

Sociedade Portuguesa

BOLETIM

de Educação Física

30

31

Mudanças Sociais e Económicas em Portugal Durante o Século xx: Influência nos Padrões de Obesidade em Crianças e Jovens • Cefaleias, Bem-estar e Prescrição do Exercício • Envelhecimento e Actividade Física • O Treino Intensivo em Nadadoras e a “Tríade da Mulher Atleta” • Resposta da IgA ao Nado Aeróbio e Anaeróbio • Prelecção de Preparação para a Competição em Futebol • Motivos para a Participação Desportiva: Conceitos e Instrumentos • Valores no Desporto de Jovens: Concepções, Instrumentos e Limitações • Desporto Adaptado: Um Veículo de Socialização e de Integração da Pessoa com Deficiência • O Desenvolvimento dos Grupos: A Questão da Sequencialidade • Prevenção/Educação Para o Risco: Apontamentos em Torno da Sexualidade e da Infecção pelo Vírus de Imunodeficiência Humana na Adolescência • A Escola: Entre a Burocracia Profissional e a Estrutura Departamentalizada • Novos Corpos para Novas Personagens: Ensaio Sobre a «Manutenção da Forma» e o «Cuidado de Si» • O Resgate da Cultura Infantil: Estudo em Jardim de Infância no Rio Grande do Sul • Provas de Avaliação Aferida em Educação Física • Sugestão de Leitura • A Sociedade Portuguesa de Educação Física Tem um Novo Sítio na Internet

Director

JOSÉ ALVES DINIZ

Conselho Editorial

LUÍS MANUEL FERNANDES
MANUEL JOÃO COELHO SILVA
MARIA DE LOURDES MACHADO
PAULO ALBERTO PEREIRA

Edição, propriedade e assinaturas

SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
APARTADO 103 – 2796-902 LINDA-A-VELHA – PORTUGAL
TELEFONE: 21 385 10 52 / 21 386 16 98
FAX: 21 386 16 98
geral@spef.pt
www.spef.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 II, S.A.

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.



Editorial	5
<i>Mudanças Sociais e Económicas em Portugal Durante o Século xx:</i> Influência nos Padrões de Obesidade em Crianças e Jovens Cristina Padez	11
<i>Cefaleias, Bem-estar e Prescrição do Exercício</i> Carlos Fontes Ribeiro	21
<i>Envelhecimento e Actividade Física</i> Manuel Teixeira Veríssimo	29
<i>O Treino Intensivo em Nadadoras e a “Triade da Mulher Atleta”</i> Francisco Alves	43
<i>Resposta da IgA ao Nado Aeróbio e Anaeróbio</i> Nuno F Matos, Ana M Teixeira, Luís M Rama	55
<i>Prelecção de Preparação para a Competição em Futebol</i> Alexandre Crispim Santos & José Rodrigues	69
<i>Motivos para a Participação Desportiva: Conceitos e Instrumentos</i> Manuel J Coelho E Silva, Antonio J Figueiredo, Carlos E Gonçalves	83
<i>Valores no Desporto de Jovens: Concepções, Instrumentos e Limitações</i> Carlos E Gonçalves, Luís Cardoso, Francisco Freitas, João Lourenço, Manuel J Coelho E Silva	93
<i>Desporto Adaptado: Um Veículo de Socialização e de Integração da Pessoa com Deficiência</i> José Pedro Leitão Ferreira	111
<i>O Desenvolvimento dos Grupos: A Questão da Sequencialidade</i> João Carlos Oliveira, José Miguez, Paulo Renato Lourenço	121



<i>Prevenção/Educação Para o Risco: Apontamentos em Torno da Sexualidade e da Infecção pelo Vírus de Imunodeficiência Humana na Adolescência</i> Marco Daniel Pereira, José Manuel Canavarro	135
<i>A Escola: Entre a Burocracia Profissional e a Estrutura Departamentalizada</i> Miguel Coelho	143
<i>Novos Corpos para Novas Personagens: Ensaio Sobre a «Manutenção da Forma» e o «Cuidado de Si»</i> Rui M Gomes	151
<i>O Resgate da Cultura Infantil: Estudo em Jardim de Infância no Rio Grande do Sul</i> Miriam Stock Palma, Beatriz Pereira	163
<i>Provas de Avaliação Aferida em Educação Física</i> João Comédias	177
<i>Sugestão de Leitura</i>	203
<i>A Sociedade Portuguesa de Educação Física Tem um Novo Sítio na Internet</i>	206



Os Estágios Pedagógicos Profissionalizantes dos planos de estudo das licenciaturas em ensino ministradas nas Universidades portuguesas regiam-se pelas normas das instituições universitárias e pela legislação específica de onde sobressaía a Portaria n.º 659/88, de 29 de Setembro.

Naquele modelo o estagiário dispunha de um estatuto de professor assumindo essas competências nas escolas onde o Ministério da Educação o colocava com a responsabilidade, entre outras, de planear, leccionar e avaliar duas turmas da educação básica ou secundária.

O Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de Julho veio anular toda a preparação que já estava em fase de ultimateção para o ano lectivo 2005/2006, causando grandes dificuldades logísticas e contrariando expectativas das Faculdades, das Escolas Básicas e Secundárias e respectivos professores bem como, e principalmente, dos estudantes que se preparavam para entrar em estágio.

Esta iniciativa legislativa veio retirar a responsabilidade dos estudantes estagiários pelas turmas que até aí lhes eram atribuídas e pôr fim à remuneração que auferiam pelo seu trabalho nas escolas.

A alteração imposta, de um estágio pedagógico profissionalizante transformado em

“prática pedagógica supervisionada” colocou legítimos receios em múltiplos sectores, desde os próprios estudantes até ao Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.

Estes receios justificam-se pelo facto de, quer no plano nacional, quer no internacional, existir um consenso alargado quanto à necessidade dos estágios pedagógicos estarem cabalmente inseridos em ambiente escolar, sendo reconhecidas as virtudes do modelo até então adoptado. Na verdade, a transformação introduzida fez-nos recear que as universidades se vissem obrigadas a seguir um modelo de formação claramente insuficiente e amplamente desconsiderado pela literatura da especialidade - Formação de Professores. Receou-se mesmo que se pretendia um nivelamento por baixo, obrigando as Universidades a adoptarem o modelo seguido por muitas das instituições do Politécnico.

Através da Portaria n.º 1097/2005 de 28 de Setembro, os Ministros da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior procederam à regulamentação do disposto no referido Decreto-Lei n.º 121/2005.

Neste diploma retoma-se, positivamente, a designação de unidade curricular de estágio pedagógico dos cursos de formação inicial de professores do 3º ciclo do ensino básico e do

ensino secundário assegurando que a prática pedagógica supervisionada não assume outros possíveis contornos mas sim a de um verdadeiro estágio pedagógico realizado de acordo “com a programação acordada entre o estabelecimento de ensino superior e a escola.” É igualmente positivo o facto do Ministério da Educação assumir a responsabilidade de nomear, por indicação dos estabelecimentos de ensino, os orientadores da escola e de prever a redução da sua componente lectiva no horário semanal e de estabelecer que o orientador da escola deve “acompanhar e orientar o aluno nas vertentes de formação e da acção pedagógica realizadas na escola.”

