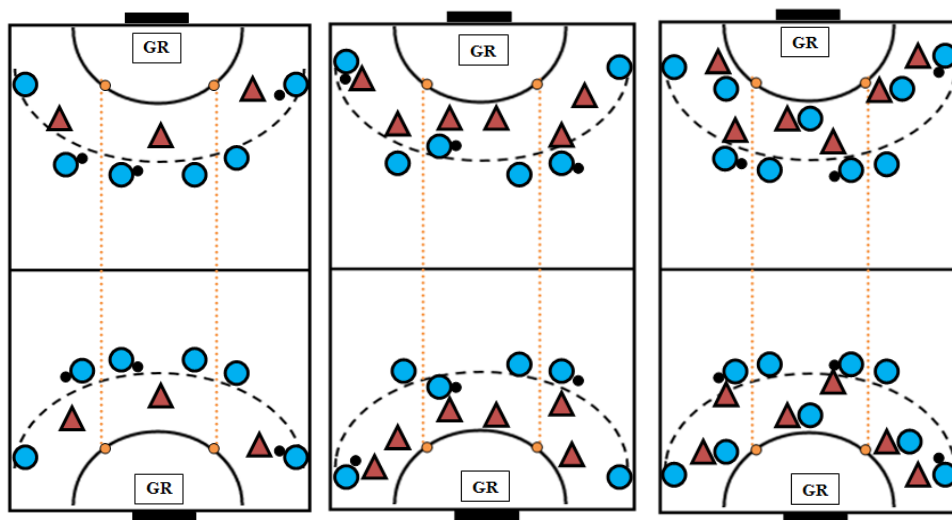


Ilustração 3:
Exercício: 2x1

Ilustração 4:
Exercício: 2x2

Ilustração 5:
Exercício: 3x2

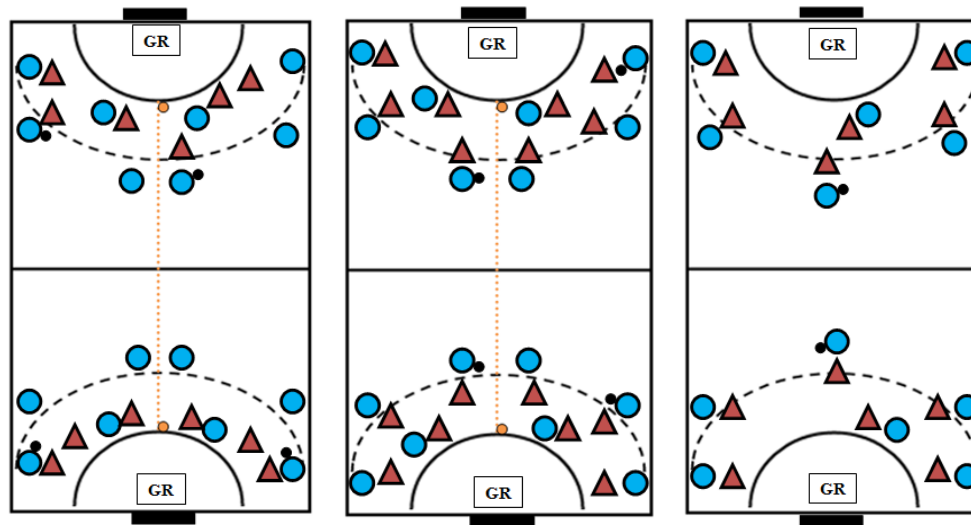


Ilustração 6:
Exercício: 4x3

Ilustração 7:
Exercício: 4x4

Ilustração 8:
Exercício: 6x6 + 1GR

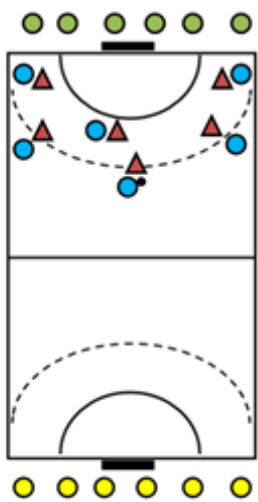
Ainda, uma das possibilidades de explorar os constrangimentos no processo de ensino-aprendizagem passa por (des)complexificar as regras do jogo, manipular o número de jogadores assim como o espaço do terreno de jogo disponível, centrando a nossa prática em determinados objetivos, procurando não alterar a lógica interna da matéria de ensino (especificidade) (Figueira & Greco, citados por Clemente & Mendes, 2011).

Seguindo esta linha de pensamento, as tarefas propostas deverão ser direcionadas para a promoção de uma abordagem que invoque o confronto com a oposição e a constante gestão da desordem, como base da sua evolução didática (Gréhaigne et al., 1997). Por isso, é importante realçar que os alunos não necessitam de estar a desempenhar todos a mesma tarefa ao mesmo tempo, visto que o terreno de jogo pode estar dividido em várias estações onde posteriormente os alunos trocam de tarefas à voz de comando do professor.

Por fim, poderemos ainda utilizar o campo inteiro recorrendo a um trabalho por vagas ou a situações de 6x6 sobre as duas balizas. Com efeito, têm de ser definidos um guarda-redes para cada uma das balizas sendo que posteriormente a turma deve ser dividida em grupos de seis elementos, no caso específico do 6x6. Como vantagens, logo que os atacantes percam a posse de bola, estes assumem prontamente o papel de defensores e os novos atacantes passam a desenvolver um conjunto de ações tático-estratégicas ofensivas (Castelo, 2002). Quanto às desvantagens, aparentemente não existem, dado que com esta forma de organização estamos a nos aproximar da lógica interna do Andebol. De seguida, apresentamos alguns exemplos de tarefas a implementar nas aulas, seguindo a mesma lógica dos exercícios anteriormente propostos:

Nº de alunos: 24	Material: 4 bolas de andebol; 18 coletes (3 cores distintas); 3 pinos.		Local: Campo Polidesportivo ou Campo de Futebol	
Objetivo do PNEF: “Quando a sua equipa não consegue vantagem numérica e/ou posicional (por contra-ataque) que lhe permita a finalização rápida, continua as ações ofensivas, garantindo a posse de bola (colaborando na circulação da bola)” (PNEF, 2001, p.60).			Parte Principal	Nível de APZ: Elementar e Avançado
Esquemática	Descrição - Objetivos			
	Bola ao Capitão com Recuperação Defensiva			
	O. Mediato:		O. Imediato:	
	- Desenvolver a cooperação.		- Passar a bola ao capitão conquistando assim 1 ponto, e evitar que a equipa oponente também o faça.	
	Descrição			
	<p>A turma encontra-se dividida em 8 grupos de 3 elementos, sendo que se encontrarão em cada quadrante do campo 1 capitão + 2 x 1 capitão + 2. A tarefa consiste em cada equipa passar a bola ao seu capitão, ganhando assim 1 ponto. A bola é reposta imediatamente em jogo pelo capitão que acabou de ganhar ponto, onde este passa a bola para um dos elementos da equipa oponente. Defesa HxH. Não há drible.</p> <p>NOTA: ao longo do exercício, ir tocando de capitão.</p> <p>- Nível elementar: impedimento de realizar passes longos; - Nível avançado: passe com a mão não dominante.</p> <p>Comportamentos Solicitados: Refinamento do passe e da receção; Desmarcação; Ocupação racional do espaço (amplitude e profundidade); Posição base defensiva.</p>			

Objetivo do PNEF: “Quando uma equipa não consegue a finalização rápida (na sequência das ações anteriores), colabora nas ações ofensivas da sua equipa, iniciando ou mantendo a circulação rápida da bola – combinando os deslocamentos ofensivos com o passe e a receção. Cria situações de superioridade numérica ou posicional para finalizar, utilizando fintas e/ou mudanças rápidas e oportunas da circulação da bola e de ritmo” (PNEF, 2001, p.88).		Parte Principal	Nível de APZ: Elementar e Avançado
1GR+6 x 1GR+6			
O. Mediato:		O. Imediato:	
- Desenvolver a tomada de decisão rápida e a capacidade de concentração.		- Marcar golo e evitar que a equipa oponente também o faça.	
Descrição			
A turma encontrar-se-á dividida em 4 grupos de 6 elementos, sendo que 2 estarão dentro de campo e as outras duas fora (uma em cada extremidade). O exercício consiste em cada equipa realizar apenas um ataque e uma recuperação defensiva, sendo que estarão constantemente a serem substituídas pelas equipas que se encontram nas linhas de fundo.			
Variantes:	1. HxH; 2. 5:1.		
- Nível elementar: com drible. - Nível avançado: sem drible.			
Comportamentos Solicitados: Saída para contra-ataque direto e apoiado; Amplitude e profundidade das ações; Finalização; Recuperação defensiva.			



