

Sociedade Portuguesa

# BOLETIM

de Educação Física

28

29

Lesões Desportivas em Estudantes Universitários de Licenciatura em Ciências do Desporto • A Instrução na Competição em Futebol • Análise das Variáveis Atenção e Satisfação numa Unidade de Ensino Experimental de Dança na Disciplina de Educação Física • As Actividades Físicas e Desportivas Têm Sexo? – O Género no Desporto • O Desporto Escolar no Ensino Fundamental: Uma Abordagem Fenomenológico-Hermeneutica de Treinos e de Jogos de Futsal • A Aula de Educação Física: O que o Professor Sente e Pensa • A Disciplina de Educação Física: Oferta e Procura de Licenciados de Educação Física • A União Europeia e o Desporto – Uma Abordagem Político Social • A Não Perder • Sugestão de Leitura • Eventos em Foco

**Director**

JOSÉ ALVES DINIZ

**Conselho Editorial**

MARIA DE LOURDES MACHADO

PEDRO PEZARAT CORREIA

**Edição, propriedade e assinaturas**

SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

APARTADO 103 – 2796-902 LINDA-A-VELHA – PORTUGAL

TELEFONE: 21 386 16 98

spef@sapo.pt

www.spef.rcts.pt

**Sede**

IMPASSE À RUA C, LOTE 7 R/C LOJA 10

BAIRRO DA LIBERDADE – 1070-165 LISBOA

**Assinatura Anual (4 números)**

SÓCIOS – DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

NÃO SÓCIOS – € 19,95

REGISTO DO TÍTULO N.º 10474/85

DEPÓSITO LEGAL N.º 433921/91

**Projecto Gráfico**

ALBUQUERQUE & BATE – DESIGNERS

**Paginação/Fotolito**

GRÁFICA 99

**Impressão**

ROLO & FILHOS

---

Desejamos estabelecer intercâmbio com outras publicações

We wish to establish exchange with other publications

On désire établir l'échange avec d'autres publications

Desejamos estabelecer intercambio con otras publicaciones

Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores

O editor reserva-se o direito de propriedade sobre todo o material publicado, o qual não poderá ser reproduzido sob qualquer forma, total ou parcialmente sem a sua expressa autorização.



<b>Editorial</b>	5
<i>Lesões Desportivas em Estudantes Universitários de Licenciatura em Ciências do Desporto</i> Sofia Soromenho, Joana Bravo, Augusto Gil Pascoal & Maria de Lourdes Machado	11
<i>A Instrução na Competição em Futebol</i> Francisco Alves	21
<i>Análise das Variáveis Atenção e Satisfação numa Unidade de Ensino Experimental de Dança na Disciplina de Educação Física</i> Maria Jesus Cuéllar Moreno	39
<i>As Actividades Físicas e Desportivas Têm Sexo? – O Género no Desporto</i> Paula Silva, Paula Botelho-Gomes & Paula Queirós	53
<i>O Desporto Escolar no Ensino Fundamental: Uma Abordagem Fenomenológico-hermeneutica de Treinos e de Jogos de Futsal</i> Dourivaldo Teixeira & Roseli T. Selicani Teixeira	65
<i>A Aula de Educação Física: O que o Professor Sente e Pensa</i> José Luís da Costa Sousa	77
<i>A Disciplina de Educação Física: Oferta e Procura de Licenciados de Educação Física</i> Elvira Manuela Ramos Ferreira	91
<i>A União Europeia e o Desporto – Uma Abordagem Político Social</i> Hugo Durão & Rui Pedro Caraméz	103
<i>A Não Perder</i> Nuno Calvet	121
<i>Sugestão de Leitura</i>	129
<i>Eventos em Foco</i>	133





No comunicado da reunião final dos Ministros e Altos Funcionários que tutelam a Educação Física e Desporto promovida pela UNESCO em Janeiro de 2003 pode ler-se:

“É paradoxal que, ao mesmo tempo que o Desporto se tornou uma actividade económica importante, ganhou uma proeminência sem precedentes e uma enorme visibilidade por todo o mundo, e é considerado um elemento fundamental no diálogo inter-cultural, a Educação Física enfrenta em muitos países uma crescente marginalização no sistema educativo apesar de ser uma ferramenta decisiva não só para a saúde e o desenvolvimento motor mas também para a aquisição dos valores necessários à coesão social e ao diálogo inter-social.

A Educação Física disponibiliza uma excelente oportunidade para os jovens aprenderem a comunicar, cooperar, trabalhar em equipa, respeitar os outros, adquirir disciplina e aceitar desafios – todos estes aspectos que se tornam cada dia mais importantes num mundo da globalização onde as identidades culturais estão sob ameaça e onde aprender e viver em sociedade, em paz e harmonia é um pré requisito. A Educação Física, enquanto componente chave de uma educação de qualidade e como parte inte-

grante da aprendizagem ao longo da vida, contribui para a aquisição de valores éticos e promove o Fair Play.”

Subscrevemos completamente as palavras deste comunicado mas, para paradoxo do paradoxo identificado no comunicado, em Portugal (que foi um dos países subscritores da referida recomendação), no quadro da revisão curricular do ensino secundário que irá ser implementada em 2004-2005 admite-se que a Educação Física possa ter apenas uma aula semanal.

Tal assume ainda maior gravidade quando sabemos que é na escola que a maioria das crianças e jovens portugueses têm a única oportunidade de realizar actividade física moderada e intensa.

Trata-se de uma medida altamente lesiva para o interesse da geração que vier a ser apanhada por esta medida. A obesidade e o sedentarismo estão declarados como epidemias e a comunidade científica no âmbito da saúde identificou inequivocamente a Educação Física e a actividade física em termos mais gerais como factores determinantes na prevenção daquelas situações de risco. Esta é também nitidamente uma medida em contra ciclo em relação ao que está a acontecer no resto da Europa. Dou dois exemplos: na



Polónia acabam de ser desenvolvidos currículos para a escolaridade obrigatória que contemplam quatro sessões semanais de Educação Física; na Suécia foram tomadas medidas que permitirão que todas as crianças e jovens usufruam da oportunidade de terem cinco vezes por semana (em todos os dias que vão à escola) Educação Física. Quem tomou a medida mais acertada?

Passando para assuntos mais positivos podemos confirmar que foi com enorme satisfação e orgulho que inaugurámos no passado dia 19/06/2004, na nossa sede, uma exposição de fotografias do nosso conhecido e reconhecido artista plástico Henrique Calvet. Seu Pai – Nuno Calvet – deu-nos a honra de escrever neste número do Boletim SPEF algumas palavras acerca da exposição. Pergunta no seu texto “Como e quando se pode dizer que esta ou aquela imagem fotográfica é uma boa fotografia?”. Não temos palavras para o expressar mas temos a capacidade de sentir diante de cada uma das obras expostas que estamos seguramente face a uma boa fotografia. Não percam esta oportunidade, a exposição continua patente na sede da SPEF.

Neste número do Boletim apresentamos na Secção do Exercício e Saúde um texto intitulado “Prevalência de Lesões Desportivas em Estudantes Universitários de Ciências do Desporto” da autoria de Sofia Soromenho, Joana Bravo, Augusto Gil Pascoal e Maria de Lourdes Machado. Trata-se de um estudo descritivo sobre a prevalência de lesões ocorridas em estudantes de uma licenciatura em

Ciências do Desporto. Os dados apresentados são de enorme interesse e surpreendem-nos. Não imaginávamos, por exemplo, que 86% dos alunos do 1º ano passassem por uma situação de lesão.

Na área do Treino Desportivo, Alexandre Crispim Santos e José Rodrigues contribuíram com um texto sobre o tema: “A Instrução na Competição em Futebol”. As intervenções verbais de Treinadores de Futebol antes, durante e após as competições são descritas e analisadas permitindo um “olhar” sistematizado sobre um aspecto muito falado do ponto de vista jornalístico mas muito pouco estudado.

É com grande satisfação que publicamos o texto que nos chegou de Espanha, subscrito por Maria de Jesus Cuéllar sobre a “Análise das Variáveis Atenção e Satisfação numa Unidade de Ensino Experimental de Dança na Disciplina de Educação Física”. A autora analisa a eficácia de diferentes estratégias de ensino que podem ser utilizadas no ensino-aprendizagem da dança flamenga em contexto escolar.

“O género no Desporto” constitui o tema abordado por Paula Silva, Paula Botelho Gomes e Paula Queirós no artigo que assinam. Existem realmente desportos masculinos e desportos femininos? Para além da resposta que dão a esta questão as autoras apelam para o papel que os educadores deverão desempenhar naquilo que chamam “degenderização do desporto”.

Do Brasil recebemos o texto “O Desporto Escolar no Ensino Fundamental: Uma

Abordagem Fenomenológica-Hermenêutica de Treinos e de Jogos de Futsal”. Os colegas da Universidade Estadual de Maringá - Dourivaldo Teixeira e Roseli T. Selicani Teixeira -, utilizam uma interessante metodologia para descrever e interpretar o que se passa em diferentes níveis competitivos do Futsal.

A socialização profissional é o assunto do artigo que publicamos da autoria de José Luis da Costa Sousa. “A Aula de Educação Física: O Que o Professor Sente e Pensa” é um texto que analisa os pensamentos dos professores sobre as funções da aula, as preocupações e dificuldades sentidas ao longo dela e os seus motivos de satisfação.

Elvira Manuela Ramos Ferreira dá-nos um precioso contributo para a reflexão acerca da Formação e das Carreiras Profissionais. No texto que intitulou “A disciplina de Educação Física: Oferta e Procura de Licenciados de Educação Física” a autora refere a situação da Educação Física nos Planos de Estudo que têm vigorado em Portugal desde o início do século passado, efectuando, em paralelo, uma análise da oferta e da procura dos licenciados que leccionam aquela disciplina.

A União Europeia atravessa um momento crítico no seu desenvolvimento que, entre outros factores é ditado pelo seu alargamento e pela rectificação da Constituição Europeia. Neste contexto importa ainda com maior ênfase realizar uma análise do impacto da acção da União Europeia nos diversos sectores de actividade. É o que

fazem Hugo Durão e Rui Pedro Carames no artigo que intitularam “A União Europeia e o Desporto – Uma Abordagem Político Social”

Boa leitura e mantenham-se atentos ao que se passa em termos de frequência e duração da Educação Física na nossa Educação Básica e Secundária.

Saudações associativas.



José Alves Diniz  
(Presidente da Direcção)





LESÕES DESPORTIVAS EM ESTUDANTES  
UNIVERSITÁRIOS DE LICENCIATURA EM  
CIÊNCIAS DO DESPORTO

11

Sofia Soromenho\*

Joana Bravo\*

Augusto Gil Pascoal\*\*

Maria de Lourdes Machado\*\*\*

\*Escola Superior de Saúde de Alcoitão

\*\*Faculdade de Motricidade Humana- UTL

\*\*\*Sociedade Portuguesa de Educação Física



*Exercício e Saúde*



# LESÕES DESPORTIVAS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DO DESPORTO

\*Escola Superior de Saúde de Alcoitão

\*\*Faculdade de Motricidade Humana- UTL

\*\*\*Sociedade Portuguesa de Educação Física

## INTRODUÇÃO

A participação em actividades desportivas pode ser considerado um factor benéfico na promoção da saúde, no entanto, a mesma é frequentemente associada à ocorrência de lesões e acidentes (Van Mechelen, 1992, citado por Gissane *et al.*, 1999).

A análise interpretativa do fenómeno da lesão desportiva é feita no contexto da epidemiologia, entendida como a ciência que se dedica ao estudo da distribuição de doenças e lesões nas populações humanas, assim como dos factores que lhes são determinantes (Mausner & Bahn, 1999). No estudo das lesões desportivas é frequentemente utilizada a *epidemiologia descritiva* assumida como um tipo de pesquisa epidemiológica em que o principal objectivo se orienta para a quantificação da ocorrência de episódios de lesão num período de tempo predeterminado (De Loës, 1997; Finch, 1997; Gissane *et al.*, 2001).

Os estudos epidemiológicos realizados sobre lesões desportivas procuraram quantificar a ocorrência de lesões, caracterizando o sujeito afectado, aferindo quando e onde ocorrem as lesões e quais as suas causas. Estes estudos têm como principal objectivo a caracterização do fenómeno da lesão (como e porquê) no sentido de contribuir para a identificação de estratégias de prevenção. A *prevalência de lesão* é uma das medidas mais utilizada nessa quantificação, sendo definida como o número de lesões ocorridas numa população num período de tempo determinado. A prevalência permite a estimativa da probabilidade ou risco de um indivíduo se lesionar em algum momento no tempo (Gissane *et al.*, 2001). Uma outra medida refere-se à *taxa de lesão*, definida como o quociente entre o número total de lesões e o número de indivíduos da amostra (Beachy *et al.*, 1997; Gomez *et al.*, 1996; Messina *et al.*, 1999, Caine *et al.*, 1996).

Na abordagem epidemiológica a identificação de factores de risco realizada com base nos parâmetros de prevalência e taxa de lesão constitui uma das etapas mais importantes na

definição de estratégias de prevenção. Habitualmente são descritos dois tipos de factores predisponentes à lesão: factores de risco intrínsecos e extrínsecos. Os primeiros referem-se às características biomecânicas e psicológicas individuais que predispõem à lesão (Gissane *et al.*, 2001), tais como a idade, o género, as particularidades anatómicas, a condição física e domínio da tarefa, o morfotipo e composição corporal. Por sua vez, os factores extrínsecos são independentes do sujeito lesionado, relacionando-se com o tipo de actividade física realizada no momento da ocorrência da lesão e as condições ambientais e de envolvimento físico (Gissane *et al.*, 2001). Com base nesta definição de factores de risco é possível identificar várias causas para as lesões desportivas. De acordo com Nunes (1998), as lesões resultam de quatro causas principais: 1) traumatismo directo, 2) auto-lesões, 3) combinação de traumatismo e auto-lesão e 4) sobrecarga ou sobreuso.

Mas neste contexto é importante a definição de lesão em geral e de lesão desportiva em particular. Nos vários estudos de natureza epidemiológica o conceito de lesão não surge com uma definição unânime. Assim, para alguns a lesão é definida de acordo com critérios isolados como, por exemplo, a necessidade de cuidados médicos, o tempo de recuperação ou a severidade da lesão (Van Mechelen *et al.*, 1992; Watkins, 1995; citados por Finch, 1997), enquanto que outros apontam para uma perspectiva mais alargada no sentido de que seja possível o registo de um maior número de ocorrências perturbadoras da actividade desportiva (Caine *et al.*, 1996). Uma possível definição de lesão desportiva aponta para toda e qualquer a condição ou sintoma que implicou pelo menos uma das seguintes situações (Caine *et al.*, 1996): redução de carga/intensidade de treinos e/ou jogos; paragem de toda a actividade desportiva (treino ou jogos) por um período mínimo de um dia (24 horas); e necessidade de consultar um qualquer profissional de saúde. Esta definição de lesão desportiva tem sido utilizada em estudos retrospectivos de levantamento de prevalência de lesão, como o presente estudo no qual se procurou analisar a prevalência de lesões desportivas em estudantes universitários da área das ciências do desporto.

Com efeito, estudos realizados sobre diferentes populações de estudantes revelaram valores elevados de prevalência (Beachy *et al.*, 1997; Gomez *et al.*, 1996; Messina *et al.*, 1999) e de taxa de lesão (Gomez *et al.* 1996, Messina *et al.*, 1999, Beachy *et al.*, 1997). A este propósito, destaca-se o estudo de Beachy *et al.* (1997) realizado sobre uma população de 14 318 estudantes, tendo sido registadas 11 184 lesões desportivas para uma taxa de lesão de 0,78.

Numa breve apreciação acerca das características da população estudantil frequentadora da licenciatura em ciências do desporto é possível identificar algumas razões que levam à estimativa de uma elevada carga potencial de lesão. Com efeito, a carga horária elevada associada à alternância e sequência das actividades desportivas constituem importantes factores extrínsecos predisponentes da lesão. Este quadro de exposição à lesão agrava-se com o facto de um considerável número de estudantes ser praticante de uma modalidade

desportiva, por vezes em regime de alta competição, para além da actividade curricular desenvolvida no seio da instituição universitária.

É neste contexto que se situa o presente estudo, no qual se pretendeu analisar a prevalência de lesões desportivas em estudantes do primeiro ano da licenciatura em ciências do desporto, assim como indagar acerca dos procedimentos seguidos pelos alunos lesionados, nomeadamente no que se refere aos serviços prestados pelos profissionais de saúde envolvidos no processo. Entendemos que esta informação de natureza epidemiológica se reveste de particular importância na definição de estratégias de prevenção, nomeadamente no que se refere à definição do modelo curricular de distribuição e sequenciação das actividades desportivas; à aferição da qualidade dos meios e serviços colocados à disposição dos alunos lesionados; e ao enquadramento pedagógico dos aluno-atleta.

## METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza epidemiológica, não-experimental, “*tipo levantamento*” (*Survey*), exploratório, transversal e retrospectivo. A metodologia adoptada consistiu no levantamento da ocorrência de lesões desportivas (prevalência e taxa de lesão) em estudantes do primeiro ano da licenciatura em Ciências do Desporto durante o ano lectivo de 2001/2002.

A recolha de informação foi realizada com auxílio de um questionário sobre sintomas musculoesqueléticos, adaptado de um outro originalmente concebido por Kuorinka *et al.* (1987) e validado para língua portuguesa por Fernandes (1999). O questionário é composto por escalas nominais e de rácio tendo as adaptações sido elaboradas a partir de várias pesquisas bibliográficas de estudos semelhantes sobre prevalência de lesões desportivas e levantamento de lesões no desporto.

O questionário foi aplicado a um universo de 150 sujeitos (alunos inscritos no 1º ano da licenciatura em Ciências do Desporto) tendo sido apurados 81 questionários válidos.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em estudos transversais retrospectivos é difícil identificar e descrever relações de causalidade entre factores de risco e o aparecimento de lesão (Mausner & Bahn, 1999). Assim, os dados aqui coligidos devem entendidos como um ponto de partida e a contribuição possível para a identificação das causas de lesão em estudantes universitários de desporto.

Os resultados do presente estudo revelaram que num total de 81 estudantes, 70 (86%) referem ter sofrido pelo menos uma lesão, no ano lectivo de 2001/2002. No total foram apuradas 77 lesões, a que corresponde uma taxa de lesão de 0,95. Este valor revela-se particularmente elevado, sobretudo se tivermos em consideração os resultados de estudos semelhantes. Com efeito, estudos realizados sobre estudantes do secundário reportam taxas de lesão de 0,56 (Messina *et al.*, 1999), de 0,49 (Gomez *et al.*, 1996) e de 0,78 (Beachy *et al.*, 1997).

*Local de ocorrência de lesões* - Mais de metade do número total de lesões (58%) aconteceram no interior da escola, tendo sido referidas 35 lesões (45%) no decurso de actividades curriculares. Numa outra análise, e tendo como referência a totalidade das lesões ocorridas na escola, é possível afirmar que 77,7% das lesões tiveram lugar durante a realização de uma actividade curricular, sendo o atletismo (37%) e a ginástica (27%) as disciplinas onde se verificaram níveis de prevalência mais elevados.

Contudo, a maioria dos estudantes inquiridos era praticante de (pelo menos) uma modalidade desportiva fora da instituição universitária (77%) sendo a prevalência de lesão neste grupo de 79%. A este propósito importa distinguir a participação ao nível da actividade desportiva de alta competição, daquela realizada no desporto lazer. Estudos revelam que a incidência de lesões músculo-esqueléticas é superior nos praticantes de alta competição (Bladin, 1995), o que de certo modo suporta os resultados do presente estudo.

*Ocorrência de lesões e época do ano* - O período de Outubro - Dezembro é aquele em que um maior número de estudantes se lesionou (36 lesões). Refira-se que este é o período em que a ocorrência de lesões na escola é maior (23 lesões), imediatamente seguido do período Janeiro - Março (21 lesões).

No que se refere à gravidade das lesões foi no período Janeiro - Março que ocorreu o maior número de lesões consideradas graves (29 lesões), o que poderá relacionar-se com o período de férias de Natal. Com efeito, o nível de treino do atleta tem grande importância na prevenção de lesões já que estas aparecem frequentemente no início da época e no fim das competições, sendo devidas essencialmente a má condição física (Horta, 1995). Por outro lado, atletas com boa condição física, após períodos de inactividade por doença ou férias, são mais vulneráveis a lesões desportivas já que qualquer período de paragem leva a uma diminuição rápida da força muscular, da capacidade de transporte de oxigénio e do metabolismo oxidativo central (Horta, 1995). No caso dos estudantes de desporto, este é um factor a ter em conta, pois as férias curriculares ou os períodos de exames interrompem a prática regular e podem ser factores causadores de lesão.

Um dos indicadores de gravidade de lesão foi o tempo de inactividade ou de actividade condicionada, nomeadamente no que se refere às actividades da vida diária e das actividades curriculares. Assim, o tempo médio de paragem foi de “até um mês” (35%) para lesão mais grave (lesão 1) e de “uma semana” para a lesão 2 (60%).

*Causas das lesões e região corporal lesionada* - Quanto às possíveis causas das lesões são apontadas duas principais: o sobreuso (41%) e o movimento brusco (40%). As zonas corporais com maior incidência de lesão são o tornozelo/pé (21%), o joelho (19%) e o ombro (18%). Ao relacionarmos estas duas variáveis e considerando que muitos dos sujeitos referem mais do que uma causa para a mesma lesão, verifica-se que as lesões no tornozelo/pé apresentam como causa

principal um movimento brusco e a colisão com um objecto externo. Para as lesões no joelho, a causa identificada pelos inquiridos é uma lesão anterior. O ombro tem como causa principal o sobreuso e também, embora com valores inferiores, um movimento brusco. Estes resultados concordam com os obtidos por Jones *et al.* (2000), sobre prevalência e causas de lesões desportivas e recreativas onde se verifica que a causa de lesão mais comum é “*movimento brusco*” em lesões ao nível do joelho e tornozelo, seguida de “*colisão com objecto*” e “*overuse*”.

Os resultados obtidos revelam que para o género masculino as zonas corporais onde se encontra a maior frequência de lesões são o ombro com 11 lesões (79% do total de lesões no ombro) e o tornozelo/pé com 10 lesões (59% do total de lesões nesta zona). Para o género feminino, as zonas onde ocorrem as frequências mais elevadas são o joelho, com 8 lesões (53% do total de lesões no joelho) e também o tornozelo/pé com 7 lesões (41% do total), o que está de acordo com vários estudos que reportam que o tornozelo e o joelho são as zonas mais afectadas e com maior risco para o género feminino (De Loës, 1995; Gomez *et al.*, 1996; Jones *et al.*, 2000; Messina *et al.*, 1999).

## **GRAU DE SATISFAÇÃO, CUIDADOS DE SAÚDE E TEMPO DE RECUPERAÇÃO**

A satisfação é uma medida de resultados importantes, sendo o reflexo da qualidade dos cuidados de saúde (Linder-Pelz, 1982 e Fitzpatrick, 1997, citados por May, 2001).

No presente estudo foi possível verificar que os profissionais de saúde mais procurados foram o médico (44%) e o fisioterapeuta (39%). A maioria dos estudantes referiu ter ficado satisfeito com os cuidados recebidos (lesão 1 = 46,7% e lesão 2 = 28,5%). Contudo, parece-nos importante enfatizar que os graus de satisfação referentes à prestação do fisioterapeuta são elevados, reportando-se a maior percentagem de indivíduos na categoria de *satisfeito*. Apesar de 15% dos estudantes lesionados não recorrerem a cuidados de saúde, estes dizem-se no entanto satisfeitos com a sua opção.

O conceito de satisfação é subjectivo, o que requer o desenvolvimento de um modelo conceptual que incorpore a relação entre expectativa e satisfação. Para tal, é necessário especificar quais são os objectos de satisfação/insatisfação possíveis de ser medidos, ou seja, verificar se os utentes estão satisfeitos e com o quê estão satisfeitos (Wilkin *et al.*, 1993). Este tipo de abordagem, sendo embora interessante e pertinente, sai do âmbito do nosso estudo. Verificamos aqui que há uma predominância de estudantes satisfeitos com os cuidados prestados pelos fisioterapeutas e pelos médicos, porém os factores específicos de satisfação/insatisfação no tratamento de lesões desportivas poderão ser alvo de um eventual estudo futuro. A satisfação do utente pode ser determinada através de quatro variáveis (Caine et al, 1996): satisfação com os resultados obtidos, continuidade dos cuidados, expectativas e comunicação profissional/utente. No que se refere à questão da continuidade do tratamento,

de especial relevância para os cuidados de fisioterapia, seria de esperar que os estudantes com tempos de recuperação mais prolongados manifestassem um maior grau de satisfação. Com efeito, os resultados apontam para, e considerando as respostas daqueles que recuperaram em dois ou mais dias, que os níveis de satisfação positivos (indivíduos satisfeitos e muito satisfeitos com o tratamento por eles escolhido) crescem até aos 120 dias de tratamento. De referir, ainda, que 20% dos lesionados afirmam recuperar da lesão em apenas um dia. Nestas situações de rápida resolução, os profissionais de saúde mais procurados foram o Médico (71%) e o Fisioterapeuta (43%).

## CONCLUSÕES

Neste estudo foi possível verificar que a prevalência e a taxa de lesão em estudantes universitários da licenciatura em ciências do desporto são muito elevadas, situando-se em 86% e 0.95, respectivamente.

As zonas corporais mais afectadas são o tornozelo/pé (21%), joelho (19%) e ombro (18%), sendo apontadas como principais causas o sobreuso (41%) e movimento brusco (40%). Foi, ainda, possível constatar que uma elevada percentagem de estudantes se lesiona fora da instituição sendo, neste caso, apontado o sobreuso como a principal causa de lesão.

Das lesões ocorridas na instituição de ensino, a maioria (77%) ocorre durante uma actividade curricular, sendo o atletismo (37%) e a ginástica (27%), as práticas que apresentam os valores de incidência mais elevados. Estas lesões tendem a ocorrer maioritariamente no período de Outubro a Dezembro, sendo igualmente neste período que apresentam a maior gravidade. No período imediatamente a seguir (de Janeiro a Março) o número de lesões surge também elevado, no entanto, a gravidade da lesão é mais reduzida.

Por último, a maioria dos estudantes lesionados recorre ao médico e/ou ao fisioterapeuta, fora da instituição de ensino, sendo o grau de satisfação elevado. O tempo de recuperação situa-se em média em 15 dias, sendo curioso verificar que 20% dos inquiridos refere um tempo de recuperação de 1-2 dias.



## Bibliografia

- Amorim, J., Morais, N., Oliveira, R., & Mamede, R.** (1989). Lesões dos tecidos moles: Perspectiva para treinadores. *Treino Desportivo*, 15, 47-54.
- Beachy, G., Akau, C., Martinson, M., & Olderr, T.** (1997). High school sports injuries. A longitudinal study at Punahou school: 1988 to 1996. *The American Journal of Sports Medicine*, 25 (5), 675-681.
- Beaglehole, R., Bonita, R., & Kjellstrom, T.** (1993). *Basic Epidemiology*. World Health Organization. Geneva.
- Bladin, C., & McCrory, P.** (1995). Snowboarding injuries: an overview. *Sports Medicine*, 19, 358-364.
- Caine, D., Caine, C., & Lindnerk, K.** (1996). *Epidemiology of Sports Injuries: Human Kinetics*, 1-13.
- De Loës, M.** (1995). Epidemiology of sports injuries in the swiss organization "youth and sports" 1987-1989. *International Journal of Sports Medicine*, 16, 134-138.
- De Lões, M.** (1997). Exposure data. Why are they needed? *International Journal of Sports Medicine*, 24 (3), 172-175.
- Fernandes, R.** (1999). *Perturbações musculoesqueléticas na região lombar da coluna: estudo comparativo entre nadadores de lazer e nadadores de competição*. Tese de Mestrado. FMHUTL, Lisboa.
- Finch, C.** (1997). An Overview of some definitional issues for sports injury surveillance. *Sports Medicine*, 24 (3), 157-163.
- Gissane, C., White, J., Kerr, K., & Jennings, D.** (2001). An operational model to investigate contact sports injuries. *Medicine & science in sports & exercise*, 33 (12), 1999-2003.
- Gissane, C.** (1999). Information from sports injury research. *International Journal of Sports Medicine*, 33 (2), 141-142.
- Gomez, E., DeLee, J., & Farney, W.** (1996). Incidence of injury in Texas girls' high school basketball. *American Orthopaedic Society for Sports Medicine*, 24 (5), 684-687.
- Horta, L.** (1995). *Prevenção de lesões no desporto* (vol. 15). Lisboa: Caminho.
- Jones, D., Louw, Q., & Grimmer, K.** (2000). Recreational and sporting injury to the adolescent knee and ankle: prevalence and causes. *Australian Journal of Physiotherapy*, 46(3), 179-188.
- Kuorinka, I., Jonsson, B., Kiolbom, A., Vinterberg, H., Biering-sorensen, F., Andersson, G., & Jorgensen, K.** (1987). Standardized Nordic questionnaire for the analysis of musculoskeletal symptoms. *Applied Ergonomics*, 18 (3), 233-237.
- Mausner & Bahn** (1999). *Introdução à Epidemiologia* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- May, S.** (2001). Patient Satisfaction with management of back pain. *Physiotherapy*, 87 (1), 4-9.
- Messina, D., Farney, W., & DeLee, J.** (1999). The incidence of injury in Texas High school Basketball. A prospective study among male and female athletes. *The American Journal of Sports Medicine*, 27 (3), 294-299.
- Moura, A.** (2002). *Avaliação do grau de satisfação dos atletas de futebol profissional do SL Benfica, SAD, e Alverca FC, SAD*. Monografia de final de curso. ESSA, Alcoitão.
- Nunes, L.** (1998). *Lesões mais comuns no desporto*. 1ª edição. Lisboa: Dinalivro.
- Wilkin, D., Hallam, L. & Dogget, M.** (1993). *Measures of need and outcome for primary health care*. Oxford Medical Publications.





Alexandre Crispim Santos  
José Rodrigues  
Escola Superior de Desporto Rio Maior,  
Departamento de Treino Desportivo





# A INSTRUÇÃO NA COMPETIÇÃO EM FUTEBOL

**Alexandre Crispim Santos  
José Rodrigues**

Escola Superior de Desporto Rio Maior, Departamento de Treino Desportivo

## INTRODUÇÃO

Não querendo, nem podendo criar a forma ideal do treinador dirigir a equipa, pois esta está sempre enquadrada por um envolvimento muito diferenciado, e como tal o mesmo comportamento do treinador pode ter resultados completamente distintos devido a essa mesma diferença no envolvimento, não existindo assim uma actuação ideal, pretendemos tão somente referenciar um conjunto de recomendações ou princípios de orientação para que o treinador instrua o seu jogador/equipa mais eficazmente, durante a competição. Embora orientemos este artigo especificamente para a modalidade de futebol, destacamos a sua total aplicabilidade a muitas outras modalidades colectivas, pois a pesquisa efectuada é sustentada precisamente na sua maioria por estudos noutras actividades desportivas que não o futebol, porque infelizmente pouca investigação tem sido realizada a este nível.



## A DIRECÇÃO DA EQUIPA

A direcção da equipa pode ser entendida como: *“O conjunto de decisões e acções que um treinador tem de tomar elou executar antes, durante e depois da competição, para conseguir alcançar os objectivos (metas) propostos para a equipa”* (Diaz, 2000, citado por Moreno, 2001)

Dirigir uma equipa resulta das medidas decididas e tomadas pelo treinador, com o objectivo de elevar ao máximo o rendimento da mesma, controlando e aconselhando os jogadores durante o treino e a competição. Segundo Cunha (1998), os objectivos fundamentais desta importante função do treinador consistem em estabilizar o comportamento de forma a diminuir ao máximo os erros, variando as condições de competição ou modificando os conceitos tácticos.

Podemos referir que, a intervenção do treinador em competição é composta por dois aspectos: um de ordem cognitiva (táctico-estratégica) e outro de ordem motivacional. Sendo assim, o treinador comunica, para orientar e conduzir o atleta à correcta execução daquilo que foi previamente trabalhado e estabelecido durante o período de preparação, pois o jogador frequentemente não consegue cumprir tais objectivos,

tendo esta informação um conteúdo tático-estratégico de forma a melhorar o processo cognitivo do jogador. Por outro lado, o treinador também é fundamental na transmissão de apelos motivacionais, tentando ajudar os seus jogadores a ultrapassar as dificuldades que vão ocorrendo durante o jogo.

Segundo Moreno (2001) o treinador nos desportos colectivos durante a competição, tem as seguintes possibilidades de intervir:

1. Intervenção directa no ritmo da competição através da solicitação de descontos de tempo ou através da realização de substituições, de acordo com o regulamento da própria modalidade desportiva (no caso do futebol o treinador não pode solicitar descontos de tempo)
2. Transmissão de informação aos jogadores durante o decorrer do jogo ou nos momentos de paragem do mesmo, respeitando o regulamento da competição, relativamente à conduta do treinador.

Segundo Araújo (1997) será importante o treinador fornecer aos seus jogadores a informação que é necessária e no momento certo, de forma a dotá-los de um sentido de responsabilidade, criatividade e autonomia, mas sendo sempre coerente com toda a preparação previamente realizada com os jogadores. Embora a instrução no decorrer da competição seja deveras importante, apelamos para que o treinador durante a mesma, seja um auxílio para a resolução dos problemas e não o responsável pela decisão desses mesmos problemas, promovendo nos jogadores uma excessiva dependência para resolver seja o que for.