O facto de grande parte da configuração do estágio pedagógico ficar remetido para um protocolo a celebrar entre cada estabelecimento de ensino superior e cada escola do ensino básico ou secundário (dispositivo introduzido na actual portaria), deixa em aberto um campo muito amplo de definições que, principalmente em períodos de dificuldades económicas como o que atravessamos, nos deixam apreensivos. Esta preocupação agudiza-se pelo facto de se remeter para as instituições de ensino superior (em condição evidente de sub financiamento) a totalidade dos encargos decorrentes da actividade dos orientadores quer do ensino superior quer da escola básica ou secundária.

Esperamos que as instituições de ensino superior, escudadas no regime de autonomia, de que justamente dispõem, não esqueçam que o perfil de desempenho profissional dos técnicos que formam depende da qualidade

dos curricula que oferecem, onde assume particular relevo o *practicum*. Os licenciados que formam têm que ser certamente agentes de inovação e transformação, mas para o serem é necessário que conheçam a realidade onde se movem e tenham as competências necessárias para assegurar uma aprendizagem de qualidade às crianças e jovens com que trabalham.

Convém também não esquecer que, na nossa área, tem sido denunciada uma situação apelidada, de “cultura da disparidade”, tendo sido contestada a situação que se verifica em matéria de oferta de formação inicial, continuando a existir situações que configuram uma formação científica insuficiente e incompatível com o desempenho de uma função específica e especializada em Educação Física e Desporto Escolar.

Esta situação tem contribuído claramente para alguma fragilidade da importância social e dignidade da profissão.

Esperamos que a situação agora criada pelo diferente enquadramento do estágio, que depende amplamente das condições a estabelecer nos protocolos entre cada universidade e cada escola básica ou secundária, não contribua para a desvalorização da qualidade da formação. Ainda acreditamos que, no âmbito das suas autonomias e competências, as Universidades e as Escolas aproveitem para conseguir uma melhor adequação da formação oferecida durante o estágio aos contextos em que a formação se desenvolve e à especificidade das necessidades de formação de cada estudante.

Importa também referir neste contexto que é crucial salvaguardar que o modelo a adoptar no âmbito da reforma desencadeada pelo Processo de Bolonha, seja o de “4+1”, em que a atribuição do grau profissional de professor seja consumado após a obtenção de sucesso neste estágio pedagógico profissionalizante, realizado durante um ano, após a formação no 1º ciclo de 4 anos.

Consideramos igualmente imprescindível que o estágio prepare o estudante em todas as áreas previstas no Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor, designadamente:

- a) Dimensão profissional, social e ética;
- b) Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- d) Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A formação inicial e particularmente o estágio tem ainda que considerar que a intervenção dos professores de Educação Física nas escolas portuguesas transcende, cada vez mais, a leccionação da disciplina de EF. E, ao realizar esta afirmação, não estamos a pensar na pluralidade de exigências actuais do trabalho de professor (d direcção de turma, animação escolar, gestão escolar, etc.), estamo-nos a referir à importância cada vez maior das actividades do desporto escolar na vida ocupacional de um professor de EF. Este tem que ser preparado para leccionar EF mas tem também de estar preparado para treinar os jovens no âmbito dessa actividade co-curricular.

Recusamo-nos a aceitar a possibilidade da dualidade de formar por um lado professores e por outro “treinadores escolares”.

A articulação entre os saberes desta formação é, em nosso entender, possível e incontornável e tem que ser considerada ao longo de toda a formação, incluindo o estágio.

Saudações associativas.



José Alves Diniz
(Presidente da Direcção)

**MUDANÇAS SOCIAIS E ECONÓMICAS
EM PORTUGAL DURANTE O SÉCULO XX:
INFLUÊNCIA NOS PADRÕES DE OBESIDADE
EM CRIANÇAS E JOVENS**

11

Cristina Padez
Faculdade de Ciências e Tecnologia - UC

**CEFALEIAS, BEM-ESTAR E PRESCRIÇÃO
DO EXERCÍCIO**

21

Carlos Fontes Ribeiro
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física/
Faculdade de Medicina - UC

ENVELHECIMENTO E ACTIVIDADE FÍSICA

29

Manuel Teixeira Veríssimo
Faculdade de Medicina / Faculdade de Ciências do
Desporto e Educação Física Universidade de Coimbra.



Exercício e Saúde

MUDANÇAS SOCIAIS E ECONÓMICAS EM PORTUGAL DURANTE O SÉCULO XX: INFLUÊNCIA NOS PADRÕES DE OBESIDADE EM CRIANÇAS E JOVENS

Cristina Padez

Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra
cpadez@antrop.uc.pt

INTRODUÇÃO

Uma análise holística da recente epidemia de obesidade nas sociedades industrializadas envolve uma reflexão em torno das dimensões evolutiva e cultural. Durante 95 a 99% da história da humanidade as populações tiveram um padrão de subsistência de caçadores-recolectores em que eram frequentes os períodos de escassez de alimentos (Brown e Konner, 1987). Paralelamente, nestas sociedades as populações para sobreviverem tinham, necessariamente, de ser activas fisicamente para poderem procurar diariamente os alimentos para a sua subsistência. Alguns autores colocam ainda a hipótese de terem sido seleccionados os fenótipos com maior capacidade de armazenar energia na forma de gordura.

As profundas alterações associadas com o aparecimento da agricultura e consequente sedentarização, com a industrialização e com o desenvolvimento tecnológico, e, paralelamente, ainda as grandes mudanças nos padrões alimentares, fazem com que, actualmente, nas nossas sociedades industrializadas, este desenvolvimento cultural nos permita vivermos com sucesso num ambiente “obesogénico” em que não temos qualquer necessidade nem existem apelativos para sermos activos fisicamente, em que tudo à nossa volta nos convida ao sedentarismo (carros, escadas rolantes, elevadores, telefone, etc, etc). Os apelos da sociedade, como reflexo de uma evolução cultural da humanidade, visam o bem-estar e conforto com um mínimo de dispêndio de energia possível. Todavia, estas acentuadas mudanças sócio-culturais fazem com que os nossos velhos genes estejam desajustados para este novo estilo de vida, em que a alimentação é altamente calórica e coexistente com elevados níveis de sedentarismo. É este desfazamento entre o nosso corpo biológico, que evoluiu para ser activo fisicamente, e o actual ambiente em que sobrevivemos com sucesso, sendo sedentários, que está na origem da actual epidemia de obesidade nos países industrializados e começando, também, a ocorrer em certos países em vias de desenvolvimento (WHO, 1998).

Em Portugal, à semelhança do que teve lugar anteriormente na generalidade dos países industrializados, a partir da década de sessenta, ocorreram profundas alterações sociais e económicas com reflexos na demografia, na saúde e na alimentação. Entre os vários efeitos positivos desta melhoria generalizada das condições de vida da população portuguesa, verificou-se uma tendência secular para o aumento da estatura nos jovens adultos, com um incremento de cerca de 9 cm desde 1904 a 2000 (Padez, 2003), e uma diminuição da idade de maturação sexual feminina que passou de 15.0 anos (raparigas nascidas entre 1880-1890) para 12.3 anos (raparigas nascidas entre 1970-1980) (Padez e Rocha, 2003).