Relativamente ao material didático, os alvos e os objetos de jogo devem ser adaptados consoante a faixa etária e o nível de proficiência dos alunos. Efetivamente, o alvo não necessita de ser uma baliza até porque, muitas vezes, devido às limitações espaciais ou instalações em que estamos inseridos, nem sempre nos podemos dar ao luxo de possuir uma. Neste sentido, devemos procurar incorporar o remate na grande maioria das aulas de maneira a privilegiarmos a criação de situações em que haja sempre oposição, quer do guarda-redes como dos defensores (Ribeiro, 2014).

Com efeito, podemos utilizar vários tipos de alvo, nomeadamente pinos de sinalização, caixas de cartão, balizas com diferentes dimensões cuja altura pode ser manipulada com recurso a fitas de trânsito ou cordas, ou até mesmo uma área ou uma linha do terreno de jogo consoante os objetivos das tarefas propostas (e.g. no jogo da bola ao fundo, para as equipas ganharem ponto a bola tem de ser introduzida no prolongamento da linha final). Ainda podemos desenhar balizas nas paredes, apesar de a bola no resalto poder embater violentamente sobre os alunos. Por isso, como alternativa,

podemos desenhar balizas nos colchões de queda ou utilizar os colchões de segurança, que no momento do impacto dissipam a energia e diminuem a velocidade da bola.



Ilustração 9:
Balizas com diferentes dimensões



Ilustração 10:
Baliza com redução da altura



Ilustração 11:
Baliza desenhada numa parede



Ilustração 12:
Baliza desenhada num colchão



Ilustração 13:
Caixa de cartão



Ilustração 14:
Pino de sinalização

No que diz respeito às bolas, Ribeiro (2014, p.59) advoga que “Todas as ações de jogo se desenvolvem em função da bola e quanto maior for a capacidade individual de a manipular, tanto maior será a possibilidade dos jogadores terem sucesso no jogo”.

Desta forma, é preciso ter em consideração que o tamanho inadequado e a textura agressiva das bolas influenciam negativamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Por um lado, impede a adoção de uma pega eficaz, comprometendo consequentemente a eficácia do passe, da recepção e do remate, limitando ao mesmo tempo a percepção que os alunos têm do jogo e impedindo uma maior fluidez nas suas ações. Por outro, inibe a ação do guarda-redes pois a sua única preocupação passa a ser proteger-se dos impactos da bola, impedindo assim a aquisição de uma gestualidade correta (Ribeiro, 2014).

Por conseguinte, a minha curta experiência em contexto escolar fez-me refletir acerca do modo como a aquisição de material é feita por parte das escolas, o que me faz concluir que no caso específico do Andebol, esta é feita tendo em conta os moldes do desporto federado, apesar de o PNEF não colocar restrições relativamente às dimensões da bola.

No federado aquilo que se verifica é que os desportistas são “obrigados” pelos seus treinadores a utilizarem as bolas com as dimensões impostas pela Federação para a sua faixa etária, de maneira a que o treino seja o mais aproximado possível àquilo que vai acontecer na competição, ao

contrário da escola que deveria tentar, se possível, promover uma maior individualização. Logo, os alunos com faixas etárias mais elevadas também deveriam ter a oportunidade de aprender a jogar, utilizando bolas com dimensões correspondentes ao tamanho das suas mãos.

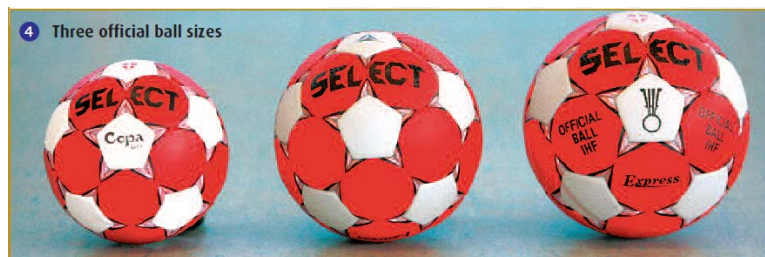


Ilustração 15:
Dimensões das bolas oficiais
segundo a IHF (s/d):
H1, H2 e H3, respetivamente

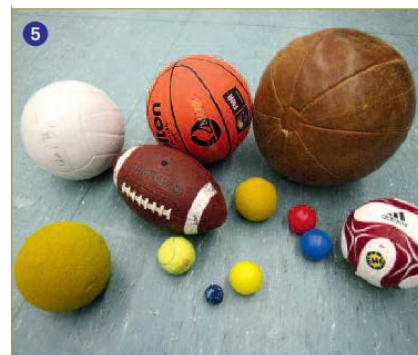


Ilustração 16:
Variabilidade na prática:
bolas com diferentes formatos e
dimensões

Potencialidades pedagógicas do andebol de praia no espaço escolar: uma possível ferramenta

Também é possível praticar a matéria de ensino de Andebol fora do seu recinto específico, nomeadamente na relva (e.g. campo de futebol) e na areia. Desta forma, sugerimos uma demarcação do terreno de jogo similar ao Andebol de Praia por ser de fácil operacionalização. O facto de a área de baliza ser retangular, não significa que tenhamos forçosamente de implementar o Andebol de Praia nas nossas aulas, até porque podemos implementar o andebol “normal” num terreno de jogo com este formato.

Todavia, consideramos que o Andebol de Praia, pelas suas características regulamentares, apresenta potencialidades pedagógicas que não podem ser ignoradas. Portanto, o objetivo não se trata de introduzir isoladamente o Andebol de Praia na escola, até porque este não se encontra referenciado no PNEF, mas sim solicitar comportamentos que se encontrem menos evidentes no andebol “normal” e desenvolver um conjunto de

competências com recurso às potencialidades pedagógicas que os regulamentos adaptados do Andebol de Praia podem proporcionar. Assim sendo, o quadro abaixo apresenta os principais aspetos regulamentares do Andebol de Praia:

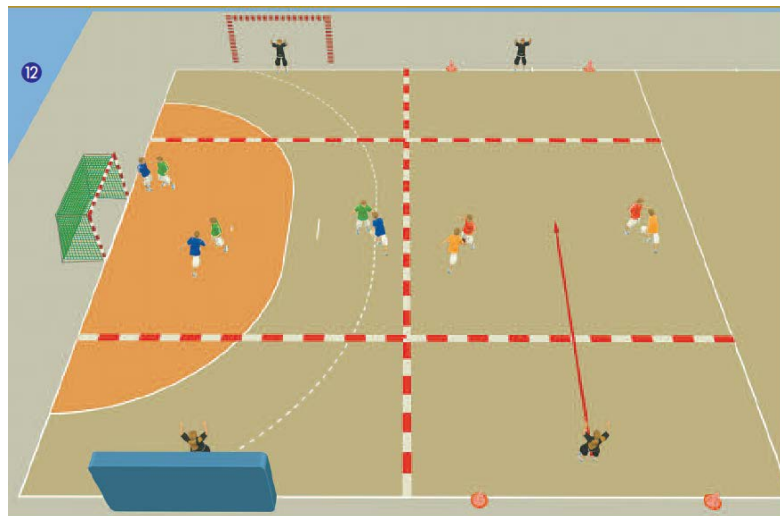


Ilustração 17: Terreno de jogo demarcado com áreas retangulares

Andebol de Praia	
Terreno de Jogo	Forma retangular (27m x 12m) com duas áreas de golo retangulares, jogado numa superfície de areia. A área de golo desde a linha exterior de baliza possui 6m de comprimento, sendo por isso a área de jogo 15m de comprimento e 12m de largura.
Jogadores	Um guarda-redes, um joker que só pode entrar em campo quando o guarda-redes tiver saído da área de golo e vice-versa, e três jogadores de campo.
Zonas de Substituição	Existe uma zona de substituição em cada meio-campo exterior à linha lateral, onde os guarda-redes devem sair pela linha lateral da zona de substituição ou pela linha lateral da área de baliza para que o joker possa entrar. Para que os guarda-redes possam entrar novamente em jogo, o joker terá que sair no prolongamento da linha lateral da zona de substituição. Deste modo, os guarda-redes só poderão entrar pela linha lateral na área de baliza da sua equipa. As substituições podem ser repetidas e realizadas a qualquer momento.
Tempo de Jogo	O jogo é disputado em dois meios-tempos com uma duração de 10 minutos cada, onde o resultado é contabilizado separadamente. Ou seja, quando uma equipa ganha um meio-tempo é-lhe atribuído 1 ponto. Se o resultado estiver empatado no final do meio-tempo é utilizado o método "golden goal" também designado "golo de ouro", que significa que o próximo golo determina o vencedor. Se a mesma equipa vencer os dois meios-tempos é considerada vencedora, sendo o resultado 2-0. Caso cada equipa ganhar um meio-tempo (1-1), para desempatar o jogo é utilizado o método "shoot out". O método "shoot out" também designado de "um jogador contra o guarda-redes" consiste na nomeação de cinco jogadores por parte de cada equipa, onde posteriormente lançam alternadamente para a baliza adversária. Primeiramente, o jogador de campo que se encontra na interseção da linha lateral com a linha de área de baliza, passa a bola ao guarda-redes recebendo-a logo de seguida onde por fim remata para a baliza contrária. Aqui, se o guarda-redes optar por não passar a bola ao seu colega e rematar diretamente à baliza marcando golo é contabilizado 2 golos. No fim, vence a equipa que tiver marcado mais golos após os cinco lançamentos.
Golos	Situações de jogo espetaculares (e.g. jogadas aéreas, piruetas, remates por trás das costas, remates por baixo das pernas, chapéus) e livres de 6m contabilizam 2 golos. Situações de golos regulares contabilizam 1 golo.
Guarda-Redes	Quando um guarda-redes não está em posse de bola, é-lhe permitido sair da área de baliza e jogar como um jogador de campo. Se marcar golo baliza-a-baliza ou como jogador de campo, é contabilizado 2 golos.
Substituições Irregulares	Caso exista uma substituição irregular que provoque uma interrupção do jogo, este continua com um lançamento livre ou com um lançamento de 6m.
Infrações	Quando um jogador de campo entra na área de baliza, se ele for atacante deve ser assinalado lançamento livre. Se o jogador for defensor, deve ser assinalado livre de 6m pois ele destruiu uma clara oportunidade de golo.
Sanções	Um jogador que violou as regras é suspenso e abandona a área de jogo. Por sua vez, esse jogador só pode reentrar em jogo quando a posse de bola mudar de equipa. Se um jogador for suspenso pela segunda vez é desqualificado.

Os regulamentares do Andebol de Praia (adaptado de Federação de Andebol de Portugal, 2002)



Ilustração 18: Terreno de jogo de Andebol de Praia

Deste modo, defendemos que o Andebol praticado com algumas das regras de Andebol de Praia imprime outra dinâmica à turma. E porquê? Pelo facto de este jogo ser jogado por um máximo de quatro jogadores por equipa (3 jogadores de campo e 1 guarda-redes), onde há uma constante entrada e saída do guarda-redes e do joker no terreno de jogo pelas suas áreas específicas, o que é excelente para desenvolver a capacidade de concentração dos alunos, no sentido em que se o joker não abandonar o terreno de jogo mal perca a posse de bola, a outra equipa pode prontamente rematar à baliza contrária conquistando assim automaticamente 2 golos pois o guarda-redes só pode entrar no terreno de jogo quando o joker da sua equipa tiver saído. Todavia, na escola poderemos utilizar um máximo de 5 jogadores (4 jogadores de campo e 1 guarda-redes) para assim podermos abarcar um maior número de alunos.

O método “golo de ouro” utilizado para atribuir um vencedor no final de cada meio-tempo desenvolve nos alunos a capacidade de lidarem com o stress imposto pela competição, onde, não sendo a obtenção vitória um fim em si mesmo, efetivamente os alunos são confrontados com tomadas de decisão em momentos críticos do jogo, fazendo com que estes relacionem o valor da vitória ou da derrota às suas próprias perceções de (in)sucesso na tarefa.

Já o método “um jogador contra o guarda-redes” utilizado para desempatar o jogo caso no fim dos dois meios-tempos o jogo se encontre 1-1, potencia a capacidade de concentração, a precisão e a tomada de decisão, pois no momento em que o jogador de campo passa e recebe a bola do

guarda-redes, se houver um mau passe ou uma má recepção e a bola cair no chão, essa equipa perde a oportunidade de nesse lançamento rematar à baliza e consequentemente fazer golo, evidenciando assim que os comportamentos e ações de cada um dos alunos têm repercussões diretas para a suas equipas e que o contributo de todos é fundamental independentemente do seu nível de proficiência.

Além disto, o facto de o resultado do jogo em cada meio-tempo ser contado separadamente, proporciona aos alunos mais oportunidades de sucesso, pois dá a possibilidade de a outra equipa ganhar o segundo meio-tempo e decidir o jogo com recurso ao método “um jogador contra o guarda-redes”.

Ainda, com as alterações regulamentares ao nível da finalização, a capacidade criativa dos alunos é estimulada e preservada, pois os golos artísticos contam por dois e desta forma são criadas condições para os alunos colocarem em prática outros gestos técnicos, concedendo-lhes ao mesmo tempo maior liberdade e autonomia nas suas ações tático-estratégicas em detrimento da adoção de comportamentos fechados/estereotipados.

No que diz respeito aos guarda-redes, estes possuem um papel muito mais interventivo no jogo, visto não assumirem apenas funções defensivas, dado que também são estimulados a atacar rematando baliza-a-baliza ou jogando como um jogador de campo, onde os seus golos valem por dois. Embora no andebol “normal” os guarda-redes também possam atacar, efetivamente as suas equipas não são beneficiadas pontualmente por isso. Desta forma, os guarda-redes participam com uma maior veemência no processo ofensivo da equipa, tomando diversas decisões para além de construtoras do ataque também finalizadoras.

De resto, podemos também recorrer ao jogo condicionado, visando solicitar outro tipo de comportamentos que se expressem com menor frequência nas nossas aulas, onde poderemos empregar variados tipos de condicionamentos de forma criteriosa, oportunista e progressiva. Assim sendo, abaixo segue-se uma tabela que apresenta diversos tipos de condicionamentos e as suas potencialidades pedagógicas.

Condicionamentos	Potencialidades Pedagógicas
Limitar o número de dribles ou impedir o drible	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obriga a que os problemas sejam resolvidos pela utilização de desmarcações, passes e receções; ▪ Exige aos alunos muitas tomadas de decisão; ▪ Promove a cooperação, visto a progressão da bola ser feita através de passes.
Utilização exclusiva do passe picado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exige aos atacantes muitas desmarcações, fazendo com que estes criem linhas de passe e “saiam” das costas do defensor; ▪ Permite defensores mais ativos e conscientes das suas tarefas, onde os mesmos têm mais possibilidades de conseguir um maior número de interceções; ▪ Promove a cooperação, visto a progressão da bola ser feita através de passes curtos.
Impedimento de passes longos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promove a cooperação, visto a progressão da bola ser feita através de passes curtos; ▪ Exige mais desmarcações; ▪ Estimula a utilização do contra-ataque apoiado em detrimento do contra-ataque direto.
Impedimento de remates de longa distância	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promove a criação de situações de finalização nos 6m; ▪ Confere aos atacantes maior profundidade a amplitude nas suas ações.
Impedimento de “passar ao mesmo”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permite circular a bola de forma mais coletiva; ▪ Aumenta o campo visual dos alunos; ▪ Confere um elevado grau de diversidade às decisões táticas dos alunos.
Perda da posse de bola, se for tocado em sua posse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exige aos atacantes a capacidade de perceber, decidir e agir de forma muito rápida; ▪ Obriga os defensores a estarem mais ativos e a pressionarem constantemente o portador da bola.

Tabela 5: Potencialidades pedagógicas dos condicionamentos (adaptado de Ribeiro & Volossovitch, 2004)

Conclusões

Na lecionação do Andebol e de outros JDC, o papel do professor de Educação Física deverá essencialmente se instituir como um “criador de contextos” e não como um mero transmissor de conhecimentos. Por outras palavras, o professor deverá ser um criador de problemas complexos similares ao contexto de jogo, cuja resolução possui respostas múltiplas em confronto com três elementos básicos que são a essência do jogo – a cooperação, a oposição e a finalização (Ribeiro, 2014).

De acordo com o PNEF (1998, p.42), os programas, enquanto referência geral para os docentes nas suas práticas pedagógicas, para além de permitirem uma coerência entre diferentes anos de escolaridade, turmas e escolas, os mesmos “(...) são suficientemente “abertos” para admitir outras possibilidades e alternativas, “por dentro e para além” das orientações que estabelecem”.

Portanto, devem ser atribuídos pesos diferentes aos meios de ensino do jogo, até porque os exercícios e os jogos pré-desportivos só fazem sentido se a sua estrutura permitir a ocorrência de determinadas ações tanto individuais como de grupo e coletivas, com um grau de incidência maior do que aquilo que aconteceria em situação de jogo. Caso contrário, a opção pelo jogo é o meio de ensino mais sensato do ponto de vista pedagógico (Ribeiro, 2014).