A tarefa de observação durante o jogo apresenta muitas dificuldades, pois esta deverá ser das duas equipas. Segundo os mesmos autores, o treinador centra demasiadamente a sua atenção sobre os seus jogadores, descuidando assim o adversário, perdendo a possibilidade de reagir à forma de jogar do mesmo. Assim, o treinador deverá observar, num estado físico e intelectual óptimo, em plena concentração e objectividade, não podendo distrair-se e mantendo sempre um equilibrado nível emocional, não ficando perturbado ou irritado com os erros dos jogadores, árbitros ou outros elementos integrantes no jogo.

## **CARACTERÍSTICAS DA INSTRUÇÃO**

Se a direcção da equipa em competição aparece como uma das tarefas mais importantes do treinador, a instrução é a forma preferencialmente utilizada para executar tal tarefa. Como tal, caracterizá-la e analisá-la torna-se fundamental para podermos melhorar a eficácia dos treinadores enquanto líderes de todo o processo.

Serpa (1995) através do Inventário de Comportamentos Ansiogénicos do Treinador (ICAT), vem mostrar que a influência da conduta do treinador na performance dos atletas é muito significativa, ou seja, a forma como o treinador se manifesta verbalmente e não verbalmente tem uma importância e um significado no rendimento.

Num estudo realizado por Garrett (1999), citado por Moreno (2001), a 200 jogadoras de voleibol, verificou-se uma importância muito significativa no clima de positividade do treinador durante a competição através dos seus reforços positivos que ajudem a resolver as diferentes situações de jogo, chegando mesmo a referir-se que o treinador nunca deveria parar de comunicar com a sua equipa. Leva-nos assim a afirmar que a instrução do treinador deverá centrar-se muito mais na prescrição dos comportamentos a atingir pelos jogadores do que nos erros que realizaram, pois só assim se contribui para uma crescente segurança no jogador e elevada motivação. No fundo, o treinador deverá fazer com que os seus jogadores não foquem a sua atenção naquilo que erraram, mas sim no que deverão executar.

Smoll, Smith, Curtis e Hunt (1978) ao observarem 51 treinadores e 542 atletas (*Little League* de Basebol) em competição verificaram que a conduta punitiva/negativa do treinador foi muito inferior às categorias de reforço positivo (17,1%), instrução técnica geral (27,3%) e encorajamento geral (21,4%), sendo esta última categoria, a mais utilizada.

Lombardo, Faraone e Pothier (1982) no seu estudo observaram 34 treinadores de jovens em diferentes modalidades durante a competição. Através do sistema LOCOBAS verificaram que existia um predomínio significativo de informação positiva face à negativa, numa proporção de 5 para 1. Verificaram igualmente que em competição metade do tempo é gasto em observação silenciosa (50%). A instrução é essencialmente dirigida para a própria equipa e para os árbitros.

Smith, Zane, Smoll e Coppel (1983) ao analisarem 31 treinadores de basquetebol durante 110 jogos, verificaram na instrução um predomínio de instrução técnica geral (35,8%), de reforço (22,9%) e de encorajamento geral (15,8%), promovendo uma relação entre intervenções positivas e negativas de 7 para 1.

Isberg (1993) ao estudar o padrão de comportamento de 3 treinadores de elite em diferentes modalidades (“bandy”, futebol e hóquei no gelo) e a reacção dos atletas em situação de competição comprovou que existe uma dominância elevada de instruções (46%-72%), seguido do feedback positivo (19%-32%) e do apoio psicológico (9%-24%) no comportamento do treinador.

Cruz (1997) também apresenta considerações muito interessantes, pois ao observar 3 treinadores, verificou que 2% da instrução era punitiva e 50% era dirigida para a componente técnica e táctica. O mesmo autor, ao aplicar um programa de formação, verificou também que o grupo experimental apresentava uma maior instrução técnica e motivacional e menos instrução técnica punitiva que o grupo de controlo.

Mendes (1998) verificou que a actuação do treinador em competição no futebol, verificando uma dominância da observação, instrução, do feedback prescritivo dirigido ao jogador e da afectividade aprovativa. Em síntese, a análise destes estudos permite concluir que a instrução do treinador, independentemente do tipo de conteúdo da mesma, deverá ter um carácter marcadamente positivo, com vista ao aumento dos níveis de motivação e confiança dos atletas.

Os únicos estudos que não apresentam as mesmas tendências anteriormente citadas foram realizados por Dubois (1981), citado em Trudel & Coté (1994) na modalidade de futebol americano, onde se verificaram a existência de 25% de comportamentos negativos do treinador e por Quintal (2000) com treinadores portugueses enquadrados no futebol jovem, onde verificou uma relação entre o comportamento de afectividade aprovativa e a desaprovativa extremamente baixa, obtendo-se respectivamente 7,37% *vs* 4,87%.

Embora estes dados sejam controversos, os autores não retiraram qualquer tipo de conclusão relativamente às consequências do elevado nível de afectividade negativa. Torna-se assim, muito importante, estudar a influência que os diferentes tipos de instrução têm no rendimento do jogador/equipa, para que se possa afirmar convictamente quais são as características da instrução que maior eficácia promovem. Assim, Madden e Evans (1993), pretendeu analisar a instrução dos treinadores pertencentes a 36 clubes durante a competição e verificar as relações entre esta mesma intervenção e o desempenho da equipa. A modalidade desportiva escolhida foi o futebol australiano, sendo identificado nove tipos de comunicação: comentário, soluções, predições, não-específico, condicionais, questões, sugestões, crenças e ameaças. As categorias mais utilizadas foram a indicação de soluções (média de 8 unidades de informação por período de intervalo) e comentário às situações de jogo (média de 7 unidades de informação por período de intervalo). Estes autores ao correlacionarem a instrução com o desempenho da equipa, verificaram que os treinadores de maior sucesso comparativamente aos de menor sucesso são mais optimistas e utilizam maior reforço positivo com os seus jogadores e utilizam uma informação resumida em pequenos pontos informativos oportunamente emitidos.

Coté, Trudel, Guertin, Bernard, Boileau & Marcotte (1993), investigaram a instrução de 23 treinadores de jovens de hóquei no gelo em 65 jogos, relacionando também com os resultados da competição. Verificou-se assim que a grande maioria da instrução do treinador é centrada nas críticas às decisões da arbitragem, na pressão e no encorajamento para uma maior intensidade de jogo e no encorajamento para os jogadores autocontrolarem-se e respeitarem as regras. No entanto, se por um lado os treinadores quando estão a perder indicam com maior frequência aos seus jogadores a importância de respeitar as decisões do árbitro, eles próprios aumentam as informações depreciativas aos mesmos. Estas conclusões revelam precisamente a necessidade dos treinadores apresentarem coerência em toda a sua conduta, pois nesta situação o treinador ao protestar com a arbitragem irá conduzir os seus jogadores ao conflito permanente com o árbitro, desfocalizando-os completamente da tarefa, levando facilmente a equipa a um resultado negativo.

Lima (2000) refere que a intervenção do treinador durante a competição apresenta características algo diferentes quando é realizada com jovens e com adultos. Com os jovens a



conduta do treinador deve ser totalmente pedagógica, incidindo fundamentalmente na melhoria dos erros técnico-táticos, pois os jovens, segundo o autor, apresentam por natureza índices de empenho elevados. Relativamente aos adultos, a intervenção do treinador ganha também uma dimensão psicológica. Segundo o mesmo autor, a intervenção do treinador deve centrar-se na correcção dos erros individuais e colectivos, no ajustamento do plano tático-estratégico às características do adversário, podendo surpreendê-los também com outras acções individuais e colectivas, estimular os aspectos volitivos e valorizar os comportamentos dos jogadores.

Realizando uma síntese relativa a todos estes estudos, podemos referir que a instrução do treinador durante a competição continua a ser de fundamental importância, devendo por isso, ser uma continuação da instrução que ocorre durante o processo de preparação para a competição. A forma como o treinador age durante a competição pode influenciar determinantemente o rendimento do jogador, e como tal, esta intervenção deve apresentar sempre uma dominância positiva de forma a criar um bom clima, transmitindo-se a informação centrada normalmente em aspectos chave, com conteúdos técnicos da modalidade e de reforço positivo, visando uma cada vez maior motivação.

## **ANÁLISE DA INSTRUÇÃO EM COMPETIÇÃO NOS DIFERENTES MOMENTOS**

Sistematizar a instrução durante a competição em diferentes momentos permite-nos observar que existem características de envolvimento contextual diferentes, o que faz com que haja a necessidade de analisá-las separadamente.

### *Antes do jogo*

O treinador antes de iniciar o jogo propriamente dito transmite um conjunto de informações, normalmente dentro do balneário e durante os últimos minutos anteriores à entrada dos jogadores no terreno de jogo. Este momento normalmente tem uma curta duração, no entanto, para muitos treinadores é um momento de elevada importância.

O treinador deverá reunir com a equipa, antes desta se dirigir para o terreno de jogo. Deverá reunir de forma informal e com uma locução forte durante 2 a 3 minutos, pois o nível de activação adquirida com o aquecimento não deverá perder-se. Para Castelo (1996), este momento tem o objectivo de sintetizar, reforçar e ajustar as ideias-chaves que orientam todo o plano tático-estratégico da equipa, informar algumas alterações que possam ter sido percebidas na disposição tática do adversário, relembrar os ideais e a filosofia da equipa e do clube e colocar os jogadores num nível psicológico ideal.

Para Mesquita (1997) este momento deverá ser utilizado para estabelecer objectivos concretos para a concretização do plano tático-estratégico que permita a consecução do melhor

rendimento, apelar à capacidade volitiva dos jogadores, de forma a entregarem-se totalmente ao jogo, concentrando-se na tarefa sem ter medo de errar, com vista à constante superação, e fazer perceber aos jogadores que a competição é o momento onde devem expressar todas as suas capacidades (físicas, técnico-táticas e psicológicas) aprendidas, desenvolvidas e aperfeiçoadas durante o processo de preparação.

Pretende-se assim que, este momento sirva para aumentar os níveis de atenção, apelar aos conhecimentos adquiridos durante os treinos, aumentar os níveis de concentração e preparar os jogadores para os possíveis problemas que vão encontrar no jogo (Hotz, 1999).

Dias, Sarmiento e Rodrigues (1994) analisaram a instrução de dois treinadores de rugby no início e no intervalo do jogo. Relativamente ao primeiro momento, verificaram que a informação transmitida no balneário é quase exclusivamente auditiva (82,3% e 100%), dirigida maioritariamente à equipa (54,8% e 63,8%), com um conteúdo maioritariamente tático (25,5% e 51,6%) e psicológico (42,5% e 19,3%), focando fundamentalmente o comportamento do jogador (82,9% e 77,4%). Estes mesmos autores, tal como já referimos anteriormente, aconselham a que a instrução no início deverá ser curta e sucinta, sem conter partes demasiado descritivas e sem objectividade, centrada nos pontos chave colectivos e com uma conduta do treinador fortemente motivadora.

Bloom, Durand-Bush e Salmela (1997) estudaram exaustivamente 21 treinadores de quatro modalidades diferentes, através de entrevistas, com o objectivo de perceber as rotinas comportamentais do treinador antes e depois da competição. Os resultados incidem novamente numa informação dirigida para os pontos-chave do plano de jogo, preparando e ensaiando cognitivamente o mesmo, motivando fortemente todos os jogadores para um bom rendimento competitivo.

Moreno (2001) ao realizar um questionário a vários treinadores *experts* na modalidade de voleibol de forma a conceber um modelo de eficácia da instrução do treinador, conclui que antes do jogo esta mesma conduta deve ser fundamentalmente tática, com referência aos aspectos inerentes à própria equipa e à equipa adversária, sendo mais predominante ao nível do adversário, contrariamente ao que concluem outros estudos (Lombardo, Faraone e Pothier, 1982; Pina e Rodrigues, 1993; Rodrigues, 1997). A autora refere igualmente que segundo os treinadores *experts* entrevistados, a informação do treinador deve ser prioritariamente colectiva, podendo também emitir informações individualizadas mas em menor quantidade essencialmente dirigida aos atletas relevantes da equipa. Na continuação do mesmo estudo, a aplicação de um programa formativo a três treinadores verificou o aumento da informação sobre a própria equipa, de maior conteúdo tático face ao psicológico, mais descritiva do que prescritiva e a continuação de um predomínio claro da informação dirigida para o colectivo em detrimento do individual.

### *Intervalo do jogo*

Durante o intervalo do jogo de futebol, que só pode durar no máximo 15 minutos, podemos referir que o treinador tem dois objectivos principais:

1. Possibilitar a recuperação dos jogadores;
2. Transmitir um conjunto de informações válidas para os jogadores manterem ou melhoram o seu rendimento de forma a atingir o sucesso, lembrando que o jogo é constituído por duas partes e que aquilo que foi realizado anteriormente é um meio e não um fim, para atingir os objectivos previamente definidos, e que estes só se concretizam no final e não a meio do jogo.

Segundo Castelo (1996) e Lima (2000), o intervalo deve ser constituído por várias tarefas, umas de carácter mais comportamental, outras de carácter mais informativo. Sinteticamente, ao nível comportamental, o treinador deverá fazer deslocar os jogadores directamente do terreno de jogo para o balneário, de forma a estes satisfazerem as suas necessidades higiénicas e médicas (alguma lesão ou ferimento que seja necessário a intervenção do massagista/fisioterapeuta) e a repousarem do esforço realizado para conseguirem adquirir níveis fisiológicos que lhes permitam encarar eficazmente a 2ª parte do jogo (ou mais partes, consoante a modalidade). Ao nível informativo e de acordo com Castelo (1996) e Peseiro e Crispim-Santos (1999), o treinador deve aproveitar este momento para realizar as devidas correcções técnico-tácticas, simultaneamente à preparação do plano táctico-estratégico para a 2ª parte do jogo. Segundo os mesmos autores, a instrução deve ser curta e sucinta, pois novamente, o tempo é escasso, não devendo as instruções centrarem-se nos erros da 1ª parte, mas sim no que foi bem feito, de forma a prescrever o comportamento técnico-táctico individual e colectivo que os jogadores deverão ter durante o restante tempo de jogo.

Castelo (1996) relativamente ao conteúdo informacional no intervalo do jogo ainda refere que o treinador deve fornecer informações relativas à própria equipa e à equipa adversária, de forma a compreender-se melhor a relação de forças que existiu durante a 1ª parte, fornecer as informações relativas às modificações e ajustamentos individuais ou colectivas no plano ofensivo e defensivo. Mais ainda, salientamos que o treinador deverá alertar com especial importância que o jogo não termina naquele momento e que os objectivos previamente definidos só são analisados no final do jogo, sendo por isso fundamental o comportamento da equipa durante a 2ª parte. Este apelo deve ser adequado ao resultado e ao rendimento obtido na 1ª parte, pois poderá ser necessário alterar radicalmente a forma de estar da equipa, ou então manter os mesmos níveis de performance.

Segundo Beal (1989) e Diaz (1992), citados em Moreno (2001), o treinador de voleibol, no intervalo entre os *sets*, deverá seguir as recomendações abaixo indicadas:

1. Apelar à concentração nas funções e missões individuais e colectivas de forma a não centrarem a sua atenção em factores que não controlam (ex: público, árbitros, directores, etc.);

2. Reforçar o plano tático-estratégico, revendo determinados aspectos, alterando e/ou introduzindo outros;
3. Reforçar os elementos (táticos, técnicos, físicos e psicológicos) que promovam o êxito da equipa, centrando-se na concentração e no nível psico-emocional dos jogadores, assegurando também que os jogadores quando estão a ganhar não relaxem e quando estão a perder não desanimem;
4. Quando se pretende realizar substituições, assegurar que os jogadores envolvidos conheçam profundamente o plano tático-estratégico que possa ter sido reajustado durante o intervalo;
5. Tal como anteriormente já referimos, a conduta verbal do treinador no intervalo é influenciada pela forma como decorreu a 1ª parte, ajustando-se assim a forma ideal de intervenção para que a equipa enfrente o resto do jogo com motivação, concentração e rigor.

Moreno (2001), conclui que no intervalo entre *sets*, a conduta verbal deve ser fundamentalmente de tipo tático centrada na própria equipa e no adversário, dirigida fundamentalmente para o colectivo, com uma marcada afectividade positiva. Tendo em conta que o intervalo entre *sets* no voleibol tem a duração de 3 minutos, a autora refere a partir do modelo de eficácia, que o treinador não deve referir mais de três pontos informativos.

Oliveira (1992) também realizou um questionário a vários treinadores *experts* da modalidade de andebol, inferindo as melhores estratégias de intervenção nos diferentes momentos do jogo, considerando-se que no intervalo procedem sempre a uma análise colectiva da equipa relativamente à 1ª parte, arquitectando a partir daí a estratégia da 2ª parte.

Moreno (2001) ao aplicar um programa formativo de conduta verbal em três treinadores, verificou que os mesmos aumentavam a informação dirigida para o colectivo em detrimento do individual. Também verificou que existiu progressivamente mais informação tática e centrada no adversário.

Pina e Rodrigues (1997), ao analisarem 3 treinadores de voleibol, durante os intervalos de *sets* e em descontos de tempo, verificaram uma informação com um objectivo predominantemente prescritivo, de forma auditiva, direccionada para a equipa e com um conteúdo essencialmente tático.

Rodrigues e Pina (1999) ao desenvolverem os dados recolhidos anteriormente, foram analisar o comportamento de instrução de 3 treinadores durante 12 competições com 40 *sets* disputados, onde 30 foram vencidos e 10 perdidos, e verificar a influência do resultado obtido em cada *set* nas instruções fornecidas aos jogadores. Estes autores utilizaram novamente o S.A.I.C.<sup>1</sup> (Sistema de Análise da Instrução em Competição), verificando que existe um

<sup>1</sup> O S.A.I.C. é um sistema que codifica todos os episódios de informação que o treinador realiza durante a competição, através de uma análise com quatro dimensões – Objectivo, Forma, Direcção e Conteúdo. Estas dimensões são desdobradas em 22 categorias e 27 sub-categorias.

predomínio de informação prescritiva, auditiva e dirigida para toda a equipa quer o *set* anterior tenha sido vencido ou perdido. Relativamente aos *sets* perdidos, verificaram que os treinadores apresentam mais informação, mas com maior negatividade, maior prescrição, mantendo maioritariamente a forma auditiva e dirigida a toda a equipa. Relativamente ao conteúdo, não foram encontradas diferenças significativas entre *sets* vencidos e perdidos, excepto na elevada informação sobre o adversário e sobre a atenção quando a equipa perde o *set* anterior. Independentemente do resultado, existiu um predomínio de informação sobre o adversário e com um carácter psicológico e tático.

Pina (1998), ao realizar um estudo-caso com o seleccionador nacional de voleibol, verificou que a instrução durante os descontos de tempo e intervalos entre os *sets*, é predominantemente prescritiva, quase totalmente auditiva, dirigida essencialmente para a equipa, com um conteúdo fundamentalmente tático, seguido do psicológico e da equipa adversária.

Por último, Dias, Sarmiento e Rodrigues (1994) analisaram a instrução de dois treinadores de rugby no início e no intervalo do jogo. Relativamente ao segundo momento, verificaram que a informação transmitida é maioritariamente prescritiva (48,3% e 52,9%) e auditiva (82,3% e 100%). Contrariamente a Pina e Rodrigues (1997), a informação é dirigida em maior quantidade ao atleta (48,3% e 52,8%) em função da diminuição do colectivo (22,2% e 29,4%). Relativamente ao conteúdo, verificou-se que a informação é maioritariamente tática (33,3% e 17,6%) e psicológica (29,6% e 29,4%), focando quase sempre o comportamento (81,4% e 76,4%).

### *Durante as substituições*

Para além do conjunto de regras associadas às substituições na modalidade de futebol, cada regulamento de prova permitirá um determinado número de substituições possíveis. Este número normalmente varia entre 3 a 5 por equipa, no entanto, existem jogos em que não ocorre uma única substituição. Noutras modalidades, o processo de substituições pode ser completamente diferente, contudo, as substituições serão sempre um dos meios mais objectivos e operacionais da intervenção do treinador, durante a competição propriamente dita, de forma a modificar ou corrigir alguns aspectos inerentes aos planos de jogo.

Se aceitamos totalmente esta situação, o treinador deverá não só escolher o jogador que irá entrar e sair no jogo, com também aproveitar este momento para fornecer informação de qualidade. Esta informação poderá ser individual (dirigida ao jogador que vai entrar ou a outro jogador que permanece dentro do campo) ou colectiva (ao jogador que vai entrar de forma a transmitir aos restantes jogadores da sua equipa ou directamente à equipa). Eventualmente, poderá ser fornecida também alguma informação ao jogador que sai, de forma a que o mesmo reflecta sobre alguns aspectos inerentes ao seu comportamento em jogo ou que perceba concretamente a razão da sua substituição, pois esta continua e continuará a ser uma situação

que o jogador não encara positivamente. O treinador deve preparar antecipadamente todos os jogadores para este momento, podendo a razão inerente à substituição ser de ordem tático-estratégica, por impedimento físico ou por incumprimento de funções/missões.

Moreno (2001), conclui que durante as substituições, é recomendável que a informação seja de conteúdo tático, referindo-se quer à própria equipa, quer ao adversário (predominando a informação sobre a própria equipa), dirigida individualmente aos jogadores envolvidos na substituição, principalmente ao jogador que vai entrar. É necessário referirmos que no voleibol, a informação fornecida aos jogadores que são substituídos tem uma importância diferente da verificada no futebol, pois nesta modalidade os jogadores que saiam já não podem voltar a entrar (excepto nos regulamentos de algumas competições de escalões muito jovens – ex: escolas e infantis de futebol de sete).

### *Durante o jogo*

Quando referimos este momento, consideramos todo o tipo de informação transmitida pelo treinador durante o desenrolar do jogo propriamente dito.

“A concretização dos objectivos estabelecidos para um determinado confronto é o resultado, por um lado, da actuação eficaz dos jogadores que constituem a equipa, reflectindo o nível de preparação e evolução desta, e por outro, da hábil direcção do jogo da equipa por parte do treinador, que em última análise, se consubstancia como uma fonte de informação, estabelecendo as linhas de orientação geral e específica dos comportamentos técnico-tácticos dos jogadores.” (Castelo, 1996)

Por aqui se pode verificar que a forma como o treinador informa os seus jogadores influencia determinantemente o desenrolar do seu rendimento individual e colectivo. Um dos aspectos prioritários na direcção da equipa em competição reside na transmissão de informação da parte do treinador utilizando a instrução verbal ou não verbal. Esta deverá ser previamente conhecida traduzindo algumas adaptações no plano de jogo ou no relembrar funções/missões de determinados jogadores. Neste tipo de situação, o capitão poderá ser um interlocutor desta informação transmitindo-a seguidamente aos colegas de equipa. A informação terá de ser obrigatoriamente clara, concisa e objectiva, pois para Castelo (1996), caso aconteça o oposto será mais grave que a ausência de informação. No fundo, repete-se aquilo que referimos para a prelecção de preparação para a competição, onde o treinador deve ajudar a esclarecer e não a confundir. Seguindo o mesmo pensamento, relativo à caracterização da informação transmitida pelo treinador, Castelo (1996) refere que esta não deverá ser repetitiva e constante, pois os jogadores deixarão de a ouvir.

Tal como alguns estudos indicam (Smoll, Smith, Curtis & Hunt, 1978; Lombardo Faraone & Pothier, 1982; Smith, Zane, Smoll & Coppel, 1983; ; Isberg, 1993), o treinador deverá igualmente transmitir a informação com afectividade positiva, principalmente aos jogadores

mais inexperientes e emotivos. De acordo com a experiência vivenciada e observada, o treinador deverá também ter cuidado com a crítica ou gritos durante a competição, podendo estes tornar a relação treinador-atleta conflituosa, principalmente quando o último percebe que o primeiro não está a querer ajudá-lo, mas sim a culpabilizá-lo pelo erro. Poderá ser necessário também, responder a questões que possam ser colocadas pelos jogadores durante a competição.

Beal (1989) citado em Moreno (2001), refere igualmente que o treinador durante a competição deve recordar constantemente o plano tático-estratégico, de forma a que os jogadores não se desconcentrem das suas tarefas previamente definidas. Para além disso, julgamos que o treinador também deverá ir comentando com os jogadores suplentes a forma como eles deverão actuar caso entrem em jogo, de forma a prepará-los cognitivamente e motivacionalmente.

Reforçando o que já havia sido referido anteriormente, é importantíssimo que haja da parte do treinador uma coerência entre a instrução verbal e a não verbal (Gipson, Lowe & McKenzie, 1994) e principalmente entre aquilo que foi previamente referido na preparação para a competição e o que agora em competição se instrui.

Mesquita (1997) recomenda que a instrução do treinador em competição seja positiva, aceite as decisões do árbitro e concentre-se no jogo, fornecendo informações objectivas e precisas aos atletas, focadas principalmente no rendimento (tarefas/funções/missões) e não tanto no resultado final.

Cloes, Delhaes e Piéron (1993) verificam que o treinador apresenta menos de 10% da sua intervenção em competição dirigida para os aspectos técnico-táticos, e 25% de encorajamento/motivação para a acção, fazendo com que mais de um terço da sua instrução seja dirigida para o apoio psicológico com elevada conotação positiva.

Parece-nos que estes resultados fazem perceber que, embora o treinador seja importante no plano tático-estratégico durante a competição, será muito mais relevante na sua concepção e exposição durante o processo de preparação para a mesma, sendo mais importante durante o desenrolar do jogo, o apelo motivacional e a estabilidade psico-emocional dos seus jogadores.

Este estudo também revela outras características na instrução do treinador: direcção da informação – individualmente (50,3%), para a equipa ou grupo (28,4%), para os suplentes (13,7%); origem da informação – acções a realizar (30%), acções favoráveis (25%), acções desfavoráveis (15%), acções táticas do adversário (14%).

Com alguns estudos já realizados neste âmbito, verifica-se também alguma controvérsia sobre a vantagem ou não, do treinador transmitir informação durante o decorrer do jogo, colocando-se a seguinte questão: *será que os jogadores ouvem os treinadores, será que eles percebem?*

Alguns treinadores defendem que não deve existir informação de conteúdo tático-estratégico durante o jogo, pois esta necessita de captar a atenção do jogador, perturbando a

concentração, diminuindo a sua rentabilidade. Hotz (1999) recomenda que somente se emita informação de carácter afectivo e motivacional de forma a estabilizar o nível psico-emocional do jogador. No entanto, para nós e concordando com Moreno (2001), o treinador pode e deve transmitir informações de apelo cognitivo, de conteúdo tático-estratégico individual, durante o desenrolar do jogo, desde que esta não coincida com o momento em que o jogador esteja a realizar uma determinada acção, ou seja, quando o mesmo esteja longe do centro do jogo ou quando a bola não esteja em jogo. A informação colectiva de apelo cognitivo, como requer a atenção de um maior número de jogadores, deverá ser realizada num momento em que a bola não esteja em jogo ou num momento de paragem. Na sequência deste assunto, Quintal (2000), ao observar sete treinadores portugueses enquadrados nos escalões jovens da modalidade de futebol, registou em média 535 intervenções por jogo (6,63 intervenções por minuto), considerando que este valor é excessivo, havendo a necessidade de intervir com mais pertinência, em vez de sobrecarregar os jogadores. Ou seja, concordamos que deva existir intervenção do treinador durante o jogo, mas desaconselhamos a contínua e desregulada instrução, que em vez de motivar e prescrever comportamentos, limita e guia exageradamente todo e qualquer comportamento dos atletas.

Moreno (2001), conclui que durante o jogo a informação deverá ser prioritariamente tática, individual, de carácter fortemente positiva, centrada na própria equipa e na equipa adversária.

Na mesma lógica do anterior autor, Oliveira (1992) verificou que os treinadores *experts* na modalidade de andebol, consideram que durante o jogo, o treinador deverá intervir com alterações, correcções ou reforços de natureza colectiva.

Moreno (2001), verificou que os três treinadores ao serem sujeitos a um programa formativo de instrução verbal tornaram esta mais positiva, prescritiva e individual em detrimento da informação colectiva, e com maior referência ao adversário. Este programa formativo não permitiu os treinadores aumentarem a informação de conteúdo tático, justificado pela autora através do facto de existir elevada impulsividade, espontaneidade, tensão e nervosismo durante a competição.

Relativamente a Oliveira (1992), os treinadores observados apresentaram uma intervenção com mais mensagens gerais do que específicas (55,8% *vs* 44,2%), dirigidas quer para a equipa (36,7%), quer para o jogador (37,1%), utilizando essencialmente instruções pressionantes (54,4%) e de maior natureza defensiva (61%) face à ofensiva (39%). Parece-nos também importante registar o valor percentual das mensagens aprovativas dos treinadores que ganharam os jogos face aos que não venceram (32,4 a 41,7% *vs* 9,5%), consolidando novamente o que anteriormente havíamos referido.

Por último Quintal (2000), observou que 31,9% do total das intervenções vão no sentido de recuperar a posse de bola, solicitar passe a um companheiro ou manter o equilíbrio da organização



da própria equipa. Fora do âmbito técnico-tático, aparecem as categorias de Feedback (21,97%), Afectividade Aprovativa (7,37%) e Comportamentos desviantes do treinador (6,25%).

Resumindo a análise da literatura apresentada, verifica-se alguma variedade nas características da instrução do treinador durante o desenrolar do jogo. No entanto, existe uma tendência mais significativa para que a instrução seja predominantemente de índole motivacional, dirigida na sua maioria individualmente e mais centrada na própria equipa, mas aumentando as referências na equipa adversária em treinadores de maior sucesso.

### *Depois do jogo*

Metodologicamente, definimos este momento simplesmente como os minutos que se seguem após o término do jogo até ao momento em que a equipa juntamente com a equipa técnica abandonam o local do jogo. Portanto, este momento possível de aporte de informação ocorre logo após o jogo e tem normalmente uma curta duração.

Segundo Castelo (1996) e Lima (2000), existem algumas acções a realizar pelo treinador logo após terminar o jogo. Para além de cumprimentar o treinador adversário, rever as possíveis lesões existentes e disponibilizar-se para falar para a comunicação social, o treinador deve fazer uma curta intervenção de forma a acalmar o estado psico-emocional, evitando a euforia ou a tristeza exagerada no caso de vitória ou derrota, respectivamente. Para tal situação, o treinador deverá partilhar com a equipa o resultado alcançado, mas deve igualmente avaliar correctamente a relação entre o desempenho e o resultado que a equipa obteve, pois muito frequentemente os jogadores tiram conclusões erradas devidas ao resultado obtido (ex: vitória expressiva mas baixo rendimento ou derrota mas bom rendimento). Compete assim ao treinador neste momento, certificar-se através de uma determinada intervenção que, os jogadores percepcionem correctamente o rendimento individual e colectivo, centrando-se fundamentalmente no processo, mas também não esquecendo o “produto”, principalmente quando o nível competitivo é elevado e onde inevitavelmente o resultado tem um importância determinante no bem-estar da equipa e de todo o clube.

Segundo Mesquita (1997), o treinador deve basear a sua instrução não só na análise dos comportamentos incorrectos/negativos, de forma a consciencializar os jogadores para uma melhoria de rendimento desses mesmos comportamentos nos próximos treinos, como também nos aspectos positivos de forma a congratular os jogadores pela sua prestação.

Moreno (2001) refere que este tipo de reunião pode ser realizada em três momentos distintos: logo após o jogo, antes do 1º treino semanal ou na parte inicial do 1º treino semanal. Independentemente do resultado, o treinador deve manter a calma e a tranquilidade de forma a não prejudicar a sua intervenção, que por sua vez irá influenciar negativamente o estado psicológico dos seus jogadores.

Bloom, Durand-Bush e Salmela (1997) analisaram quatro modalidades, ao nível do comportamento dos treinadores antes e depois do jogo. Verificaram que depois da competição, os treinadores atribuem muita importância ao auto-controlo emocional conseguindo adaptar a sua instrução aos diferentes rendimentos e resultados. Segundo os autores, quando se intervém logo após o jogo, deve-se somente focar os aspectos fundamentais do jogo, deixando a análise mais aprofundada para uma reunião realizada no primeiro treino semanal.

Moreno (2001), conclui que depois do jogo a intervenção do treinador deverá ser fundamentalmente tática, direccionada a toda a equipa, embora com a possibilidade de existir também informação individual, sempre com a presença de afectividade positiva e centrada na própria equipa.

Verificamos que não existem muitos estudos centrados neste momento de intervenção do treinador durante a competição, sendo mesmo um momento de pouco aporte de informação, no entanto com a aplicação do estudo da autora supracitada, verificou-se que os três treinadores após a aplicação de um programa formativo aumentaram a informação de índole tático e do tipo prescritiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, podemos referir que esta análise da literatura reflecte claramente que a comunicação entre o treinador e o atleta é talvez o principal factor que influencia o rendimento dos mesmos, sendo de fundamental importância para a liderança do treinador perante a equipa que dirige. Sendo assim, as investigações científicas apresentadas neste trabalho mostram que a direcção da equipa é composta por diferentes tarefas, onde a comunicação tem uma importância vital, quer ao nível da preparação para a competição através da prelecção para o jogo, quer ao nível da intervenção do treinador durante a competição. Como tal, sugerimos que se desenvolvam programas formativos com o objectivo de dar a conhecer aos treinadores de futebol, as características da instrução do treinador nos vários momentos que compõem a competição (antes, durante e intervalo), no sentido de uma maior eficácia na direcção da equipa, com vista à concretização dos objectivos previamente definidos.

Em suma, a instrução do treinador antes e durante a competição pretende preparar, estabilizar e modificar o comportamento dos jogadores em função dos diferentes contextos que se apresentam no jogo. O treinador ambiciona assim, antes da competição preparar cognitivamente e motivacionalmente a sua equipa, orientando-os para um determinado plano tático-estratégico de jogo, colocando todos os jogadores num estado psico-emocional óptimo para a competição.