MUDANÇAS SOCIAIS EM PORTUGAL DURANTE O SÉCULO XX

Em contraste com muitos outros países Europeus, que tiveram mudanças sociais e económicas importantes depois da Segunda Guerra Mundial, a melhoria geral das condições de vida da população portuguesa ocorreu mais tardiamente, durante a década de sessenta. Nessa altura, sob o ponto de vista demográfico, Portugal era um país singular na Europa: apresentava a maior proporção de jovens (menos de 15 anos), a menor proporção de idosos (pessoas com mais de 65 anos), a menor esperança de vida ao nascimento, a maior taxa de natalidade e a maior taxa de mortalidade infantil. Após 40 anos, estes indicadores apresentaram-se muito diferentes: actualmente Portugal é o país com a menor taxa de crescimento populacional, e a proporção de jovens e idosos são agora semelhantes aos valores médios europeus sendo de 18% e 15%, respectivamente; a esperança de vida ao nascimento é ainda uma das menores (70.3 anos para os homens e 77.5 anos para as mulheres) mas estes valores são próximos dos valores europeus (74 anos); a taxa de nascimento é semelhante à média europeia e a taxa de mortalidade infantil (10.8) é semelhante à de outros países da Europa (9.0) (Barreto, 1996, 2000).

Todavia, existem alguns factores específicos e relevantes para a explicação da evolução económica e social da população portuguesa dos quais destacamos dois: o primeiro é a taxa de emigração para a Europa, especialmente para França e o segundo é a migração interna das áreas rurais para as cidades, especialmente para Lisboa e o Porto. Em 1990 cerca de 40% da população portuguesa vivia nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto (Barreto, 1996; 2000).

Também a economia sofreu alterações significativas como consequência de um sector industrial a evidenciar a sua aceleração na década de sessenta. Todavia, em contraste com outros países europeus, os serviços serão o sector económico mais importante e não a indústria. De salientar, ainda, a acentuada diminuição do sector agrícola que passou de 43.3%, em 1960, para 10.6% em 1990.

Uma das consequências destas profundas alterações nas estruturas sociais e económicas foi uma melhoria global das condições de vida durante os últimos quarenta anos.

Tabela 1: Evolução de algumas características sócio-demográficas e do sistema de saúde em Portugal entre 1930 e 1990 *

	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990
Demografia							
Grupo < 15 anos	31.9	31.8	29.2	29.2	28.5	25.5	20.0
Grupo > 65 anos	6.2	6.4	6.9	8.0	9.7	11.5	13.6
Taxa mortalidade infantil ¹	144	126	94.1	77.5	55.5	21.8	10.8
Esperança vida – H	44.8	48.6	55.5	60.7	64.2	69.3	70.3
Esperança vida – M	49.2	52.8	60.5	66.4	70.8	75.3	77.5
Analfabetismo adulto (%)	60.4	53.6	41.7	33.1	25.6	18.6	11.0
Saúde							
Nº médicos por 1000 habitantes	-	-	-	352	508	1056	1256
Mortalidade materna ²	741	752	355	115.5	73.4	19.0	10.3
Nascimentos na maternidade (%)	-	-	-	18.4	37.5	73.8	95.5
Economia							
Sector agrícola	48.2	51.4	49.4	43.3	39.7	19.4	10.6
Sector industrial	17.3	19.7	23.8	28.7	40.0	38.8	37.2
Sector serviços	34.5	28.9	26.8	28.0	20.3	41.8	50.4
Condições de habitabilidade							
Água corrente (%)	-	-	-	28.9	47.4	72.4	86.8
Inst. sanit. banho/duche (%)	-	-	-	18.6	28.7	58.2	81.8
Equipamento sanitário (%)	-	-	-	41.8	58.1	79.1	88.5
Electricidade (%)	-	-	-	40.5	63.8	90.7	97.7
Saneamento (%)	-	-	-	38.3	58.1	68.0	90.7

* Adaptado de Barreto (1996, 2000). ¹ Óbitos, desde o nascimento até 1 ano de vida por 1000 nascimentos vivos, ² Mortes por 100 000 mulheres

OBESIDADE INFANTIL

A obesidade infantil tem aumentado assustadoramente nas últimas décadas nos países desenvolvidos e também, mas em menor escala, noutras partes do mundo (Frye e Heinrich, 2003; Martorell et al., 2000; Ogden et al., 2002; Rolland-Cachera et al., 2002). Na Europa, a obesidade teve um acréscimo de 10% a 50% nas últimas décadas (IOTF, 2004). A nível mundial mais de um bilião de adultos e crianças são pré-obesos, e alguns investigadores são de opinião que a actual geração de crianças tem uma elevada probabilidade de ter uma esperança de vida menor do que os seus pais em virtude da obesidade (IOTF, 2004). A obesidade é hoje reconhecida como a alteração metabólica mais comum que afecta as crianças.

A obesidade infantil é, no contexto actual, um problema de saúde pública principalmente por duas razões:

1. Frequentemente a obesidade na infância permanece na vida adulta (Goran, 2001; Guo et al., 2002; Kotani et al., 1997; Whitaker et al., 1997) e está relacionada com o aumento de morbilidade e mortalidade, independentemente da obesidade adulta (DiPietro et al., 1994; Must et al., 1992);
2. A obesidade infantil está associada a algumas doenças tais como: a hipertensão arterial, dislipidemias, doença inflamatória crónica, hiperinsulinemia, problemas ortopédicos (Ferguson

et al., 1998; Freedman et al., 1999b; Srinivasan et al., 2002; Tounian et al., 2001), e ainda com consequências psicológicas - crianças obesas são estereotipadas como infelizes, com pouco sucesso académico, preguiçosas, com uma baixa auto-estima e com problemas de comportamento muitas vezes associados (Strauss, 2000). Mais de 60% de crianças pré-obesas apresentam pelo menos um factor de risco para doenças cardiovasculares e mais de 20% têm dois ou mais factores de risco (Dietz, 1998; 2001; Freedman et al., 1999a; Must e Strauss, 1999). A diabetes de tipo II, que era rara em crianças e adolescentes, apresenta-se, hoje, com mais de 30% de novos casos em certas zonas dos Estados Unidos; muitos casos de diabetes tipo II, em crianças e adolescentes, são atribuídos à obesidade (Fagot-Campagna et al., 1997).