O espaço físico, o material didático e as regras condicionam as ações dos nossos alunos e estabelecem pontos de referência, que solicitam comportamentos diferenciados, com o intuito de provocarem transformações significativas nos nossos alunos, não só numa dimensão psicomotora e na forma de como eles “pensam” o jogo, mas também numa dimensão sócio afetiva, tanto no modo se relacionam com os seus pares como na aquisição valores para a vida.

Em jeito de conclusão e no caso específico da matéria de ensino de Andebol, o 7x7, apesar de ser aquilo que o PNEF contempla ao fim de doze anos de escolaridade, não é um fim em si mesmo mas sim um meio para os alunos se apropriarem de habilidades e conhecimentos que elevem as suas capacidades e contribuam para a formação de aptidões, atitudes e valores, proporcionados pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada devidamente organizada, doseada e sistematizada (PNEF, 2001).

Referências bibliográficas

- Castelo, J. (2002). *O Exercício de Treino Desportivo: a Unidade Lógica de Programação e Estruturação do Treino Desportivo*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Clemente, F. & Mendes, R. (2011). Aprender o jogo jogando: uma justificação transdisciplinar. *Exedra*, 5, 27-36. Retirado de: http://www.exedrajournal.com/docs/N5/02A-FClemente_RMendes.pdf.
- Damazio, M. & Silva, M. (2008). O ensino da educação física e o espaço físico em questão. *Pensar a Prática*, 11 (2), 189-196. Retirado de: <https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=fef&page=article&op=view&path%5B%5D=3590&path%5B%5D=4098>.
- Departamento da Educação Básica (1998). *Organização Curricular e Programas de Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (2ª edição). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica (s/d). *Organização Curricular e Programas de Ensino Básico – 2.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Federação de Andebol de Portugal (2002). Andebol de Praia: Regras de Jogo [em linha]. *Federação de Andebol de Portugal Web site*. Retirado de: <http://www.ajiter.pt/documentos/42.pdf>.
- Garcia, A. (2010). Iniciação esportiva: aprendizagem do handebol pelo método sistémico. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, 1, 1-18. Retirado de: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unioeste_edfis_artigo_adir_marques_garcia.pdf.
- Graça, A. (2004). O jogo das tarefas no desenvolvimento da competência nos jogos de invasão. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(2), 78-79. Retirado de: http://www.fade.up.pt/rpcd/arquivo/RPCD_vol.4_nr.2.pdf.
- Gréhaigne, J., Bouthier, D. & Davis, B. (1997). Dynamic-system analysis of opponent relationships in collective actions in soccer. *Journal of Sports Sciences*, 15, 137-149. Retirado de: <https://www.antonioCGomes.com/wp-content/uploads/2012/07/Dynamic-system-analysis-of-opponent-relationships-in-Grehaigne-1997.pdf>.
- International Handball Federation (2011). Teaching handball at school: introducing to handball for students aged 5 to 11 [em linha]. *International Handball Federation Web site*. Retirado de: http://www.ihf.info/files/Uploads/Documents/10285_Booklet_en.pdf.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., Carvalho, L. (2001). Programa Nacional de Educação Física (reajustamento).
- Ribeiro, M. (2014). *Andebol: Construir o Futuro*. Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & Filhos.
- Ribeiro, M. & Volossovitch, A. (2004). *Andebol 1: O ensino do Andebol dos 7 aos 10 anos*. Lisboa: FMH Edições.
- Ribeiro, M. & Volossovitch, A. (2008). *Andebol 2: O ensino do jogo dos 11 aos 14 anos*. Cruz Quebrada: FMH Edições.

Abordagem lúdica e competitiva do Atletismo

Luís Carlos Silva¹, Joana Simões¹, David Silva¹, Miguel Nóbrega², Helder Lopes¹

¹Universidade da Madeira; ²Escola Secundária de Francisco Franco

Introdução

O Atletismo é considerado uma das modalidades desportivas mais antigas do mundo, assim como uma modalidade base para vários desportos, atendendo que envolve vários movimentos básicos como o correr, saltar e lançar (Góes, Júnior & Oliveira, 2014).

Segundo Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008, p. 257), os Desportos Individuais, nos quais se integra o Atletismo, possibilitam que o desportista tenha o conhecimento dos seus limites em algumas variáveis, assim como leva-o a centrar toda a atenção no movimento que pretende realizar e a se abstrair do que possa dispersar a atenção, com o intuito de regular a cadeia cinética e rentabilizar a força realizada, potenciando a coordenação das componentes da força (direção, sentido, intensidade e ponto de aplicação) exercida sobre todos os elementos da cadeia cinética que permite alcançar a velocidade mais adequada.

Os mesmos autores defendem a utilização da Taxonomia das Atividades Desportivas de Fernando Almada, que é composta por 6 grupos taxonómicos, de modo a facilitar a intervenção dos profissionais de Educação Física, no sentido de solicitar comportamentos que levem adaptações e transformações dos alunos. No caso dos Desportos Individuais, o modelo simplificado é F (força) ou v (velocidade), sendo que através do desdobramento das variáveis em jogo, conseguimos ajustar a nossa intervenção em função das necessidades dos alunos (Almada *et al.*, 2008).

Tal como referenciamos no artigo de Silva, Silva, Simões, Nóbrega e Lopes (2016), o Atletismo é uma das matérias nucleares ao longo dos vários ciclos de estudo (PNEF), com a particularidade de no Ensino Secundário haver uma escolha entre as matérias individuais, nomeadamente entre a Ginástica e o Atletismo (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001), o que demonstra a importância da abordagem desta matéria para o desenvolvimento dos alunos.

Num estudo realizado em 26 escolas do 3º ciclo da Região Autónoma da Madeira (RAM), apurou-se que o Atletismo é uma das matérias nucleares menos abordadas, sendo que no 7º ano cerca de 42% das escolas não abordam esta matéria, no 8º ano 26,9% e no 9º ano 34,6%, quando todas deveriam abordar (Camacho, 2007).

Quanto ao ensino Secundário, Fernandes (2007) refere que existe uma diminuição da abordagem dos desportos individuais, constatando num estudo realizado com 14 escolas da RAM, que apenas 28% das escolas abordam o Atletismo no 10º ano, 21% no 11º ano e cerca de 23% no 12º ano.

Segundo Câmara e Santos (2013), as orientações didáticas adotadas para o ensino do atletismo na escola, privilegiam a base das competições oficiais, beneficiando os mais habilidosos e contribuindo para a desmotivação dos restantes. No entanto, é necessário não esquecer que a Educação Física deve ser inclusiva e criar situações para que todos os alunos sejam envolvidos, tenham oportunidade de sucesso e os leve a aproximarem-se dos seus limites.

Rolim e Colaço (2002) referem que quando as propostas de aprendizagem do Atletismo são centradas num tecnicismo exacerbado, sem a realização de formas jogadas, sem conteúdo lúdico na sua abordagem, os alunos desmotivam-se deste processo.

De acordo com Matthiesen, Silva e Silva (2008), existem alguns fatores que são apresentados pelos docentes para a não lecionação do Atletismo na escola, particularmente a falta de materiais oficiais e de espaços adequados, o facto de não possuírem formação específica na matéria e o interesse dos alunos.

Tendo por base a informação recolhida no artigo de Silva *et al.* (2016), podemos constatar que efetivamente existe um baixo interesse dos alunos para a matéria de Atletismo, atendendo que o valor mais alto foi de 57%. Ao nível das motivações intrínsecas, destaca-se o facto de os alunos compreenderem os benefícios das atividades propostas nas aulas; movimentarem o corpo e as atividades lhes proporcionarem prazer. Relativamente às motivações extrínsecas, os aspetos mais valorizados para gostarem das aulas de Atletismo são: o professor e os colegas reconhecerem o seu esforço; sentir-se integrado no grupo e que as suas opiniões sejam aceites.

De forma a superar ou pelo menos a atenuar este tipo de constrangimentos, julgamos ser importante procurar explorar “novas” alternativas de abordagem do Atletismo em contexto escolar. Nesse sentido, pensamos que o “Atletismo Jogado” deve ser equacionado. Trata-se de um projeto da

Federação Internacional de Atletismo que surgiu em 2001 com a designação de “IAAF Kid’s Athletics”, com intuito de proporcionar um conjunto de situações para a iniciação ao Atletismo para crianças dos 6 aos 12 anos. Efetivando a combinação de movimentos básicos como correr, saltar e lançar, podendo ser realizado em qualquer lugar (pista, ginásio e/ou polidesportivo), visando ser instrutivo, acessível e atrativo (Gozzoli, Simohamed & El-Hebil, 2006).