Por outro lado, as investigações demonstram que a instrução do treinador durante a competição é predominantemente afectiva e que o conteúdo específico da modalidade é transmitido em momentos de paragem do jogo e incidindo na prescrição de soluções técnico-

táticas. É igualmente demonstrado, que o treinador tem uma importância vital na regulação do estado psicológico dos jogadores através de apelos motivacionais para manter ou melhorar o rendimento individual e colectivo.

Por estas e por outras razões, pensamos que é fundamental desenvolver mais estudos centrados especificamente na instrução do treinador de futebol, para que a curto prazo consigamos definir com maior precisão a forma eficaz de se dirigir os atletas, para que o seu rendimento seja cada vez mais elevado.

## Bibliografia

- Araújo**, J. (1997). A atitude profissional do treinador. *Treino Desportivo*, nº 1, Novembro, 3-10.
- Bloom**, G. A., **Durand-Bush**, N., & **Salmela**, J. H. (1997). Pre-and Postcompetition Routines of Expert Coaches of Team Sports. *The Sport Psychologist*, 11, 2, 127-141.
- Castelo**, J. (1996). *Futebol – A Organização do Jogo*, Edição do autor.
- Cloes**, M., **Delhaes**, J. P., & **Piéron**, M. (1993). Analyse des comportements d'entraîneurs de volley-ball pendant des rencontres officielles. *Sport*, 141, 16-25.
- Côté**, J., **Trudel**, P., **Bernard**, D., **Boileau**, R. & **Marcotte**, G. (1993). Observation of coach behaviours during different game score differentials. In *Safety in Ice Hockey: Second Volume*, ASTM STP 1212, C.R. Castaldi, P.J.p Bishop and E.F. Hoerner, Eds., American Society for Testing and Materials, Philadelphia, 78-87.
- Cruz**, J. (1997). Factores Motivacionales en el deporte infantil e asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. In J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp 147-176). Madrid: Síntesis.
- Cunha**, P. (1998). A intervenção do treinador durante o tempo morto. *Treino Desportivo*, 2, 33-38.
- Dias**, J., **Sarmento**, P., & **Rodrigues**, J. (1994). Análise do comportamento do treinador de rãguebi em competição, no início (cabine) e no intervalo (campo). *Ludens*, 14, 4, 43-56.
- Gipson**, M., **Lowe**, S., & **Mckenzie**, T. (1994). Sport Psychology: Improving Performance. In C. McGown (Ed.), *Science of Coaching Volleyball* (cap. 2, pp. 23-45). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hotz**, A. (1999). Corrigir apenas o estritamente necessário, variar o mais possível. *Treino Desportivo*, 2, 6, 22-36.
- Isberg**, L. (1993). What does it mean to be an elite coach in team sport? Proceeding 8º World Congress of Sport Psychology. *The Sport Psychology: an integrated approach*. ISSP. SPPD. (pp. 233-236).
- Lima**, T. (2000). *Saber Treinar, Aprende-se*. Ministério da Juventude e do Desporto – Centro de Estudos e Formação Desportiva, Lisboa.
- Lombardo**, B. J., **Faraone**, N., & **Pothier**, D. (1982). The behaviour of youth sport coaches: a preliminary analysis. In M. Piéron e J. Cheffers (Eds), *Studying the teaching in physical education* (pp. 189-196). Liege: AIESEP.
- Madden**, C., & **Evans**, L. (1993). The affect of coaching communications on game outcome in Australian rules football. Proceeding of 8º World Congress of Sport Psychology. *The Sport Psychology: an integrated approach*. ISSP. SPPD. (pp. 252-255).
- Mendes**, M. (1998). Observação e análise do comportamento do treinador em futebol. *Horizonte*, 15, 85, 31-39.
- Mesquita**, I. (1997). *Pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Moreno**, P. (2001). *Análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición*. Tese de Doutoramento – Universidade de Extremadura – Faculdade de Ciencias del Deporte, Cáceres.
- Oliveira**, R. (1992). *Perfil do comportamento de treinadores de equipas femininas e masculinas de andebol*. Tese de Mestrado não publicada. UTL-FMH, Lisboa.
- Peseiro**, J. e **Crispim-Santos**, A. (1999). “*Futebol I e II*” - *Sebenta de apoio ao Curso de Treino Desportivo em Alto Rendimento da Escola Superior de Desporto de Rio Maior – Instituto Politécnico de Santarém*. Rio Maior.
- Pina**, R. (1998). *Análise da instrução do treinador em competição. Estudo das tomadas de decisão em Voleibol*. Tese de Mestrado não publicada – UTL – FMH, Lisboa.
- Pina**, R., & **Rodrigues**, J. (1993). Episódios de informação do treinador e a reacção dos atletas numa situação de competição. *Ludens*, 14, 4, Outubro-Dezembro, 1994.
- Pina**, R., & **Rodrigues**, J. (1997). Análise do comportamento do treinador em competição. Estudo dos episódios de informação em voleibol. *Pedagogia do Desporto*. Estudos 5, 71-89. Lisboa: FMHUTL.
- Quintal**, J. (2000). *O Treinador do Sector Formação em Futebol – Estudo das atitudes e comportamentos durante a competição*. Tese de Mestrado não publicada. U.M. – F.E.F.D. Funchal.
- Rodrigues**, J. (1997). *Os treinadores de sucesso. Estudo da influência do objectivo dos treinos e do nível de prática dos atletas na actividade pedagógica do treinador de voleibol*. Lisboa: FMHUTL.
- Rodrigues**, J. & **Pina**, R. (1999). Análise da instrução na competição em voleibol. *Pedagogia do Desporto*. Estudos 6, 45-53. Lisboa: FMHUTL.
- Serpa**, S. (1995). *A relação interpessoal na diade treinador-atleta. Desenvolvimento e aplicação de um inventário de comportamentos ansiogénicos do treinador*. Tese de Doutoramento. Lisboa: FMHUTL.
- Smith**, R., **Zane**, N., **Smoll**, F., & **Coppel**, D. (1983). Behavioural assessment in youth sports: coaching behaviours and children's attitudes. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 15, 3, 208-214.
- Smoll**, F., **Smith**, R., **Curtis**, B., & **Hunt**, E. (1978). Toward a mediational model of coach-player relationships. *Research Quarterly*, 49, 4, 528-541.
- Trudel**, P., & **Côté**, J. (1994). Pédagogie sportive et conditions d'apprentissage. *Enfance*, 2/3, 285-297.

**ANÁLISE DAS VARIÁVEIS ATENÇÃO  
E SATISFAÇÃO NUMA UNIDADE  
DE ENSINO EXPERIMENTAL DE DANÇA  
NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.**

39

**Maria Jesus Cuéllar Moreno**  
Universidad de la Laguna – Tenerife, Espanha.

**AS ACTIVIDADES FÍSICAS E  
DESPORTIVAS TÊM SEXO?  
O GÉNERO NO DESPORTO**

53

**Paula Silva**  
**Paula Botelho-Gomes**  
**Paula Queirós**  
Faculdade de Ciências do Desporto e de  
Educação Física – Universidade do Porto

**O DESPORTO ESCOLAR NO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM  
FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA  
DE TREINOS E DE JOGOS FUTSAL**

65

**Dourivaldo Teixeira**  
**Roseli T. Selicani Teixeira**  
Universidade Estadual de Maringá  
Departamento de Educação Física, Brasil

**A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
O QUE O PROFESSOR SENTE E PENSA**

77

**José Luis da Costa Sousa**  
Escola Náutica Infante D. Henrique



**Educação**



# ANÁLISE DAS VARIÁVEIS ATENÇÃO E SATISFAÇÃO NUMA UNIDADE DE ENSINO EXPERIMENTAL DE DANÇA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

**Maria Jesus Cuéllar Moreno**

Universidad de la Laguna – Tenerife, Espanha.

## INTRODUÇÃO

A análise da literatura sobre os processos de pensamento dos estudantes considera estes processos como uma questão importante na investigação das actividades físico-desportivas, visto permitirem uma melhor compreensão de como se facilita a aprendizagem no ensino. Por isso, se toma em consideração a sua importância no estudo dos factores que afectam a aprendizagem, como complemento às observações do comportamento exterior (Torres, 1998).

Lee (1997) enfatizou os efeitos dos docentes sobre as percepções, expectativas, processo de atenção, motivação, atribuição, crenças, atitudes e estratégias de aprendizagem dos estudantes. Os esforços recentes para se compreender de que forma aprendem os alunos incluem o estudo das suas crenças, expectativas, motivações, atitudes e sentimentos. Esta mesma autora estabelece as seguintes variáveis mediadoras do processo de ensino-aprendizagem: metas, esforço realizado, persistência na actividade, uso de estratégias, atitudes e satisfação.

Wittrock (1986) enfatizou como o ensino pode ter influência no sucesso através do estudo dos pensamentos dos estudantes, sublinhando a importância de se estudar os seus pensamentos como um modo de constatação da tomada de consciência, entendimento e melhoria dos efeitos que influenciam o sucesso da mesma.

Por outro lado, o Estilo do Ensino (EE) adoptado pelos docentes condiciona a relação destes com os diferentes elementos do acto didáctico, marcando assim as próprias relações entre os mesmos (Cuéllar e Delgado, 2000). Para Silverman (1991), existem vínculos consistentes entre o Composto de EE e as respostas dos estudantes.

Nesta investigação analisa-se a existência ou não de diferenças na variável atenção em função do EE utilizado, contrastando-se um grupo de ensino tradicional (Comando) com um grupo de EE Misto (Autoridade Directa, Ensino Recíproco, Descoberta Guiada e Auto-avaliação). Esta investigação é uma pequena parte de um estudo muito mais abrangente

(Cuéllar, 1999a), no qual se analisou a influência de duas metodologias de ensino, variáveis de participação dos estudantes e variáveis mediadoras de ensino-aprendizagem sobre os resultados educativos a nível conceptual (Cuéllar, 1999b) e motriz, analisando-se conteúdos de ritmo em dança (Cuéllar e Batalha, 2003) e técnica (Cuéllar et al., 2001).

## INVESTIGAÇÕES SOBRE OS ESTILOS DE ENSINO, VARIÁVEIS MEDIADORAS DE ATENÇÃO E SATISFAÇÃO

### INVESTIGAÇÕES ESTILOS DE ENSINO

Existem inúmeros textos que estudam o papel do contínuo dos EE na educação (Ashworth, 1992; Delgado, 1991; Goldberger e Howarth, 1993; Gerney e Dort, 1992; Goldberger, 1984; Greenspan, 1992; Mosston e Ashworth, 1994; Mueller e Mueller, 1992).

Cuéllar e Delgado (2000) realizam uma classificação das investigações sobre EE organizando-as em função dos Estilos que foram comparados. Assim temos comparações entre EE Comando e outros Estilos (*Quadro 1*) e Comparações entre outros Estilos entre si (*Quadro 2*).

**Quadro 1:** Comparações EE Comando e outros Estilos.

Autores	EE	Habilidade	Resultados
Harrison et al. (1995)	MD/AT	Habilidade	MD
Boyce (1992)	MD/AT/R	Tiro rifle	MD e AT
Mariani (1970)	MD/AT	Ténis	MD

**Quadro 2:** Comparações entre outros Estilos entre si.

Autores	EE	Habilidade	Resultados
Griffin e Griffin (1996)	Inst.Conv./Cogn.	Orientação	Inclusivo
Franceschetto (1996)	AT/R/Idiosincrático	Natação	AT
Medina e Delgado (1993)	AT/R	Voleibol	AT
Beckeett (1990)	AT/Inclusão	Futebol	Inclusão
Goldberger e Gerney (1986)	AT/R/Inclusão	Hóquei	Inclusivo e AT
Goldberger, Gerney e Chamberlain (1982)	AT/R/Inclusão	Hab.Psicomot.e comp.social	Recíproco

### INVESTIGAÇÕES SOBRE A VARIÁVEL ATENÇÃO

A atenção é a capacidade de tomar posse através da mente, de uma forma clara e vivida em vários temas ou série de pensamentos que podem ser voluntários (James, 1980). Os estudos sobre atenção em Educação Física (EF) são relativamente recentes e escassos, apesar da importância que esta variável desempenha no ensino das actividades físicas. Por outro



lado, a disparidade de investigações existentes torna este tema propício a controvérsia (Pereira, 1995).

Lee, Landin e Carter (1992), Locke e Jensen (1974), Magill (1984), Singer (1986), Peterson et al. (1982) constataram o papel mediador da atenção como elemento facilitador no ensino-aprendizagem das actividades físicas e desportivas. A análise da literatura sobre os processos de pensamento dos estudantes considera estes processos como uma questão importante na investigação das actividades físico-desportivas (Torres, 1998), por o mecanismo atencional se encontrar ligado, em maior ou menor medida, ao resto dos processos básicos. A nossa percepção, memória, motivação, emoção, aprendizagem, pensamento, etc., encontram-se vinculados a dito mecanismo.

Como processo mediador, a atenção manifesta-se como um factor de entendimento e retenção. Num estudo realizado por Cloes, Moreau e Piéron (1990), constatou-se que a informação retida e compreendida pelos estudantes se distinguia do *feedback* outorgado pelos docentes. Marques da Costa (1991) evidencia que a retenção dos estudantes numa Unidade Experimental de Ensino não ultrapassava os 70 por cento. Quina (1993), por seu lado, analisa também a informação retida e constata que apenas se alcançam níveis de 50 por cento.

### INVESTIGAÇÕES SOBRE A VARIÁVEL SATISFAÇÃO

Actualmente é considerada a importância que tem a satisfação dos estudantes como factor de reforço na aprendizagem. Kimiecik e Harris (1996) e Scalan e Simons (1992) atribuíram-lhe um papel importante como elemento facilitador do entendimento e explicação da participação na prática das actividades físicas. No entanto e da mesma forma do que a atenção, a investigação desta variável no âmbito das actividades físicas é escassa. A análise da literatura revela como principais facetas comuns na variável satisfação: o trabalho desafiante, igualdade de possibilidades, condições de trabalho adequadas, relações interpessoais e adequação da personalidade e do sujeito à tarefa requerida.

Kimiecik e Harris (1996) definem-na como uma “*experiência fluida*”, reconhecendo que o seu conceito é por natureza ambíguo, devido à dificuldade que pressupõe entender e explicar as experiências da actividade física e a sua interrelação com outros constructos como o prazer, a motivação intrínseca, as atitudes e os afectos. Ferreira, Neves, Abreu e Caetano (1996) consideram a satisfação uma resposta emocional e afectiva que gratifica os estudantes no seu trabalho de forma individual. Nesta perspectiva, duas pessoas podem ter um mesmo índice de satisfação por motivos diferentes. Isto reafirma o seu papel como conjunto complexo e interrelacional de tarefas, papéis, responsabilidades, interacções e incentivos (Pinto, 1997).

Theeboom, De Knop e Weiss (1995) atribuíram aleatoriamente a vários jovens um ambiente de tarefa implícita e a outros um programa tradicional para a instrução de artes marciais. A investigação foi realizada num programa de acampamento de Verão. Os estudantes da tarefa implícita demonstraram uma execução superior e expressou um nível melhor de divertimento do que os de um programa tradicional.

Pereira (1995), num estudo sobre o grau de satisfação em aulas de EF e a sua relação com outros parâmetros, determina que os estudantes com valores superiores à média geral de autoconceito e informação dada pelos docentes apresenta maiores níveis de satisfação. Neste estudo, constata-se também que nestes grupos de melhores resultados existe uma tendência inicial mais positiva em relação ao desporto estudado (basquetebol).

Wankel (1993) considera-a como uma emoção positiva reflectida através de um estado de afecto positivo. Entre as suas propriedades mais relevantes, destaca a manutenção e aumento da actividade e as suas implicações directas sobre a saúde ao funcionar como reguladora dos níveis de *stress*.

Treasure (1993) manipulou o clima motivacional no contexto de EF, demonstrando que os estudantes num clima de tarefa implícita demonstravam mais padrões adaptativos na obtenção de respostas cognitivas e afectivas do que aqueles que o faziam num clima auto-implícito.

Pintrich e Schrauben (1992) indicam que os estudantes que têm sentimentos positivos sobre a sua própria competência aplicam-se mais cognitivamente e tentam aprender com mais interesse as actividades atribuídas pelos docentes.

Delens, Renard e Swalus (1987) estudaram a relação entre os níveis de satisfação obtidos na conclusão de uma sessão, o conteúdo da mesma, a actividade desempenhada e o *feedback* recebido. Neles, é posta em evidência a influência positiva que exerce uma elevada actividade motriz, a motivação e a utilização de *feedback* positivo. Caso contrário, estabelece-se que a satisfação é independente da matéria ensinada e inversamente proporcional ao tempo considerado como inútil ou desperdiçado para o ensino. Neste mesmo artigo estabelece-se que a satisfação é independente da matéria ensinada e do número total de *feedback* recebido, embora dependa da percentagem de actividade motriz, tempo de espera e tempo útil. Além disso, aparece altamente relacionada com a percepção que têm os estudantes da sua actividade e, por isso, com a avaliação positiva.

Nicholls (1984) sublinhou o papel central de umas percepções individuais da sua própria competência no comportamento motivado, argumentando que os sentimentos de execução se maximizaram devido à percepção de que se havia demonstrado habilidade.

Para Alderman (1974) a satisfação desempenha um papel fundamental de reforço nos comportamentos, sendo mais importante o reforço que esse estímulo específico proporciona a situações futuras do que as consequências imediatas do mesmo.

## MÉTODO

Para se atingir os objectivos do estudo, desenvolveu-se uma investigação em dois estabelecimentos de ensino público na cidade de Sevilha, num total de oito turmas, quatro das quais tratadas mediante recurso a uma metodologia tradicional (EE Comando) e quatro mediante recurso a uma metodologia inovadora (EE Misto) durante um total de 12 sessões.

**Docentes:** Duas professoras com ampla formação em dança clássica e flamenca participaram na investigação. Para a sua eleição, requeria-se, acima de tudo, que cumprissem os requisitos citados antecipadamente e mativessem um bom nível de coordenação e colaboração com a autora deste estudo, a fim de se conseguir um melhor entendimento e resolução dos problemas que fossem surgindo na investigação.

**Estudantes:** Um total de 159 alunos (77 do sexo masculino e 82 do sexo feminino) distribuídos em oito turmas intervieram na investigação. O número médio de estudantes por aula foi de 19,88, com 23 na turma mais numerosa e 18 na menos. As idades eleitas oscilaram entre os 8 e 10 anos. Antes do início deste trabalho comprovava-se, através da realização de uma entrevista inicial, a existência de experiências anteriores relacionadas com este conteúdo de ensino. Todos pertenciam ao mesmo ambiente e classe social, requerendo-se que soubessem ler e escrever. Os estudantes portadores de deficiências físicas e psíquicas não foram tido em conta nem aqueles que tinham faltas de presença, experiências anteriores com a música e a dança, incapacidades físicas ou psíquicas e dificuldades de lecto-escrita.

**Procedimento:** A organização e preparação desta investigação foi realizada em cinco fases de trabalho. Por ordem, cada uma delas serviu de base e guia para a seguinte. São elas: a) Formação das professoras nos EE que se aplicaram na investigação, b) Avaliação inicial dos estudantes através da aplicação das provas de pré-teste (ritmo, técnica e conceito), c) Aplicação do programa de dança e aplicação dos questionários de atenção, d) Avaliação final dos estudantes através da aplicação das provas de pós-teste, e e) Estudo estatístico dos dados obtidos, assim como a análise inferencial dos grupos distribuídos por EE.



Entre as limitações de muitas investigações sobre EE, encontra-se a confusão terminológica e escassa teorização dos EE; assim como a falta de fiabilidade na formação das docentes e seguimento do grau de consecução dos EE utilizados (Cuéllar, 1999a; Sicilia e Delgado, 2002). Com o objectivo de assegurar a adequada aplicação dos Estilos de Ensino seleccionados, realizaram-se algumas adaptações no sistema de observação dos estudantes utilizado OBEL/Ulg. A modificação da ficha de observação seleccionada foi muito simples. Partindo da teorização realizadas dos EE, incorporou-se um quadrante no qual se anotava o EE que se estava a aplicar no tempo visualizado. Como requisito para que o EE fosse considerado como tal, requereu-se 85 por cento de adequação. Sempre que uma actuação não decorria de acordo com os preceitos identificados, o comportamento era anotado e contabilizado (Cuéllar, 1999a).

Por outro lado, criaram-se fichas de registo complementares a fim de controlar que os EE se ajustavam às características e elementos fundamentais que se pretendia (objectivos, organização, modo de comunicação, papel do professor, papel do aluno e *feedback*). Para isso, realizou-se um estudo da literatura existente sobre os temas analisados e incorporaram-se os elementos que nos permitiram registar a consecução e adequada realização dos EE. O treino dos observadores para a tomada de dados sobre os EE foi paralelo à sua preparação para a análise do ensino. A elaboração e modificação destes instrumentos foi realizada em várias fases. As fases de treino e elaboração das fichas podem resumir-se nas seguintes: a) Estabelecimento dos elementos a observar, assim como o sistema de categorização dos mesmos; b) Os observadores foram instruídos na matéria, recebendo umas aulas teóricas sobre os aspectos relevantes dos EE utilizados; c) Realização das observações dos EE. Para isso, os observadores visualizaram de forma conjunta as sessões gravadas em vídeo. Nesta fase introduziram-se os elementos, considerados importantes, que anteriormente tinham sido contemplados; d) Realização de observações individuais e aplicação do índice de concordância de Bellack et al. (1966) para verificar a fiabilidade das mesmas. Através de entrevista individual, contrastaram-se, com os observadores, os aspectos que se considerou interessante modificar, assim como se existia algum indicador característico dos EE que consideravam dever figurar na ficha realizada; e) Reuniões para esclarecer as dúvidas e problemas surgidos durante as observações. Nestas reuniões, tratou-se de esclarecer términos que se prestavam a controvérsia e de estabelecer exemplos que servissem de guia para outras situações duvidosas; f) Realização das observações propriamente ditas de maneira individual e estabelecimento do índice de concordância conseguido. Deste modo conseguiu-se assegurar o controlo e treino dos docentes e observadores nestes aspectos (Cuéllar, 1999a).

Este aspecto pressupõe uma modificação nos sistemas de observação, permitindo enquanto isso, assegurar a aplicação adequada dos EE utilizados (através do contraste das variáveis analisadas com as características dos mesmos) e o tempo dedicado a cada um deles. De uma

forma mais geral, ambos os instrumentos podem ser consultados em Cuéllar (1999a). Os resultados permitem identificar a percentagem certa dos EE aplicados durante a Unidade Experimental de Ensino.

O instrumento utilizado para a medição da variável atenção foi o questionário de Locke e Jensen (1974). Este questionário foi aplicado em três sessões e realizado de forma simultânea ao desenvolvimento de cada uma delas. O questionário era composto por quatro perguntas idênticas que deviam ser respondidas em diferentes momentos da sessão: imediatamente posterior a uma das explicações da professora, imediatamente posterior à realização de um exercício escolhido pela mesma, imediatamente posterior ao intervalo existente depois da realização de um exercício (momento de pausa) e imediatamente posterior a uma situação de jogo ou dança livre (Cuéllar, 1999a). Para a aplicação deste questionário às necessidades deste estudo, foi realizado um cálculo da fiabilidade do mesmo. O tipo de observação realizada foi intra-observador, calculando-se a percentagem de acordos de Bellack et al. (1966) por se considerar um dos mais adequados. Seguindo Turcotte (1973) estimou-se que o índice e adequação devia ser superior a 80 por cento. Os resultados obtidos da análise de seis das sessões analisadas indicam que o coeficiente de fiabilidade se eleva a 0,96 no primeiro questionário, 0,97 no segundo e 0,96 no terceiro. O coeficiente de fiabilidade global da prova completa foi de 0,98 (Bellack et al., 1966).

Para Baranowski (1988), Baranowski, Dworkin, Cieslik, Hooks, Clearan, Day, Dunn e Nader (1984); Washburn e Montoye (1986) a validade pode ser comprovada facilmente observando o comportamento dos sujeitos.

Para o estudo da variável satisfação utilizou-se um questionário posto em prática por Carlier, Radeler e Renard (1991). Este questionário era de aplicação e realização simples. Compunha-se de uma única pergunta que era respondida no final da sessão e na qual os estudantes tinham quatro possibilidades de resposta. A escala de pontuação obtida podia ter um mínimo de um ponto (gosto pouquíssimo) e um máximo de quatro (gosto muitíssimo) para cada uma das sessões aplicadas. O questionário de satisfação foi aplicado com posterioridade imediata à realização da sessão, sendo respondidos em três ocasiões distribuídas de maneira uniforme no decurso da Unidade Experimental de Ensino (Cuéllar, 1999a). A sua realização foi individual.

## RESULTADOS

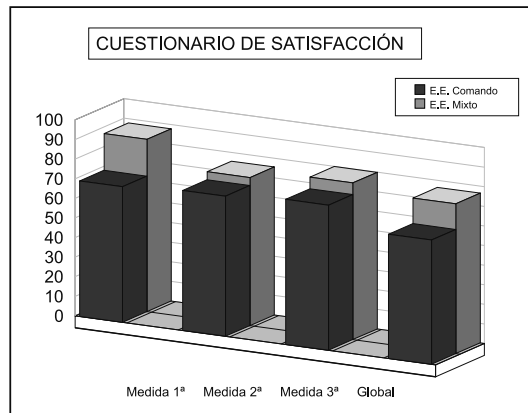
Em virtude dos dados obtidos, pode apreciar-se que os resultados se mostram significativos para a variável atenção após a explicação de um exercício (50, 12 grupo que regrediu – 81,17 grupo que progrediu muito), após a execução de um exercício (53,15 – 74,03), após um intervalo (55,19 – 72,67) e após um jogo ou actividade de dança livre (55,37 – 70,51).

**Quadro 3:** Estudo de significação da variável atenção entre grupos para EE Comando e EE Misto.

Variável	Médias	SIG
Tras Explic.	50,12	,000
	81,17	
Tras Ejercicio	53,15	,001
	74,03	
Tras Intervalo	55,19	,007
	72,67	
Tras Juego	55,37	,018
	70,51	
Total	50,74	,001
	73,08	

O resultado total destas quatro triagens mostra-se também significativo a favor do EE Misto (50,74 – 73,08). No *Quadro 3*, mostram-se numericamente as pontuações obtidas e, na *Figura 1*, a representação gráfica das mesmas. No entanto, existe uma diferença significativa em função do EE empregado em todos os casos estudados, pelo que se verifica que nestes grupos de EE Misto, estudantes permanecem mais atentos nas aulas, facilitando-se consequentemente a aquisição de aprendizagens.

**Figura 1:** Representação gráfica do estudo da significação da variável atenção.



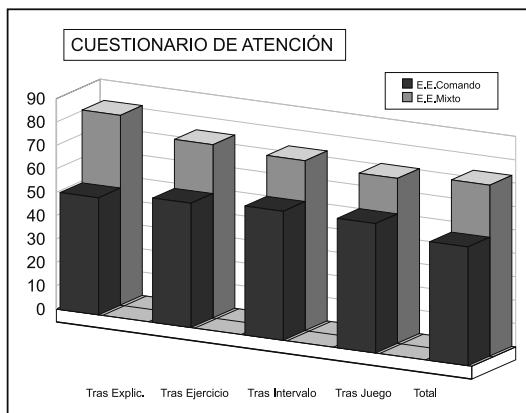
No que concerne a variável satisfação, existe uma diferença extremamente significativa a favor do grupo de EE Misto na primeira das medidas realizadas (69,15 - 87,85). Na segunda (71,45 - 75,55) e terceira medida (73,99 - 79,89), verificam-se resultados mais altos a favor do grupo de EE Misto, embora esta diferença não seja significativa em nenhum destes dois casos.

Não obstante, o resultado total é significativo para  $p = 0,27$  (63,32 – 76,39), o que indica que embora a satisfação dos estudantes não seja significativamente superior em todos os casos estudados, obtêm-se níveis mais altos de satisfação em todas as medidas realizadas a favor do EE Misto. No *Quadro 4*, mostram-se numericamente as pontuações obtidas e na *Figura 2*, a representação gráfica das mesmas.

**Quadro 4:** Estudo de significação da variável satisfação entre grupos para EE Comando e EE Misto.

Variável	Médias	SIG
Medida 1ª	69,15	,000
	87,85	
Medida 2ª	71,45	,418
	75,55	
Medida 3ª	73,99	,263
	79,89	
Medida Global	63,32	,027
	76,39	

**Figura 2:** Representação gráfica do estudo da significação da variável satisfação.



## DISCUSSÃO-CONCLUSÃO

Nesta investigação tratou-se de se verificar se a utilização de um EE Tradicional (concretamente o EE Comando) frente a um EE Misto produz diferenças significativas no que respeita as variáveis mediadoras de atenção e satisfação.

Os resultados indicam que se conseguem níveis mais altos de atenção quando o EE utilizado é o Misto, sendo estes resultados significativos em todos os casos analisados. Maggill, 1984;

Singer, 1986; Lee, Landin e Carter, 1992; Locke e Jensen, 1974; Peterson et al., 1982 preconizaram este preceito que também foi verificado nesta investigação.

Nesta investigação, verifica-se igualmente que os estudantes que receberam os ensinamentos através do EE Misto conseguiram níveis de satisfação mais altos do que os que receberam os seus ensinamentos através do EE Comando. Estas diferenças provaram-se extremamente significativas na primeira medida realizada e significativas nas medidas totais das três medições realizadas. Tal como Nicholls (1948), pensamos que isto pode estar motivado pela melhoria do sentimento de competência, já que o receber *feedback* do companheiro, ter a possibilidade de colaborar com ele e de se avaliar a si próprio pode ajudar a aumentar esta sensação de competência e melhorar a motivação face à actividade.

É sabido que na maioria das investigações sobre EE não se encontraram diferenças significativas entre os EE contrastados (Cuéllar, 1999a). Nestes estudos, a maioria das análises realizadas indicou que todos os grupos estudados aprenderam comparativamente bem, notando-se que, tal com afirmam Mosston e Ashworth (1994), a utilização de um e outro Estilo contribui para o desenvolvimento de determinados objectivos.

Na literatura consultada, podem-se destacar factores que afectam estas duas variáveis mediadoras de aprendizagem. Os principais são: a idade do estudante, sexo, valor que outorgue à tarefa e pensamento e nível de implicitude com a tarefa. Na perspectiva inerente a esta investigação, Luke e Sinclair (1991) assinalam a importância do valor que os estudantes outorguem à tarefa. Consideramos que a utilização de uma metodologia variada pode afectar este preceito, melhorando a atitude positiva dos estudantes em relação à tarefa e obtendo-se consequentemente um maior índice de participação e satisfação nas mesmas.

A utilização de uma metodologia variada permite uma melhor adaptação do ensino às preferências pessoais dos estudantes, o que se pode repercutir no nível de êxito conseguido e, portanto, numa melhoria na implicação na tarefa. Lee (1997) estabelece relações entre o nível de êxito conseguido e a sua implicação na tarefa, atribuindo um melhor desenvolvimento das estratégias específicas de execução utilizadas pelos estudantes a este preceito. Delens, Renard e Swalus (1987) chegaram a conclusões similares quando analisaram estes dois parâmetros num estudo em que se estabeleciam as relações entre o nível de satisfação e o conteúdo da lição, a actividade dos estudantes e o *feedback* dos docentes.

Solmon e Lee (1996) estabelecem que o nível de habilidade e competência percebidas estão relacionados com a motivação e autocorreções que os estudantes realizam durante a sua prática, pelo que a utilização de uma metodologia variada parece beneficiar novamente estas duas variáveis.

As metas de implicação e motivações positivas face à tarefa desempenham um papel importante na mediação entre o comportamento dos docentes e o sucesso dos estudantes (Solmon e Boone, 1993), pelo que uma conjugação adequada dos Estilos utilizados pode



beneficiar este preceito. Para Bandura (1986) e Herbert (1995), o nível de implicação nas actividades melhora quando existem sentimentos positivos sobre a sua auto-eficácia e os estudantes se encontram motivados.

Por último, segundo Cuéllar (2003), uma planificação cuidadosa do meio social e ambiental da turma pode favorecer as percepções de habilidade e valor, assim como promover uma união face à persistência e ao esforço durante a prática. A habilidade percebida ou juízo que tem o estudante sobre a sua possibilidade de ter êxito, confiança na sua habilidade para efectuar tarefas diferentes e auto-estima nas diferentes habilidades revelam-se também factores importantes que afectam os resultados do ensino-aprendizagem. Por isso, os docentes devem tomar consciência das características iniciais dos seus estudantes e do impacto que os seus pensamentos e crenças tem durante a instrução.

Pode, portanto, concluir-se que os Estilos de Ensino utilizados no decurso de uma Unidade Experimental de Ensino condicionam as variáveis de atenção e satisfação, pelo que um uso adequado dos mesmos ajuda a consecução de um ensino eficaz. Os recursos e estratégias que os docentes pode usar nas suas aulas pode contribuir para exaltar e melhorar os resultados destas duas variáveis nas aulas e, portanto, no ensino-aprendizagem da EF. Precisa-se, por isso, de uma adequada planificação e utilização dos docentes nos EE; visando-se que os docentes desenvolvam tarefas que aumentem os níveis de confiança dos estudantes, a sua motivação, implicação e níveis de atenção e satisfação na mesma.

Por último, seria conveniente aumentar o número de investigações sobre os Estilos de Ensino e o seu valor de motivação sobre os estudantes, para que os docentes possa conceber actividades que produzam resultados mais positivos e significativos. Os resultados desta linha de investigação contribuiram para o desenvolvimento dos recursos e estratégias que os docentes devem usar nas suas turmas para exaltar e melhorar os resultados de atenção e satisfação nas suas aulas e, portanto, na aprendizagem da EF.