A obesidade tem uma origem multifactorial devendo-se o seu aparecimento a interações múltiplas entre genes e ambiente (Maffei, 2000). Apesar do efeito que os factores genéticos podem ter (Arner, 2000; Hebebrand et al., 2000), o aumento da prevalência de obesidade entre populações geneticamente estáveis sugere que os factores ambientais e, provavelmente, os perinatais devem estar subjacentes a esta epidemia (Ebbeling et al., 2002; Hakala et al., 1999; Hebebrand et al., 2000). O aumento tão acentuado da prevalência de obesidade entre crianças e adultos reflecte a mudança de uma população no sentido de um balanço de energia positivo. Factores que promovem um aumento de consumo de energia ou a sua redução são causadores de obesidade. Em muitos países desenvolvidos houve importantes alterações nos últimos 30 anos no comportamento das famílias, nos padrões alimentares e no consumo de “fast-food”, bebidas açucaradas, etc. As crianças que comem as refeições com as suas famílias consomem mais frutas e vegetais, menos bebidas açucaradas e no que concerne ao fast-food, este é menos utilizado quer em casa quer no exterior.

Provavelmente, a quantidade de actividade física das crianças também tem sido reduzida devido a um aumento do uso de carros, a um aumento do número de horas a ver televisão e a uma diminuição das oportunidades para a sua prática (Cordain et al., 1998). Portugal é um bom exemplo destas alterações, pois, apesar de não existirem dados sobre as mudanças nos padrões de actividade física na população portuguesa, é lógico pensarmos que num país com uma recente e acentuada “litoralização” e “urbanização”, e onde não houve a preocupação de se providenciarem espaços de lazer para crianças e adultos, as cidades que resultaram desta política do betão fizeram com que, necessariamente, as crianças tenham que permanecer em casa sem oportunidade de desenvolver brincadeiras e jogos espontâneos que lhes permitam libertar energia saudavelmente. Este cenário instalou-se, recentemente, na sociedade portuguesa com a vinda das populações das zonas rurais, agora despovoadas, onde havia espaço para actividades ao ar livre. Mesmo em décadas não muito distantes, as cidades eram suficientemente seguras para as crianças poderem brincar na rua, apesar de não terem condições tão naturais para as brincadeiras como nas áreas rurais.

OBESIDADE INFANTIL EM PORTUGAL

Foi realizado um estudo nacional, entre Outubro de 2002 e Junho de 2003, numa amostra de 4511 crianças (2274 meninas e 2237 meninos) com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Para avaliar as percentagens de excesso de peso e de obesidade foram utilizados os intervalos propostos pelo International Obesity TaskForce (IOTF) publicados por Cole et al. (2000). Na Tabela 2 são apresentados os valores de prevalência de excesso de peso e de obesidade na amostra observada. No total foram encontrados os valores de 20.3% para o excesso de peso e 11.3% para a obesidade. A prevalência de excesso de peso/ obesidade é assim de 31.5%. As meninas apresentam sempre valores de excesso de peso mais elevados do que os meninos excepto aos 7.5 anos. Quanto à obesidade os valores mais elevados são, também, os do sexo feminino excepto para o grupo etário dos 9 anos.

Tabela 2 - Prevalência de excesso de peso e de obesidade, nos grupos etários dos 7 aos 9 anos de acordo com os intervalos do International Obesity TaskForce (IOTF)

	Idade (anos)	N	Excesso Peso % (N)	Obeso % (N)	Excesso Peso +Obeso %
7	Meninos	311	17.4 (54)	7.7 (24)	25.0
	Meninas	310	19.7 (61)	14.2 (44)	33.9
	Total	621	18.5 (115)	10.9 (115)	29.5
7.5	Meninos	409	17.6 (72)	10.0 (41)	27.6
	Meninas	421	17.6 (74)	12.1 (51)	29.7
	Total	830	17.6 (146)	11.1 (92)	28.7
8	Meninos	414	18.6 (77)	10.9 (45)	29.5
	Meninas	397	21.4 (85)	11.8 (47)	33.2
	Total	811	19.9 (162)	11.3 (92)	31.3
8.5	Meninos	407	20.4 (83)	11.8 (48)	32.2
	Meninas	421	21.6 (91)	15.2 (64)	36.8
	Total	828	21.0 (174)	13.5 (112)	34.5
9	Meninos	379	21.1 (80)	11.3 (43)	32.4
	Meninas	411	24.1 (99)	8.7 (36)	32.8
	Total	790	22.7 (179)	10.0 (79)	32.6
9.5	Meninos	317	19.5 (62)	9.1 (29)	28.7
	Meninas	314	21.4 (76)	12.1 (38)	33.5
	Total	631	20.4 (138)	10.6 (67)	31.0
	Total	4511	20.3	11.3 (510)	31.5

OBESIDADE EM JOVENS ADULTOS

A evolução da prevalência de obesidade em vários países europeus como a Inglaterra, Suécia, Finlândia, Alemanha, Espanha e Holanda, tem evidenciado um aumento entre 10 a 40% nos últimos 15 anos; porém, o aumento mais dramático foi em Inglaterra onde ocorreu uma duplicação (Seidell, 1997).

Vários são os trabalhos que têm demonstrado que a obesidade em jovens adultos tem efeitos negativos na morbilidade e na mortalidade. Os custos de saúde relativos aos problemas de obesi-

dade foram estimados em cerca de 7% nos Estados Unidos da América, 1-5% na Europa e 3.5% em Portugal (Colditz, 1999; Seidell, 1998; Pereira et al., 1999).

OBESIDADE EM JOVENS ADULTOS EM PORTUGAL

Numa análise dos dados das inspeções militares realizadas em Portugal entre 1985 e 2000 foi possível avaliar a evolução do excesso de peso e da obesidade em jovens adultos portugueses. Verificou-se que a prevalência de excesso de peso aumentou de 10.8% em 1985, para 16.3% em 2000. No mesmo período, a obesidade aumentou de 1.0% para 3.6%, Tabela 3. Estes dados têm uma relevância importante dado que a amostra pode ser considerada como representativa de todas as regiões do país e de todos os grupos sociais, mostrando a magnitude do problema da obesidade em Portugal no grupo de jovens adultos.

Apesar dos valores encontrados para a obesidade ainda serem dos mais baixos da Europa é preocupante que a obesidade tenha triplicado num espaço de tempo tão curto. Esta evolução está, provavelmente, relacionada com as alterações na dieta portuguesa e nos padrões de actividade física. Verificou-se um aumento no consumo de calorias desde 1963 (2671 cal/dia) até 1997 (3577 cal/dia) e as gorduras aumentaram de 404 (cal/dia) para 788 (cal/dia) (Barreto, 1996; 2000).

Adicionalmente a estas alterações no consumo de energia, a população portuguesa foi recentemente considerada a mais sedentária (87.8%) da União Europeia (Varo et al., 2003). Os dois factores mencionados, consumo e dispêndio de energia, entre outros indicadores relacionados com as alterações sociais e económicas, que ocorreram em Portugal, podem ser explicativas deste aumento da prevalência de obesidade nas últimas décadas.

Tabela 3 - Evolução do excesso de peso e da obesidade entre as inspeções de 1985 e de 2000. Resultados do Qui-quadrado.