De acordo com Gozzoli *et al.* (2006), o “Atletismo Jogado” possibilita a participação de vários elementos em simultâneo, permite realizar movimentos básicos e variados do Atletismo, sendo que o resultado da equipa resulta do contributo de todos os elementos que a constituem e não apenas dos alunos mais rápidos e mais fortes, possibilitando que os alunos se conheçam melhor e aceitem as suas diferenças e o resultado final é imprevisível.

Realizámos o levantamento de algumas situações que são preconizadas para o Atletismo Jogado, sendo que identificamos 26 situações da Federação Internacional de Atletismo (2006), 9 situações no artigo de Gonçalves, Gaspar, Oliveira e Gouveia (2015) e através da Associação de Atletismo da RAM identificámos 18 situações da “Taça de benjamins” (2015/2016).

Com o objetivo de testar a operacionalidade e a recetividade ao “Atletismo Jogado” decidimos realizar um estudo exploratório ao nível do Ensino Secundário.

Metodologia

Amostra

A amostra foi constituída por 51 elementos do 11º ano do curso de Artes de uma escola Secundária da RAM, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, sendo 18 elementos do género Masculino e 33 do género Feminino.

Instrumentos de recolha dos dados:

Para aferir as principais motivações intrínsecas e extrínsecas foi utilizado o questionário (adaptado de Duarte, 2015) para as aulas de Atletismo. Para a recolha de dados relativos à perceção de motivação das situações aplicadas, foi criado um questionário para o efeito.

Procedimento de aplicação

Foram aplicados dois questionários antes da realização das atividades, um para averiguar quais as principais motivações para as aulas de Atletismo e outro para verificar a percepção dos participantes relativamente ao nível motivacional para praticar algumas disciplinas do Atletismo. Foram constituídas 4 equipas pelos professores responsáveis pela turma de modo a equilibrar a competição. Posteriormente foram aplicadas 5 situações, sendo que todas as equipas competiam entre si em cada situação. Após a realização das situações foi aplicado um novo questionário sobre a percepção de motivação dos participantes relativamente às situações aplicadas.

Tratamento dos dados

Foi utilizado o programa *Microsoft Excel 2013* para a introdução e tratamento dos dados. Os questionários eram constituídos por uma escala de *Likert* de 5 níveis, sendo que consideramos apenas os níveis 4 e 5 como sendo motivantes. Posteriormente verificámos a percentagem de alunos que se posicionavam nesses níveis em função do género e idade para cada situação e as respetivas alterações após a aplicação das situações adaptadas.

Proposta metodológica

Criámos cinco situações e um quadro competitivo para aplicarmos em contexto de aula, visando rentabilizar o espaço de aula; utilizar materiais adaptados, colocar o maior número de alunos simultaneamente em atividade; aumentar a sua motivação para as aulas de Atletismo; proporcionar experiências diversificadas aos alunos com diferentes situações e adversários; apurar os resultados sem material específico.

A descrição das situações e o quadro competitivo podem ser consultados no artigo apresentado no Seminário Desporto e Ciência 2016 intitulado “*O Atletismo Jogado na escola: uma abordagem lúdica e competitiva*”.

Apresentação e discussão dos resultados

Numa das turmas verificámos que existia bastante heterogeneidade de experiências, havendo cerca de 65% dos alunos que tiveram apenas 2 ou menos anos de Atletismo, quando deviam ter tido pelo menos 5 anos.

Ao nível da motivação, foi aplicado um questionário sobre 5 provas do Atletismo aos 51 elementos da amostra (Lançamento do Dardo (56,9%), Salto em Comprimento (45,1%), Lançamento do Peso (39,2%), Estafetas (35,3%) e Corridas de Barreiras (27,5%)), verificando-se que apenas numa das situações a motivação ultrapassava os 50%, o que demonstra que existe uma baixa motivação para o Atletismo.

Quando analisamos os resultados da motivação em função do género, nomeadamente sobre a perceção de motivação dos elementos do género Masculino, verificamos na Tabela 1 que neste grupo houve uma redução em todas as situações.

	Lançamento do dardo vs Vórtex	Salto em comprimento vs Salto de rã	Lançamento do peso	Estafetas	Corrida de Barreiras
Antes da realização das situações	1ª 25,5%	2ª 21,6%	3ª 19,6%	4ª 17,6%	5ª 17,6%
Após a realização	1ª 19,6%	2ª 15,7%	4ª 13,7%	5ª 11,8%	3ª 15,7%
Diferença	- 5,9 %	- 5,9 %	- 5,9 %	- 5,8 %	- 1,9 %

Tabela 6: Perceção de Motivação dos alunos do género Masculino relativamente a algumas disciplinas do Atletismo e às situações adaptadas.

Na soma das diferenças de percentagens de todas as situações, verificámos que a motivação neste grupo diminuiu 25,4 pontos percentuais. A situação que este grupo de alunos considera ser menos motivante é a de Estafetas, o que nos leva a levantar algumas hipóteses para tentar perceber este fenómeno, nomeadamente:

- Os alunos se identificarem mais com competições que expressem apenas os seus resultados;
- Não terem alcançado os resultados pretendidos;

- As situações não foram ao encontro das suas expectativas.

Relativamente à perceção de motivação dos indivíduos do género Feminino, apurou-se que houve uma melhoria da perceção em quatro das cinco situações.

Tendo em consideração a Tabela 2, constatamos que a motivação para este grupo aumentou 31,4 pontos percentuais, sendo que apenas na situação do Salto de Rã se verificou uma diminuição dos resultados, localizando-se como a situação menos motivante.

	Lançamento do dardo vs Vórtex	Salto em comprimento vs Salto de rã	Lançamento do peso	Estafetas	Corrida de Barreiras
Antes da realização das situações	1ª 31,4%	2ª 23,5%	3ª 19,6%	4ª 17,6%	5ª 9,8%
Após a realização	1ª 45,1%	5ª 15,7%	3ª 21,6%	2ª 33,3%	4ª 17,6%
Diferença	+ 13,7 %	- 7,8 %	+ 2 %	+ 15,7 %	+ 7,8 %

Tabela 7: Perceção de Motivação dos alunos do Género Feminino relativamente a algumas disciplinas do Atletismo e às situações adaptadas

Quanto à motivação dos alunos com 16 ou menos idade (Tabela 3), aumentou em duas das situações e diminuiu em outras duas.

Analisando a Tabela 3 constatámos que a diminuição foi superior ao aumento, sendo que em termos gerais houve uma diminuição da motivação de 11,7 pontos percentuais. De destacar que a situação que este grupo de alunos menos gostou foi a Corrida de Barreiras.

	Lançamento do dardo vs Vórtex	Salto em comprimento vs Salto de rã	Lançamento do peso	Estafetas	Corrida de Barreiras
Antes da realização das situações	1ª 41,2%	2ª 29,4%	3ª 27,5%	4ª 23,5%	5ª 15,7%
Após a realização	1ª 41,2%	4ª 19,6%	3ª 21,6%	2ª 25,5%	5ª 17,6%
Diferença	0 %	- 9,8 %	- 5,9 %	+ 2 %	+ 1,9 %

Tabela 8: Percepção de Motivação dos alunos com ≤ 16 anos de idade relativamente a algumas disciplinas do Atletismo e às situações adaptadas

No caso dos alunos com 17 anos ou mais de idade (Tabela 4), verificou-se um aumento da motivação em quatro das situações, havendo diminuição apenas no Salto de Rã.

	Lançamento do dardo vs Vórtex	Salto em comprimento vs Salto de rã	Corrida de Barreiras	Lançamento do peso	Estafetas
Antes da realização das situações	1ª 15,7%	2ª 15,7%	3ª 11,8%	4ª 11,8%	5ª 11,8%
Após a realização	1ª 23,5%	5ª 11,8%	3ª 15,7%	4ª 13,7%	2ª 19,6%
Diferença	+ 7,8 %	- 3,9 %	+ 3,9 %	+ 1,9 %	+ 7,8 %

Tabela 9: Percepção de Motivação dos alunos com ≥ 17 anos de idade relativamente a algumas disciplinas do Atletismo e às situações adaptadas

A motivação para este grupo aumentou 17,5 pontos percentuais. Importa referir que o Atletismo Jogado é mais direcionado para as crianças, embora tenhamos introduzido algumas adaptações, mas neste caso concreto verificámos que houve uma melhoria dos níveis motivacionais dos alunos com mais idade, no entanto, os alunos mais novos têm uma maior representação na amostra e acabam por ter uma maior percentagem de alunos a considerar as situações como sendo motivantes.