## Bibliografia

- Alderman, R.** (1974). *Psychological Behavior in Sport*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Ashworth, S.** (1992). The Spectrum and Teacher Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 32-35, 53.
- Bandura, A.** (1986). *Social Foundations of thought and Action: A Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Baranowski, T.** (1988). Validity and reliability of self-report of Physical Activity: An information-processing perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 4, 314-327.
- Baranowski, T.; Dworkin, R.; Cieslik, C.; Hooks, P.; Clearman, D.; Day, L.; Dunn, J. & Nader, P.** (1984). Reliability and Validity of self-report of Aerobic Activity: Family Health Project, 1, 2. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 309-317.
- Bellack, A. ; Kliebard, H.; Hyman, R. & Smith, F.** (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College, Columbia University Press.
- Carlier, G.; Radelet, K. et Renard, J.** (1991). Sources de Variations des Feedbacks et leur Perception par les Élèves. *Revue de l'Éducation Physique*, 31, 137-176.
- Cloes, M.; Moreau, A & Piéron, M.** (1990). Students Retentions of Teachers' Feedback in Physical Education. Institut Supérieur d'Education Physique. *AIESEP World Convention Moving Toward Excellence*. England: University of Liège.
- Cuéllar, M. J.** (2003). Estudio sobre las variables de atención y satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física. *Habilidad Motriz. En prensa*.
- Cuéllar, M. J. e Batalha, A. P.** (2003). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de aspectos rítmicos en danza. *Apunts de Educació Física*, 71, 54 - 60.
- Cuéllar, M. J; Morales, M.; Sánchez, E. e Sánchez. M.** (2001). Construcción y Validación de un instrumentos para la Evaluación de aspectos técnicos en Danza. *Revista Digital Lecturas de Educación Física y Deportes. Buenos Aires - Año 7, N° 34 - Abril*. <http://www.efdeportes.com/>
- Cuéllar, M. J. e Delgado, M. A.** (2000). Estudio sobre los Estilos de Enseñanza en Educación Física. *Revista Digital Lecturas de Educación Física y Deportes - Buenos Aires - Año 5, N° 25 - Septiembre*. <http://www.efdeportes.com/>
- Cuéllar, M. J.** (1999a). *Estudio de la Adaptación de los Estilos de Enseñanza a Sesiones de Danza Flamenca Escolar. Un Nuevo Planteamiento Didáctico*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Cuéllar, M. J.** (1999b). Los Contenidos Conceptuales en Educación Física. *Revista Espacio y Tiempo*, 13, 101-114.
- Delgado, M. A.** (1991). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la enseñanza*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- Delens, C.; Renard, J. et Swalus, P.** (1987). Étude des Liens entre la Satisfaction des Élèves et Differents Parametres Observes. *Sport*, 30, 1, 37-43.
- Ferreira, J.; Neves, J.; Abreu, P. & Caetano, A.** (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Gerney, P & Dort, A.** (1992). The Spectrum Applied: Letters from the Trenches. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 36-39.
- Goldberger, M.** (1984). Effective Learning, Through a Spectrum of Teaching Styles. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 55, 8, 17 - 21.
- Goldberger, M. & Howarth, K.** (1993). The National Curriculum in Physical Education and the Spectrum of Teaching Styles. *The British Journal of Physical Education*, 24, 1, 23-28.
- Greenspan, M.** (1992). The Spectrum Introduced: A Fists-Year Teacher's Project. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 40-41.
- Herbert, E.** (1995). *Content Development Strategies in Physical Education: An Exploratory Investigation of Student Practice Cognition and Achievement*. Unplished Doctoral Dissertation. Louisiana State University: Baton Rouge.
- James, W.** (1980). *Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Kimjecik, J. & Harris, A.** (1996). What is Enjoyment?. A Conceptual Definitional Analysis with implications for Sport and Exercise Psychology. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 247-263.
- Lee, M.** (1997). Contributions of Research on Student thinking in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 3, 262-277.
- Lee, A.; Landin, D. & Carter, J.** (1992). Student Thoughts During Tennis Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 3, 256-267.
- Locke, L. & Jensen, M.** (1974). Thought Sampling: A Study of Student Attention Though Self-report. *Research Quarterly*, 45, 3, 263-275.
- Lucke, M.D. & Sinclair, G.D.** (1991). Gender differences in Adolescents' Attitudes toward School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.
- Magill, R.** (1984). *Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações*. Sam Paulo: Edgard Blucher.

- Marques da Costa, A.** (1991). Estudo Qualitativo do Feedback Pedagógico - Análise da Coerência entre a Informação do Professor e o Relato Posterior do Aluno. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Mosston, M. & Ashworth, S.** (1994). *Teaching Physical Education*. New York: Macmillan Publishing.
- Mueller, R. & Mueller, S. (1992). The Spectrum of Teaching Styles and Its Role in Conscious Deliberate Teaching. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 5, 48 - 53.
- Nichols, J.G.** (1978). The Development of the Concepts of Effort and Ability, Perceptions of Academic Attainment, and the Understanding that Difficult Tasks Require more Ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Pereira, P.** (1995). *O Pensamento e Acção do Aluno em Educação Física*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Peterson, P.; Swing, S. Braverman, M. & Buss, R.** (1982). Students' Aptitudes and Their Reports of Cognitive Processes During Direct Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 74, 4, 535-547.
- Pinto, T.** (1997). *Comportamentos de Liderança dos Professores e Satisfação dos Alunos*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Pintrich, P.R. & Schrauben, B.** (1992). Students' Motivational beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks. In D.H.Schunk & J.C.Meece (Comps.), *Students Perceptions in the Classroom* (pp.149-179). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Quina, J.** (1993). *Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física - Um Estudo sobre o Feedback Pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Scanlan, T. & Simons, J.** (1992). The Construct of Sport enjoyment. In G.Roberts (Comp.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp.199-216). Champaign: Human Kinetics.
- Solmon, N. & Boone, J.** (1993). the Impact of Student Goal Orientation in Physical Education Classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 95, 355-365.
- Solmon, M. & Lee, A.** (1996). Entry Characteristics, practice variables and Cognition: Student mediation of Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 2, 136 - 150.
- Sicilia, A. e Delgado, M. A.** (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Barcelona: INDE.
- Silverman, S.** (1991). Research on Teaching in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 4, 352-364.
- Singer, R.** (1986). *El Aprendizaje de las Acciones Motrices en el Deporte*. Barcelona: Hispano Europea.
- Theeboom, M.; de Knop, P. & Weiss, M.R.** (1995). Motivational Climate, Psychological Responses, and Motor Skill Development in Children's Sport: A Field-Based Intervention Study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Torres, G.** (1998). *El Conocimiento Didáctico de Contenido en la Enseñanza de una Técnica Deportiva en Balommano: El lanzamiento en Salto con Caída desde el Extremo. La Perspectiva de los Expertos, Entrenadores y Jugadores*. Coruña: Universidad de La Coruña.
- Treasure, D. C.** (1993). *A Social-Cognitive Approach to Understanding Children's Achievement Behavior, Cognition, and Affect in Competitive Sport*. Unpublished Doctoral Dissertation. Illinois: University of Illinois at Urbana Champaign.
- Turcotte, C.** (1973). La Fiabilité des Systèmes de l'Analyse de l'Enseignement. In G.Dussault, M.Declerc, J.Brunelle & C.Turcotte (Comps.), *L'Analyse de l'Enseignement*. Montréal: Presses Universitaires du Québec.
- Wankel, L.** (1993). The Importance of Enjoyment to Adherence and Psychological Benefits from Physical Activity. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 151-169.
- Washburn, R. & Montoye, H.** (1986). The assessment of Physical Activity by questionnaire. *American Journal of Epidemiology*, 123, 563-576.
- Witrock, M.** (1986). Students' thought Processes. In M.Witrock (Comp.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.297-314). New York: Macmillan.



# AS ACTIVIDADES FÍSICAS E DESPORTIVAS TÊM SEXO? O GÉNERO NO DESPORTO

Paula Silva  
Paula Botelho-Gomes  
Paula Queirós

Universidade do Porto - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

## INTRODUÇÃO

O que primeiro caracteriza um novo ser humano advém da dicotómica classificação mulher/homem. Nasce-se rapariga ou rapaz. Esta diferença natural dos sexos parece ser apenas o “ponto de partida” para um desenvolvimento infinito de sentidos que a diferença entre géneros assume nos mais variados aspectos da vida social. A natureza dá o “dois” e as culturas inventam uma multiplicidade de declinações possíveis desta dualidade (Agacinski, 1999), isto é, a natureza dá a diferença mas a leitura dessa diferença produz o par universal masculino/feminino e cada sociedade inventa construções culturais e organizações sociais que combinam diversamente o masculino e o feminino (Héritier, 1998).

Um ser humano é classificado como sendo do sexo masculino ou feminino, não surgindo outras alternativas de natureza biológica. Mas a dualidade de género não pode ser considerada uma simples relação de oposição binária masculino - feminino. O género deve ser entendido como um processo, perspectivado como uma construção histórica das relações de poder entre homens e mulheres, e deve contemplar definições plurais de masculinidade e feminilidade (Connell, 1990). Assim, como constructo social, o conceito de género varia ao longo do tempo e de cultura para cultura.

A distinção e a interacção entre sexo e género ou entre biologia e cultura não são claras. Na verdade não podemos definir com precisão onde acaba o domínio da biologia e começa o da cultura, além de que parece evidente que o significado de uma diferença sexual biológica também pode variar consoante a cultura (Fasting, 1992). Se por um lado a biologia por si só não providencia claras justificações de uma dicotómica visão de sexo, por outro a sua interacção com a cultura parece ser constante, complexa e frequentemente não reconhecida. Estes aspectos não podem ser ignorados no contexto do desporto onde ainda permanece pouco claro se as diferenças de capacidades biológicas e fisiológicas entre homens e mulheres são produto de características inatas e/ou de aspectos culturais (Hall, 1990).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> As explicações fundamentadas no género enquanto construção cultural são frequentemente colocadas em oposição às justificações de natureza biológica, dado a biologia ser vista como algo fixo e inalterável enquanto que os aspectos sociais podem ser contestados e modificados.

O desporto é um mundo não só sexuado mas também “genderizado”. Sexuado, porque é constituído por pessoas de ambos os sexos que praticam desporto; “genderizado” uma vez que é também nesse mundo que se constroem e se expressam identidades, masculinas e femininas. E no desporto, como em outras dimensões culturais, o masculino e o feminino assumem valores distintos. A predominância do masculino no mundo do desporto tem raízes históricas, culturais e políticas. A prática desportiva foi concebida por homens e para homens e a presença feminina foi sendo lentamente tolerada.

Parece que, ainda hoje, no desporto, persiste a dominância de um inconsciente androcêntrico tanto entre homens como entre mulheres. Para Bourdieu (1999:35) o princípio de visão dominante “não é uma simples representação mental, um fantasma (“ideias na cabeça”), uma “ideologia”, mas um sistema de estruturas duradouramente inscritas nas coisas e nos corpos”, estando a dominação masculina de tal modo presente, tecida no nosso inconsciente, que não nos interrogamos sobre ela e, ao ir de encontro às nossas expectativas, a simples hipótese de a questionar é algo difícil de levar a cabo.

O desporto é um mundo onde o conhecimento, alicerçado em relações de poder, não é neutro, em que a quase totalidade desse conhecimento é construído, validado e representado por homens (Scraton, 1997). E, pese embora o aumento de oportunidade de participação, tanto de homens como de mulheres, nas mais diversificadas actividades desportivas, muitas destas ainda continuam a padecer de uma estereotipização de género. Ainda é veiculada a ideia de que certas actividades físicas e desportivas são mais adequadas a raparigas e outras a rapazes; ideia subjugada a uma arcaica tradição aristotélica, que associa os homens às actividades mais activas (*princípio*) e as mulheres às mais passivas (*elemento*).

## UMA HEGEMONIA MASCULINA DOMINANTE NO DESPORTO

A percentagem de mulheres praticantes continua a ser substancialmente inferior à dos homens. No caso português, enquanto 34 em cada 100 homens desenvolvem uma actividade desportiva só 14 em cada 100 mulheres do mesmo grupo etário (dos 15 aos 74 anos) o fazem; se considerarmos a participação no âmbito do desporto federado temos 7% de mulheres para 24% de praticantes masculinos (Marivoet, 2001).

De qualquer modo parece ser indiscutível que nunca foram tantas as oportunidades da mulher praticar desporto como na actualidade, podendo optar por uma variedade, sempre crescente, de actividades físicas e desportivas. Numa visão algo optimista, pode-se interpretar esta mudança nos perfis desportivos das mulheres como um factor propiciador de alterações nas tradicionais estruturas desportivas, marcadamente masculinas. Mas o que parece ser uma tendência de alteração de padrões culturais e comportamentais pode não passar de uma interpretação distorcida da realidade, de uma ilusão. Provavelmente constitui somente uma nova configuração de um

processo de poder que também inclui cedências e negociações dos grupos dominantes. Como que imbuído de um instinto de sobrevivência, este processo de poder, tal como as próprias estruturas no qual se edifica e sustenta, é não só sensível a mudanças e pressões que o possam afectar, como parece ser capaz de adoptar novos modelos conceptuais e/ou organizacionais, que rapidamente assume como seus, e pelos quais, com novas formas dissimulatórias, assegura a sua continuidade. Parece assim claro que a hegemonia<sup>2</sup>, enquanto estrutura de poder, é sempre um processo e não uma forma de dominação simples e passiva, levando-nos aquele conceito a reflectir sobre a forma como se produzem, reproduzem, contestam e modificam os significados que legitimam a dominação masculina no desporto (Hargreaves, 1993).

A hegemonia masculina não pode ser considerada como algo estático mas como um processo que, embora frequentemente contestado, desenvolve formas adaptativas e reconstrutivas. Mas Connell (1990) reformula esta noção de hegemonia masculina ao afirmar existir uma forma dominante de masculinidade que se traduz por uma normativa e exclusiva heterossexualidade e por um poder físico. O desporto desempenha um poderoso papel na reprodução da hegemonia masculina dado constituir um lugar privilegiado da construção social da masculinidade (Whitson, 1990). Kimmel (1990) dá disso um exemplo claro no seu estudo acerca da reconstituição da masculinidade americana no basebol: não foi só a masculinidade que foi reconstituída pelo desporto mas um tipo particular de masculinidade, a branca e de classe média, uma masculinidade que reforça uma distribuição desigual do poder baseada na classe, na raça e no género.

A definição de masculinidade parece não mais passar pelo singular do seu termo e muito menos pela simples negação do seu pretensio oposto, a feminilidade. A estes dois conceitos plurais associa o senso comum um terceiro: a sexualidade. Se perspectivarmos estes conceitos no âmbito das práticas desportivas essa associação é ainda mais marcante. Parece existir uma visão dominante que associa não só a feminilidade e a masculinidade a distintos comportamentos e atitudes estereotipados na nossa sociedade ocidental, como a uma normativa heterossexualidade. Todos os comportamentos, atitudes, movimentos, expressões e morfologias que fogem aos padrões estereotipados de feminilidade desenvolvem uma suspeição quanto à orientação sexual dessa mulher. Semelhante associação é gerada no masculino



## **A HOMOFOBIA E O REFORÇO DE ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO NAS ACTIVIDADES FÍSICAS E DESPORTIVAS**

Parece evidente que a nossa sociedade se rega por uma cultura homofóbica que se expressa em diversos domínios entre os quais o das práticas de actividades físicas e desportivas.

---

2 Para Gramsci(1891-1937) hegemonia descreve uma forma de controlo mais persuasivo do que coercivo, dependente da produção e manutenção de valores e crenças em que se apoiam as estruturas de poder e as relações sociais existentes, operando essencialmente de um modo subtil como uma forma de persuasão ideológica.

Homofobia pode definir o medo ou o desprezo pelos homossexuais mas esta definição não capta o seu real significado nos nossos dias. Homofobia raramente assume o seu significado literal de verdadeira fobia ou medo do seu semelhante como o termo grego “homos” sugere. Esta palavra é comumente usada com um significado mais abrangente, referindo-se ao receio das próprias pessoas serem homossexuais e, principalmente, de que os/as outros/as pensem que elas o são. Ao falarmos de homofobia estamos implicitamente a falar de heterossexismo<sup>3</sup> e de uma institucionalizada orientação sexual de cada pessoa. Numa sociedade heterossexista todas as pessoas são consideradas heterossexuais até prova em contrário. Tal como o sexismo e o racismo, o heterossexismo discrimina e ostraciza pessoas.

A homofobia pode reforçar os estereótipos ligados ao género e influenciar a prática só no grupo de actividades desportivas consideradas “apropriadas ao género” (Coakley, 1994), condicionando, deste modo, a participação de rapazes e de raparigas noutras actividades físicas e desportivas. Alguns estudos (Young, 1997; Scraton *et al*, 1999) salientam a complexa relação entre o praticar um desporto tradicionalmente masculino e as construções de feminilidade e de sexualidade. O clima homofóbico no desporto pressiona as mulheres atletas a apresentarem uma imagem feminina heterossexual que evite suspeitas e confrontações (Cox & Thompson, 2000), como também parece exercer uma vincada necessidade de rapazes e homens reforçarem a imagem da sua masculinidade quando os padrões de movimentos das actividades desportivas que praticam não lhe estão associados (Williamson, 1996).



## A 'GENDERIZAÇÃO' DO CORPO NO DESPORTO

Quando falamos de corpo, referimo-nos a um corpo que excede o corpo físico objectivo: é uma corporalidade sentida e vivenciada, com direito a subjectividades, com uma história, construída social e culturalmente (Botelho Gomes, 2002) e, assim, são múltiplos os corpos que se vão construindo discursivamente e intersubjectivamente, segundo a influência da ciência, das instituições, dos meios de comunicação e informação, marcados pela sexualidade, classe social, pela estética e pela reprodução (Kirk, 1993).

Os corpos do desporto são também corpos que assumem uma pluralidade de formas, que desenvolvem uma multiplicidade de movimentos, que exprimem e desencadeiam sentimentos e emoções, mas muitas vezes são corpos contidos, subjugados, censurados. Contidos nas suas expressões, subjugados nas formas que podem apresentar e censurados nos movimentos que produzem. E é, antes de tudo, o carácter sexuado dos corpos que limita as suas vivências e encaminha a sua orientação desportiva. É o caso, por exemplo, do simbolismo de masculinidade e feminilidade nas imagens desportivas.

---

<sup>3</sup> Heterossexismo descreve uma atitude mental que primeiro categoriza para depois injustamente etiquetar como inferior todo um conjunto de pessoas que não correspondem à esperada heterossexualidade.



Parece óbvia a existência de uma relação de conflito entre a participação em desportos vigorosos e as ditas imagens de feminilidade, não surpreendendo, portanto, que sejam consideradas actividades adequadas ao feminino o ténis, a ginástica, a patinagem artística ou a natação. São actividades desportivas mediatizadas pelas revistas populares femininas que apresentam as mulheres em poses atractivas, sexualmente provocatórias, e como produto agradável ao “consumo” masculino. São actividades que, não chocando com a “essência feminina”, parecem fazer melhorar a figura corporal e, se combinadas com outros cuidados a ter com o corpo (dietas, tratamentos ao cabelo e à pele), tornam a mulher mais atractiva (Hargreaves, 1993). A mulher sente-se presa a uma imagem corporal que os/as outros/as modelam para si. O corpo feminino parece ser um corpo condicionado pelos olhares que avaliam as suas formas, que determinam os seus movimentos e enaltecem a sua graciosidade e fragilidade. Corpos femininos fortes e musculosos são corpos para os quais o olhar não foi educado. Mas o olhar também julga a aparência do corpo masculino, e quando a figura corporal ou os movimentos que este corpo (re)produz não são condizentes com a masculinidade esperada, o homem sofre as consequências de pretensas associações quanto à sua orientação sexual.

A articulação simbólica das diferenças entre homens e mulheres nas imagens desportivas tem um importante efeito de controlo sobre a participação desportiva das pessoas. A imagem mais veiculada de uma dominância da identidade masculina apresentam, em geral, sujeitos dinâmicos, em acção, envolvidos numa prática vigorosa ou, se não estão a realizar nenhuma acção em concreto, pela sua própria pose sugerem actividade: músculos bem definidos, fortes, em tensão. A mensagem que parece passar acentua a afirmação de John Berger: os homens actuam e as mulheres aparecem. Claro que as imagens dominantes não são as únicas existentes. No desporto, como qualquer outra instância cultural, constantemente surgem imagens variadas e alternativas de feminilidade, o que permite compreender melhor a natureza da referida hegemonia masculina no desporto (Hargreaves, 1993).

O modo convencional de pensar as mulheres e o desporto é regido pela ideia de “trazer mais mulheres para o desporto”, e, assim, as mulheres são subtilmente pressionadas a mudar o seu comportamento – a tornarem-se mais afirmativas, mais seguras, aprenderem novas formas de estar e actuar de modo a poderem usufruir e singrar nas oportunidades disponíveis (Talbot, 2001). Seria preferível um outro modo de pensar, em que todos os esforços deveriam ser desenvolvidos no sentido de tornar o desporto algo mais intrínseco às próprias mulheres, o que inevitavelmente implicaria uma mudança nos procedimentos e estruturas que regem as formas como hoje o desporto é concebido e vivido.

## METODOLOGIA

Este estudo teve por objectivo analisar o modo como alunos e alunas classificam os desportos segundo o género. Para o efeito foram utilizadas questões de resposta aberta (ver anexo) inspiradas numa versão adaptada do *Sport Attitude Survey* (Soos & Rex, 1999; versão original de Brettscheider & Rees). Para o tratamento da informação recolhida além da utilização de uma análise estatística descritiva, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo tendo o processo de categorização sido efectuado *a posteriori*. A amostra foi constituída por 224 discentes (124 do sexo feminino e 100 do sexo masculino) do 9º ano de escolaridade de várias escolas do distrito do Porto.

## RESULTADOS

Se a concordância com a afirmação de que há desportos “não adequados” para rapazes/raparigas for perspectivada como uma medida aceitável de uma estereotipização de género no desporto, os resultados deste estudo sugerem que a estereotipização dos desportos para raparigas é a mais frequente (quadro 1). As opiniões captadas sugerem uma mais forte estereotipização dos desportos praticados no feminino particularmente quando nos reportamos às opiniões dos rapazes: 46% dos rapazes concorda com a afirmação de que certos desportos são inadequados para a prática feminina enquanto 28,3% concordam com similar afirmação acerca dos desportos para rapazes (quadro 1). Interessante verificar a inversão desta ordem quando analisamos as opiniões expressas pelas raparigas: enquanto 19,4% das inquiridas concorda existirem desportos desadequados à prática feminina, 25,8% entendem que há desportos que os rapazes não devem praticar. Ou seja, tanto eles como elas apresentam uma visão mais estereotipada quanto ao género da prática de actividades desportivas quando se reportam a praticantes do outro sexo, sendo menos acentuada esta estereotipização para praticantes do seu sexo.

A análise dos dados permite também constatar quais são os desportos mais comumente considerados inadequados para raparigas e rapazes. No que respeita às referências acerca dos desportos não adequados a rapazes e a raparigas a análise dos dados afigura-se bastante clara e parece ir de encontro à vulgar assunção da ‘genderização’ do desporto.

**Quadro 1:** Percentagem de alunos e alunas que discordam e concordam da existência de desportos adequados a rapazes e raparigas, e quais os desportos considerados inadequados a cada sexo.

	Desportos não adequados para rapazes (%)		Desportos não adequados para raparigas (%)	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
<b>Discordo</b>	69,7	73,4	53,0	79,8
<b>Concordo</b>	28,3	25,8	46,0	19,4
	Ballet 34,7	Ballet 35,3	Boxe 20,8	Futebol 30,8
	Aeróbica 24,5	Ginásticas 35,3	Râguebi 19,5	Boxe 12,8
		Aeróbica 13,7	Futebol 15,9	

Um estudo desenvolvido em três países (Alemanha, Estados Unidos e Nova Zelândia), com o objectivo de comparar o grau segundo o qual o desporto é uma actividade ‘genderizada’, e especificamente sobre o que os/as jovens pensam acerca de desportos não apropriados para mulheres e homens, apresenta algumas modalidades comuns nas listas de desportos mencionados como não adequados a rapazes – as ginásticas, o ballet, a aeróbica e a patinagem artística (Brandl-Bredenbeck, 2001). A referida investigação desenvolve uma comparação transcultural centrada nos estereótipos de género como componente universal do desporto, e verifica que os desportos que os/as adolescentes dos três países consideram inadequados para homens e mulheres são basicamente os mesmos, ou seja, é muito similar o que eles/elas em três culturas distintas entendem ser “desportos femininos” e “desportos masculinos”. Também os/as nossos/as alunos/as elegem o mesmo tipo de desportos como não adequados à prática masculina reforçando a “genderização” destas actividades físicas e desportivas (ballet, ginásticas e aeróbica), o que, conseqüentemente, nos leva a reflectir acerca das dificuldades que os rapazes têm que enfrentar quando investem nestas modalidades. Os desportos referidos como não adequados à prática feminina caracterizam-se por implicarem um contacto físico considerado mais agressivo. O boxe e o futebol são desportos referidos tanto pelos rapazes como pelas raparigas: boxe – rapazes 20,8%, raparigas 12,8%; futebol – rapazes 15,9%, raparigas 30,8%. Enquanto que as raparigas elegem o futebol como a actividade não adequada à prática feminina, os rapazes apontam mais frequentemente o boxe.

## ACTIVIDADES FÍSICAS NÃO ADEQUADAS AO GÉNERO MASCULINO



59

### *A voz das raparigas*

A relação entre o desporto e a sexualidade é referida apenas quando os/as alunos/as justificam a não adequação de determinadas actividades físicas e desportivas (AFD) aos rapazes. A ideia dominante expressa por elas é que a prática dessas AFD determinará a orientação sexual dos rapazes praticantes. Assim, a matriz heterossexual parece também estruturar as práticas de AFD. Aos rapazes que praticam actividades como o ballet ou a ginástica de academia associa-se a ideia de homossexualidade. Não que as raparigas inquiridas afirmem a homossexualidade dos rapazes que praticam esse tipo de AFD, mas consideram existir uma grande possibilidade não só de os/as outros/as assim os considerarem - *logo se praticar ballet habilita-se a ser chamado de “maricas”, às vezes podem parecer até homossexuais*. Para elas as práticas destas AFD parecem também poder influenciar a própria orientação sexual dos rapazes e, neste sentido, eles não as devem praticar *porque têm tendência a virar gays*.

Neste grupo de inquiridas algumas justificações de AFD não adequadas aos rapazes recaem também na questão do corpo e na inadequação do corpo masculino para este tipo de práticas.

Actividades como a aeróbica não parecem adequadas aos homens ou porque os padrões de movimento não se ajustam aos característicos dos homens uma vez que eles *não têm jeito para movimentar o corpo*, ou porque os rapazes não têm de ter preocupações de natureza estética, dado que *todos os rapazes têm o seu corpo feito e não precisam de queimar calorias, nem de o emagrecer*. Se, por um lado, o corpo masculino não se compadece com movimentos vulgarmente associados ao ritmo, à música, à elegância e a uma expressão estética do movimento corporal, por outro lado, parece ser um corpo que vai de encontro às expectativas: é um corpo que não precisa de se esforçar para ser o corpo que todos/as entendem ser um corpo masculino.

### A voz dos rapazes

As justificações que os rapazes apresentam são similares às apresentadas pelas raparigas. Principalmente o ballet e a aeróbica mas também as ginásticas e a patinagem artística, além de serem considerados pelos alunos inquiridos como *desportos estúpidos, são para mulheres* dado serem *desportos muito femininos e porque são muito adequados ao corpo feminino e não para o masculino*. Para os praticar *é preciso tiques gays* e os rapazes e homens que os praticam *parecem homossexuais*.

Parece clara a associação do ballet, enquanto actividade motora, a um padrão de movimento que se assume como que exclusivo da mulher e da sua feminilidade. Entende-se existirem movimentos corporais classificados como ‘femininos’ os quais o homem não deve (re)produzir com risco de se duvidar da sua esperada e normativa heterossexualidade. Estas opiniões reflectem o ambiente homofóbico no desporto reforçando os estereótipos de género na práticas das actividades desportivas.



## ACTIVIDADES FÍSICAS NÃO ADEQUADAS AO GÉNERO FEMININO

### A voz das raparigas

Como afirma Louveau (2000), o facto das mulheres se dedicarem maioritariamente às disciplinas “graciosas” e repudiarem os desportos “viris” é visto como fruto da sua liberdade de escolha, o que, nos países ocidentais, já não se questiona; mas esta propensão não é mais que uma construção social que regulamenta as representações e as práticas “aceitáveis” do corpo e que perpetua a divisão dos papéis: para os homens o “fazer”, para as mulheres o “comprazer”.

As justificações dadas pelas raparigas centram-se fundamentalmente em questões relacionadas com o corpo, com a violência associada a este tipo de actividades desportivas, com o facto de a actividade apresentar *muitos movimentos masculinos*, ou pelo simples argumento apresentado a propósito do futebol: *as raparigas não têm jeito*. O corpo da mulher praticante de desportos de luta é visto como um corpo musculoso, um corpo disforme, e, na generalidade das razões

descritas pelas inquiridas, emerge a ideia de que *uma rapariga não precisa de ganhar músculo* dado que *uma mulher com músculos fica horrível*. Poderemos entender estar aqui presente o reflexo de uma educação do olhar o corpo, e como este se rege por diferentes padrões estéticos consoante o sexo. Estereotipada uma imagem de beleza do corpo da mulher, esguio, elegante, de formas suaves, frágeis e delicadas, o corpo da luta ao qual se associa a força é visto como um corpo de formas rudes, agrestes, mesmo violentas e por isso um corpo forte que a mulher não precisa e não deve desenvolver. Não devem as raparigas praticar boxe, halterofilia ou culturismo porque *não é muito o género das mulheres*, dado que *as raparigas que praticam esse tipo de desporto (halterofilia) ficam muito musculosas e não gosto de raparigas muito musculosas, muitos músculos é para os rapazes*, até porque *as raparigas são mais frágeis do que os rapazes* e desportos como o boxe e a luta livre *são muito violentos e disformam o corpo todo*. O futebol americano faz parte dos desportos que *são demasiado brutos*, mas mesmo o rãguebi, o futebol e o andebol são considerados *muito violentos* e por isso mencionados por algumas inquiridas como não adequados a raparigas. “Mostrar ou exercer a sua força, entregar-se a um combate, dar ou levar golpes e assumir riscos corporais são atributos que as mulheres parecem não poder fazer seus e que, portanto, pertenceriam, em exclusivo, à masculinidade” (Louveau, 2000).

### A voz dos rapazes

Os rapazes entendem o boxe e o rãguebi como desportos desadequados para a prática das raparigas porque *são desportos que envolvem muita força* que *algumas raparigas podem não ter* dado que *são frágeis* ou *fracas*, e *alguma violência* para a qual *a maior parte das mulheres não estão dispostas como os homens*. Enfim, são desportos que elas não devem praticar porque *é preciso cabedal*, mas não são os únicos referidos. O futebol também é considerado desadequado à prática feminina por razões inerentes ao seu corpo, *por causa do físico* por serem *mais fracas*, mas igualmente *porque as raparigas em regra geral não têm jeito para jogar* ou mesmo *não sabem jogar* e por isso *dão uma má imagem do que é o futebol*. Outras actividades desportivas são ainda referidas e justificada a não adequação da sua prática por parte das raparigas: luta livre - *satam de lá todas partidas*, o andebol (e futebol) – *exigem força de vontade*, musculação – *porque caem sempre para o lado*, o hóquei no gelo – *são muito violentos para raparigas*, e o basquetebol (e futebol) – *porque não têm apetência e agilidade para estes desportos*.

Na verdade as raparigas não se sentem confortáveis na prática de desportos considerados como agressivos ou vistos culturalmente como masculinos e inapropriados para “o corpo da mulher” (Scraton, 1997; Williamson, 1996).

Ainda presente como se de uma característica intrínseca ao ser mulher se tratasse, a fragilidade do seu ser e do seu corpo assume-se como inquestionável e determinante para uma classificação de alguns desportos como violentos (desportos de luta, o futebol, andebol e o

râguebi) e, por isso mesmo, para o qual “o físico da mulher não é muito adequado”. O desporto parece ter sempre contribuído para o mito da “fragilidade feminina” e este estereótipo foi usado (e parece ainda o ser, acrescentamos nós) como um argumento para excluir a participação das mulheres ou admiti-la mas de forma condicionada e restrita (Theberge, 1997).

## CONCLUSÕES

No contexto do presente trabalho são possíveis as seguintes conclusões:

- Verifica-se um percentual não negligenciável de inquiridos/as que concordam existirem actividades físicas e desportivas como não adequadas a um e a outro sexo. As justificações apresentadas centram-se fundamentalmente numa visão estereotipada do corpo masculino e do feminino e numa visão normativa de padrões de movimento de masculinidade e de feminilidade das diferentes modalidades desportivas.;
- As estereotípias são menos expressivas quando se referem a indivíduos do mesmo sexo, e mais acentuadas quando os juízos se reportam ao sexo oposto, principalmente quando a apreciação é feita pelos rapazes;
- O Ballet, a Aeróbica e as Ginásticas são consideradas actividades não adequadas aos rapazes; o Futebol, o Boxe e o Râguebi são entendidas como não adequadas às raparigas;
- Quando os rapazes praticam modalidades tidas como inadequadas ao seu sexo (re)produzem movimentos associados ao feminino que parecem desencadear dúvidas quanto à sua esperada heterossexualidade. Esta situação reflecte um ambiente homofóbico no desporto e reforça estereótipos de género na prática de AFD;
- As raparigas ao praticarem actividades consideradas inapropriadas ao seu sexo contrariam o mediático modelo de corpo feminino, elegante e belo, e colocam em risco este corpo “naturalmente” frágil.