Ano de observação	N	Excesso Peso (%)	Obesidade (%)
1985	74723	10.8	1.0
1986	71555	11.0	1.1
1987	69040	12.7	1.2
1988	69696	13.2	1.4
1989	69942	14.7	1.8
1991	33270	17.6	1.9
1992	35107	15.7	1.8
1993	72656	16.6	2.0
1994	78213	16.1	2.0
1995	77275	15.7	2.2
1996	108477	15.4	2.2
1997	69490	14.6	2.8
1998	59216	15.5	3.1
1999	36004	15.6	3.3
2000	42584	16.3	3.6

$\chi^2 = 7558.7, p = 0.001$

CONCLUSÕES

A actual epidemia de obesidade nas sociedades contemporâneas reflete as profundas mudanças ocorridas nos últimos 20-30 anos, criando, consequentemente, um ambiente indutor de um estilo de vida sedentário e de um consumo de alimentos energeticamente densos (WHO, 1998).

Portugal, ainda que mais tardiamente, viu também a sua estrutura económica e social alterada. Sobretudo a partir da década de sessenta ocorreram mudanças demográficas, nos cuidados de saúde, na alimentação e na economia. Estas alterações tiveram um impacto geral positivo na população, sendo reflexo disso um aumento da estatura nos jovens adultos (Padez, 2003) e uma diminuição das taxas de maturação sexual das raparigas (Padez e Rocha, 2003). Todavia, a evolução social e económica, que se reflectiu também numa forte “urbanização” da sociedade portuguesa, não foi acompanhada por uma visão integral das necessidades de bem-estar da população. A diminuição acentuada do sector agrícola, com um paralelo aumento do sector industrial e terciário, e a crescente sedentarização da sociedade proporcionada pelo desenvolvimento tecnológico, conduziram a que, actualmente, seja difícil nas zonas urbanas, onde vive a generalidade da população, encontrar espaços de lazer propícios à actividade física necessária ao bem-estar do ser humano e ao seu equilíbrio psico-físico.

Os actuais preocupantes valores da obesidade infantil e o aumento da obesidade, ocorrido nos jovens adultos num curto espaço de tempo, requerem um programa de intervenção que tenha em atenção uma visão global do problema e em que sejam prespectivadas actuações a nível da família, da escola, dos profissionais de saúde, do governo, da indústria e em que os *media*, sendo suporte imprescindível de divulgação, desempenhem *uma* função educativa.

Bibliografia

- Arner P** (2000) Obesity - a genetic disease of adipose tissue? *British Journal Nutrition* 83 (Suppl 1):S9-S16.
- Barreto A** (1996) *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto Ciências Sociais, Universidade de Lisboa.
- Barreto A** (2000) *A Situação Social em Portugal, 1960-1999*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa.
- Brown PJ, Konner M** (1987) An anthropological perspective on obesity. *Annals New York Academy Sciences* 499:29-46.
- Colditz GA** (1999) Economic costs of obesity and inactivity. *Medicine Science Sports Exercise* 31:S663-7.
- Cole TJ, Bellizzi MC, Flegal KM, Dietz WH** (2000) Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *British Medical Journal* 320:1-6.
- Cordain L, Gotshall RW, Eaton SB, Eaton III SB** (1998) Physical activity, energy expenditure and fitness: an evolutionary perspective. *International Journal Sports* 19:328-335.
- Dietz WH** (1998) Health consequences of obesity in youth: childhood predictors of adult disease. *Pediatrics* 101:518-525.
- Dietz WH** (2001) The obesity epidemic in young children. Reduced television viewing and promote palyng. *British Medical Journal* 322:313-314.
- DiPietro L, Mossberg HO, Stunkard AJ** (1994) A 40-year history of overweight children in Stockholm: life-time overweight, morbidity and mortality. *International Journal Obesity* 18:585-590.
- Ebbeling CB, Pawlak DB, Ludwig DS** (2002) Childhood obesity: public-health crisis, common sense cure. *Lancet* 360:473-482.
- Fagot-Campagna A, Balkau B, Simon D, Ducimetiere P, Eschwege E** (1997) Is insulin an independent risk factor for hypertension? The Paris Prospective Study. *International Journal Epidemiology* 26:542-50.
- Ferguson MA, Gutin B, Owens S, Litaker M, Tracy RP, Ilison J** (1998) Fat distribution and hemostatic measures in obese children. *American Journal Clinical Nutrition* 67:1136-1140.
- Freedman DS, Dietz WH, Srinivasan SR, Berenson GS** (1999a) The relation of overweight to cardiovascular risk factors among children and adolescents: The Bogalusa Heart Study. *Pediatrics* 103:1175-1182.
- Freedman DS, Serdula MK, Srinivasan SR, Berenson GS** (1999b) Relation of circumferences and skinfold thicknesses to lipid and insulin concentrations in children and adolescents: the Bogalusa Heart Study. *American Journal Clinical Nutrition* 69:308-317.
- Frye C, Heinrich J** (2003) Trends and predictors of overweight and obesity in East German children. *International Journal Obesity* 27:963-969.
- Goran MI** (2001) Metabolic precursors and effects of obesity in children: a decade of progress, 1990-1999. *American Journal Clinical Nutrition* 73:158-171.
- Guo SS, Chumlea WC, Roche AF** (2002) Predicting overweight and obesity in adulthood from body mass index values in childhood and adolescence. *American Journal Clinical Nutrition* 76:653-658.
- Hakala P, Rissanen A, Koskenvuo M, Kaprio J, Ronnema T** (1999) Environmental factors in the development of obesity in identical twins. *International Journal Obesity* 23:746-753.
- Hebebrand J, Wulfstange H, Goerg T, Ziegler A, Hinney A, Barth N, Mayer H, Remschmidt H** (2000) Epidemic obesity: are genetic factors involved via increased rates of assortative mating? *International Journal Obesity* 24:345-353.
- Kotani K, Nishida M, Yamashita S, Funahashi T, Fujioka S, Tokunaga K, Ishikawa K, Tarui S, Matsuzawa Y** (1997) Two decades of annual medical examinations in Japanese obese children: Do obese children grow into obese adults? *International Journal Obesity* 21:912-921.
- Maffei C** (2000) Aetiology of overweight and obesity in children and adolescents. *European Journal Pediatrics* 159 (Suppl 1):S35-S44.
- Martorell R, Kettel Khan L, Hughes ML, Grummer-Strawn LM** (2000) Overweight and obesity in preschool children from developing countries. *International Journal Obesity* 24:959-967.
- Must A, Jacques PF, Dallal GE, Bajema CJ, Dietz WH** (1992) Long-term morbidity and mortality of overweight adolescents. *New England Journal Medicine* 327:1350-1355.
- Must A, Strauss RS** (1999) Risks and consequences of childhood and adolescent obesity. *International Journal Obesity* 23 (Suppl 2):S2-S11.
- Ogden CL, Flegal KM, Carroll ML, Johnson CL** (2002) Prevalence and trends in overweight among US children and adolescents, 1999-2000. *Journal American Dietetic Association* 288:1728-1732.
- Padéz C** (2003) Secular trend in stature in the Portuguese population (1904-2000). *Annals Human Biology* 30:262-278.
- Padéz C, Rocha MA** (2003) Age at menarche in Coimbra (Portugal) school girls: a note on the secular changes. *Annals Human Biology* 30:622-632.