De modo geral a motivação aumentou 5,8 pontos percentuais e a situação preferida foi do Lançamento do Vórtex (em todos os grupos), por outro lado a situação que os alunos consideraram menos motivante foi o Salto de Rã. No entanto, podemos levantar algumas possíveis explicações relacionadas com a forma como as situações foram propostas, nomeadamente o facto de terem sido aplicadas apenas numa aula; o facto de a situação de Salto de Rã ser a última a ser aplicada. Estes fatores podem ter contribuído de modo geral para o aumento da motivação tão reduzido. Posto isto, apresentamos algumas possibilidades de operacionalização.

Possibilidades de operacionalização

As nossas propostas de operacionalização vão no sentido de tentar potenciar as situações a aplicar, tendo em conta que o mais importante não são as situações em si, mas sim a forma de as operacionalizar e rentabilizar em função do que pretendemos e das necessidades dos alunos, logo poderão ser transversais a outras matérias. Por exemplo: Realizar competição apenas durante 15' numa aula (o resto da aula podemos abordar outra matéria); outra possibilidade é efetuar diferentes competições ao longo de várias aulas e/ou realizar a mesma competição alterando as equipas, durante 2, 3 aulas, registando o resultado final no quadro.

Mas podemos ir ainda mais longe e criar competições individuais, atendendo que uma das hipóteses levantadas poderá estar relacionada com o facto de os alunos quererem apenas expressar os seus resultados e não da equipa. Por exemplo:

Nos saltos:

Soma de todos os saltos; soma do melhor salto com a perna esquerda e direita; realizar o salto com diferentes distâncias de balanço.

Nos lançamentos:

Objetos com diferentes massas; variando a altura e ângulo de saída; lançar com diferentes posicionamentos dos segmentos corporais; soma do melhor lançamento com a mão esquerda e com a direita.

Nas corridas:

Com diferentes partidas; com obstáculos; participação simultânea; participação alternada (registro por tempo).

Estratégias de operacionalização

Montar estações onde todos os alunos realizam o mesmo exercício simultaneamente; estações com diferentes situações e com passagem por todas (mesmo tempo em cada estação); diferentes tempos nas estações em função das necessidades; realizar competição direta em que 1 dos elementos pode colocar handicaps ao que é mais forte (heterogeneidade), por exemplo: efetuar 10 lançamentos com 5 condicionalismos (pés juntos, pé do lado do lançamento à frente, braço livre atrás das costas, sentado, lançamento com a mão não dominante).

Consideramos que a mensuração é fundamental neste tipo de situações, o nível de precisão é que pode variar, mas é importante ter dados para o aluno poder se conhecer melhor e eventualmente comparar com outros elementos: da mesma idade, da mesma região, do mesmo país, com o recorde mundial, para perceber que existe alguém melhor do que ele e que ainda tem de evoluir e/ou para verificar a sua evolução.

Considerações Finais

O Atletismo é uma matéria com enorme potencial, tendo em conta que possibilita o aluno realizar diferentes tipos de situações, corridas, saltos e lançamentos e conhecer os seus limites em algumas variáveis. Apesar de ser uma matéria nuclear, está muito longe de ser abordada em todas as escolas da RAM, assim como verificámos que existe pouco interesse dos alunos para esta matéria.

Relativamente aos exercícios que adaptámos da proposta do Atletismo Jogado dão boas indicações ao nível do Ensino Secundário, tendo em conta que resolve parcialmente os problemas, no caso específico dos elementos do género Feminino e dos indivíduos com 17 ou mais idade.

Consideramos que são necessários mais estudos com as possibilidades de operacionalização que apresentamos, de modo a verificar se existem algumas melhorias. No entanto, salientamos que numa perspetiva de interação do professor/aluno, tem de existir um constante ajustamento do processo pedagógico, tendo em conta que este é um processo dinâmico, logo o que foi apresentado é apenas uma das inúmeras possibilidades que o professor dispõe para rentabilizar o processo pedagógico.

Palavras-chave: Atletismo Jogado, Escola, Lúdico, Competitivo, Ensino Secundário.

Referências bibliográficas

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A rotura – A sistemática das actividades desportivas*. Torres Novas: Edições VML.
- Associação de Atletismo da Região Autónoma da Madeira (2015). *Benjamins - Programa de Provas Fun'Athletics 2015/2016*.
- Camacho, S. (2007). *Caraterização das atividades desportivas abordadas na Educação Física e no Desporto Escolar nas escolas do 3º Ciclo da RAM*. Monografia de 5º Ano da Licenciatura em Educação Física e Desporto. Funchal: Universidade da Madeira.
- Câmara, H. & Santos, G. (2013). Atletismo na escola: uma mudança necessária. *Revista efdeportes*, Ano 17, Nº 178. Consultado em 13 de outubro de 2015. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd178/atletismo-na-escola-uma-mudanca-necessaria.htm>
- Duarte, M. (2015). *A Motivação nas Aulas de Modalidades Individuais - Ginástica e Atletismo*. Relatório de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Federação Portuguesa de Atletismo (2012). *Atletismo: Dossier do Professor*. Federação Portuguesa de Atletismo.
- Fernandes, E. (2007). *Caraterização das Actividades Desportivas abordadas na Educação Física e no Desporto Escolar nas Escolas Secundárias na R.A.M.* Monografia do 5º ano da Licenciatura em Educação Física e Desporto. Funchal: Universidade da Madeira.
- Góes, F., Júnior, P. & Oliveira, P. (2014). Algumas reflexões sobre a inserção e o ensino do atletismo na educação física escolar. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 13, n. 1, pp. 96-108. Disponível em <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/4154>
- Gonçalves, C., Gaspar, A., Oliveira, R. & Gouveia, E. (2015). *O Ensino do Atletismo na Escola*. Seminário Desporto e Ciência 2015. Universidade da Madeira.
- Gozzoli, C., Simohamed, J. & El-Hebil, A. (2006). *IAAF Kid's Athletics – A Team Event For Children*. *International Association of Athletics Federations*.
- Matthiesen, S., Silva, M. & Silva, A. (2008). Atletismo na escola. *Revista Motriz*, Rio Claro, v.14, n.1, pp.96-104.
- Rolim, R. & Colaço, P. (2002). *A Escola, o Atletismo e os Materiais Improvisados*. Congresso Desporto, Actividade Física e Saúde o contributo da ciência e o papel da escola.
- Silva, L., Silva, D., Simões, J.; Nóbrega, M. & Lopes, H. (2016). *O Atletismo “Jogado” na escola: uma abordagem lúdica e competitiva*. Seminário Desporto e Ciência 2016. Universidade da Madeira.

O Atletismo na escola HBG

Helena Gouveia¹

¹Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia

Introdução

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia (HBG), com os seus 1600 alunos distribuídos por 67 turmas, representa, a um tempo, um enorme potencial quanto um complexo desafio seja qual for a natureza do projeto/atividade a definir/implementar...

O Desporto Escolar (DE) e o Atletismo, neste particular, sendo uma oferta de escola não obrigatória, exige um investimento acrescido ao nível da captação, manutenção e consolidação da participação dos alunos, ao longo do ano, no núcleo e nas diferentes provas do quadro competitivo.

O Atletismo, seja ele perspetivado como: matéria de ensino/modalidade desportiva/situação competitiva...; detentor das mais básicas às mais complexas e exigentes destrezas do correr/saltar e lançar; potenciador das capacidades condicionais e coordenativas; tem, na nossa opinião, fundamentalmente, um enorme potencial educativo que não se esgota nas vertentes a que fizemos referência.

Neste pequeno artigo abordaremos genericamente a dinâmica de um núcleo de Atletismo do DE que vem sendo implementado e consolidado há vários anos na escola HBG...

Desenvolvimento

O Atletismo, sendo uma matéria nuclear do currículo da Educação Física (EF) é, à partida, abordado nas suas múltiplas vertentes, por todos os professores e, conseqüentemente, vivenciado por todos os alunos da escola. No início do ano cada professor, através da aplicação do *vaivém* (teste do *Fitnessgram*) e de corridas de velocidade, tem uma seleção dos alunos, ao nível da turma, que poderão participar na primeira fase da “Prova dos Nove”, realizada normalmente em novembro: o Corta-Mato (CM) e o Mega-Sprint (MS).

Esta primeira fase é feita fora da escola (Regimento de Infantaria 3), envolve cerca de 350 alunos (200 CM/150MS) em representação das respetivas turmas e conta com a colaboração da Direção de Serviços do Desporto Escolar (DSDE) e da Associação de Atletismo de Região Autónoma da Madeira (AARAM). A “Prova dos Nove” é uma competição inter-turmas (dentro de cada ano de escolaridade) dinamizada pela Atividade Interna que, para além dos dois desafios acima referenciados e de mais outros seis, integra o salto em altura. Ou seja, possibilita-nos contactar, desde logo, com alguns dos alunos mais rápidos, mais resistentes e que saltam mais alto!...