Estas vozes de alunos e alunas sobre o desporto e o género convidam-nos a repensar a nossa participação como educadores/as na “degenderização” do desporto.

## Bibliografia

- Agacinski, S.** (1999). *Política dos Sexos*. Oeiras: Celta Editora.
- Bordieu, P.** (1999). *A dominação masculina*. Oeiras : Celta Editora.
- Botelho Gomes, P.** (2002). Corpo categoria central em Educação Física: encruzilhadas e desafios. Palestra apresentada na Semana Internacional em Ciências da Actividade Física e Desporto, Maputo 22-26 Abril 2002 organizada pela FCEFD-UPM, FCDEF-UP e Faculdade de Medicina – UEM. Mocambique.
- Brandl-Bredenbeck, H.** (2001). Globalization and Gender Stereotyping in Sport – A Comparison of German, New Zealand and US-Youth. In *Book of Abstracts do AIESEP International Congress* (253-255). Madeira.
- Coakley, J.** (1994). *Sport in Society: Issues and controversies*. Baltimore: Mosby.
- Connell, R.** (1990). An Iron Man: The Body and Some Contradictions of Hegemonic Masculinity. In Michael A. Messner, Donald F. Sabo (Eds). *Sport, Men and Gender Order* (83-96). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Cox, B.; Thompson, S.** (2000). Multiple Bodies. Sportswomen, Soccer and Sexuality. *International Review for the Sociology of Sport*, 35, 5-20.
- Fasting, K.** (1992). El Género como Perspectiva Importante en el Estudio de la Sociología del Deporte. *Apuntes Unisport Andalucía*, 256, 51-60.
- Hall, A. M.** (1990). How Should We Theorize Gender in the Context of Sport?. In Michael A. Messner, Donald F. Sabo (Eds). *Sport, Men and Gender Order* (223-240). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Hargreaves, J.** (1993). Promesa y Problemas en el ocio y los deportes femeninos. In J. I. Barbero (Eds.). *Materiales de Sociología del Deporte* (109-132). Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Héritier, F.** (1998). *Masculino / Feminino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kimmel, M.** (1990). Baseball and the Reconstitution of American Masculinity, 1880-1920. In Michael A. Messner, Donald F. Sabo (Eds). *Sport, Men and Gender Order* (55-66). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Kirk, D.** (1993). *The body, schooling and culture*. Victoria: Deakin University Press.
- Louveau, C.** (2000). Mulheres desportivas, corpos desejáveis. *Le Monde Diplomatique – Edição Portuguesa*, 19, 20-21.
- Marivoet, S.** (2001). *Hábitos Desportivos da População Portuguesa*. Lisboa: Instituto Nacional de Formação e Estudos do Desporto (Ministério da Juventude e do Desporto).
- Scraton, S.** (1997). The Sporting Lives of Women in European Countries: Issues in Cross-national Research. In G. Clarke, B. Humberstone (Eds.). *Research Women and Sport* (183-198). London: Macmillan Press.
- Scraton, S.; Fasting, K.; Pfister, G.; Bunuel, A.** (1999). It's Still a Man's Game? The Experience of Top-Level Women Footballers in England, Germany, Norway and Spain. *International Review for the Sociology of Sport*, 34, 99-111.
- Soos, I.; Rex, T** (1999). Sport and Youth Culture on Opposite sides of the World (Similarities and Differences in the Sport and Youth Culture of Hungary and New Zealand). In *Abstracts Book of 14<sup>th</sup> ISSA Symposium* (53-54). Budapest, Hungary.
- Talbot, M.** (2001). Sem limites: com excepção dos limites impostos pelos outros?: o papel da educação no desenvolvimento do desporto para as mulheres. *ex æquo*, 4, 27-40.
- Theberge, N.** (1997). ½It's part of the game½ physicality and the prodution of gender in women's hockey. *Gender and Society*, 11, 69-87.
- Whitson, D.** (1990). Sport in the Social Construction of Masculinity. In Michael A. Messner, Donald F. Sabo (Eds). *Sport, Men and Gender Order* (19-30). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Williamson, K.** (1996). Gender Issues. In S. J. Silverman and C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education* (81-100). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Young, K.** (1997). Women, Sport and Physicality. *International Review for the Sociology of Sport*, 32, 297-305.





# O DESPORTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA DE TREINOS E DE JOGOS FUTSAL

Dourivaldo Teixeira

Roseli T. Selicani Teixeira

Universidade Estadual de Maringá – Departamento de Educação Física, Brasil

## INTRODUÇÃO

O desporto é um fenômeno sociocultural digno de reflexões pedagógicas e práticas educacionais. Para Santin (2002), o desporto se converteu, em todo o mundo, num “... setor dominante da vida social. [...] delimitar o seu campo de abrangência ou estabelecer seu significado parece ter-se tornado tarefa, senão impossível, no mínimo muito complexa”. Ações e reflexões pedagógicas sobre este fenômeno são possíveis e necessárias se considerada sua condição de conteúdo das aulas de Educação Física, mas, principalmente por se tratar de experiências extracurriculares amplamente divulgadas em instituições educativas, públicas e privadas.

A legitimidade da ação pedagógica no desporto, colocada por Santin, passa a exigir uma atitude reflexiva no momento em que entendemos que ao vivermos “a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 1996); ou seja, no momento em que percebemos que temos uma presença transformante e que podemos contribuir com as mudanças em nosso entorno.

Por ser uma construção do homem o desporto tornou-se uma complexidade, resultado da “mundaneidade” e existência características do próprio homem. Neste sentido, cabe pontuar que esta reflexão pedagógica sobre o desporto, segundo Morais (2002), deverá ser embasada em uma visão de homem, de sociedade e de mundo, levando em consideração que “o ser humano é um ser-no-mundo”, definindo, também, sua situacionalidade e complexidade; “o ser humano é um ser-com-o-mundo”, ponto da comunhão do homem com o mundo, onde se dá a formação de sua personalidade; e “o ser humano é um ser-pelo-outro”, destacando a necessidade do homem de conviver com outros de sua espécie.

Assim colocada, entendo que a prática do desporto concebida como fenômeno social, com características educativas – portanto, sujeita a reflexões pedagógicas – pode contribuir com a interação homem/mundo/outro, que potencializaria uma visão de homem como um ser significativo que atribui significados; que constrói história; e, que tem uma existência dialética com o mundo (Espósito, 1993).

Nesta visão de homem significativo, situado em relação dialética com o mundo, nada está pronto, nada está dado antecipadamente ou definitivamente, ou seja, homem, sociedade e mundo estão simultaneamente fazendo-se e fazendo um no outro. Um dos frutos desta relação humana, ser/fazer com o outro e com o mundo, é o desporto, que veio, com sua complexidade, a se tornar um dos fenômenos sociais de maior repercussão de todos os tempos.

Se por um lado podemos considerar que as experiências e vivências no desporto vêm sempre mais embebidas, de forma hegemônica, de um discurso prático reprodutivista, de doutrinação acrítico e de passividade, norteando-se porem um modelo de adestramento-treinamento, independentemente da idade do praticante, visando à alta *performance* e ao rendimento máximo. Por outro, podemos compreender que, se bem planejado, bem direcionado e, principalmente, se levar em consideração que o centro do processo é o sujeito que o pratica, em um contexto sócio-cultural determinado no tempo e no espaço, o desporto poderá ser importante para a auto-superação e a superação das dificuldades na vida do próprio sujeito.

Diante deste quadro me sinto inquieto em relação às vivências que envolvem os sujeitos com a prática do desporto dentro da escola, mas fora da aula de Educação Física, ou seja, o desporto que envolve, em treinos especializados e em jogos oficiais, alunos-atletas, professores-técnicos, pais de alunos-atletas e diretores de escola. Inquietação que me motiva no sentido de analisar e refletir na região de inquérito: sujeito-desporto-escola.

Sendo assim, neste momento, se faz necessário a questão do sentido do método. Neste sentido, quero colocar a questão do desporto, do sujeito participante e da escola de maneira original, entendendo, a partir de Husserl, tão bem analisado e discutido por Merleau-Ponty (1994) e Ricoeur (1978) entre outros, que isto é possível por meio do movimento de retorno “às coisas mesmas” (Merleau-Ponty, 1994), deixando-me “conduzir” (Gadotti, 1984) por elas, que é a característica principal da atitude fenomenológica. Ao deixar-me conduzir pelas coisas mesmas manifestando a minha intencionalidade em clarificar o fenômeno, assumo a atitude fenomenológica, essencial neste caso, consciente de que o mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (Merleau-Ponty, 1994).

A tentativa da compreensão leva-me, no caminhar fenomenológico, a perceber que em todas as vivências está sempre a presença do outro, sua visão, seus sentimentos, seus pensamentos, suas ações, ora divergindo, ora convergindo, ora indiferente, mas sempre presença imbricada no mundo-vida.

A trajetória de pesquisa, o caminho para a abordagem do fenômeno, depende do campo de estudo e do próprio fenômeno, mas, preponderantemente, da maneira como o fenômeno é interrogado. Com tal entendimento se manifesta para mim a interrogação da realidade vivida no mundo do desporto que deve ser construída como a interrogação de pesquisador que pesquisa na região de inquérito do desporto escolar: o que é isto, o desporto escolar?<sup>1</sup>

Neste caso a pretensão é buscar a essência do fenômeno desportivo escolar compreendendo sua estrutura, e ao me encaminhar para dentro desse fenômeno, que se mostra à experiência, ir além do imediatamente observado e descrito, chegando aos valores e à intencionalidade dos sujeitos participantes.

Para responder esta interrogação, torna-se fundamental o “ir-à-coisa-mesma”<sup>2</sup> e interrogar o próprio fenômeno; e como o fenômeno só se mostra para um sujeito intencional, pois só há um fenômeno se houver um sujeito, dirigir-me-ei até o mundo-vivido dos sujeitos no contexto desportivo escolar. Assim, apresento a trajetória construída no sentido de uma pesquisa qualitativa, calcada em uma abordagem fenomenológico-hermenêutica.

Com a fenomenologia direciono minha consciência sobre o mundo-vivido dos sujeitos participantes do desporto escolar, descrevendo-o por meio de observações. Estas observações são transformadas pela linguagem escrita em um discurso descritivo<sup>3</sup>.

Com a hermenêutica busco o significado que o discurso expressa, a partir de seu contexto, enquanto produção humana. Basicamente, no processo hermenêutico, trata-se, mais do que ler as descrições das experiências vividas e interpretá-las a partir de minha própria experiência enquanto sujeito que interroga, de ir “ao encontro histórico dessa vivência com a tradição que se objetiva na cultura gerando tensões. É a tensão produzida ‘ao ver-se’ o passado na perspectiva do presente que induz o movimento dialético intrínseco à hermenêutica [...]” (Espósito, 1997, p. 83-84).

Optei pela abordagem fenomenológico-hermenêutica, por aceitar o desafio de interagir no mundo-vida dos sujeitos participantes do desporto escolar, compreendendo que vivemos a tensão e os conflitos característicos das vivências neste contexto porque nele existimos intersubjetivamente. Como pesquisador, o rigor se impõe a mim a cada momento em que interrogo o fenômeno e em meu próprio pensar esclarecedor dentro da trajetória fenomenológica que, segundo Bicudo (1997), “[...] consiste em três momentos, que não devem ser vistos como seqüências”: por o fenômeno em suspensão (*epoché*) ao destacá-lo entre outros

1. Esta forma de interrogar atende ao critério de “amplitude necessária capaz de orientar, sem restringir o tema a ser evidenciado nesta pesquisa” (ESPÓSITO, 1993).

2. Ir-à-coisa-mesma é, para Merleau-Ponty (1994), “[...] retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda a determinação científica é abstrata, significativa e dependente [...]”.

3. Sobre as características do discurso descritivo ver Rezende (1990) e sobre a adaptação deste discurso ao desporto escolar ver Teixeira (2003, p. 110).

possíveis; realizar a redução, com a seleção das partes essenciais da descrição; e, a compreensão ou interpretação fenomenológica.

Esta abordagem metodológica, que privilegia o mundo-vida (*lebenswelt*) dos sujeitos e que diz respeito ao mundo pré-reflexivo e pré-objetivo, consubstancia-se na dinâmica e na continuidade das experiências vividas e narradas a partir do mundo-vivido dos sujeitos no contexto desportivo escolar, condição que faz com que, continuamente, se tenha que buscar o restabelecimento do curso da experiência e perceber que o “mundo está aí ao redor daquele que o experiencia, experienciando a certeza de estar chegando a alguma coisa, ou de ser capaz de chegar a ela de forma pura tal como ela se dá na percepção.” (Martins; Bicudo, 1989).

O objetivo deste estudo é compreender o mundo-vida de sujeitos participantes da prática da modalidade futsal na escola. Os objetivos específicos são: a)- descrever as vivências no mundo-vida de sujeitos participantes da prática do futsal na escola, por meio da observação de treinos especializados e de jogos oficiais; b)- interpretar estas descrições buscando identificar características do mundo do futsal na escola

O universo da pesquisa se restringiu ao ensino fundamental (1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) das 41 escolas públicas e 15 escolas privadas<sup>4</sup> do município de Maringá<sup>5</sup>, e o fato de a modalidade de “futsal” ser amplamente praticada nestas escolas orientou a opção para o desenvolvimento da investigação em 8 escolas<sup>6</sup> que possuíam a prática desta modalidade em treinamentos regulares e/ou em competições oficiais promovidas pelas instituições desportivas.

Tal orientação, conseqüentemente, levou a uma re-estruturação da questão norteadora, que passou a ser: o que é isto, o desporto futsal na escola? Os sujeitos participantes a que venho me referindo são aqueles que potencialmente estão mais diretamente implicados na prática do desporto futsal na escola, ou seja, os alunos-atletas, os professores-técnicos, os pais dos alunos-atletas e os diretores de escola.

Durante a pesquisa foram realizadas 6 observações de treinos e 19 observações de jogos, que, uma vez transcritas, constituem a descrição do mundo-vivido dos sujeitos. Com observações de “forma livre” (Trivinos, 1987), a meta é descrever as vivências dos sujeitos participantes na prática do futsal no contexto desportivo escolar. Tomando por base Bogdan; Biklen (1994, p.115), as observações são realizadas de duas formas: durante os treinos de “forma objetiva”; e durante os jogos de “forma dissimulada”, mas, em ambos os casos com a anuência dos sujeitos.

4. Pesquisar nas escolas públicas e privadas se faz necessário devido ao fato de que no mundo do desporto escolar competitivo estes dois tipos de escolas se inter-relacionam e interagem, principalmente, nas competições oficiais em que participam.

5. Maringá é um município extremamente pujante e foi fundada em 10 de maio de 1947, pela Companhia de Melhoramento Norte do Paraná. Seu desenvolvimento econômico foi rápido e dinâmico, com alta produtividade e em bases modernas, superando outras regiões do estado e do país. É uma das cidades brasileiras mais arborizadas (25,94m/hab. de área verde), que com um clima subtropical (21,78° C média) oferece à sua população de 293.772 (censo IBGE/99) um dos maiores níveis de qualidade de vida do país. Maringá se tornou uma Metrópole Regional ([www.maringa.pr.gov.br](http://www.maringa.pr.gov.br)).

6. Não houve um planejamento procurando definir a priori um número ideal de escolas ou de jogos e treinos a serem observados, simplesmente fui efetuando as observações, e quando senti que as informações começaram a se tornar repetitivas entendi que poderia interromper as observações. Assim, também, ocorreu com as entrevistas aos sujeitos.

A partir das observações de cada treino e de cada jogo, eram realizadas as descrições, procurando captar uma imagem por palavras do local, das pessoas, das ações e conversas. Nos movimentos realizados no campo de pesquisa a questão norteadora do estudo (O que é isto, o desporto futsal na escola?) esteve sempre presente, pois considero esta interrogação uma procura que, observando-se o próprio sujeito em seu mundo-vivido no desporto futsal, possibilita a descrição e, a partir dela, a compreensão da essência do desporto escolar.

O processo interpretativo denominado de análise ideográfica foi desenvolvido a partir de leituras da descrição. Neste caso foram levantadas as unidades de significados, “enquanto aspectos que impressionam o pesquisador, dentro do seu campo perceptual, para chegar à evidência das experiências” (Machado, 1997) dentro da perspectiva da educação; após cada unidade de significado vem a explicitação do texto descrito, momento em que o pesquisador converte “as unidades de significados selecionadas para um discurso educacional na forma de asserções que indiquem o mais fielmente possível as idéias articuladas” (Machado, 1997) na descrição; na seqüência é elaborada a análise ideográfica específica, que é a apresentação da síntese do pensamento sobre cada treino e cada jogo observados e, do discurso de cada sujeito entrevistado; e, por fim, chega-se à análise ideográfica geral, que tem como base todos os momentos efetuados no processo de interpretação. As análises ideográficas gerais expressam os pensamentos sintéticos sobre o desporto futsal na escola a partir de minha interpretação sobre o observado no mundo de prática do futsal.

A intenção é instaurar um processo contínuo de descrição, compreensão e interpretação dos aspectos que foram percebidos e extraídos por intermédio da observação livre dos treinos e dos jogos, concebendo, como Ricoeur (1978), que a interpretação

*[...] é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal. [...] Símbolo e interpretação tornam-se, assim, conceitos correlativos: há interpretação onde houver sentido múltiplo; e é na interpretação que a pluralidade dos sentidos torna-se manifesta.*

## **O FENÔMENO DESPORTIVO ESCOLAR NO OLHAR PERSPECTIVAL DO SUJEITO-PESQUISADOR: O FUTSAL NA ESCOLA**

Neste momento apresento a etapa final do processo interpretativo dos treinos e jogos observados e, valendo-me das palavras de Merleau-Ponty (1994), a princípio digo que olhar o desporto futsal na escola, significa “habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele. Mas, na medida em que as vejo, elas permanecem moradas abertas ao meu olhar e, situado virtualmente nelas, percebo sob diferentes ângulos” o desporto escolar. Neste sentido, olhar a prática do futsal, tendo como foco central de visão os treinos e os jogos, possibilitou-me perceber o fenômeno desportivo escolar de uma forma contextualizada;

portanto, minha percepção não se situou no vazio, mas numa condição de um estar-com-o-percebido, de habitá-lo, entendendo que

[...] o que é percebido, nunca é visto sem que seja olhado. É o invisível se mostrando, tornando-se visível. Para tanto, solicita um ver e uma consciência atenta que o veja. É o ir-às-coisas-mesmas, experiência fundante do pensar fenomenológico, necessário ao rigor do pesquisar fenomenológico (Bicudo 1997).

E que experiência, no pensar e no pesquisar fenomenológicos, é compreendida como experiência vivida; não é a experiência das coisas de que os sujeitos se ocupam, no contexto do desporto escolar, do futsal na escola, de forma delimitada, preconcebida e automática, mas, sim, as vivências enquanto agir e fazer, de modo criativo e crítico, em seus “mundos-vidas” de forma intersubjetiva, mostrando que o sujeito-pesquisador e o fenômeno pesquisado são partes integradas e interagentes em um todo sociocultural.

## **O QUE É ISTO O DESPORTO FUTSAL NA ESCOLA? O OLHAR DO PESQUISADOR SOBRE O MUNDO-VIVIDO DOS SUJEITOS NOS TREINOS**

Tendo por base as observações de treinos pude perceber que a estrutura e a organização do futsal na escola é uma cópia do modelo do desporto de alto rendimento, que utiliza as fases do desenvolvimento infantil, exclusivamente, sob o foco cronológico para a definição e preparação de equipas competitivas compreendendo o ensino fundamental.

Com este propósito algumas escolas particulares oferecem “escolinhas” para a estimulação e aprendizagem precoce do futsal aos alunos da Educação Infantil e do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, cobrando mensalidades específicas e, os alunos que passam para o treinamento em equipas representativas da escola em competições oficiais deixam de pagar tal mensalidade e, ainda, poderão receber descontos parciais nas mensalidades escolares ou bolsas de estudo integrais.

O mundo-vida dos sujeitos envolvidos nos treinos de futsal compreende uma complexidade de relacionamentos interpessoais de amizade, disciplina, desafio, respeito, conflito, competitividade, vitória, derrota, embate corporal, combate corpo-a-corpo, prazer, frustração, jogo de intenções, estratégias de práticas de técnicas especializadas do futsal, com e sem bola, no qual o elemento lúdico, o jogo, é utilizado como meio para atingir um fim maior, que é a preparação individual e coletiva para a competição oficial.

A metodologia centraliza as decisões na pessoa do professor-técnico, que se baseia na utilização da competição e da fragmentação do jogo para proporcionar aos alunos-atletas um “ambiente controlado” de prática, no qual as atividades seguem de forma linear do mais simples para o mais complexo, da menor para a maior intensidade, da atividade individual para a coletiva, do pequeno para o grande espaço, enfim, da parte para o todo.

O conteúdo se restringe aos elementos técnicos e táticos do futsal focados em atividades extraídas da realidade do jogo oficial, muito embora, em alguns poucos momentos, seja o próprio jogo global, espontâneo e livre que tem seu lugar, passando a vigorar, mesmo que temporariamente, a vivência e a recreação, sem a necessidade da “produção de resultados”, que leva ao aperfeiçoamento e à especialização no futsal.

O relacionamento entre o professor-técnico e os alunos-atletas no treino é cordial e alegre, embora eivado de exigências de rendimento e produtividade provocadas pelo acompanhamento próximo, minucioso e até mesmo austero do professor-técnico em todas as atividades individuais e/ou coletivas. A participação dos alunos-atletas nos treinos é compenetrada, disciplinada, alegre e até mesmo eufórica em determinados momentos.

Essencialmente, com os treinos, se visa ao aperfeiçoamento e à especialização técnico-tática, que, por sua vez, são direcionados de forma direta às competições oficiais, meta que leva a um processo de racionalização e especialização precoce, o qual transforma o treino em um instrumento de seleção e discriminação.

No mundo da prática do futsal em treinamentos na escola há a convivência quase exclusiva entre o professor-técnico e os alunos-atletas. A presença dos pais aos treinos é inexistente nas escolas públicas, que desenvolvem o treinamento regular, e nas escolas particulares, onde, apesar de a maioria dos pais buscar seus filhos após o encerramento, somente alguns acompanham as sessões de treino em parte ou integralmente. Os pais que acompanham o treino, fazem-no cobrando qualidade na participação de seus filhos por meio de gestos, ou mesmo verbalmente, reprovando ou aprovando determinadas atuações, o que acaba tirando a espontaneidade e a liberdade dos alunos-atletas.

Outro personagem importante no mundo do desporto na escola é o diretor da escola. Pode-se dizer que no contexto do treino de futsal das escolas públicas esta figura é totalmente ausente; e, que nas escolas particulares podemos vê-la, esporadicamente, circulando pelas quadras desportivas, fazendo um reconhecimento, relacionando-se com os alunos e até mesmo fiscalizando as atividades em geral.

## **O QUE É ISTO O DESPORTO FUTSAL NA ESCOLA? O OLHAR DO PESQUISADOR SOBRE O MUNDO-VIVIDO DOS SUJEITOS NOS JOGOS**

Por meio da observação de jogos de futsal percebo que tanto as escolas públicas quanto as particulares se encontram definitivamente inseridas na estrutura desportiva institucionalizada na modalidade de futsal e participam ativamente das competições oficiais, com equipes representativas nas categorias fraldinha, pré-mirim, mirim e infantil. Estas categorias são definidas pela instituição desportiva com base nas idades cronológicas dos praticantes, ou seja, alunos-atletas de 7 a 14 anos, que, normalmente, estão distribuídos entre a 1ª e 8ª séries do ensino fundamental.

Formam equipes em categorias denominadas de: fraldinha, com alunos de 7 e 8 anos de idade, da 1ª e 2ª séries; pré-mirim, com alunos de 9 e 10 anos de idade, da 3ª e 4ª séries; mirim, com alunos de 11 e 12 anos de idade, da 5ª e 6ª séries; e infantil, com alunos de 13 e 14 anos de idade, da 7ª e 8ª séries. Algumas escolas, principalmente da rede particular, participam de competições nas categorias mamadeira e infanto-juvenil, respectivamente, com alunos de 5 e 6 anos pertencentes à educação infantil e de 15 e 16 anos pertencentes ao ensino médio.

Nestas competições oficiais a escola se subordina ao modelo do desporto de alto rendimento, participando de jogos regidos pelas regras internacionais de futsal, criadas e aperfeiçoadas a partir e para o jogo de atletas adultos. As regras são aplicadas de forma rigorosa por uma equipe de arbitragem especializada, que representa a instituição oficial e é constituída por um delegado, dois árbitros, um cronometrista e um secretário. A instituição desportiva oficial se constitui a partir da Liga de Futebol de Salão de Maringá (LFSM), que é filiada à Federação Paranaense de Futebol de Salão (FPFS), esta filiada à Confederação Brasileira de Futebol de Salão (CBFS), e que por sua vez, é filiada à Federação Internacional de Futebol (FIFA) e ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB), que se insere como um dos componentes do Comitê Olímpico Internacional (COI).

Tal submissão estabelece objetivamente as funções dos sujeitos, alunos-atletas, professores-técnicos, pais de alunos-atletas e diretores de escolas, envolvidos no mundo da prática do futsal escolar, respectivamente, como: atletas de rendimento precoce, que devem executar ações, movimentos e comportamentos individuais e coletivos sempre mais aperfeiçoados; técnicos especialistas, que têm os elementos técnicos e táticos do futsal como conteúdos prioritários a serem dominados e tratados no jogo; torcedores ardorosos, que visam, acima de tudo, estimular e cobrar o rendimento máximo de seus jogadores e de sua equipe na busca da vitória a qualquer custo; e dirigentes, que, mesmo não oferecendo as condições ideais para a preparação da equipe, utilizam os resultados positivos e os títulos conquistados como *marketing* da escola e de reconhecimento pessoal dentro e fora da comunidade escolar. Os diretores de escola, invariavelmente, não comparecem aos locais de jogos para acompanhar os alunos nas competições.

Envolvidos no mundo do futsal competitivo, os alunos-atletas tornam-se estereótipos de jogadores profissionais, porque, além dos treinamentos regulares, racionalizados e sistematizados, que delimitam, homogeneizam e especializam suas funções dentro do jogo, ainda tentam reproduzir minuciosamente os gestos, comportamentos e atitudes de seus ídolos, que são exacerbadamente veiculados pela mídia.

Os alunos-atletas sentem a pressão da simples presença de seus pais no mundo do jogo oficial e passam a buscar a todo o custo corresponder às expectativas que, inevitavelmente, lhes são depositadas. O nível de intensidade da pressão depende, sobremaneira, da postura dos pais. Estes, normalmente, se deixam envolver pela competição e passam a pressionar a arbitragem com



críticas, ofensas e até mesmo com tentativas de agressão, e como também o professor-técnico, discordando das orientações que determinam os posicionamentos na quadra e da escalação ou não de determinado aluno-atleta, quando não do próprio filho. Sob este tipo de pressão os alunos-atletas, ao se sentirem os pivôs da situação, podem apresentar atitudes descontroladas e agressivas no relacionamento com os companheiros, adversários, árbitros e torcedores.

Se no jogo oficial de futsal, a busca pela vitória a qualquer preço prevalecer sobre os significados educativos, com suas características lúdicas, sociais, culturais e de atividade voltada para a saúde, que podem ser potencializadas na prática do jogo de futsal, os alunos-atletas sofrem vários tipos de pressão, que advêm de várias procedências: dos pais-torcedores, os quais, envolvidos pela competição, tendem a se transformar em “empresários” que vislumbram para seus filhos-atletas um futuro promissor como craques; do tempo de jogo, que, sendo exíguo, muitas vezes não permite sequer a participação no jogo; do desequilíbrio emocional generalizado, que pode impedi-lo de apresentar uma boa *performance*, trazendo-lhe frustrações.

O professor-técnico, que é um profissional qualificado na área de Educação Física, detém o controle total sobre os alunos-atletas e direciona as ações, os comportamentos e as atitudes destes dentro do jogo; e, independentemente de a equipe realizar ou não treinamentos regulares, sua função é determinar um jogo mais coletivo e sistematizado, em detrimento da individualidade e espontaneidade características das fases de vida dos alunos-atletas envolvidos. O professor-técnico é o grande responsável pelo projeto de participação da escola no desporto de rendimento e o “fiel da balança” no que se refere aos exageros do competitivismo, que provocam exigências físico-psíquico-afetivo-emocionais extremadas aos participantes, no contexto de disputa. Ele pode levar os alunos-atletas que estão sob suas orientações a níveis exagerados de estimulação e exigências, na busca da vitória, ao submeter a equipe da escola à lógica do desporto de rendimento e abandonar o enfoque pedagógico, que deve ter como centro de todas as atenções, procedimentos e entendimentos, o mundo-vida do sujeito praticante. A participação do professor-técnico, durante o jogo, é dinâmica e, no final, ele procura manter-se “frio” tanto na vitória quanto na derrota; mas ao vencer manifesta, mesmo que de forma contida, sua alegria, e ao perder, procura com sua liderança minimizar as conseqüências da derrota para seus alunos-atletas. Com raras exceções os professores-técnicos apresentam bom relacionamento, tratando de forma educada e respeitadora os componentes do contexto do jogo de futsal, desde os familiares até os árbitros e, principalmente, os alunos-atletas.

Os pais representam a garantia de presença dos alunos-atletas no local de jogo, principalmente nas categorias fraldinha, pré-mirim e mirim, pois, além de permitirem a participação, responsabilizando-se por possíveis acidentes, cumprem a tarefa de levá-los e trazê-los dos jogos, quando não assessoram o professor-técnico na organização e infra-estrutura da equipe. Isso ocorre mais acentuadamente nas escolas particulares, enquanto nas escolas públicas a presença

dos pais é menos freqüente e o professor-técnico assume maiores responsabilidades e tem muitos problemas, principalmente com o transporte dos alunos-atletas para os jogos. Na categoria infantil, a presença dos pais da escola particular diminui e, da escola pública, praticamente não existe, a não ser em ocasiões especiais, quando há uma mobilização da comunidade escolar pelo professor-técnico junto à administração da escola, o que somente ocorre quando a equipe consegue chegar a uma disputa de semifinal ou final. Esse afastamento dos pais dos locais de jogos faz com que a pressão sobre os alunos-atletas diminua nas categorias maiores, como infanto-juvenil e juvenil, fases em que os praticantes estão mais bem-treinados, possuem maior experiência e amadurecimento, portanto podem suportar mais altos níveis de pressão e de carga físico-psíquico-emocional.

Nem sempre a submissão ao rigor das regras oficiais do desporto tira a liberdade, a espontaneidade e o prazer de jogar, mas a exacerbação da competição, que é centrada no vencer a todo custo, na racionalização e na sistematização do jogo e na especialização técnica do aluno-atleta, sim. Como a busca de títulos na competição exige uma *performance* sempre mais aprimorada, a forma racionalizada, sistematizada e treinada de jogar acaba prevalecendo sobre o jogo espontâneo e livre. Com isso, a estratégia do jogo, que é extremamente rica, torna-se pouco espontânea e criativa, devido ao treinamento predeterminar todas as ações, movimentos e deslocamentos realizados durante o jogo, priorizando a tática coletiva em detrimento da individual.

Os jogos oficiais, intensos e exigentes, são disputados regularmente, visando à conquista de títulos e de troféus que trarão o destaque e a notoriedade à escola. A imprevisibilidade do resultado e o constante desafio inerentes ao jogo mantêm a excitação e a estimulação dos participantes no contexto do futsal escolar e tendem a levar os envolvidos à auto-superação, favorecendo a ultrapassagem dos obstáculos, caso alcancem níveis adequados; ou levá-los às frustrações, aos conflitos sócioafetivos e à violência moral e física, se atingirem níveis exagerados. Nestes termos a derrota ou a vitória em um jogo de futsal, representando a equipe da escola, podem proporcionar ou não elementos importantes para a educação e a formação dos alunos-atletas envolvidos. Dentro da lógica competitivista, no jogo de futsal escolar há discriminação de titulares e reservas, de talentos e não-talentos, de melhores e piores, de vencedores e perdedores, etc.

A competição é rigorosa e exige que a equipe tenha um plantel de praticantes que possibilite o revezamento durante o jogo para evitar sobrecarga sobre determinados alunos-atletas. A sobrecarga sobre alguns praticantes é comum, pois em todos os grupos há aqueles considerados melhores, que, ora mais ora menos, serão mais exigidos do que outros em função da necessidade de se conquistar um resultado positivo no jogo.

A torcida, que é composta por familiares, principalmente pelos pais, exerce extrema influência sobre o desenvolvimento do jogo, afetando o desempenho dos alunos-atletas, interferindo nas orientações do professor-técnico e tentando fazer com que as decisões da arbitragem sejam favoráveis

à sua equipe. Durante o jogo a euforia se transforma em exigência e esta pode se transformar em ofensas, que, invariavelmente, são destinadas à arbitragem, e até mesmo em violência.

O equilíbrio de forças entre os oponentes gera um placar menos dilatado, mais justo e não humilhante, o que deixa um clima de maior satisfação tanto para os vencedores como para os vencidos. Independentemente do que tenha se passado no decorrer do jogo, em seu final o protocolo oficial, controlado pelos árbitros, exige uma postura de aceitação do resultado e de saudação mútua entre os oponentes, a qual nem sempre é espontânea.

Apesar de conviverem no mesmo contexto desportivo, as escolas públicas e as particulares treinam e participam de competições dentro de condições materiais bastante distintas. Enquanto a escola particular investe na aquisição de equipamentos, na melhoria das estruturas físicas e materiais, na oferta de bolsas de estudo para alunos-atletas talentosos e na contratação de profissionais especialistas para orientar a prática desportiva do futsal, a escola pública depende da iniciativa do professor de Educação Física, que, mesmo não sendo remunerado para tal tarefa, procura desenvolver treinamentos regulares ou somente reúne os alunos interessados, formando as equipes para representar a escola nas competições.