- Rolland-Cachera M-F, Castetbon K, Arnault N, Bellisle F, Romano M-C, Lehingue Y, Frelut M-L, Hercberg S** (2002) Body mass index in 7-9-y-old French children frequency of obesity, overweight and thinness. *International Journal Obesity* 26:1610-1616.
- Seidell JC** (1997) Time trends in obesity: an epidemiological perspective. *Hormone Metabolism Research* 29:155-158.
- Seidell JC** (1998) Dietary fat and obesity: an epidemiologic perspective. *American Journal Clinical Nutrition* 67 (suppl):546S-550S.
- Srinivasan SR, Myers L, Berenson GS** (2002) Predictability of childhood adiposity and insulin for developing resistance syndrome (syndrome X) in young adulthood: the Bogalusa Heart Study. *Diabetes* 51:204-209.
- Strauss RS** (2000) Childhood obesity and self-esteem. *Pediatrics* 105:e15.
- Tounian P, Aggoun Y, Dubern B** (2001) Presence of increased stiffness of the common carotid artery and endothelial dysfunction in severely obese children: a prospective study. *Lancet* 358:1400-1404.
- Varo JJ, Martínez-González MA, Irala-Estévez J, Kearney J, Gibney M, Martínez JA** (2003) Distribution and determinants of sedentary lifestyles in the European Union. *International Journal Epidemiology* 32:138-146.
- Whitaker RC, Wright JA, Pepe MS, Seidel KD, Dietz WH** (1997) Predicting obesity in young adulthood from childhood and parental obesity. *New England Journal Medicine* 337:869-873.
- WHO** (1998) Global prevalence and secular trends in obesity. In: Obesity: preventing and managing the global epidemic. Report of a WHO consultation on obesity, Geneva; 3-5 June 1997. World Health Organization: Geneva.

CEFALEIAS, BEM-ESTAR E PRESCRIÇÃO DO EXERCÍCIO

Carlos Fontes Ribeiro

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física / Faculdade de Medicina Universidade de Coimbra.

QUAIS SERÃO AS PREOCUPAÇÕES DE UM PROFESSOR PERANTE UMA ALUNO COM CEFALEIAS?

Julgamos que primeiro o docente deve ter algumas noções sobre esta patologia, que permitam sossegá-lo e, eventualmente, orientar o aluno para o médico; segundo, o professor deve ter uma estratégia para lidar com o aluno com cefaleias ou que as tenha devido ao exercício.

As cefaleias têm uma classificação aceite internacionalmente, feita por comissões na dependência da *International Headache Society* (IHS), de modo a haver uniformização de critérios a nível mundial. Esta Sociedade tem comissões linguísticas, para traduzir os documentos nos diversos idiomas mas a comissão da língua portuguesa tem tido algumas dificuldades de entendimento no espaço lusófono. Assim, a nomenclatura portuguesa difere em bastantes aspectos da utilizada pelos brasileiros, apesar de ter havido uma tentativa de harmonização. É também necessário referir que a nível do próprio Brasil não há uniformidade de entendimento.

A classificação em vigor das cefaleias foi publicada em Janeiro de 2004 (*Headache Classification Subcommittee of the International Headache Society*, 2004).

Existem dois grandes grupos de cefaleias: as primárias e as secundárias. As primeiras não têm causa orgânica, são funcionais, mas as segundas têm patologia ou causa identificada que provoca as referidas cefaleias (por exemplo, traumatismos, infecções, malformações de vasos sanguíneos a nível cefálico, tumores intracranianos, uso ou abuso ou privação de substâncias, crises graves de hipertensão arterial, inflamação). Apesar de habitualmente as cefaleias secundárias serem as que preocupam mais o doente, a família e o professor, as cefaleias primárias representam a grande maioria das cefaleias – entre 90 a 95 %. Se tivermos em consideração o jovem, esta percentagem ainda é mais elevada, já que muita da patologia que origina cefaleias surge em idades mais avançadas.

As cefaleias primárias são representadas principalmente pelas cefaleias de tensão (segundo Pereira Monteiro, 1995: 62.5 %) e pelas enxaquecas ou migraine (segundo o mesmo autor, 8.8 %). Frequentemente, o mesmo indivíduo apresenta cefaleias de tensão e enxaquecas (12.1 % de todas as cefaleias - Pereira Monteiro, *op. cit.*). As outras cefaleias primárias



são as cefaleias em salvas e outras com sintomas e sinais semelhantes (as globalmente chamadas de cefaleias trigeminais autonómicas), a cefaleia primária do exercício, a cefaleia primária da tosse, a cefaleia associada à actividade sexual, a cefaleia hípnic, a cefaleia em “fisgada”, a hemicrânea contínua...

Com excepção das cefaleias em salvas, as cefaleias primárias são mais frequentes na mulher.

As *cefaleias de tensão* são bilaterais, tipo pressão ou aperto ou queimor, ligeiras a moderadas, sem vómitos, frequentemente associadas ao stress; o doente raramente pretende o isolamento, a escuridão, o sossego. Podem surgir esporádica, frequente e cronicamente (cefaleias de tensão crónicas: pelo menos 15 dias por mês, durante um mínimo de 3 meses). O exercício físico pode agravar ou aliviar este tipo de cefaleias. Gallai *et al.* (1995), num estudo epidemiológico que incluiu 21 clínicas de cefaleias em Itália, sobre a prevalência e caracterização das cefaleias em jovens com menos de 18 anos de idade, verificou que 85.5 % dos casos de cefaleias de tensão não agravavam pela actividade física de rotina. Assim, este tipo de cefaleias não é um impedimento para o exercício e muito menos para a actividade física; se as cefaleias são agravadas pelo exercício, dever-se-á insistir num bom período de aquecimento e ir aumentando o volume de exercício de modo gradual (“low and slow”). Bastantes doentes melhoram com a actividade física, tendo cada vez menos crises de cefaleias.

As *enxaquecas* ou *migraine* são frequentemente unilaterais (hemicrânea), latejantes, de ligeiras a severas, com uma duração de 4 a 72 horas (nas crianças podem ter uma duração mais curta Gallai *et al.*, 1995), associadas a náuseas e/ou vómitos e agravadas pela actividade física de rotina. A sua frequência é variável, desde a uma crise por ano a várias crises por semana (enxaqueca crónica: pelo menos 15 dias por mês durante um mínimo de 3 meses). O movimento também pode ser um desencadeante deste tipo de cefaleias, bem como o stress, alguns alimentos, variações climáticas, modificações hormonais rápidas (enxaqueca da menstruação)... Segundo Seleklér *et al.* (2004), nos indivíduos com história de enxaqueca e em plena crise de cefaleias, os movimentos da cabeça agravam mais a dor de cabeça do que subir escadas ou levantar objectos pesados. Durante a crise estes doentes querem um ambiente sossegado, escuro, e evitam a actividade física. As enxaquecas podem ser de vários tipos, mas os mais frequentes são a enxaqueca sem aura – a maioria, cerca de 68% (Pereira Monteiro, 1995) - e a enxaqueca com aura. A aura consiste de manifestações visuais reversíveis (campo visual com manchas, pontos ou linhas brilhantes, cintilantes, ou escuras, ou imagens deformadas), sensitivas (alterações da sensibilidade como “formigueiros” ou “dormência”), motoras (falta de força) ou alterações da linguagem (disfásias) que surgem habitualmente antes da fase de cefaleia e que duram de 5 a 60 min. Nas crianças de pouca idade a enxaqueca pode manifestar-se por uma aura “atípica”, como vómitos (“vómitos cíclicos da infância”) ou dores abdominais (“enxaqueca abdominal”) ou vertigens (“vertigens paroxísticas benignas da infância”), sem o período de cefaleia.