O núcleo de Atletismo do DE é naturalmente subsidiário desta dinâmica, para além de estar aberto a todos os alunos da escola. A elevada frequência de alunos (cerca de uma centena de inscritos) levou-nos a estabelecer um protocolo com o Clube Sport Marítimo que nos possibilita contar, para além da colaboração de um treinador, com meios logísticos que viabilizam a ida à pista de atletismo de Câmara de Lobos, várias vezes ao longo do ano. A partir daqui faz-se uma harmónica transição, dos alunos interessados, para o desporto federado.

Acreditamos que a adesão ao núcleo de Atletismo tem também a ver com a forma de abordagem desta modalidade: o *Fun’Athletics*. Este conceito, em que *Fun* assume a dupla aceção de diversão e fundamentos (do atletismo), assenta numa metodologia lúdica e integradora, e com um elevado valor pedagógico. A diversidade de solicitações, a exploração de situações de diferentes níveis de dificuldade/adequação do nível de complexidade à capacidade do aluno, a promoção de formas jogadas individuais e coletivas e a eleição do desafio e da superação, foram algumas das preocupações que estiveram na base do ganho de competências motoras e do elevado grau motivacional desde sempre patenteado. É com agrado que constatamos que a criação de dinâmicas de grupo participativas, a valorização de interações positivas, a promoção da auto estima, tiveram como resultado benéficas transformações nos participantes do núcleo de Atletismo...

Os Torneios de Pista e Corta-Mato Escolar organizados pela DSDE, o Corta-Mato Regional Jovem, Taça de Benjamins e Provas de Pista da responsabilidade da AARAM abertas ao DE (Triatlo Técnico, Atleta Completo, Km Jovem e Olímpico Jovem) são outras competições em que os nossos alunos são desafiados a superar-se e a superarem outros... A salientar o 3º Encontro da Taça de Benjamins 2015/16 que teve lugar na escola HBG no qual assumimos grande parte dos custos de uma logística que envolveu uma centena de jovens oriundos de diferentes escolas e de vários clubes filiados na AARAM. Este foi, sem dúvida, um desafio exigente mas gratificante.

O razoável número de competições existentes ao longo do ano e a sua maior concentração em determinados períodos implica, necessariamente a compreensão/autorização/colaboração dos encarregados de educação. A forma como se gerem os diversos compromissos escolares e extraescolares é uma importante condicionante. Os encarregados de educação poderão assumir papéis de motivadores, facilitadores e de ativos colaboradores na participação dos seus educandos, bem como constituírem o seu principal entrave ou impedimento...

Considerações Finais

Acreditamos que o trabalho colaborativo e a criação de dinâmicas interativas são essenciais para conseguir ultrapassar adversidades e alcançar de forma mais eficaz objetivos e metas traçados.

A quantidade de horas dedicadas (muito para além das previstas no horário de trabalho) ao desenvolvimento de projetos e atividades e ao envolvimento de outros parceiros tem como propósito fundamental tornar os alunos mais competentes e capazes de enfrentar os desafios do futuro...

...e quando vemos os sorrisos e sentimos a satisfação dos alunos, ficamos com a certeza de que todo este esforço vale a pena...

O Voleibol nas aulas de Educação Física: O jogo do “Smashball”.

David da Silva¹, Luís Silva¹, Joana Simões¹, Miguel Nóbrega², Helder Lopes¹

¹Universidade da Madeira; ²Escola Secundária de Francisco Franco

Resumo

O profissional de Educação Física e Desporto tem à sua disposição inúmeros jogos, exercícios e metodologias para construir o seu processo pedagógico. Um dos desafios colocados ao professor situa-se na sua capacidade de selecionar e manipular os instrumentos e o conhecimento que está à sua disposição para construir uma intervenção pedagógica coerente e eficaz. O Programa Nacional de Educação preconiza a utilização dos Jogos Desportivos Coletivos ao longo de toda a escolaridade.

O estudo foca a matéria de Voleibol, a segunda mais lecionada na Região Autónoma da Madeira (Fernandes, 2007). Diferentes abordagens existem e são aplicadas, algumas mais recentes, como é o caso do Smashball, têm surgido e pretendem conseguir responder a certas lacunas existentes noutros jogos. Após a realização dum primeiro estudo sobre o tema do Smashball (Silva, Silva, Simões, Nóbrega & Lopes, 2016) no qual foi possível verificar algumas das suas potencialidades ao nível do empenhamento motor dos alunos, este trabalho tem como principal objetivo verificar diferenças ao nível da frequência de ataques e do nível de estado de prontidão dos alunos entre uma situação de Smashball e de Minivolei.

O grupo de participantes foi composto por 16 alunos do 11º ano de uma escola Secundária da Região Autónoma da Madeira. Foram realizadas filmagens que foram analisadas *a posteriori* utilizando fichas de registos criadas para o efeito. Constatou-se um aumento da frequência média de ataques, assim como um maior nível do estado de prontidão dos alunos quando colocados numa situação de Smashball em relação a quando estão numa situação de Minivolei.

Palavras-chave: Voleibol; Smashball; Minivolei; Educação Física

Introdução

A cativante e desafiante função do profissional de educação é de procurar equacionar, escolher e manipular os meios mais adaptados e eficazes para construir um processo pedagógico capaz de potencializar as competências dos seus alunos. Considerando o ritmo ao qual o mundo evolui e as constantes mudanças que acontecem nas diferentes áreas como a do conhecimento, das tecnologias disponíveis ou das metodologias (Simões, Fernando, Lopes, Barros & Aguiar, 2012) o docente tem a responsabilidade de selecionar, dentro dos instrumentos disponíveis, aqueles que mais respondem às suas necessidades de modo a construir uma intervenção pedagógica coerente.

Para isso, o docente poderá recorrer a ferramentas que lhe permitem realizar esta escolha. O apoio laboratorial é geralmente privilegiado, no entanto a realidade contextual da escola não lhe permite ter recurso a um processo tradicionalmente pesado e não viável para uma utilização corrente (Lopes, Fernando, Vicente, Simões & Prudente, 2012). Para que o processo laboratorial seja um auxílio poderoso para o professor podemos encará-lo na sua perspetiva funcional traduzindo-o como um “tira-teimas” (Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, 2008) e equacionar a utilização de formas expeditas de apoio laboratorial que poderão otimizar o processo pedagógico com custos muito reduzidos (Lopes *et al.*, 2012; Almada *et al.*, 2008).

Segundo um estudo realizado em 2007 por Fernandes, os Jogos Desportivos Coletivos, e em particular o Voleibol, são meios regularmente utilizados e até preferidos em relação a outros para aulas de Educação Física nas escolas Secundárias da Região Autónoma da Madeira. Para além disso o Voleibol é a matéria mais lecionada logo atrás do Futebol na RAM.

A abordagem desta matéria de ensino foi evoluindo ao longo dos anos. Numa perspetiva tradicional dita “tecnicista-mecanicista”, que acarretava com ela algumas lacunas como a diminuta capacidade de sustentação da bola, o número reduzido de contactos por jogador, a percentagem elevada de insucessos, as constantes interrupções da circulação da bola, o número de serviços e receções falhadas, a reduzida alternância de situações de defesa/ataque, o tempo em que a bola está parada é muito superior àquele em que está jogável, as ações intencionais são reduzidas, as ações ofensivas são inexistentes, as ações são isoladas, a interação é quase inexistente entre os jogadores e ainda a dinâmica motora é muita reduzida (Gonçalves, 2009). Nos últimos anos eclodiram novas situações de jogos reduzidos condicionados como o Minivolei, o Giravolei ou, ainda muito

recentemente, o “Smashball”. Nenhuma destas abordagens seria capaz de resolver todos os problemas e deveria ser utilizada como uma “receita perfeita”. No entanto, cada situação terá, sem dúvida, mais-valias e poderá ser utilizada pelo professor em diferentes momentos.

O principal propósito deste estudo é de verificar algumas das potencialidades de duas das abordagens mais recentes, o Minivolei e o Smashball, observando alguns dos comportamentos solicitados nos alunos participantes e considerando duas variáveis: a frequência de ataques e os níveis de prontidão dos alunos enriquecendo assim os resultados obtidos num primeiro estudo exploratório (Silva *et al.*, 2016).

Metodologia

Amostra

A amostra foi constituída por 16 alunos oriundos de 2 turmas diferentes do 11º ano de uma escola Secundária da RAM com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. 5 alunos do sexo masculino e 11 alunos do sexo feminino.