O Estado pouco ou nada investe no desporto escolar e a direção da escola pública, pouco podendo fazer, depende da iniciativa da comunidade escolar e de professores voluntários para ofertar a prática especializada do futsal aos seus alunos. O professor-técnico é o grande responsável pela participação da escola pública nas competições oficiais, pois, mesmo sem apoio e, muitas vezes, sem a possibilidade de realizar os treinamentos necessários, toma a iniciativa no sentido de inscrever, acompanhar e orientar a equipe da escola nestas competições.

## CONCLUSÃO

É verdade que minha leitura, na à medida em que minha leitura se esforçou-se por colocar a realidade fundamental do mundo da prática do futsal na escola, ela desvelou simultaneamente o desporto a partir do sujeito participante, enquanto projeto, devido ao caminhar metodológico do estudo perpassar pela leitura da realidade da prática do futsal. O que me levou ao entendimento de que a prática consciente e crítica do desporto em treinos e jogos no mundo escolar é fundamental, pois pode auxiliar nas propostas de colocar a escola na luta contra a homogeneização social provocada pela reprodução (“muitas vezes” de forma não reflexiva) na escola da realidade social vigente. Para alcançar esta condição será necessário que o professor-técnico (digo o professor-técnico porque em todos os momentos deste estudo sua posição aparece como decisiva), imbuído de uma perspectiva pedagógica reflexiva e crítica, assuma sua condição de verdadeiro líder, no processo de estimulação, aprendizagem, prática e especialização dos alunos-atletas, na comunicação com os pais dos alunos-atletas e na relação com a direção da escola.

## Bibliografia

- Bicudo, Maria, A. V.** Sobre a fenomenologia. In: Bicudo e Espósito (Organizadores). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.
- Bogdan, Roberto e Biklen, Sari.** *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Portugal: Porto Editora, 1994 (Coleção ciências da educação; 12).
- Espósito, Vitória H. Cunha.** *A escola: um enfoque fenomenológico*. São Paulo: Editora Escuta, 1993.
- Freire, Paulo.** *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Gadotti, Moacir.** *A educação contra a educação*. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- Machado, Ozeneide V. de Mello.** Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas. *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. 2. Organizado por Maria Aparecida V. Bicudo e Vitória Helena C. Espósito. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.
- Martins, Joel e Bicudo, Maria Helena V.** *Pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1989.
- Merleau-Ponty, Maurice.** *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto C. Leite. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- Morais, Regis de.** Harmonização motora e qualidade de vida. In: Moreira; Simões (Orgs.). *Esporte como fator de qualidade de vida*. Piracicaba: UNIMEP, 2002.
- Prefeitura do Município de Maringá.** Disponível em: <<http://www.maringá.pr.gov.br>>. Acesso em out. 2002.
- Rezende, Antonio Muniz.** *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1990 (Coleção polêmicas de nosso tempo; v. 38).
- Ricoeur, Paul.** *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1978.
- Santini, Silvino.** Qualidade de vida e esportes nos caminhos da filosofia da corporeidade. In: Moreira e Simões (Orgs.). *Esporte como fator de qualidade de vida*. Piracicaba: UNIMEP, 2002.
- Triviños, Augusto N. Silva.** *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

# AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE O PROFESSOR SENTE E PENSA

José Luís da Costa Sousa  
Escola Náutica Infante D. Henrique

## INTRODUÇÃO

A socialização profissional é o processo de aprofundamento da relação entre o professor e a cultura de escola, entendendo-se por esta os códigos, normas, e ainda maneiras próprias de pensar, sentir e agir que evoluem em função da cultura da profissão e do desenvolvimento social.

É no âmbito deste conceito que o estudo se centra. Em particular, visa identificar os pensamentos dos professores sobre as funções da aula, as preocupações e dificuldades sentidas ao longo dela e os motivos de satisfação no seu final.

Falar das funções da aula ou da importância que os professores lhe atribuem implica, naturalmente, abordar as representações da disciplina. Note-se, no entanto: não se trata de querer, desta forma, identificar concepções puras, mas tão-só os núcleos centrais do pensamento dos professores.

Mas vejamos, primeiro, o que nos informa a literatura da especialidade sobre o assunto.

Numa retrospectiva histórica, as referências mais antigas aludem à aula pelos ângulos da higiene ou dos efeitos orgânicos. A saúde, a robustez e a higiene corporal são as suas principais componentes. Como recentemente apontam Feingold (1995) e Peiró et al. (1995), a Educação Física (EF) dá-lhes corpo no âmbito do apoio a um estilo de vida activo e saudável. Em Portugal, vários autores se lhe referem (Carvalho, 1995; Sardinha et al., 1996; Sobral, 1996). Em síntese, Lima (1996) afirma: *“É para nós um facto geralmente aceite que o exercício físico, pelos seus efeitos controlados, é benéfico para a saúde”*.

Já Marshall (1990) encara a aula EF segundo outro ângulo: situa-a no campo da aprendizagem. É o que também Schratz faz, mas este associando aprendizagem e adequação do clima de aula. Ainda dentro desta perspectiva, Crum (1993) realça a importância da aula-aprendizagem como estratégia para ultrapassar a contradição entre o legado histórico da EF e a concepção desta como disciplina de ensino.

Outras funções de aula são, contudo, referidas. No estudo de Solmon et al. (1993), por exemplo, para Reed, professor estudado, só interessa que toda a turma participe. Em termos



ideais, dentro desta concepção, o sucesso passa por conseguir manter os alunos “ocupados, felizes e bem-comportados” (Placek, 1983).

Em matéria de preocupações pedagógicas, estudos realizados revelam a atenção dos professores ao clima de aula e a outros factores, variáveis de professor para professor. Assim, Arrighi e Young (1987) e O’Sullivan (1989) verificam que os professores, para maximizar a aprendizagem, se preocupam com a não interrupção da aula pelo aluno.

Os resultados dos estudos relacionados com as dificuldades de exercício profissional não são unânimes quanto às características do processo de socialização e aos factores que o influenciam. Huberman (1989) verifica a existência de percursos profissionais-tipo dependentes das características do início de carreira, enquanto Templin et al. (1991) encontram na vida de Danny evidência do carácter aleatório das fases de carreira. Noutro plano, se Huberman constata que as características de cada fase dependem da reacção do próprio indivíduo, Schempp et al. (1993) referem o impacto da biografia, da capacidade do professor e do contexto escolar durante a indução profissional.

A satisfação que um professor sente no final duma aula supõe-se que tenha a ver com os aspectos que valoriza, as expectativas que formulou antes e as dificuldades sentidas. Há evidência empírica, por exemplo, de que nem toda a informação é recebida: Quina et al. (1995) constam que *“os alunos subestimam uma percentagem importante da informação contida dos ‘feedbacks’ pedagógicos que o professor lhes dirigiu durante as aulas (cerca de 50%)”*. Formulamos, contudo, a hipótese de que sejam possíveis ainda outros motivos de satisfação centrados nas características dos intervenientes, no processo pedagógico e nos efeitos produzidos.

Traçado o quadro da literatura produzida sobre o tema de estudo, interrogamo-nos: O que sente e pensa em Portugal o professor durante a aula de EF?

Para responder à pergunta, este estudo procura, primeiro, identificar as características e factores do momento presente. Começa por analisar os resultados da amostra total e, depois, as características da socialização em homens e mulheres. Finalmente, procede à abordagem qualitativa dos contextos de socialização.

## OBJECTIVOS

Propomo-nos caracterizar o pensamento dos professores em várias direcções. Em particular, procuramos: (a) Identificar as razões da importância da EF; (b) identificar as preocupações do professor; (c) identificar as dificuldades do professor; e (d) identificar os motivos de satisfação do professor. Após a caracterização geral da amostra, o estudo procede à comparação da socialização profissional em homens e mulheres. Finalmente, descreve os contextos de ensino em que as experiências profissionais tiveram lugar.

## METODOLOGIA

- 1 – **Amostra.** Os sujeitos deste estudo são professores de EF que, voluntariamente, acederam a participar. A amostra do 1º sub-estudo é constituída por 106 professores: 59 (55,7%) homens e 47 (44,3%) mulheres; 13,2% bachareis, 83% licenciados e 3,8% mestres. A amostra do 2º sub-estudo é constituída por 8 professores experientes: 4 homens e 4 mulheres.
- 2 – **Recolha de dados.** Os dados foram recolhidos através dum questionário de perguntas abertas e de entrevistas não estruturadas.
- 3 – **Tratamento de dados.** Procedeu-se, primeiro, à leitura flutuante dos questionários e, depois, à análise de conteúdo. A indução de categorias, foi precedida duma indução exploratória. Por fim, os procedimentos quantitativos traduziram-se no cálculo frequencial em cada categoria e na *Classificação Automática*.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

### Caracterização do processo de socialização

- 1 – **Importância da aula de EF.** A consulta aos professores permitiu identificar quatro funções da aula de EF. Deve, a propósito, ter-se em consideração que cada função aparece em cada sujeito, geralmente, combinada com outra. As funções identificadas são: a *de formação integral* (70,8%), a *recreativo-catártica* (16,0%), a *higiénica* (49,1%) e a *de ensino-aprendizagem* (50,0%).



**Quadro 1:** Importância da Educação Física

N.º	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
1	Função de formação integral	70.8
2	Função catártica e de diversão	16.0
3	Função higiénica	49.1
4	Função de ensino-aprendizagem	50.0

Os professores valorizam a aula de EF, sobretudo, pelo seu contributo para o ensino-aprendizagem, pela sua projecção higiénica e orgânica, e pelas suas componentes catártica e de diversão, entre si de alguma forma combinados, ou pelo compromisso unilateral com uma destas funções.

A opção por uma dada função subentende, geralmente, uma intencionalidade educativa. De facto, também há professores que explicam a exclusividade da função recreativa da EF por imperativo das inadequadas condições materiais ou da dificuldade de garantir a sobrevivência

da função docente. Está em causa, neste caso, evitar a anulação do papel do professor pelos alunos; mas, como afirma Martinek (1996), “*se é certo que a alegria é importante em aprendizagem, ela não pode substituí-la*”.

**2 – Preocupações mais frequentes do professor na aula.** As preocupações mais frequentes do professor vêm expressas no quadro que se segue.

**Quadro 2:** Preocupações mais Frequentes

N.º	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
1	Com o professor	6.6
2	Com o aluno	46.2
3	Com o processo pedagógico	43.4
4	Com o clima de aula	50.9
5	Com os conteúdos de ensino	31.1
6	Com as atitudes	14.2
7	Com os valores	36.8

Há professores que vincam o seu apego a um código ético e deontológico, durante o processo educativo. Trata-se aqui dum posicionamento pessoal, assente em pressupostos que se desconhece: Será resultado da experiência pessoal? Estará baseado na literatura da investigação? Em qualquer caso, implica, por um lado, a aquisição de valores como parte da socialização profissional e, por outro, o papel socializador do professor em valores, como em Lacey (1985) e Carvalho (1996).

Outros professores centram a atenção na participação dos alunos, em particular no respeito pelo princípio da igualdade de oportunidades, durante o processo pedagógico. A focagem exclusiva de alguns na participação do aluno suscita, contudo, apreensões: A que fontes poderá, então, o aluno recorrer para aceder ao conhecimento? Deverá entender-se o conhecimento como produto auto-gerado? Se este for o caso, não estará em causa a alienação da função de ensino? A literatura da especialidade responde-nos, destacando o papel decisivo do professor para as aprendizagens do aluno. Por exemplo, Ben-Peretz et al. (1990) realçam a importância do *conhecimento pedagógico de conteúdo*, subentendendo o seu apreço pela função de ensino.

A preocupação com a coerência entre discurso e prática pedagógica é citada por professores. Pretendem estes, desta forma, enaltecer o papel da referida coerência na estruturação dos comportamentos gerais e de aprendizagem dos alunos.

O clima e a afectividade são preocupações de professores associadas à qualidade da relação pedagógica. Em particular, interpretamos que os professores procuram utilizar sempre o reforço



positivo com o propósito de fixar o comportamento apropriado e evitá-lo em caso de comportamento inapropriado.

O processo pedagógico é alvo da atenção de professores ao longo de todo o ano: no início do ano, está em causa a caracterização do aluno ou da turma; durante o ano, o destaque vai para a interacção professor-aluno, a propósito da aquisição de comportamentos ou aprendizagem e da garantia de condições de segurança. Em especial, alguns professores sentem o alheamento do aluno à prescrição do exercício e ao retorno pedagógico.

**3 – Ser professor, hoje: que dificuldades.** O quadro que se segue sintetiza os resultados apurados em matéria de dificuldades.

**Quadro 3:** Dificuldades do Professor

N.º	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
1	Vida pessoal	5.7
2	Conteúdos de ensino	19.8
3	Condições de trabalho	49.1
4	Planeamento, organização e gestão da aula	0.6
5	Clima de aula	14.2
6	Atitudes na aula	7.6
7	Relacionamento com colegas de disciplina	17.9
8	Relacionamento com colegas doutras disciplinas	8.5
9	Cultura de escola	21.7
10	Condições e estrutura da instituição-educação	31.1



As dificuldades profissionais identificadas reportam-se aos contextos institucionais, de abrangência diversa: dificuldades da vida pessoal (5,7%), da sala de aula (91,1%), de relacionamento com colegas da disciplina e de outras disciplinas (26,4%), e de acesso à cultura de escola e de contributo pessoal para o enriquecimento desta (21,7%).

A propósito das dificuldades de abordar os conteúdos, destacamos o descontentamento de alguns com a situação actual da EF no ensino secundário. Há professores que, contrariamente a outros, consideram os conteúdos programáticos pouco estimulantes da superação. Esta situação afecta, a seu ver, professores e alunos. O que parece aqui estar em causa é a aproximação à conclusão de De Landsheere (1985), segundo a qual “*generalistas e especialistas da profissão são necessários, sendo a maioria dos primeiros encarregues da educação dos mais jovens*”. Em vez de várias actividades com um tempo reduzido, parece ser dada preferência a um ensino mais aprofundado com oportunidade do professor afirmar a sua identidade de *especialista*.

4 – **Motivos de satisfação após a aula.** Procede-se, seguidamente, à apresentação dos resultados sobre motivos de satisfação.

**Quadro 4:** Motivos de Satisfação Após a Aula

N.º	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
1	Consecução de objectivos de aprendizagem	67.0
2	Características de participação dos alunos	48.1
3	Qualidade do processo pedagógico	8.5
4	Clima de aula	17.9
5	Satisfação dos alunos	60.4
6	Autopercepção de competência profissional	12.3
7	Autopercepção de desenvolvimento pessoal	1.9
8	Segurança dos alunos na actividade	3.8

A satisfação pela consecução dos objectivos de aprendizagem (67,0%), primeira do quadro, recebe várias justificações: concretização das expectativas antes formuladas, êxito do processo de ensino, progresso dos menos aptos, associação à ideia de que a aula serviu para educar.

A satisfação pelas características de participação dos alunos (48,1%), em segundo lugar, expressa a avaliação do professor com as atitudes do aluno ao longo do processo pedagógico e a dimensão dos tempos de empenhamento motor e na tarefa. O professor é ainda sensível, neste âmbito, aos sinais físicos de exteriorização do esforço.

A percepção de eficácia do processo pedagógico (8,5%), em terceiro lugar, é outro motivo da satisfação. A ela se referem professores por via dos progressos directos e indirectos (específicos e gerais) conseguidos. Em particular, focam o respeito pelas regras co-estabelecidas.

A satisfação do professor aparece fortemente associada à satisfação do aluno (60,4%). Esta relação pode interpretar-se como partilha do sentimento de sucesso do aluno.

A autopercepção de competência no exercício profissional (12,3%), em sexto lugar, é outro motivo da satisfação do professor. Esta é sentida quando o professor reconhece que a função de ensino e o modo como a cumpriu evidenciam competência profissional.

O reconhecimento pessoal de desenvolvimento pessoal (1,9%), em sétimo lugar, traduz na ideia de se ter beneficiado do contacto com alunos durante a aula. É motivo de satisfação, neste âmbito, ter aprendido com os alunos, dos pontos de vista humano e profissional, na superação das dificuldades.

Finalmente, os professores manifestam satisfação pelo sentimento de segurança dos alunos nas actividades da aula (3,8%). Em termos concretos, é feita alusão a não ter havido acidentes na aula.

5 – **Caracterização segundo a variável “sexo”**. A variável “sexo” é, de seguida, utilizada como critério de análise das características profissionais em homens e mulheres. Tais características vêm sintetizadas nos quadros 5 e 6, abaixo apresentados.

**Quadro 5:** Características e Valores (%) em Homens

CARACTERÍSTICA	RESPOSTA	MOD/CLASSE
Importância da EF/Formação integral	Não	38.98
Dificuldades/Conteúdos de ensino	Sim	28.81
Importância da EF/Aprendizagem	Sim	61.02
Dificuldades/Clima de aula	Não	89.83
Motivos de satisfação/Satisfação dos alunos	Não	49.15

**Quadro 6:** Características e Valores (%) em Mulheres

CARACTERÍSTICA	RESPOSTA	MOD/CLASSE
Dificuldades/Conteúdos de ensino	Não	89.36
Importância da EF/Formação integral	Sim	82.98
Dificuldades/Clima de aula	Sim	23.40
Motivos de satisfação/Satisfação dos alunos	Sim	72.34
Importância da EF/Aprendizagem	Não	59.57

Os resultados encontrados constituem evidência de que cada sexo tem um conjunto próprio de características, um modo particular de pensar. Assim acontece mesmo em relação a temas que, à partida, pareciam consensuais, como o dos modos de encarar e de ser professor de EF. Por exemplo, os homens (61,02%) atribuem ao ensino/aprendizagem a razão de ser da importância da sua disciplina, enquanto mais de metade das mulheres (59,57%) não se lhe refere. Estas (82,98%) caracterizam-se, sobretudo, por valorizar na EF o seu contributo para a formação integral dos jovens. Compreende-se, assim, que o processo de socialização profissional dos homens se oriente, também, mais para a problemática do ensino dos conteúdos da disciplina. Por seu lado, as mulheres parecem mais atraídas por uma orientação diversificada, com natural prejuízo para o tempo de ensino/aprendizagem dos alunos.

O facto das mulheres (72,34%) sentirem satisfação no final da aula pela satisfação do aluno, sem que qualquer outra característica mediadora seja evidenciada, revela que são mais os factores da afectividade e da recreação que integram o seu perfil.

Inadequação do tipo de aula às expectativas dos alunos é a causa a que as mulheres (23,40%) atribuem a sua dificuldade de garantir um bom clima de aula. Em particular, é identificada na mulher a tendência para o “pouco-ensino”, que, mais cedo ou mais tarde, gera nela o mal-estar e bloqueia o seu processo de socialização, ao pôr em causa a identidade profissional. Interpreta-

se que a menor atenção para com o processo de ensino esteja na origem daquela dificuldade: em boa verdade, o clima não é, pedagogicamente, um conceito vazio.

Os homens, por seu lado, caracterizam-se por (61,02%) atribuírem à função de ensino a razão de ser da EF e (28,81%) reconhecerem dificuldades na abordagem dos conteúdos de ensino. Embora estas duas características pareçam à partida contraditórias, interpretamos a possibilidade delas estarem relacionadas entre si, na medida em que a dificuldade só pode ser condição de quem mais ensine.

A maior frequência de mulheres (44,68%) a exercerem o cargo de director de turma parece traduzir maior apetência para o desempenho de funções exteriores à sala de aula, onde revelam menor conforto. Esta interpretação encontra suporte no facto das mulheres (23,40%) terem dificuldade de garantir um clima satisfatório.

### *Os contextos*

A caracterização do processo de socialização, antes apresentada, corresponde a um amplo leque temporal de experiências docentes. Para situar a diversidade de vivências profissionais, os professores mais experientes, reconhecendo o seu contacto com as diferentes épocas, dispuseram-se a identificar e interpretar os contextos dos percursos profissionais. É o que, de seguida, se expõe.

O acontecimento que mais marca a distinção de épocas e contextos é o 25 de Abril de 1974. Segundo os professores, a ele se deve a abertura do caminho para a dignificação da EF e do Desporto, ainda que tal processo já antes se tivesse esboçado.

Antes do 25 de Abril, o contexto profissional era marcado, no caso da EF, por: ausência de programas nacionais, carência de instalações (principalmente desportivas) e escassez de material didáctico, turmas unissexo, desprestígio e tratamento desigual dos professores, escassez de bibliografia, dificuldade de aceder ao cargo de reitor, pouca ou nenhuma sensibilidade do reitor aos problemas da EF, clima de escola inapropriado, remuneração baixa e inferior à dos restantes professores, formação pouco especializada para os níveis de ensino mais elevados e acção intimidatória da Inspeção no exercício das funções de controlo e repressão. Referindo-se ao Desporto, os professores destacam: a ausência da carreira de treinador, a dedicação de diplomados do curso de professores ao Treino Desportivo, a pobreza de meios tecnológicos auxiliares e a escassez de bibliografia.

Ao período após o 25 de Abril, as entrevistas reconhecem mudanças significativas tanto na EF como no Desporto. Do âmbito da EF, apontam as seguintes particularidades: A escolaridade passou a contemplar EF desde o 1º até ao 12º anos (como a Matemática e o Português); os professores foram equiparados aos restantes para todos os efeitos; os professores assumiram cargos importantes em conselhos directivos e pedagógicos; nas Direcções-Gerais de Ensino

passou a haver programas nacionais; foram melhoradas a rede escolar de instalações e as dotações de material; e foi introduzido o regime de aula co-educativo. Por seu lado, no âmbito do Desporto, professores passaram a assumir lugares importantes na ex-DGD e as actividades desportivas passaram a ser organizadas também pelas autarquias, mas o serviço de inspecção manteve uma legislação diluída (com imprecisão de funções e competências) e os treinadores continuaram sem uma carreira.

Um lugar comum das entrevistas é a marginalização da EF, que alguns professores consideram ter existido no passado e permanecer nos nossos dias. Dizem, a propósito, que os processos de mudança são lentos e complexos. E, a ainda não estar a situação resolvida, contentam-se com que, pelo menos, não se verifique a marginalização do ser humano - aluno ou professor.

Na escola, a qualidade da gestão é outro elemento de contexto que os professores valorizam: após o 25 de Abril, os professores passaram a ter um poder de intervenção que, antes, não tinham. Isto, destaca uma entrevistada, não significa que não haja CDs sem sensibilidade e competência para os problemas da EF e do Desporto.

Em suma, os percursos dos professores da amostra evidenciam a diversidade das situações profissionais, às quais os professores não ficaram certamente indiferentes. Por exemplo, aqueles que exerceram cargos ou funções de nível hierárquico superior revelaram preocupações que iam mais para além do acto pedagógico em si. Além disso, a diversidade de preocupações e de indicadores utilizados para analisar e transformar a realidade, em qualquer nível hierárquico, surgiu associado à atribuição de competências na respectiva organização e à perspectiva que se tem da função. Estas duas vertentes de análise determinam a extensão dos códigos organizacionais e a vastidão do círculo profissional de relacionamento.

## CONCLUSÕES

Do exposto, se conclui

- a) A atenção dos professores sobre os alunos individualmente considerados centra-se no domínio dos conhecimentos, na participação na aula e no desfrute de condições de segurança e da igualdade de oportunidades;
- b) Ser professor de EF constitui um complexo de funções, saberes, saberes-fazer e valores que exige formação científica, formação profissional e formação para a cidadania, no início e ao longo de toda a vida;
- c) Há professores que pretendem um grande leque de mudanças programáticas e outros que reconhecem limitações pessoais ao domínio de novas matérias de ensino, o que traduz a probabilidade de ruptura da identidade profissional, no caso da colegialidade impôr conteúdos de acessibilidade reduzida, ou clivagens na cultura profissional de grupo, no caso de prevalecer a perspectiva de cada professor face ao universo das actividades físicas;

- d) A satisfação profissional do professor fundamenta-se no complexo de factores a seguir discriminados: cumprimento do plano estabelecido, consecução dos objectivos de ensino, vivência pessoal da aula alheio ao que lhe seja estranho, êxito na transmissão de mensagem educativa, identificação de satisfação nos menos aptos, reconhecimento de que a aula foi momento para educar e autopercepção do prazer de estar na aula;
- e) Professores dos sexos masculino e feminino diferenciam-se por os primeiros enfatizarem no exercício profissional o processo de ensino-aprendizagem e os segundos serem mais sensíveis aos problemas da afectividade e da recreação;
- f) Em contraponto à dureza profissional que os professores mais idosos antes suportaram, o 25 de Abril veio acelerar a mudança do contexto da EF e do Desporto, criando condições mais favoráveis ao superior desempenho e aos novos desafios dos professores de formação mais recente.

## Bibliografia

- Ben-Peretz, M., Giladi, M., Dor, B & Strahovsky, R.** (1990). Teachers' Thinking about Professional Development: Relationships between Plans and Actions. In C. Day, M. Pope & P. Denicolo (Eds.). *Insight into Teachers' Thinking and Practice*, 1, pp. 170-188. Bristol: Falmer Press.
- Carvalho, C.** (1995). Considerações sobre os Programas de Educação Física. *Horizonte*, vol. XII, nº 70, 136-138.
- Carvalho, L. M.** (1996). O Estudo da Socialização dos Professores em Educação Física: uma Revisão e um Convite. *Boletim SPEF*, nº 13, 11-37.
- Crum, B.** (1993). A Crise de Identidade da Educação Física. Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim SPEF*, nº 7/8, 133-148.
- De Landsheere** (1985). Teacher Education: Concepts. In Torsten Husen & T. Postlethwaite (Eds.). *International Encyclopedia of Education*, pp. 5002-5008. Pergamon Press.
- Feingold, R. S.** (1995). *Health and Physical Education: Partners for the Future*. Netanya (Israel): Wingate.
- Huberman, M.** (1989). *La Vie des Enseignants. Evolution et Bilan d'une Professiona*. Delachaux et Niestle.
- Lacey, C.** (1985). Professional Socialization of Teachers. In Torsten Husen & Postlethwaite (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*, pp. 4073-4084. Pergamon Press.
- Lima, T.** (1996). Vida Activa. *Revista de Educação Física e Desporto*. *Horizonte*, vol. XII, nº 71, 162.
- Marshall, H.** (1990). Beyond the Workplace Metaphor: The Classroom as a Learning Setting. *Theory into practice*, XXIX, 2, 94-101.
- Martinek, Th.** (1996). Why Kids Participate in Physical Education. AIESEP International Seminar, Lisbon.
- O'Sullivan, M.** (1989). Failing Gym is Like Failing Lunch or Recess: Two Beginning Teachers' Struggle for Legitimacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, nº 8, 227-242.
- Peiro, v. & Devis, J. D.** (1995). Health- Based Physical Education in Spain: The Conception, Implementation and Evaluation of an Innovation. *European Physical Review*, vol. 1, nº 1, 37-54.
- Placek, J.** (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? In Templin & Olson (Eds.). *Teaching in Physical Education* (pp. 46-56). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Sardinha, I. B., Mateus, p. & Teixeira, P.** (1996). Aptidão física de Jovens. Comparação da Aptidão Física de Jovens Adolescentes do Sexo Feminino com e sem a Frequência da Disciplina de EF. *Horizonte*, vol. XII, nº 71, 180-188.
- Schempp, P., Sparks, A. & Templin, Th.** (1993). The Micropolitics of Teacher Induction. *American Educational Research Journal*, vol. 30, nº 3, 447-472.
- Schempp, P.** (1994). A Case Study of the Criteria Used in Evaluating Pedagogical Knowledge in Physical Education. Paper presented at the World Congress on Physical Education and Sport '94. Germany: Berlin.
- Sobral, F.** (1996). As Práticas do Corpo nas Populações do Ocidente. Determinantes objectivos e subjectivos de uma nova cultura. *Horizonte*, vol. XII, nº 72, 233-235.
- Solmon, M. Worthy, T. & Carter, Jo A.** (1993). The Interaction of School Context and the Role Identity of First-Year Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol 12, nº 3, 313-328.
- Templin Th., Sparks, A. C. & Schempp, P. G.** (1991). The Professional Life Cycle of a Retired Physical Education Teacher: A Tale of Bitter Disengagement, *Physical Education Review*, vol. 14, nº 2, 143-156.





Elvira Manuela Ramos Ferreira  
Faculdade de Ciências do Desporto e de  
Educação Física – Universidade de Coimbra



*Formação e Carreiras Profissionais*



# A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OFERTA E PROCURA DE LICENCIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA\*

Elvira Manuela Ramos Ferreira

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade de Coimbra

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da disciplina de E.F. não tem sido constante nem contínuo. A importância que lhe concederam ao longo dos séculos, os órgãos ou profissionais que lhe têm dado maior destaque, a evolução da formação de professores de E.F. e a criação de estabelecimentos de ensino para esse fim, as matérias de ensino que compõem o currículo, a carga horária semanal nos horários escolares, a natureza obrigatória da disciplina nos ensinos básico e secundário, o apetrechamento das escolas em material e equipamento são factores, entre outros, que têm sido alterados e implicam interesses diversificados.

A formação de professores de E.F. e a criação de estabelecimentos de ensino para esse fim, constituem a base estrutural deste trabalho. Qual o seu desenvolvimento e a sua evolução, nos aspectos positivos e nos aspectos menos favoráveis.



91

## CONTEXTUALIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

É de acordo geral que a actividade física constitui um elemento importante de um estilo de vida saudável, e em tempo escolar a disciplina de E.F. é a única a visá-la. As suas características únicas torna-a uma disciplina insubstituível, que promove hábitos de vida saudável.

Desde o século XVI que vemos os exercícios físicos serem praticados em estabelecimentos de ensino escolares portugueses, nomeadamente, os dirigidos pela Companhia de Jesus. No entanto, em finais do século XVIII, a generalidade das instituições de ensino portuguesas encaram o exercício como passeio ao ar livre e recreação.

A obrigatoriedade da disciplina de E.F. aparece nas reformas: do ensino primário em 1902 e do ensino secundário em 1905. Em 1911, implementa-se a E.F. nos 3 graus de ensino

---

\* Este artigo constitui uma breve síntese da tese de mestrado "A disciplina de Educação Física ao longo das reformas educativas: oferta e procura de licenciados em Educação Física", realizada na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, no mestrado de Supervisão Pedagógica em Educação Física Escolar.

primário: elementar, complementar e superior. A duração da disciplina varia ao longo dos tempos, dependendo da importância que os órgãos governamentais lhe confere e das condições indispensáveis à prática física que as escolas dispunham.

Os primeiros programas de E.F. para o ciclo preparatório aparecem em 1968. Estes são alterados em 1971, ano em que a E.F. passou a estar sob tutela da Direcção Geral de Educação Física e Educação Escolar, saindo definitivamente da alçada da Mocidade Portuguesa.

No ano lectivo de 1974/75 são publicados os programas para o ensino preparatório. No entanto, existiam professores alheios a esse facto. A classificação qualitativa da disciplina passa a ser obrigatória apesar dos alunos só poderem reprovarem por falta de assiduidade.

Em 1979 são aprovados os programas de E.F. para o ensino primário. Em 1991 aprova-se o regime jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar: a E.F. é uma disciplina curricular obrigatória dos ensinos básico e secundário, desenvolve-se através de programas próprios e dispõe de 3 horas semanais.

Em 2001, após o Ministério da Educação referir a necessidade de uma reorganização do currículo, de analisar e experimentar situações, e de muita resistência por parte dos professores de E.F., praticamente nada se alterou na disciplina. Quero com isto dizer, que pelo menos não prejudicou a carga horária que a disciplina dispunha mas também em nada a beneficiou.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA AO LONGO DOS TEMPOS

No início do século XIX, devido à importância dada à E.F. no campo militar, começou a ser encarado o problema da formação de pessoal habilitado para o desempenho de funções docentes no domínio da E.F.

Já em 1905, aquando da obrigatoriedade da E.F. no ensino secundário, o médico Costa Sacadura, alertava, sem êxito, para a necessidade de preparação de docentes especializados.

A fim de prestigiar a formação de professores e de torná-la aceite com as exigências da época, foram criadas 3 escolas normais: Lisboa, Porto e Coimbra. Neste contexto, para a formação dos professores de E.F. criam-se 2 escolas, anexas às universidades de Coimbra e Porto, que funcionaram a partir de 1915/16. A formação dos professores de E.F. era da responsabilidade dos professores da Faculdade de Medicina e das Escolas Normais Superiores. Por isso, verificavam-se muitas lacunas na formação.

Nesta linha de pensamento, em 1914, Luís Furtado Coelho decidiu organizar, em Lisboa, um curso de 3 meses orientado por B. Kullberg (habilitado com o curso Real e Central do Instituto de ginástica de Estocolmo) para preparar os professores de E.F.. Em 1920, publicam o Regulamento Oficial da Educação Física, adoptando-se o método sueco de Ling a nível escolar e a nível militar.

Em 1921, cria-se um curso normal de E.F. com duração de 3 anos. Era de carácter provisório e não se inseria em nenhum projecto global de formação de professores. Em 1922,

começa a funcionar a Escola de Esgrima do Exército, tornando-se um lugar de preparação de muitos especialistas. Em 1923, o curso foi reduzido a 2 anos e integrado na Escola Normal Superior, passando a sua prática pedagógica a efectuar-se na escola Normal Primária de Lisboa. A deficiente preparação dos professores no plano prático levam à extinção das Escolas Normais Superiores, em 1930.

Em 1923 publica-se uma importante proposta de lei respeitante à reorganização da educação nacional. Na 14ª base prevê-se que as Escolas Normais Primárias e Superiores se unissem para a criação das Faculdades de Ciências da Educação, integradas no âmbito universitário. Para a formação de professores de E.F. não era uma tentativa positiva, tendo em vista a obrigatoriedade dos professores estarem antes habilitados com o curso da Faculdade de Medicina.