As cefaleias em salvas são muito menos frequentes que as anteriores (menos de 1% das cefaleias) e consistem de períodos de crises de cefaleias (de 15 a 180 minutos), unilaterais (orbitárias, periorbitárias ou temporais), muito severas, acompanhadas de olho vermelho e lacrimejante, nariz entupido, edema da pálpebra, pupilas pequenas (miose). O doente está muito agitado e é impossível fazer exercício físico. Durante os períodos de salva (crises de cefaleias de 2 em 2 dias ou até 8 vezes por dia) também é aconselhável não fazer exercício físico.

Uma avaliação que permite sossegar o professor é saber o perfil temporal da história da cefaleia: uma cefaleia aguda (minutos, horas ou poucos dias) ou subaguda (de semanas a poucos meses), pela primeira vez, deve ser avaliada pelo médico; uma cefaleia **crónica** é habitualmente primária, não tendo qualquer associação a patologia orgânica significativa (as cefaleias de tensão, as enxaquecas, as cefaleias em salvas e as outras cefaleias primárias são geralmente crónicas recorrentes). Os tumores causam frequentemente cefaleias subagudas e as infecções, as roturas de vasos... causam cefaleias agudas.

QUAL É A RELAÇÃO DO EXERCÍCIO FÍSICO COM AS CEFALEIAS?

Temos de considerar as cefaleias primárias e as cefaleias secundárias.

Relativamente às cefaleias primárias, há geralmente uma história pessoal e familiar de cefaleias semelhantes e a pessoa já terá caracterizado o exercício como factor aliviante (cefaleia de tensão) ou desencadeante ou agravante (enxaqueca) da cefaleia. De referir, porém, que na enxaqueca o exercício aeróbio regular pode prevenir a enxaqueca. Koseoglu *et al.* (2003) verificaram que 20 min de exercício aeróbio moderado, precedido de 10 min de aquecimento e seguido de 10 min de retorno à calma, durante 6 semanas, aumentava no sangue os níveis de endorfinas e diminuía a frequência, a intensidade e a duração das cefaleias na enxaqueca sem aura.

Existe um tipo particular de cefaleia associada ao esforço físico: a “cefaleia primária do exercício” ou a “cefaleia benigna do esforço”, precipitada por qualquer forma de exercício, e reconhecendo-se subformas, tais como “cefaleia dos halterofilistas” e a cefaleia dos nadadores (“swimming headache” – Kim, 1992); note-se, como curiosidade, que a maioria dos atletas de natação com este tipo de cefaleia também têm cefaleias com a actividade sexual (Kim, 1992). No entanto, a caracterização clínica, o prognóstico e o tratamento necessitam ainda de muita investigação. Segundo a classificação da IHS (*Headache Classification Subcommittee of the International Headache Society*, 2004), a cefaleia primária do exercício, pulsátil, deve ter ainda as características seguintes:

- Duração entre cinco minutos e 48 horas;
- Ocorrer só durante ou após exercício físico;
- Não haver doença intracraniana, nomeadamente hemorragia subaracnoideia e dissecação arterial.

A cefaleia primária do exercício ocorre predominantemente em clima quente ou em altitude elevada. Existem relatos de prevenção em alguns doentes pela ingestão de tartarato de ergotamina

[medicamento (por exemplo, Avamigran®) usado no tratamento das crises de enxaqueca]. Outro medicamento, a indometacina (Indocid®), tem sido considerado eficaz na maioria dos casos.

Relativamente às cefaleias secundárias e exercício físico, pode haver uma história recente de traumatismo craneano associado ao exercício (que pode agravar uma cefaleia pré-existente, como as cefaleias de tensão ou as enxaquecas, ou iniciar *de novo* uma cefaleia) ou o esforço agudo pode causar rotura de vasos sanguíneos (por exemplo, quando existem malformações arterio-venosas ou aneurismas, em vasos cerebrais) ou o indivíduo fez esforço quando estava sob a influência de drogas vasoactivas (por exemplo, cocaína) ou dopagem estimulante cardiocirculatória (por exemplo, cafeína em doses muito elevadas). Nestas circunstâncias pode haver uma hemorragia intracerebral ou cerebelosa ou uma hemorragia subaracnóide. Esta última é uma cefaleia aguda muito intensa, na nuca, com rigidez do pescoço. As cefaleias associadas a um traumatismo craneano podem ser de ligeiras a intensas.

Também pode haver cefaleia quando há evidência de infecção (quem não sentiu cefaleias quando teve uma amigdalite ou uma otite?) ou pelo uso de substâncias que geralmente são vasodilatadoras.

De referir ainda que as cefaleias primárias podem agravar com a desidratação associada ao exercício. Num trabalho de Maughan (2003), a perda de 1 a 2% do peso corporal esteve associada a cefaleias.

Nestas situações o bom senso impõe a procura da causa da cefaleia e, por isso, o aluno deve ser orientado para o médico.



QUE FAZER PERANTE UM ALUNO COM CEFALEIAS?

Cefaleias de tensão: sossegar o aluno, englobá-lo num período de aquecimento correctamente realizado e evitar exercícios intensos (excepto se o aluno se sentir bem com exercícios de maior intensidade). Fazer um programa de exercício de intensidade e duração de progressão gradual.

Enxaqueca: sossegar o aluno e evitar a actividade física quando está com cefaleias; deve fazer actividade física nos períodos inter-críticos, de modo progressivo, tentando uma adaptação ao exercício físico. De facto, demonstra-se que o exercício como preventivo diminui a frequência, a intensidade e a duração das crises de cefaleias mas se feito já com a crise cefalálgica agrava esta (Koseoglu *et al.*, 2003; Darling, 1991).

Enxaqueca menstrual: é um tipo especial de enxaqueca que está associada ao início da menstruação e que terá uma relação com a diminuição brusca de estrogéneos e progesterona no organismo da mulher. Pode ser agravada pela actividade física e os conselhos feitos a propósito da enxaqueca são também válidos para esta situação.

Cefaleia em salvas: é impossível a realização de exercício físico nesta situação. Não existe informação consistente da influência do exercício sobre este tipo de cefaleia.

Cefaleia primária do exercício: sossegar o aluno e fazer o exercício suficiente que não cause cefaleias. Depois ir-se-á gradualmente aumentando o volume de exercício, em função da resposta. A indometacina e outros analgésicos, que se têm de experimentar, podem prevenir ou aliviar este tipo de cefaleias.

Outras cefaleias primárias:

- Cefaleia do acto sexual: aparentemente está associada à posição e ao papel activo. Assim, aconselham-se posições e acções mais passivas, passando o papel de “líder” para o parceiro sexual. A indometacina administrada antes do acto sexual pode evitar as cefaleias.
- Cefaleia da tosse: aliviar a tosse.