Instrumentos de recolha dos dados

Foram realizadas filmagens e recolhidas imagens utilizando uma câmara de filmar da marca *Sony* modelo *Alpha NEX 5n* (HD). A observação foi realizada à *posteriori* utilizando uma ficha de registo construída para o efeito.

Procedimento de aplicação

Após recolha das autorizações legais dos Encarregados de Educação e do próprio Conselho Executivo para proceder às filmagens, foi realizada uma filmagem e observação de controlo para verificar a colocação mais apropriada da câmara de filmar (distância e ângulo) e a própria qualidade de imagem.

Tratamento dos dados

Os dados foram tratados através do programa *Microsoft Excel 2010* e do *Windows Movie Maker 2010* para o tratamento das imagens. Para cada situação de ataque / receção contabilizada, foi retirada da filmagem uma captura de ecrã. Foram assim atribuídas e registadas as respetivas pontuações para cada aluno, e realizada uma análise descritiva do número de ataques e do nível de prontidão.

Proposta metodológica

A situação experimental foi realizada durante as aulas de Educação Física das turmas participantes dos professores estagiários. As filmagens recaíram em situações de jogo contínuo de Minivolei e de Smashball, nas variantes de 3 contra 3, praticado num espaço de 6 por 12 metros, e de 2 contra 2, praticado num espaço de 5 por 10 metros com uma duração de 10 minutos cada. A altura da rede para o jogo de Minivolei foi 2.10 metros e de 1.70 metros para o jogo de Smashball. A câmara de filmar foi colocada no alinhamento da rede a uma distância e altura suficiente para poder captar as equipas de ambos os lados e todo o espaço de jogo.

Para interpretar a variável do estado de prontidão, foi criado um sistema de pontuação de três níveis que permitia comparar a postura do aluno com a posição defensiva de base no voleibol. Foram considerados três parâmetros de comparação tendo por base as componentes referenciadas na literatura: A flexão, afastamento e posição dos membros superiores / inferiores e a inclinação do tronco. Tendo em consideração uma perspetiva dinâmica onde se tentava perceber a relação centro de massa/base de apoio, o aluno que se aproximava da posição de base considerada mais propícia ao movimento/deslocamento obtinha a totalidade dos pontos. Foram utilizadas imagens retiradas dos vídeos no momento exatamente depois (1 frame ou 0.04s) da bola deixar de estar em contacto com a mão do adversário que estava a efetuar um ataque.

Todos os alunos participantes passaram por ambas as situações ao longo da aula mantendo-se em equipas heterogêneas previamente formadas pelo próprio professor da turma. Foram dadas instruções iniciais sobre a organização da aula e as regras e objetivos das situações. Não foram fornecidos feedbacks durante as situações.

Apresentação e discussão dos resultados

Na situação de 3x3 observa-se (Quadro 1) um aumento de 50% da frequência do número médio de situações de ataques realizados, passando de 0.9 situações por minuto no jogo do Minivolei para 1.35 situações por minuto no jogo de Smashball. A mesma tendência, com maior amplitude, verificase na situação de 2x2. Observa-se então uma frequência média de situações de ataques realizados de 0.8 no jogo de Minivolei e de 2.8 no jogo de Smashball, um acréscimo de 350%.

Os dados obtidos vêm reforçar as observações *in loco* realizadas no primeiro estudo comparativo (Silva *et al.*, 2016). Assim, para este grupo de alunos, as situações de Smashball, tanto 2x2 como 3x3, parecem potencializar uma maior intensidade de jogo em relação às situações de Minivolei quando considerada a variável da frequência do número de ataques.

	Minivolei	Smashball	Variação em %
Frequência média de ataques (3x3)	0.9	1.35	+ 50 %
Frequência média de ataques (2x2)	0.8	2.8	+ 350 %

Quadro 1: Síntese dos dados da situação experimental, frequência média de ataques realizados.

Em relação à segunda variável considerada neste estudo, criámos um sistema de pontuação para que seja avaliado o estado de prontidão dos participantes.

Na Situação de Smashball, os participantes obtiveram pontuações mais elevadas em relação à situação de Minivolei. Na situação de 3x3 observou-se um acréscimo de 16%, passando de 130 pontos para 151 pontos, e na situação de 2x2 o aumento foi de 28%, passando de 150 pontos para 191 pontos (Quadro 2).

Esses resultados podem traduzir para este grupo de participantes, um maior “estado de prontidão” quando estão envolvidos numa situação de Smashball em comparação com uma situação de Minivolei. O Smashball parece ser um jogo propício para que seja solicitado aos alunos uma maior atenção e “disponibilidade para o movimento” após o ataque se consideramos a variáveis de frequência de ataques realizados e o estado de prontidão. As situações de três contra três e de dois contra dois parecem ter - para ambos os jogos, Minivolei e Smashball, e para estes participantes -, uma maior dinâmica no jogo considerando as mesmas variáveis. Poderá refletir outras realidades passíveis de serem observadas considerando outras variáveis como o nível de proficiência dos participantes ou ainda do nível de domínio tático-técnico do jogo.

	Minivolei	Smashball	Varição em %
Estado de prontidão (3x3)	130	151	+ 16 %
Estado de prontidão (2x2)	150	191	+ 28 %

Quadro 2: Síntese dos dados da situação experimental, estado de prontidão.

Considerações Finais

No primeiro estudo realizado (Silva et al., 2016) verificou-se que o Smashball é uma abordagem que *“permitiu aumentar tendencialmente os níveis de empenhamento motor dos grupos participantes quando comparado com uma situação de Minivolei (...)”*.

Neste estudo, verificou-se que o jogo de Smashball permitiu colocar os participantes mais vezes em situação de ataque/recepção e que adotassem uma postura na defesa que se traduz aqui por um estado de maior prontidão quando comparada com o jogo de Minivolei, para ambas as situações de jogo, três contra três e dois contra dois.

Assim, este segundo estudo vem reforçar e acrescentar indicadores para uma comparação entre duas das abordagens possíveis para a utilização do voleibol nas aulas de Educação Física para este grupo de participantes. O professor que pretende utilizar uma ou outra abordagem nas suas aulas, tem indicadores que lhe permitem fundamentar a utilização de ambas e ter uma intervenção com maior garantia de induzir os comportamentos que se pretende para os alunos.

As características do Smashball, verificadas neste estudo exploratório, parecem permitir resolver algumas das lacunas apontadas na literatura de referência (Gonçalves, 2009) imprimindo maior dinâmica no jogo (menos interrupções, maiores intervenções na bola, maiores ações ofensivas, número reduzido de contatos por jogadores, entre outros). Os resultados obtidos revelam alguns indicadores sobre os comportamentos solicitados

a este grupo de participantes, outras variáveis como o nível de proficiência, a compreensão tático-técnica do jogo ou a própria faixa etária, que parecem ser importantes equacionar para uma prescrição adaptada a cada contexto e às necessidades de cada aluno.

Os processos de investigação utilizados foram aplicados em contexto de aula com recursos materiais e humanos mínimos. Parece-nos que este tipo de investigação e o processo laboratorial desenvolvido num contexto real de aula e operacionalizado pelo professor otimiza o processo didático pedagógico e torna-o mais coerente.

“Não é mais possível nem suportável, nos dias de hoje, que com os meios e o conhecimento que está disponível, exista um alargar do fosso entre uma investigação que consome cada vez mais recursos humanos, recursos materiais e tempo, por exemplo, e os problemas que carecem de ser resolvidos diariamente por qualquer profissional de Educação Física e Desporto, nas mais variadas áreas e níveis de intervenção” (Lopes et al., 2012, p. 90).

Referências bibliográficas

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A rotura – A sistemática das actividades desportivas*. Torres Novas: Edições VML.
- Fernandes, E. (2007). *Caraterização das Actividades Desportivas abordadas na Educação Física e no Desporto Escolar nas Escolas Secundárias na R.A.M.* Monografia do 5º ano da Licenciatura em Educação Física e Desporto. Funchal: Universidade da Madeira.
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol - Ensinar Jogando*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., Simões, J., Prudente, J. (2012) O processo Pedagógico - Formas expeditas de apoio laboratorial. In Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto (1ª ed.), *Desporto e Pedagogia: Formação e Investigação*. (pp. 83-91) Lisboa: Coisas de Ler.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física – 10º, 11º e 12º anos – Cursos Gerais e cursos tecnológicos*. Organização curricular e programas, Ministério da Educação.
- Simões, J., Fernando, C., Barros, C., Aguiar, I. & Lopes, H. (2012). A crise da Educação Física. In A. Bento. (1ª ed.), *A Escola em tempo de crise: oportunidades e constrangimentos* (pp. 163-171). Funchal: Universidade da Madeira.