Em 1930, são extintas as Escolas Normais Superiores. São criadas as secções de ciências pedagógicas na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e na Sociedade de Geografia em Lisboa. São criados, também, 2 Liceus Normais, em Lisboa e Coimbra.

Em 1932, o Exército reconheceu a falta de preparação dos seus mancebos e propôs fazer a formação de professores de Educação Física na sua própria escola. Em 1933, a Escola de Esgrima do Exército transforma-se na Escola de Educação Física do Exército. Em 1936, foi criada a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa que organizou e controlou a E.F. escolar.

Em 1940, dá-se a extinção da Escola de Educação Física do Exército e a cria-se o Instituto Nacional da Educação Física (I.N.E.F.). Nos primeiros 10 anos de existência do I.N.E.F., é patente a influência do sector militar e da classe médica, a colaboração com a Mocidade Portuguesa e a dependência da Direcção Geral de Educação Física e Saúde Escolar.

Na década de 1960, assiste-se a uma acentuada explosão escolar. O I.N.E.F. não dava resposta às necessidades do país. Por isso, em 1964, foram criados 2 novos cursos, de 2 anos de duração, realizados nas Escolas de Instrutores de Educação Física (E.I.E.F.), no Porto e Lisboa.

Em 1975 são extintas as duas E.I.E.F. e o I.N.E.F., criando simultaneamente 2 Institutos Superiores de Educação Física (I.S.E.F.), um integrado na Universidade Técnica de Lisboa e outro na Universidade do Porto. Assim, resolve-se a situação académica dos professores de E.F., equiparando-os a licenciados.

Em 1986, autoriza-se o início do funcionamento do curso de professores do ensino básico, na variante de E.F., aos Institutos Politécnicos de Castelo Branco, Guarda e Leiria, através das Escolas Superiores de Educação (E.S.E.).

Em 1987, autoriza-se o Instituto Politécnico do Porto e o de Viana do Castelo, através da E.S.E., a conferir o diploma de curso de professores de ensino básico, na variante de E.F.. Em 1988, autoriza-se o Instituto Politécnico de Coimbra e o de Viseu, a conferir o diploma de curso de professores de ensino básico, na variante de E.F.. Também em 1988, é dada autorização à Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro a conceder o grau de licenciatura

em E.F. e Desporto. Em 1989, é a Universidade da Madeira que obtém a autorização para conceder o grau de licenciado em E.F. e Desporto.

Em 1990, autoriza-se o Instituto Politécnico de Faro, através da E.S.E., a conferir o diploma de curso de professores de ensino básico, na variante de E.F.. Em 1991, começa a funcionar o curso de E.F. no Instituto Politécnico de Viseu, através da E.S.E. do pólo de Lamego e no Instituto Superior de Ciências Educativas. Simultaneamente, é criado o curso de E.F. e Desporto na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e no Instituto Superior da Maia. Em 1992, começa a funcionar na E.S.E. Almeida Garrett. Em 1993, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Em 1994, inicia-se o curso de E.F. no Instituto Superior de Santarém através da E.S.E., e na Universidade da Beira Interior.

Em 1995, o curso de E.F. começa a ser ministrado em mais 7 estabelecimentos de ensino: Instituto Superior de Ciências da Saúde-Sul, E.S.E. Jean Piaget de Almada, E.S.E. Jean Piaget de Viseu, E.S.E. Jean Piaget de Arcozelo, E.S.E. Jean Piaget Nordeste, Instituto Politécnico de Beja e de Bragança através da E.S.E..

Em 1996, começa a funcionar o curso de E.F. na Escola Superior de Fafe. Também o Instituto Superior de Ciências da Saúde do Norte viu a licenciatura de E.F., Saúde e Desporto ser aprovada neste mesmo ano.

Em 1997, inicia-se o curso de E.F. e Animação Social no Instituto Superior de Línguas e Administração de Bragança e o curso de E.F. e Desporto no Instituto Superior D. Afonso III no Algarve. Em 1999, é homologado o curso de E.F. e Desporto no Instituto Superior de Tecnologia Empresarial.

Antes de 99/00 criam-se outros estabelecimentos de ensino que proporcionam um curso dentro da área da E.F. mas não para a via de ensino: Condição Física e Alto Rendimento pela Escola Superior de Desporto de Rio Maior; Ciências de Actividade Física e Humana pela Universidade de Évora; Motricidade Humana pela Universidade Fernando Pessoa; Motricidade Humana pelo Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Viseu e Santo André.

## **ALUNOS MATRICULADOS E DOCENTES COLOCADOS NO ENSINO**

Com o pretexto das gerações mais novas terem, em relação aos seus antepassados, níveis mais elevados de qualificação escolar e vontade da aproximação aos países desenvolvidos da União Europeia, o Governo alargou o número de anos de escolaridade obrigatória.

A escolaridade obrigatória em 1978 alargada a 6 anos, não surte efeitos imediatos porque essa não era totalmente cumprida. Em 1990, a escolaridade obrigatória é alargada aos 9 anos, o que se reflecte começando o número de alunos do 3º ciclo a ser superior ao do 2º ciclo.

O número de alunos matriculados no 1º ciclo, desde 79/80 tem vindo gradualmente a diminuir; o número de alunos no 2º ciclo aumenta até 87/88, após esta data nota-se um decréscimo; o número de alunos no 3º ciclo aumenta até 94/95 e a partir desta data o número decresce; o número de alunos matriculados no ensino secundário aumenta até 95/96 e depois também começa a diminuir.

O número global de alunos está a diminuir. É evidente o decréscimo do número de alunos matriculados em todos os ciclos de ensino, a partir de 95/96.

Relativamente ao número de professores colocados no ensino pode dizer-se que no 1º ciclo decresce a partir de 84/85 até 98/99. No entanto, no ano de 91/92 e 92/93 o número de professores aumenta quase 5 mil, sem explicação visível visto o número de alunos não ter aumentado.

Os professores colocados nos 2º e 3º ciclos e ensino secundário aumenta até 90/91, de 91/92 a 96/97 aumenta novamente e a partir de 97/98 decresce. Ou seja, o número de docentes colocados nestes ciclos de ensino apresentam sempre um aumento relativo excepto em: 89/90, 91/92 e 97/98. O número de professores colocados no ensino secundário quase triplica no ano de 85/86, ano da última grande reforma educativa em Portugal, que motivou o aumento da procura da escolaridade nos níveis de ensino mais elevados.

Entre 88/89 e 90/91 verifica-se o maior número de professores colocados no ensino. Em sequência da redução do número de alunos matriculados no ensino, decresce o número de docentes colocados em todos os níveis de ensino, a partir de 97/98.

O ritmo de crescimento do número de professores colocados foi superior ao ritmo de crescimento do número de alunos matriculados.

## NÚMERO DE LICENCIADOS EM E.F.

	79/80	80/81	89/90	90/91	91/92	93/94	94/95	95/96	97/98	98/99	99/00
<b>Nº estabel.</b>	1	2	5	7	10	12	14	17	19	27	28
<b>Nº licen.</b>	56	191	202	267	321	441	589	720	877	1253	1372

Durante toda a década de 80 o número de licenciados, por ano lectivo, não se distancia muito das 200 unidades.

A introdução do *numerus clausus* no ensino superior público a partir do ano lectivo 77/78 constitui o factor que provocou a expansão vertiginosa do ensino superior privado na década de 80.

Com a abertura dos cursos no ensino politécnico em 1986 e do ensino privado em 1991, começa a denotar-se um aumento bastante significativo do número de licenciados de E.F.. à semelhança do que acontecera com o número de professores no geral.

As E.S.E.'s ao serem lançadas no sistema com o objectivo de formar professores até ao 6º ano, acabaram, no entanto, por entrar em competição com as novas universidades que tinham criado cursos destinados também a formar professores do ensino preparatório. Em termos institucionais, observa-se algumas indefinições. Foi possível chegar a um consenso generalizado sobre o modelo de formação inicial de professores, que assenta essencialmente nos cursos de formação das E.S.E.'s e nos cursos ministrados nas universidades, sendo que os primeiros destinam-se a formar os professores para o 1º e 2º ciclos (embora a situação do 1º ciclo não esteja regularizada) e os segundos destinam-se a formar professores do 3º ciclo e ensino secundário.

Em 94/95 verifica-se um aumento de 33% de licenciados em E.F. e em 95/96 um crescimento de mais 22% relativamente ao ano lectivo anterior. De 97/98 para 98/99 o aumento é de 43%.

Até 99/00 o número de licenciados de E.F. em estabelecimentos de ensino portugueses era 8704. Destes 8704 licenciados, 26% foram formados no ensino privado e 74% no ensino público. No ensino universitário formaram-se 59% (9% do ensino privado e 91% do ensino público) e no ensino politécnico formaram-se 41% (53% no privado e 47% no público).

## NÚMERO DE PROFESSORES DE E.F. COLOCADOS NO ENSINO

	Grupo 09	Grupo 38	Total
<b>94/95</b>	2433	3942	6375
<b>95/96</b>	2501	4391	6892
<b>96/97</b>	2422	4708	7130

O número de professores de E.F. colocados no geral aumenta.

O número de professores de E.F. colocados no grupo 38 (3º ciclo e secundário) também aumenta.

O número de professores de E.F. colocados no grupo 09 (1º e 2º ciclos) diminui em 96/97, ano em que o número de alunos também diminui. No número de alunos no 3º ciclo e ensino secundário também se observa uma diminuição, no entanto, este facto não interfere na diminuição do número de professores de E.F. colocados no grupo 38.

Relativamente ao número de licenciados em E.F. e ao número de professores de E.F. colocados no ensino, pode dizer-se que ambos apresentam um acréscimo dos seus valores. No entanto, a percentagem do aumento é superior no número de licenciados que no número de professores colocados.



	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	Previsão 02/03
<b>Prof. E.F. colocados</b>	6375	6892	7130	-	-	-	8918
<b>Nº licenciados</b>	3725	4445	5202	6079	7332	8704	13305

Se calcularmos a taxa média de crescimento anual tanto do número de professores de E.F. colocados (94/95 a 96/97) como do número de licenciados em E.F. (94/95 a 99/00) e a projectarmos para o ano 2002/03 verificamos que o número de licenciados é superior ao número de professores colocados, em 4387. Até 97/98 o número de licenciados nunca foi superior ao número de professores colocados.

Na última década assiste-se a uma inversão da oferta/procura, tornando a oferta de professores de E.F. muito superior às necessidades do ensino.

O aumento do número de estabelecimentos superiores criados para a formação de professores de E.F., primeiro das E.S.E.'s, posteriormente os estabelecimentos de ensino privado, que perfaz um número na casa das 3 dezenas, a criação do regime jurídico da E.F., as reestruturções curriculares dos ensinoss básico e secundário, representam os pilares do desenvolvimento da E.F. da década de 90. Os efeitos surtidos nesta época deixam algumas marcas que começam a ser difíceis de ultrapassar: o desemprego.

## CONCLUSÕES

A E.F. começou a fazer parte do plano de estudos a partir de 1902, desde então a sua evolução tem sido notória e positiva: os primeiros congressos da E.F., a criação do I.N.E.F., a obrigatoriedade como disciplina curricular e o seu cumprimento em alguns níveis de ensino, a colaboração de um programa orientado, a integração dos estabelecimentos de ensino superior nas universidades, a criação de novos estabelecimentos nomeadamente no ensino politécnico e no ensino privado e a criação de novos cursos.

No entanto, a diminuição do número global de alunos matriculados em todos os níveis de ensino desde 95/96 e o aumento descontrolado do número de licenciados em E.F. nos últimos anos, repercute o aumento de professores de E.F. não colocados no ensino, tanto no grupo 09 como no grupo 38.

As falhas da E.F. resultam da falta organizativa do Sistema Educativo e da pouca vontade política. É preciso reconhecer o verdadeiro valor da E.F. como disciplina curricular única da educação corporal. Criar condições razoáveis de trabalho. Pois, um século volvido de alertarem para a necessidade de apetrechamento das escolas com materiais desportivos e da criação de espaços gímnicos e campos de jogos, pode dizer-se que tais condições ainda não foram conseguidas.

É também, desde 1902 que se refere a obrigatoriedade da disciplina de E.F. no ensino primário. Quantos alunos do 1º ciclo terão esta disciplina semanalmente, em local próprio e orientada por um professor licenciado em E.F.?

Tais medidas deveriam ser tomadas não com o objectivo de minimizar o desemprego mas com o intuito de cumprir o que está estabelecido: proporcionar e contribuir para o desenvolvimento harmonioso e global dos alunos. Pois a E.F. constitui uma das unidades coerentes do sistema português de ensino e, pelas suas potencialidades psico-motoras e lúdicas contribui para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Só assim se atinge a consciencialização plena do significado da disciplina de E.F.

## Bibliografia

- Barreto, A.** (2000). *A situação social em Portugal 1960-1999: indicadores sociais em Portugal e na União Europeia*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Carvalho, R.** (1986). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da Nacionalidade até o fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Crespo, J.** (1977). "História da Educação Física em Portugal. Os antecedentes da criação do INEF". *Revista Ludens*, Vol. II, 1, pp.45-52.
- Crespo, J.** (1991). "A Educação Física em Portugal: a génese da formação dos professores". *Revista Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1, pp.11-19.
- Ferreira, A. & outros** (1999). "Olhar sobre a educação física em Portugal nos finais do antigo regime". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, pp. 141-158.
- Matos, J.** (2001). *A Educação Física e o Desporto em Portugal em 1910 e 1911*. Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Monografia de Licenciatura.
- Ministério da Instrução, Guerra e Marinha** (1920). *Regulamento Oficial de Educação Física*. Lisboa, Imprensa Nacional.
- Ministério da Instrução Pública** (1923). *Reforma da Educação: proposta de Lei*. Lisboa, Imprensa Nacional.
- Nolasco, A.** (2001). *A Educação Física em Portugal nos anos que se seguiram ao 25 de Abril: a visão dos professores*. Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Nunes, E.** (1985). *Contributo para o estudo de evolução da formação de professores de Educação Física em Portugal*. Porto, Instituto Superior de Educação Física, Dissertação de Doutoramento.
- Ponomarev, N.** (1976). *Nascimento e Desenvolvimento da Educação Física*. Cruz Quebrada, Centro de Documentação e Informação do Instituto Nacional de Educação Física.
- Rodrigues, C.** (1994). *Sócio-história e Reformas Educativas em Portugal (1936-1986)*. Universidade do Minho, Dissertação de mestrado em Ciências da Educação.



Hugo Durão  
Rui Pedro Carames  
Instituto Superior da Maia



*Política Desportiva*



# A UNIÃO EUROPEIA E O DESPORTO – – UMA ABORDAGEM POLÍTICO SOCIAL

Hugo Durão  
Rui Pedro Caraméz  
Instituto Superior da Maia

## INTRODUÇÃO

O processo de construção europeia atravessa, neste momento, uma das suas fases mais críticas e conseqüentemente mais importantes, nomeadamente, com a perspectiva do alargamento da União Europeia a dez novos países, acontecimento este, que os decisores europeus pretendem acompanhado pela rectificação de um documento, a que uns designam de Constituição Europeia outros de Tratado Constitucional. Aos factos atrás descritos acrescentaríamos a constatação de que, tem vindo a ocorrer uma constante expansão da acção comunitária, tanto no que se refere aos domínios tratados, como à intensidade da intervenção (Romano, 1998). Significa, portanto, que existem cada vez mais matérias que integram as competências da União Europeia, sendo esse aumento acompanhado por um reforço da supranacionalidade. As transformações atrás descritas provocaram alterações, que necessariamente afectaram todos os domínios da sociedade europeia, entre eles encontra-se naturalmente, o fenómeno desportivo, como o comprova a instituição do ano de 2004 como o Ano Europeu da Educação através do Desporto.

Acontece que até à data, quando se falava em transformações operadas pela União Europeia, os elementos que enformam o fenómeno desportivo, assumiam que essas mesmas alterações não afectariam o desporto, ou então apenas os seus contornos jurídicos. É exactamente isso que pretendemos apurar com este estudo, isto é perceber se a União Europeia exerce alguma actividade sobre o fenómeno desportivo, este perspectivado sob o ponto de vista social. Caso se verifique a actuação das instituições comunitárias sobre o desporto, pretendemos apurar os mecanismos que são utilizados para materializar as suas intenções, bem como o sentido que pretendem imprimir com a sua actuação.

## METODOLOGIA

A nossa análise centrou-se na actividade que tem vindo a ser desenvolvida por quatro organismos, nomeadamente o Conselho Europeu, o Conselho de Ministros, a Comissão

Europeia e o Parlamento Europeu. Para otimizar qualitativamente a nossa análise, optamos por dividir o processo em cinco fases (Quivy & Campenhout, 1998; Ketele & Roegiers, 1993):

1. Identificação das Fontes Documentais;
2. Recolha dos Documentos;
3. Codificação dos Documentos;
4. Elaboração de uma Grelha de Análise;
5. Análise dos Documentos;

#### *1. Identificação das Fontes Documentais*

A primeira fase de todo o processo baseou-se em identificar quais poderiam ser as fontes privilegiadas, isto é, aquelas que seriam capazes de fornecer uma quantidade significativa de informação - o mais actualizada e sistematizada possível.

#### *2. Recolha dos Documentos*

Esta etapa consistiu em recolher documentação disponibilizada pela fonte.

Ao todo foram seleccionados 42 documentos, respeitantes às quatro instituições em estudo.

#### *3. Codificação dos Documentos*

Era necessário encontrar um mecanismo que facilitasse a identificação, quer do documento quer da instituição da qual era proveniente. Assim optamos por atribuir um código a cada documento, que nos permitisse, à partida, identificar a instituição de origem, bem como a data de emissão do documento.

#### *4. Elaboração da Grelha de Análise*

A matriz utilizada para filtrar a informação que os documentos continham, era constituída por um Código, que correspondia ao atribuído na etapa precedente; um campo para identificação do autor do documento; o número de páginas - constituía uma informação complementar sobre o documento, e que nos dava uma ideia mais real das suas características; a tipologia documental, pois sabemos à partida que cada instituição emite tipos de documentos diferentes, existem, no entanto, aquelas que podem elaborar diversas tipologias de documentos, dependendo disso do objectivo com que é elaborado cada documento; o título do documento, um parâmetro indispensável, isto porque, é através deste que se pode proceder de imediato à identificação do tema em estudo no documento em análise. E, por último, as considerações do documento - parâmetro onde se procedeu à análise do conteúdo.



## 5. *Análise dos Documentos*

Esta etapa consistiu em completar os campos inseridos na grelha de análise. Foi realçada a informação que consideramos relevante e pertinente, salientando preferencialmente os objectivos, as considerações apresentadas e as conclusões expostas.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

O objectivo desta análise é o de perceber de que forma, as temáticas abordadas e os documentos que as suportam, evoluíram ao longo das quatro instituições, no sentido de aferir o tratamento que cada uma foi dando aos diferentes temas, entrando sempre em consideração com a natureza e especificidades do funcionamento da mesma instituição.

Assim, e por uma questão de lógica hierárquica, referente ao grau de importância que cada instituição representa no seio comunitário, procedemos à análise dos documentos extraídos do Conselho Europeu (CE), do Conselho de Ministros (CM). Posteriormente analisamos o reflexo que a Comissão Europeia (COM) transmitiu acerca dos mesmos, e por fim à forma como o Parlamento Europeu (PE) procedeu à sua análise. A exegese dos documentos será feita respeitando a ordem cronológica com que foram elaborados.

Os temas apresentados foram os que suscitaram um maior interesse por parte das instituições comunitárias em estudo - interesse esse aferido de acordo com a produção documental afecta a esses mesmos temas. No entanto, outras temáticas foram alvo de profunda análise e preocupação por parte da União Europeia, tais como a luta contra a dopagem, a capacidade de manutenção das actuais estruturas desportivas e da função social do desporto na Europa, o problema da segurança e tolerância por ocasião dos jogos de futebol de dimensão internacional, a relação entre o desporto e as mulheres, a educação informal no contexto das actividades desportivas dos programas comunitários da juventude, a relação entre o desporto e o emprego, o desporto e a política de concorrência bem como uma análise sobre o actual modelo europeu do desporto. Não iremos expor de forma minuciosa as informações constantes nos documentos que abordam estas temáticas por óbvias limitações de espaço.

### *1. Delimitação das competências entre a União Europeia e os Estados-membros*

As preocupações sobre esta temática revelam-se pela primeira vez, nos documentos recolhidos, em 1997 – PE – 28.05.97 –, através da Comissão da Cultura, Juventude, Educação e dos Media (esta comissão ainda não abrangia a área do desporto, não havendo na altura, qualquer comissão no Parlamento Europeu responsável pela área). As razões que levaram esta comissão parlamentar a elaborar um relatório sobre esta temática estão bem presentes. Assim, reconhece o facto de o desporto ocupar na vida dos cidadãos europeus um lugar de destaque, na medida em que há cem milhões de praticantes, e o nível económico representar 1,5% do PIB da

U.E. A acção comunitária no domínio do desporto pauta-se pela análise de esporádicos casos, por parte do Tribunal de Justiça, quando estes interferem o direito comunitário, referindo como exemplo o caso Bosman, onde sobressaíram as incompatibilidades entre o Tratado da Comunidade e algumas normas de funcionamento do desporto. Quase ao mesmo tempo, assumiu-se que os Tratados não reconheciam a especificidade do desporto, nem o mencionavam expressamente. Este relatório considera igualmente que se o desporto não pode viver em absoluta autocracia, pois participa na vida económica, por outro, revela que não é apenas uma actividade económica, daí que seja essencial preservar a sua autonomia. Assume perfeitamente que não existe um plano de acção, ao nível da U.E., para actuar no domínio do desporto, daí que o sector é susceptível de abranger vinte direcções gerais.

Como conclusões, a comissão considera que a Conferência Intergovernamental deve incluir um artigo, onde seja reconhecida a especificidade do desporto, como reclama o movimento desportivo, devendo igualmente ser incluído no artigo 128 dedicado à cultura. Por fim, recomenda a criação imediata, pela Comissão, de uma *Task Force* para o desporto com o objectivo de definir uma aproximação comunitária e global ao desporto. Gostaríamos de realçar que, não deverá ser esquecido que, foi precisamente no ano de 1997 que a Conferência Intergovernamental reunida em Amesterdão anexou às suas conclusões uma referência explícita ao desporto. Assim, consideramos que este documento apesar de simples, se reveste de uma enorme importância no que toca ao início das relações entre a U.E. e o desporto sob uma perspectiva menos direccionada para as questões referentes apenas ao direito comunitário mas numa abrangência muito maior.

Por outro lado, e apesar de não termos encontrado nenhuma indicação nesse sentido, não deverá ser considerado alheio ao documento atrás referido, o facto de a Comissão Europeia, abordar a temática da delimitação de competências – COM – 29.09.98. Desta forma, esta instituição assume como principal razão para a elaboração do respectivo documento o facto das políticas e decisões comunitárias exercerem uma influência crescente nas práticas e actividades desportivas europeias, devido à evolução rápida destas actividades, nomeadamente no domínio do desporto profissional, e do lugar importante que o desporto ocupa na sociedade. Define ainda como grande objectivo do documento a tentativa de perceber em que medida a União Europeia intervém no domínio do desporto. Para atingir este objectivo, a Comissão abordou diversos temas, nomeadamente a análise da evolução das relações entre o desporto e a U.E., tendo identificado como principais domínios onde a actividade comunitária afecta directamente o desporto: a liberdade de circulação, concorrência e politica audiovisual e politicas e acções comunitárias. Ainda neste ponto, conclui que já em 1974 o Tribunal de Justiça havia determinado que o desporto enquanto actividade económica era regido pelo direito comunitário. O papel do desporto e a sua especificidade é outro aspecto aprofundado, tendo sido

identificadas cinco funções específicas que o desporto desempenha, nomeadamente: a função educativa, de saúde pública, social, cultural e lúdica. O documento apresenta-nos igualmente, uma análise sobre a influência positiva da actividade desportiva, na qual a Comissão refere que do ponto de vista económico, o desporto representa três por cento do comércio mundial, o patrocínio desportivo gera quinze mil milhões de dólares, a venda de direitos televisivos quarenta e dois mil milhões e a venda de bilhetes cinquenta mil milhões. Ainda sob a perspectiva económica é referido que o desporto europeu representa trinta e seis por cento deste comércio a nível mundial, sendo que do ponto de vista social a sua importância poder-se-á considerar significativa visto que um em cada três europeus pratica desporto e o número de clubes desportivos na Europa ascende a quinhentos e quarenta e cinco mil. Numa tentativa de perceber os problemas e desafios do desporto europeu, o documento refere que o desporto possui características específicas e que é necessário preservá-las para não o desnaturar, sendo que o problema consiste em clarificar a forma como o direito comunitário pode ser aplicado aos aspectos económicos do desporto tendo em conta a sua especificidade e características de identidade desportiva. Também alvo de análise foi a integração do desporto nas políticas comunitárias e o seu papel nas políticas externas, o documento identifica ainda que vinte das vinte e quatro Direcções-Gerais da Comissão geram acções ou programas que dizem respeito ao desporto, especificando que, os domínios onde o fenómeno desportivo é afectado pelas políticas comunitárias são: a saúde pública, a protecção dos jovens trabalhadores, a segurança das instalações desportivas, a normalização do material desportivo, a livre circulação do material desportivo, as regras veterinárias relativas aos animais e ao desporto, a investigação científica e tecnológica, o turismo, a fiscalidade, o ambiente, a educação, a formação profissional e o desporto para deficientes.

A análise atenta dos aspectos abordados pela Comissão neste documento, bem como a profundidade com que estes são decompostos, permite-nos considerar a existência de uma real preocupação e empenho em perceber o fenómeno desportivo, o que não se tinha verificado no documento anteriormente analisado (PE – 28.05.97). Este facto deve-se, em nossa opinião, à referência que os quinze anexaram ao Tratado de Amesterdão e que elevou a preocupação com o fenómeno desportivo às mais altas instâncias da U.E., obrigando-as a conhecer a fundo o desporto europeu a fim de lidarem com este da melhor forma possível.

Passando agora à análise das conclusões, verificamos que estas referem liminarmente que a Comissão Europeia continuará a exercer a sua acção no controlo da aplicação do direito comunitário, afirmando que neste domínio a acção comunitária deverá evoluir no sentido de serem reforçados os aspectos de informação e de diálogo com as organizações desportivas, nomeadamente sobre as verdadeiras características do desporto que merecem ser tidas em consideração na aplicação das normas comunitárias. Outra das conclusões a que o documento

chega, relaciona-se com a integração do desporto nas diferentes políticas comunitárias, onde afirma que convém perceber até que ponto seria verdadeiramente eficaz uma acção, à escala comunitária no domínio do desporto. Esta conclusão reveste-se de um grande realismo, na medida em que acções de nível comunitário na área do desporto, não entrando em linha de conta com as especificidades do movimento desportivo que caracterizam cada membro da U.E. seria uma medida que não produziria efeitos práticos.

O documento – PE – 06.02.02 –, elaborado pela comissão parlamentar dos assuntos jurídicos, elabora uma análise geral sobre a delimitação das competências entre a União Europeia e os Estados-Membros, relativamente a todas áreas de intervenção da U.E. Este documento considera que existe uma grande dificuldade em perceber as reais delimitações de competências, definindo como provável causa o facto de existirem quatro Tratados e duas entidades diferentes, a União e a Comunidade, bem como uma abundância de instrumentos normativos de alcance jurídico desigual e às vezes duvidosos. Outra das possíveis razões para explicar o problema exposto é o facto de a Comunidade existir à mais de quarenta anos, durante os quais as Instituições previstas eram dotadas de objectivos puramente económicos e foram obrigadas a adaptarem-se aos sucessivos alargamentos, bem como à crescente atribuição de funções políticas da União. Esta constatação, apesar de ser feita tendo em conta todos os domínios de acção comunitária, aplica-se ao desporto e à intervenção da União nesse fenómeno, explicando muitas das posições adoptadas por este organismo. Para finalizar a análise do documento, salientáramos a proposta para que a área do desporto seja incluída no conjunto das competências complementares, juntamente com a educação, a formação, juventude, protecção civil, cultura e turismo. Consideramos esta perspectiva a mais adequada, na medida em que, e como já tivemos oportunidade de referir, o desporto molda-se de forma diferente de país para país, sendo que uma actuação discricionária por parte da U.E. neste domínio, teria consequências gravíssimas para o fenómeno desportivo e consequentemente para a sociedade em geral.

## *2. O lugar do desporto no futuro Tratado*

A temática referente ao lugar que o desporto deverá ocupar no futuro Tratado, é relativamente recente, exactamente pela sua natureza.

Quando a 9 de Dezembro de 2000, o Tratado de Nice foi aprovado, abriram-se as portas a variados debates sobre o futuro da União Europeia, nomeadamente com a criação da Convenção Europeia sobre o Futuro da Europa, instituída pelo referido Tratado. Foi nomeado para seu presidente Valéry Giscard d'Estaing, sendo igualmente composta por membros representantes dos Governos de cada país, dos respectivos Parlamentos Nacionais e por representantes do Parlamento Europeu.

Assim, e no âmbito desta Convenção foi elaborada uma proposta (PE – 10.01.03), a qual definiu como grande objectivo que o desporto figurasse nos assuntos de entre os quais a acção da União Europeia acontece, complementando a dos Estados-Membros que garantem a competência do direito comum, assim como na educação, formação, juventude, protecção civil, cultura, saúde, industria, turismo, contratos civis e comerciais.

Os grandes motivos apresentados para que esta proposta fosse elaborada, advêm do facto de desde 1997 até ao ano 2000 o Conselho Europeu ter vindo a reconhecer, sucessivamente o desporto como um elemento fundamental para a sociedade europeia - quer a nível económico quer a nível social. Por outro lado, é reconhecida a aplicação do princípio da subsidiariedade a certos domínios do desporto, os quais são da competência dos Estados-Membros, havendo no entanto, cada vez mais questões que dizem respeito ao arbítrio comunitário. Por outro lado, a proposta afirma que é obrigatório reconhecer a evolução económica observada no desporto, bem como as responsabilidades das autoridades públicas e das organizações desportivas. Estas são questões novas, as quais não permitem garantir nem salvaguardar as actuais estruturas e especificidades do desporto, nem a sua função social, considerando ainda que, isto acontece principalmente porque, a recente multiplicação de procedimentos jurisdicionais no que se trata da aplicação de regras da União Europeia - são fonte de alguma insegurança jurídica por parte dos mais diferentes intervenientes do movimento desportivo.

Em relação à proposta propriamente dita, aponta para duas alternativas, uma onde se sugere que se a inclusão do desporto tiver de ser feita de uma forma reducionista, o desporto deverá ser mencionado juntamente com outras matérias como a cultura, a saúde e a educação. A outra proposta defende que se inversamente a abordagem ao desporto dentro do novo Tratado se fizer de uma forma mais detalhada através de um artigo relativo ao desporto, seria conveniente que fossem mencionados objectivos que definam o campo de intervenção comunitário, especificando as áreas de intervenção, nomeadamente:

- O reconhecimento do papel que das actuais estruturas desportivas da Europa e a sua independência, como elementos constitutivos do modelo europeu desportivo;
- A promoção dos valores sociais, educativos, e solidariedade em todas as práticas;
- A parceria entre os poderes públicos e o movimento desportivo a todos os níveis;
- A luta contra todas as formas de degeneração da prática desportiva,
- A cooperação com outros países e as organizações internacionais competentes na matéria.

(PE – 10.01.03: p.3)

Antes de mais, será benéfico para o movimento desportivo que a Convenção Europeia tenha feito uma proposta para a inclusão de uma referência sobre o desporto no futuro Tratado, o que denota desde já, uma grande preocupação sobre qual deverá ser o papel do desporto na

sociedade europeia, prevenindo por outro lado a interferência da U.E. com o funcionamento do fenómeno desportivo de uma forma insubsistente. Para procedermos à análise das propostas propriamente ditas, devemos fazê-lo, primeiro sobre a sua forma e depois sobre o seu conteúdo.

Assim, e em relação à forma, consideramos que se a proposta da referência minimalista for a escolhida, parece-nos um passo positivo, na medida em que é mais do que hoje existe, mas de forma alguma satisfatório. Se analisarmos o conteúdo da proposta, verificamos que não o podemos fazer, dada a sua incipiência que ao mesmo tempo não permite uma análise mais profunda, dando azo às mais variadas interpretações - considerando por isso esta proposta extremamente fraca e muito pouco ambiciosa.

Em relação à proposta que se refere à elaboração de um artigo relativo ao desporto, consideramos que seria, relativamente à sua forma, a mais bem-vinda no sentido de ser a única maneira de clarificar as competências da U.E. na área do desporto, sendo que assim os Estados-Membros também ficariam a perceber as suas próprias competências nesta área. Analisando o conteúdo da proposta verifica-se que este é extremamente positivo pois revela a capacidade de agrupar todas as preocupações que as instituições comunitárias têm vindo a revelar - em relação ao movimento desportivo - não o fazendo de uma forma tão exaustiva que a qualquer momento bloqueie a acção da U.E. na matéria. Assim permitirá uma certa flexibilidade de interpretação, necessária para que a legislação possa ser adaptada às contingências da realidade.



### *3. Ano Europeu da Educação através do Desporto*

A Comissão Europeia elabora, em 2001 um documento – COM – 16.10.01 –, no qual propõe a instituição do Ano Europeu da Educação pelo Desporto, a ter efeito durante o ano de 2004. Nesta proposta, a Comissão considera que a pertinência de tal iniciativa reside no facto de que a opinião pública, durante o ano de 2004, estará particularmente sensível às questões desportivas, principalmente devido à organização do Campeonato Europeu de Futebol em Portugal e dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos em Atenas. Para além disso, assume que a Comunidade sempre demonstrou particular interesse nos valores educativos que o desporto pode transportar, considerando por isso que disporá de uma oportunidade excepcional para sensibilizar os Estados-Membros, as organizações desportivas e educativas para a necessidade de uma forte parceria no sentido de reforçar os valores educativos do desporto. Como última grande razão, para levar a cabo uma iniciativa deste género, a Comissão afirma que o facto do desporto ter vindo a ser confrontado com enormes estrangimentos económicos e comerciais, os quais tendem a desvirtualizar a verdadeira natureza do desporto, esta seria uma oportunidade de recuperar os verdadeiros ideais olímpicos, contribuir para revalorizar a imagem do desporto na sociedade europeia e agir como contra peso aos riscos de sedentarismo e de isolamento social ligados à utilização crescente das novas tecnologias.

Em relação às razões que motivaram a Comissão a propor tal iniciativa, consideramos que estas vão ao encontro daquilo por que se tem pautado a actuação da União Europeia no âmbito desportivo, isto porque, desde a primeira declaração relativa ao fenómeno desportivo, anexa ao Tratado de Amesterdão em 1997, a U.E. tem vindo a reafirmar insistentemente o papel social do desporto, por outro lado, o Tratado de Nice em 2000 estabeleceu que o desporto como um importante vector para a integração, envolvimento na vida social, tolerância, aceitação das diferenças e aceitação das regras.

Expostas e analisadas, as razões que levaram a Comissão a propor um ano europeu dedicado à educação pelo desporto, importa agora identificar os grandes objectivos que o documento estabelece. Assim o documento expõe seis objectivos, sendo eles:

1. Sensibilizar as organizações educativas e as organizações desportivas para o trabalho em comum;
2. Considerar a utilização dos valores veiculados pelo desporto para o desenvolvimento das competências educativas ditas básicas (capacidades físicas, capacidades sociais como o trabalho em equipa, etc.);
3. Sublinhar a contribuição positiva do voluntariado (facilidade nas actividades desportivas) para a educação;
4. Promover a mobilidade e os contactos entre alunos, através, nomeadamente, da organização de encontros desportivos;
5. Incentivar a reflexão e a discussão sobre as medidas necessárias para promover a integração social dos grupos menos favorecidos;
6. Incentivar as actividades desportivas no currículo escolar.

(COM 16.10.01: p.6)

Analisando os objectivos apresentados, gostaríamos de começar por referir que estes nos parecem extremamente positivos, na medida em que visam o envolvimento de todos os organismos que de uma forma ou de outra influenciam o movimento desportivo, e por outro lado apontam no sentido de direccionar a sua acção para realçarem os aspectos mais positivos da prática desportiva, e combater ao mesmo tempo, os efeitos nefastos de uma cada vez maior comercialização do fenómeno desportivo. Existem no entanto dois objectivos que, no nosso entender merecem um realce particular, pois revestem-se de uma importância enorme - são eles o incentivo à reflexão e discussão sobre medidas que promovam a integração social e o incentivo às actividades desportivas no currículo escolar. Destacamos o objectivo sobre a reflexão do papel do desporto na integração social, tendo em consideração que durante o ano de 2004 a U.E. será alargada a mais dez países, os quais têm especificidades culturais e sociais diferentes entre eles e entre os estados-membros já existentes na U.E., o que só por si pode constituir uma barreira enorme a uma integração harmoniosa desses novos países. Assim, consideramos que a

exploração da vertente integradora do desporto poderá fornecer um contributo precioso no sentido de diminuir essas diferenças culturais e sociais e assim aproximar diferentes povos. O objectivo de incentivar as actividades desportivas no currículo escolar merece destaque, pois consideramos o papel da actividade física no meio escolar de profundo interesse a todos os níveis, não só porque a escola é um meio ideal para o desporto transmitir todas as suas potencialidades sociais, mas também porque é na escola que se adquirem, mais facilmente hábitos de prática desportiva que permaneceram ao longo de toda a vida.

Em relação às acções, que a Comissão se propõe a levar a cabo para atingir os objectivos expostos em epígrafe, distribuem-se segundo sete pontos:

- Organização de encontros e de manifestações, incluindo as conferências de abertura e de encerramento do Ano Europeu de Educação pelo Desporto, bem como a organização de reuniões ao nível comunitário;
- Organização de acções de voluntariado por ocasião dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de Atenas em 2004 e outros eventos desportivos na Comunidade;
- Lançamento de campanhas de informação para divulgar os valores educativos do desporto;
- Organização de concursos europeus para promover os temas do Ano Europeu da Educação pelo Desporto;
- Realização de estudos e de inquéritos para avaliar o impacto do Ano Europeu da Educação pelo Desporto;
- Cooperação com os meios de comunicação social para promover o Ano Europeu da Educação pelo Desporto;
- Realização de manifestações destinadas a fornecer informação, em especial, sobre os exemplos de boas práticas.

(COM – 16.10.01: p.6)

Gostaríamos ainda de salientar que o orçamento proposto pela Comissão para levar a cabo esta iniciativa é de onze milhões e meio de euros, a serem distribuídos pelo ano de preparação (2003) e pelo ano de 2004.

A proposta que acabamos de apresentar foi enviada para o Parlamento Europeu a fim de este realizar uma análise sobre a mesma e emitir a sua opinião. A Comissão para a Cultura, Educação, Juventude, Meios de Comunicação e Desportos ficou encarregue de analisar a proposta, da qual resultou um documento – PE – 12.03.02. Este documento não acrescenta nada de concreto à proposta da Comissão, o que significa que esta foi aceite na íntegra pelos membros que a constituem. Há, no entanto, um comentário do relator (membro da comissão responsável pela elaboração do documento) que gostaríamos de referir, e que se prende com o facto de considerar que, para maximizar o impacto do Ano



Europeu da Educação pelo Desporto, deverá ser necessário sublinhar a capacidade que o trabalho voluntário desempenha na aprendizagem não formal, fortalecer as referências para a divulgação das boas práticas e introduzir uma referência para a necessidade de estabelecer redes que promovam o papel educacional do desporto. Quanto a este comentário apenas consideramos que as duas últimas propostas nos parecem adequadas, enquanto que em relação à primeira não vem acrescentar nada de novo, apenas aprofundando uma referência que já constava na proposta da Comissão.

A proposta de constituir o ano de 2004 como o Ano Europeu da Educação através do Desporto foi rectificada em reunião de Conselho de Ministros da Educação e da Juventude através de um documento – CM – 30.05.02 –, o qual não propõe nenhuma alteração à proposta da Comissão.

A instituição de um ano dedicado à reafirmação do papel educativo do desporto é, em nosso entender, uma forma da União Europeia demonstrar qual é realmente o papel que quer dar ao desporto na sociedade, bem como de que forma quer pautar a sua actuação nesta área.

#### *4. Características Específicas do Desporto e sua Função na Europa*

É no ponto quatro, referente à Europa e ao Cidadão, que as conclusões do Conselho Europeu – CE – 20.06.00 –, reunido em Santa Maria da Faria, abordam o desporto solicitando à Comissão que na gestão das políticas comuns tome em consideração as características específicas do desporto na Europa e a sua função social. Apesar da notória falta de profundidade desta declaração, ela parece-nos extremamente importante, não só pela solicitação que faz à Comissão mas também porque abre precedentes para que qualquer outra instituição comunitária aborde esta problemática. Por outro lado não deverá ser alheio a esta declaração o facto de a Comissão ter apresentado em Dezembro de 1999 o relatório de Helsínquia sobre o desporto (COM – 10.12.99) exactamente sobre o tema da salvaguarda das estruturas desportivas actuais e das manutenção da função social do desporto na Europa.

No fim do ano de 2000, o Conselho Europeu reuniu-se em Nice, e anexa às suas conclusões – CE – 09.12.00 – uma nova declaração relativa às características específicas do desporto e à sua função social na Europa.

Nesta declaração foram expostas três notas principais, nomeadamente o relatório sobre o desporto apresentado pela Comissão ao Conselho Europeu de Helsínquia (COM – 10.12.99), o facto de as organizações desportivas e os Estados-Membros terem uma responsabilidade primordial na condução das questões desportivas, e por último a constatação de que embora a Comunidade não disponha de competências directas no domínio do desporto, deve ter em conta as funções sociais, educativas e culturais do desporto a fim de respeitar a ética e a solidariedade necessárias à preservação da sua função social.

Esta declaração faz referência a seis pontos principais, sendo o primeiro as práticas amadoras e o desporto para todos, o segundo ponto de análise apresentado pelo Conselho refere-se ao papel das federações desportivas, a preservação das políticas de formação dos desportistas é outro dos pontos abordados pelo documento, o quarto aspecto focado aborda a protecção dos jovens desportistas. É exprimida ainda uma preocupação quanto às transferências comerciais de desportistas menores de idade.

Em relação ao contexto económico do desporto e solidariedade, o Conselho considera que a propriedade ou controlo económico, por parte de um único operador financeiro, de vários clubes desportivos que participam nas mesmas competições, numa mesma modalidade, pode prejudicar a imparcialidade da competição. Incentiva ainda as federações desportivas a porém em prática dispositivos de controlo de gestão dos clubes. Aproximadamente um ano depois da declaração de Nice (CE – 09.12.00), uma declaração dos Ministros do Desporto da União Europeia – CM – 12.11.01 – vem lembrar que deverá ser encorajado um debate aberto, sobre os valores sociais, educacionais e culturais do desporto, no sentido de garantir as características do desporto na Europa a todos os níveis.

## CONCLUSÕES

Durante esta análise, verificamos claramente que a União Europeia tem vindo a intervir no desporto, principalmente depois de em 1997 ter sido anexada, ao Tratado de Amesterdão uma declaração relativa ao desporto.

As causas apontadas para sustentar essa mesma intervenção dizem respeito essencialmente à progressiva e constante interferência do Tribunal de Justiça com o normal funcionamento do desporto em matérias que contrariam as normas do direito comunitário, de um modo discriminatório, isto é, sem tentar perceber se o cumprimento dessas mesmas normas iria reflectir-se negativamente sobre as especificidades do fenómeno desportivo. Outra das razões apontadas é a excessiva comercialização do desporto.

Apesar, de a partir deste trabalho não podermos retirar uma conclusão sólida, sobre o peso que a ideologia teve nesta tomada de posição da U.E., e partindo do pressuposto de que não existe um tipo de ideologia imputável à União Europeia - à semelhança daquilo que se passa com os Estados soberanos onde podemos afirmar facilmente, se são governados por partidos que defendem ideologias de direita ou de esquerda. No entanto, somos da opinião de que uma causa, quase imperceptível, da preocupação da U.E. em relação ao fenómeno desportivo tem uma componente ideológica. Esta linha de pensamento sustenta-se naquilo que é referido na literatura nomeadamente por, Magnane (1964), Brohm (1966), Hoberman (1984), Nafziger (1985) e Pires (1989;1996), e que aponta no sentido de a intervenção do poder político no funcionamento do desporto, reflectir necessariamente uma ideologia política.

Como acabamos de verificar, não podemos afirmar que existe uma causa que, por si só, justifique o interesse comunitário em intervir no fenómeno desportivo, podemos, no entanto, aferir que foram um conjunto de circunstâncias que despertaram as instituições comunitárias para a necessidade de interferirem no funcionamento do movimento desportivo, enquanto elemento eminentemente social.

Em relação à forma que a União Europeia encontrou para intervir no fenómeno desportivo, concluímos que esta não possui uma base jurídica que sustente a sua intervenção no fenómeno desportivo, isto é, apesar de já terem sido feitas diversas referências ao desporto em vários Tratados, de 1997 a 2000, estas figuraram apenas como anexos, o que significa que a União Europeia em matéria de política desportiva não possui qualquer tipo de competências. A forma encontrada para contornar este constrangimento, foi o de integrar os vários aspectos e problemas, que mais preocupavam as instâncias comunitárias, noutras áreas onde já possuíssem determinadas competências e que lhes permitissem agir de acordo com os seus objectivos. Como exemplo podemos referir, o problema relacionado com a dopagem, o qual, perspectivado unicamente como um problema relativo ao desporto não permitia a actuação da U.E.. No entanto, se perspectivado como, perturbador da saúde pública, como meio propício ao desenvolvimento da criminalidade organizada, como forma de toxicodependência, já permite uma posição activa da Comunidade nesta matéria. Ainda em relação à forma como a U.E. tem vindo a actuar sobre o desporto, a nossa análise permite-nos concluir que esta pretende introduzir um artigo relativo ao desporto na nova Constituição Europeia. No entanto, esta referência não reclama qualquer tipo de competência exclusiva em matéria de condução das políticas desportivas - pretende por certo assumir um papel de complementaridade ao dos Estados-Membros. Partindo desta conclusão pode aferir-se outra, que é o facto das instâncias comunitárias terem adquirido um conjunto de conhecimentos sobre as especificidades do desporto europeu, que lhe permitem compreender o seu carácter nacionalista. Deste modo, qualquer intervenção cuja origem seja proveniente da U.E. e que não permita a cada Estado-membro adaptá-la às especificidades do seu movimento desportivo está, à partida, condenada ao fracasso.

Devemos no entanto salientar que a posição da U.E. é clara em relação às questões desportivas que interferem com as normas do direito comunitário. Estas deverão ser sempre tratadas nas instâncias competentes, ou seja no Tribunal de Justiça.

Em relação ao sentido imprimido pelas instituições comunitárias, que constituíram o objecto deste estudo, no seu relacionamento com o desporto, concluímos que a sua actuação tem como grandes objectivos fazer sobressair os aspectos mais nobres da prática desportiva, e ao mesmo tempo conservar o actual modelo desportivo europeu. Isto é, o grande desígnio delineado para o desporto é que este seja utilizado como elemento fundamental para, a educação dos jovens, a integração social de minorias, o combate a comportamentos

discriminatórios, a melhoria da saúde geral da população, a aquisição de hábitos de vida saudável, a aquisição de um conjunto de valores e referências necessárias a um positivo desempenho da cidadania.

Esta conclusão é fortemente sustentada se atendermos aos temas que mais interesse têm despertado às instâncias comunitárias. Igualmente verificamos que o combate à dopagem revela uma maior frequência de produção literária por parte das instituições em causa, seguida da temática referente à salvaguarda das actuais estruturas desportivas e manutenção da função social do desporto, bem como os problemas resultantes da proliferação da violência nos acontecimentos desportivos.

## Bibliografia

- Brohm, Jean-Marie** (1966) – *Sociology Politique du Sport*, Paris, Maspero.
- Hoberman, M. John** (1984) – *Sport and Political Ideology*, U.S.A., University of Texas Press.
- Ketele, Jean-Marie & Roegiers, Xavier** (1993) – *Metodologia de Recolha de Dados*, Lisboa, Grafiroda – Artes Gráficas.
- Magnane, George** (1964) – *Sociologie du Sport Situation du Sportif dan la Culture Contemporaine*, France, Gallimard.
- Pires, G.** (1989) – *A Estrutura e a Política Desportivas: O Caso Português – Estudo da Intervenção do Aparelho Estatal no Sistema Desportivo Português*, Dissertação apresentada com vista a obtenção do grau de Doutor em Motricidade Humana, Lisboa, ISEF.
- Pires, G.** (1996) – *Desporto e Política – Paradoxos e Realidades*, Madeira, ed. O Desporto.
- Quivy, R & Campenhoudt, L.V.** (1995) – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Publ. Gradiva – Coleção Trajectos.
- Murteira, Mário** (2003) – *O Que É – Globalização*, Lisboa, Quimera.
- Nafziger, James A. R.** (1985) – *Foreign Policy in the Sports Arena*, in: "Government and Sport", U.S.A., Rowman & Allanheld.

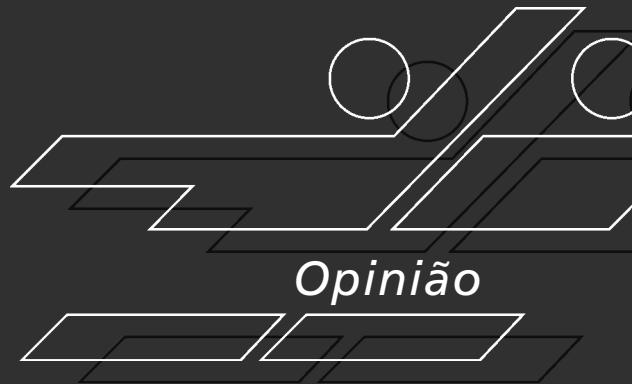


---

A NÃO PERDER

121

Nuno Calvet



*Opinião*





# A NÃO PERDER

## CICLISTAS EM DELFT E O AMOR EM LEIDEN

*Exposição de fotografias a preto e branco de Henrique Calvet na Sede da SPEF*

Como e quando se pode dizer que esta ou aquela imagem fotográfica é uma boa fotografia?

Existe uma imensidade de palavras escritas sobre este tema. Até livros inteiramente dedicados a responder a esta tão simples quanto inevitável questão.

O assunto não é fácil, nem pacífico. Muitas vezes encontramos ideias bem diferentes, quase contraditórias.

Perante isto, que posso eu acrescentar?

Acho que apenas me é possível avançar com o desejo de exprimir uma opinião pessoal, ou, de algum modo, se possível, uma tentativa (limitada) de sugerir algumas pistas para a (melhor) compreensão destas fotografias em exibição.

É caso para perguntar: as fotografias “explicam-se”? Afigura-se-me que às vezes, sim. Outras vezes, nem tanto. Outras ainda, não.

Pode dizer-se que existe uma tendência, nalguns círculos intelectuais, para se procurar sempre nas obras de sentido artístico ou pró-artístico uma explicação, sobre a sua concepção e sentido, sobre sua estrutura e composição. É possível. Não sou crítico de arte. Não sei discordar, não me sinto capaz de concordar sem reservas.

Penso que é assim porque caminhamos, com frequência, felizmente, no território do indecifrável. À descoberta duma surpresa, da vertigem, do indefinível.

É precisamente nesta dificuldade de explicar, de tentar desvendar e sentir o que é a aparência visível mas que, muitas vezes, está encoberto e é intraduzível, onde reside, a meu ver, o maior encanto, o maior prazer, a atracção e o valor duma boa fotografia.

Quando pouco ou nada há a descobrir, quando tudo, ou quase tudo, está lá dum modo muito evidente e claro, muito óbvio, sem nenhuma dúvida, sem nenhum duplo sentido ou contradição, sem nenhum mistério ou humor, sem nenhuma proposta de jogo, então, é razão para ficarmos indiferentes.

Antes de tudo, creio eu, devemos começar por observar com a vontade de VER para além do simples olhar, sem ideias preconcebidas sobre o que se observa.

Esforçarmo-nos por ir mais além, quer dizer, procurar entender o sentido daquela imagem que é apenas uma aparência, muitas vezes distante, de uma outra realidade.

Há fotografias que não nos abrem as portas com facilidade, ou apenas as entreabrem. Outras são mais directas, menos tímidas.

E nós? E o nosso olhar, estaremos preparados para nelas viajar?

Às vezes com pouco esforço, outras com mais dificuldade. É uma questão que tem a ver com uma sintonia, com um certo jeito ou empatia em ser sensível mais esta ou àquela fotografia, com mais disponibilidade ou, então, contrariamente, de não vermos mais nada para além daquilo para onde olhamos ou querermos não ver.

Digamos que, nesse sentido, fotografar é a arte de subverter o olhar.

É um jogo de cruzamentos múltiplos, onde circulam e se detêm três elementos independentes e distantes: a realidade imutável, original, irrepitível (seja ela espontânea ou encenada), o olhar-pensamento do fotógrafo com a sua proposta naquele preciso instante, e o observador-receptor, sendo este ultimo, também, uma outra entidade autónoma, com a sua própria capacidade de ver, de reconhecer e de sentir.

Depois, quando contemplamos quaisquer fotografias, não há regras rígidas ou esquemas predeterminados: encontramos ótimas fotografias que se desvendam ao primeiro olhar e as que são igualmente boas mas que são mais difíceis de se descobrir.

Uma boa fotografia desperta-nos, causa-nos alguma perplexidade (que não é confusão), interroga-nos, prende-nos o olhar, a compreensão ou o humor, leva-nos ao encontro do sentido do Belo (que não significa bonito) e, por vezes, do terrível (que não é o feio).

Escrevo estas palavras depois de ver as 13 fotografias desta exposição de Henrique Calvet, meu filho.

Apenas cabe acrescentar, não como Pai, que elas - as palavras - ilustram bem a razão porque vale a pena vê-las - as fotografias - serenamente, sem pressas e por elas nos deixarmos envolver.

Nuno Calvet



Fotografia de Henrique Calvet





# instruções para publicação em números futuros

## INSTRUÇÕES PARA PUBLICAÇÃO EM NÚMEROS FUTUROS

O BOLETIM SPEF pretende ser um veículo de divulgação de conhecimento científico associado às diferentes componentes da actividade física, dirigido aos profissionais de Educação Física e Desporto. **Constitui assim um espaço aberto à publicação de trabalhos científicos para especialistas das diferentes áreas envolvidas no estudo e compreensão da actividade física, sejam eles fruto de investigação original ou de sínteses temáticas.**

**Tipo:** Arial  
**Corpo:** 9 pt  
**Entrelinha:** 1

**Margem Topo:** 5,0 cm

**Margem Baixo:** 5,0 cm

**Margem Esq.:** 4,5 cm

**Margem Dir.:** 4,0 cm

### TEMAS

O BOLETIM SPEF procura garantir uma diversidade temática que cubra os interesses dos diferentes campos de intervenção dos profissionais de Educação Física e Desporto. **Assim, serão aceites artigos nas seguintes temáticas:**

- Pedagogia e Didáctica das Actividades Físicas;
- Metodologia do Treino;
- Exercício e Saúde;
- Formação e Carreiras Profissionais;
- Gestão e Administração;
- Animação e Turismo.

O Boletim está também aberto à publicação de trabalhos noutros te-

mas afins ao estudo da actividade física para além dos mencionados previamente, desde que preencham requisitos de pertinência, interesse e qualidade.

### TIPOS DE TRABALHOS ADMITIDOS PARA PUBLICAÇÃO

1. Artigos decorrentes de investigações originais – **referem-se a relatos de trabalhos experimentais originais.**
2. Artigos de síntese e de divulgação científica – **visam uma actualização e sistematização de conhecimentos sobre determinado tema, com base em pesquisa bibliográfica.**
3. Artigo de opinião – **espaço destinado à crítica e discussão, nomeadamente de artigos publicados em números anteriores do BOLETIM SPEF, que não deverão exceder duas páginas.**

### ESTRUTURA DOS ARTIGOS (referidos em 1 e 2)

A primeira página deve incluir: o título do artigo; nome(s) do(s) autor(es) e instituição a que o autor se encontra vinculado (ou onde se realizou o estudo).

Independentemente da estrutura seguida ou do tema, os artigos devem sempre incluir no início uma nota introdutória que esclareça so-



# instruções para publicação em números futuros

bre os principais objectivos que se pretendem atingir com o artigo e uma nota final com a síntese das principais conclusões. Os artigos não devem exceder as 10 páginas incluindo quadros, figuras e bibliografia, tendo como referência o formato utilizado no BOLETIM SPEF (letra ARIAL, corpo 9, 1 espaço entre linhas, margens com 5 cm em cima e em baixo, 4,5 cm à esquerda e 4 cm à direita).

A utilização de referências bibliográficas no texto deve ser reduzida ao mínimo indispensável, devendo ser referenciado apenas o primeiro autor (no caso de os autores serem mais de dois) e o ano. A lista bibliográfica referenciada no texto deverá ser mencionada na última página de acordo com os exemplos que se seguem:

**Tipo:** Arial  
**Corpo:** 9 pt  
**Entrelinha:** 1

**Margem Topo:** 5,0 cm

**Margem Baixo:** 5,0 cm

**Margem Esq.:** 4,5 cm

**Margem Dir.:** 4,0 cm

**a)** Artigo numa publicação periódica:

**Fitts, P.** (1954). The information capacity of the human motor system in controlling the amplitude of movement. *Journal of Experimental Psychology*, 47, 381-391.

**b)** Livro:

**Moreno, A.** (1978). *Fisiologia do Aparelho Locomotor*. Lisboa: Matriz Publicidade.

**c)** Artigo ou capítulo num livro:

**Henneman, E.** (1974). Motor Function of the Cerebral Cortex. In V.B. Mountcastle (Ed.). *Medical Physiology* (747-782). Saint Louis: The C.V.Mosby Company.

**d)** Actas de congressos, simpósios ou seminários:

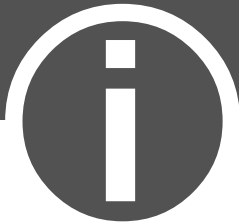
**Funato, K., Matsuo, A., Ikegawa, S. & Fukunaga, T.** (1995). Force-Velocity Characteristics Between Weightlifters and Bodybuilders in Mono and Multiarticular Movements. In K. Hakkinen, K. Keskinen, P. Komi & A. Mero (eds.), *Book of Abstracts do XV th Congress of the international Society of Biomechanics* (294-295). Jyvaskyla: University of Jyvaskyla.

**e)** Teses de mestrado ou doutoramento:

**Espanha, M.** (1996). *Efeitos do treino de corrida moderada na capacidade de reparação da cartilagem articular após lesão mecânica profunda. Estudo experimental no rato*. Tese de Doutoramento. Lisboa: faculdade de Motricidade Humana.

## FORMA DE SUBMISSÃO DOS TRABALHOS PARA PUBLICAÇÃO

Os autores devem remeter os originais para análise do Conselho Editorial na sua forma definitiva com cópia em papel A<sub>4</sub> e em disquete



# instruções para publicação em números futuros

num processador de texto *Word* para *Windows*. Os Quadros e Figuras devem ser enviados em papel à parte, para serem reproduzidos através de *scanner*. No final do artigo deve constar a lista de legendas dos Quadros e Figuras.

O material para submissão deve ser enviado para o seguinte endereço:

**Tipo:** Arial  
**Corpo:** 9 pt  
**Entrelinha:** 1

**Margem Topo:** 5,0 cm

**Margem Baixo:** 5,0 cm

**Margem Esq.:** 4,5 cm

**Margem Dir.:** 4,0 cm

SPEF – Apartado 103  
2796 - 902 Linda-a-Velha





### A Criança e Sua Psicomotricidade...

Pedro Soares Onofre

É uma proposta metodológica de Intervenção Educacional, sistematizada numa abordagem crítica de renovação cultural, baseada numa pedagogia livre e aberta, centrada na interacção das crianças, entre si, com o autor e com o meio, que está disponível para a diferença e para a especificidade de cada uma delas em relação a todas as outras.

Pedro Soares Onofre defende esta intervenção educacional actuando ancorado numa pedagogia de iniciativa, de criatividade e de sucesso na resolução dos problemas de aprendizagem. O que o autor nos quer mostrar é que a psicomotricidade não tem somente como finalidade a “actividade física”. A sua acção esté no desenvolvimento e na integração psicomotora que leva progressivamente a uma complexização das praxias, favorecendo uma melhor adaptação da criança ao meio, graças não só ao desenvolvimento das competências motoras, mas também da relação com o adulto. Apostando no respeito pela Motricidade Simbolizante, que ocupa a vida de todas as crianças que, tanto, querem partir, sempre, das “suas coisas” e daquilo que já sabem e, sobre isso, então, perguntam.



Trilhos Editora

P. Afrânio Peixoto, 10 A

Tel./Fax: 218 474 470

trilhoseditora@iol.pt

22 €



## **A Educação Física na Escola Primária do Estado Novo**

Jorge Castanheira de Oliveira

A aparente debilidade e a fraca dimensão da Educação Física no ensino primário revela a principal fonte de inspiração do Estado Novo: a estratégia de uniformização e controlo das políticas, dos programas de intervenção, dos professores e, por fim, dos alunos. Por esse facto, o Estado Novo terá tido uma contrapartida de eficácia comprovada: a consolidação lenta de um discurso especializado sobre o corpo; a uniformização, também lenta, de um grupo profissional; e a coordenação progressiva dos vários discursos e imagens sobre o corpo. O desafio desta investigação está em tentar clarificar que o conhecimento especializado sobre o corpo não foi realizado ao acaso e que segue uma linha directriz de poder e administração sobre as jovens gerações.

Edições Tenacitas

R. Bartolomeu Dias, 23 – 3030-041 COIMBRA

Tel.: 239712865 Fax: 239780113

14 € (IVA e portes incluídos)

# S

## sugestão de leitura

### **Eu Sinto um Tormento com a Ideia do Fim Definitivo**

*(Uma viagem ao mundo do autismo e das psicoses precoces)*

Maria José Vidigal & Maria Teresa Guapo

“*Eu sinto um tormento com a ideia do fim definitivo...*” grito de sofrimento que tem acompanhado as autoras ao longo dos anos e que lhes permitiu terem a coragem de fazer esta viagem ao mundo do autismo e das psicosis precoces, atravessando caminhos solitários e acidentados, sempre com a certeza de que o encontro seria de prazer e de encantamento.

É deste encontro que fala o livro, povoado de afectos, de incertezas, mas de esperança numa tentativa de partilhar com outros, uma experiência vivida, ao vento do prazer na procura de novas formas de entender aqueles que vivem a “desilusão”, antes da “ilusão”.



Trilhos Editora

P. Afrânio Peixoto, 10 A

Tel./Fax: 218 474 470

trilhoseditora@iol.pt



## **Exercício Físico, Composição Corporal e Factores de Risco Cardiovascular na Mulher Pós-Menopáusica**

Maria Helena Rodrigues Moreira & Luís Bettencourt Sardinha

Um livro que disponibiliza a todos os interessados na prescrição do exercício e na composição corporal informação relevante decorrente de um programa de investigação realizado para analisar as interações da actividade física, a composição corporal e a saúde metabólica de mulheres pós-menopáusicas.

Edições UTAD

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro



## 3 a 6 de Julho

9th annual congress of the  
*European College Of Sport Science*  
Clermont-Ferrand 3-6 July 2004



### 9<sup>th</sup> Annual Congress of the European College of Sport Science, Clermont-Ferrand 2004

Each congress day will start with a Plenary Session, in which two experts will give an overview of the research state-of-the-art. 6 Disciplinary Symposia and 12 Thematic Sessions will follow the Plenary Session. The afternoon starts with 3 Interdisciplinary Symposia, 12 Thematic Sessions and 3 Free Topics. Furthermore, there will be Free Communications. These are presented in slide, video or poster format and will provide the major vehicle for “cutting edge” information.

The Congress will be held at the “Polydôme” Congress Center and the opening ceremony at the “Maison de la culture”.

Email: [webmasterecss2004@isima.fr](mailto:webmasterecss2004@isima.fr)

<http://www.isima.fr/ecss2004> ou <http://www.ecss2004.com>

## 25 e 26 de Setembro

### Jornadas Técnico-Científicas de Futebol Rio Maior

Escola Superior de Desporto de Rio Maior

Tel: +351 243999280,

Fax: +351 243999289,

E-mail: [stela@esdrm.pt](mailto:stela@esdrm.pt)

<http://www.esdrm.pt>





27 de Setembro a 1 de Outubro

## **X Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, Porto**

O programa científico do congresso incluirá 3 tipos de sessões: “Conferências Plenárias”; “Sessões temáticas/Grupos de Interesse” e “Comunicações em Poster”. Estarão em debate temas como: A escola inclusiva; Actividade física adaptada; A escola perante o desafio do tempo livre; Inovação, tecnologia e cultura; Actividade física e factores de risco de doenças crónicas degenerativas; Epidemiologia e avaliação da actividade física; Actividade física na terceira idade; Músculo e actividade física; A psicologia do desporto e o alto rendimento desportivo; Actividade física, desporto e bem-estar psicológico; Os adultos e a participação desportiva dos jovens; Conhecimento e acção nos jogos desportivos; A observação em contextos desportivos; Desenvolvimento motor; A avaliação e controlo do treino em jogos desportivos colectivos; Aprendizagem e controlo motor, Políticas de desenvolvimento do desporto; O ensino das tarefas desportivas; Electromiografia em ciências do desporto; Modelação e simulação em biomecânica do desporto; Actividade física e desportiva nas fases evolutivas; Ética e jornalismo desportivo; Uma base de dados em desporto para os países de língua portuguesa.

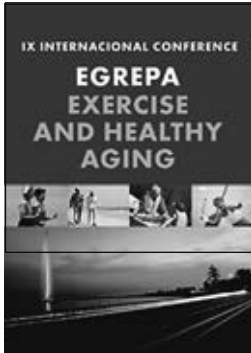
Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física  
da Universidade do Porto

<http://www.fcdef.up.pt/15anos>





1, 2 e 3 de Outubro



**EGREPA IX International Conference**  
**– Exercise and Healthy Aging,**  
**Taguspark - Oeiras**

EGREPA é o Grupo Europeu para o Estudo da Actividade Física na Pessoa Idosa. Nasceu sob a premissa de que a “Actividade Física e Saúde para a Geração Mais Velha” é um domínio interdisciplinar, envolvendo profissionais e investigadores de áreas muito distintas: Medicina, Biologia, Educação e Serviços de Cuidados de Saúde.

O programa da Conferência inclui preleções principais feitas por especialistas de reconhecido mérito internacional, apresentações orais e posters, nas diversas áreas temáticas: Exercício e Qualidade de Vida; Concepção e Desenvolvimento de Programas de Exercício; Intervenções para Promover a Actividade Física; Avaliação da Actividade Física e da Funcionalidade; Prescrição do Exercício

Será feita a tradução simultânea de Inglês/Português e Português/Inglês.

Para mais informações contactar:

Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa  
& EGREPA

Tel.: 351 21 414 92 90, Fax: 351 21 414 91 93

<http://www.fmh.utl.pt/egrepa2004>