CEFALEIAS, MEDICAMENTOS E EXERCÍCIO FÍSICO

Existe uma terapêutica sintomática (apenas para as crises de cefaleias) e, eventualmente, uma terapêutica preventiva (para que as crises de cefaleias reduzam o seu número para menos de 50%). Ou seja, existe a possibilidade de que o aluno esteja a tomar medicamentos para a sua cefaleia.

A medicação sintomática para as cefaleias de tensão e enxaqueca consiste principalmente de analgésicos, que não têm interferência no exercício. Para o tratamento sintomático da enxaqueca moderada a intensa utilizam-se medicamentos vasoconstrictores (ergotamina ou triptanos) que aconselham prudência na prescrição do exercício, que, no entanto, por agravas as cefaleias deve ser evitado durante a crise.

A medicação preventiva da cefaleia de tensão (feita de modo contínuo, ao longo de meses) consiste principalmente na prescrição de medicamentos antidepressores que podem interferir na frequência cardíaca, na produção de secreções pelo aparelho digestivo e respiratório (com indução de mucosas secas) e na indução de astenia. Nestas circunstâncias o exercício deve ser ligeiro a moderado, sabendo que a correlação da intensidade do exercício com a frequência cardíaca pode estar prejudicada.

A medicação preventiva da enxaqueca, feita de modo contínuo, ao longo de meses, (e, por isso, podendo influenciar o exercício), é feita através de antidepressores, aplicando-se aqui o que foi antes referido a propósito das cefaleias de tensão, de medicamentos bloqueadores adrenérgicos beta, com diminuição significativa da capacidade de esforço, com flunarizina, causando cansaço, com antiépilépticos, sem interferência significativa no esforço, excepto quando tem reacções adversas a nível do fígado ou do sangue, com antiinflamatórios não esteróides, com interferência na reacção homeostática ao exercício mas sem o limitarem significativamente.

CEFALEIAS POR USO, ABUSO OU PRIVAÇÃO DE SUBSTÂNCIAS

Os medicamentos que causam vasodilatação aguda causam cefaleias, bem como o abuso de analgésicos (muito frequente). Os vasodilatadores que podem causar cefaleias são o sildenafil

(Viagra®) e o tadanafil (Cialis®), alguns medicamentos para a isquémia do miocárdio ou das extremidades, alguns antihipertensores e substâncias usadas nos alimentos, como o glutamato usado na comida chinesa (“síndrome do restaurante chinês”). De referir ainda que o álcool pode causar cefaleias, tanto pelo seu uso agudo como pela sua privação (“a ressaca”).

Algumas substâncias usadas como dopagem podem causar cefaleias, o que pode traduzir ou ser o aviso de uma situação grave. Basta pensar na hipertensão arterial e nas arritmias cardíacas causadas pelas anfetaminas (o ecstasy ou MDMA é uma anfetamina!), efeitos que são amplificados pelo exercício físico, o que poderá justificar algumas situações de morte súbita com autópsias aparentemente “brancas”.

Bibliografia

- Darling M** (1991) The use of exercise as a method of aborting migraine. *Headache*; 31(9): 616 – 8.
- Gallai V, Sarchielli P, Carboni F, Benedetti P, Mastropalo C, Puca F** (1995). Applicability of the 1988 HIS criteria to headache patients under the age of 18 years attending 21 Italian headache clinics. Juvenile Headache Collaborative Study Group. *Headache*; 35(3): 146 - 53.
- Headache Classification Subcommittee of the International Headache Society** (2004). The International Classification of Headache Disorders, 2nd edition, *Cephalalgia*; Suppl. 1.
- Kim JS** (1992). Swimming headache followed by exertional and coital headaches. *J. Korean Med. Sci*; 7(3): 276 – 9.
- Koseoglu E, Akboyraz A, Soyuer A, Ersoy A** (2003). O. Aerobic exercise and plasma beta endorphin levels in patients with migrainous headache without aura. *Cephalalgia* ; 23(10): 972 – 6.
- Larsson B, Zaluha M** (2003). Swedish school nurses' view of school health care utilization, causes and management of recurrent headaches among school children. *Scand. J. Caring Sci*: 17(3): 232 – 8.
- Maughan RJ** (2003). Impact of mild dehydration on wellness and on exercise performance. *Eur. J. Clin. Nutr*; 57(Suppl. 2): S19 - 23.
- Pereira Monteiro JM** (1995). Cefaleias – Estudo Epidemiológico e Clínico de uma População Urbana. Tese de Doutorado, Universidade do Porto.
- Selekler HM, Kavuk I, Agelink MW, Komsuoglu S** (2004). Questioning aggravation of the headache during migraine attacks. *Eur. J. Med. Res*; 9(5): 279 - 81.

ENVELHECIMENTO E ACTIVIDADE FÍSICA

Manuel Teixeira Veríssimo

Faculdade de Medicina / Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Universidade de Coimbra

INTRODUÇÃO

O aumento crescente do número de idosos, e sobretudo de muito idosos, é hoje uma realidade universal.

Existem actualmente no mundo cerca de 400 milhões de pessoas com mais de 65 anos, das quais mais de metade pertence aos países desenvolvidos, calculando-se que no ano 2020 este número ultrapasse os mil milhões, pertencendo sete em cada dez a estes países.

Esta nova realidade, acarretando problemas sociais, médicos e económicos, entre outros, gera nas sociedades mais desenvolvidas a necessidade de uma reestruturação onde a saúde assume particular destaque, não só porque está intimamente relacionada com estes aspectos, mas essencialmente porque será através da sua preservação que o idoso poderá desfrutar de uma vida plena e assim ser uma mais valia para a sociedade. Contudo, sabendo-se que com o prolongamento da vida diminui a capacidade funcional dos vários aparelhos e sistemas, aumenta a prevalência das doenças crónicas e é maior a incidência das patologias agudas, torna-se inevitável elaborar planos que, minimizando esta tendência, façam com que para além da quantidade, também a qualidade de vida, seja melhorada. Emerge assim o interesse pela prevenção na idade mais avançada, quer das doenças, quer do envelhecimento precoce, que, tal como nas idades mais jovens, e ao contrário do que anteriormente se aceitava, também tem plena justificação neste escalão etário.

É neste contexto que a Organização Mundial de Saúde, desde 1995, aquando do lançamento de um novo programa de saúde para a idosos, destaca a importância da actividade física como forma de prevenir a doença e manter o bem estar da população em idades avançadas (Kalache, 1996). De facto, definindo-se saúde como o bem estar físico, mental e social das populações e sabendo-se que a actividade física está associada a benefícios físicos, psíquicos e sociais, talvez nenhuma outra medida preventiva possa concorrer de modo tão global como esta para atingir o objectivo daquela definição.

O tema “*actividade física e saúde no envelhecimento*”, tem de resto merecido nos últimos anos a atenção de muitos investigadores e organizações tendo o seu contributo não só permitido criar o consenso de que a manutenção de um estilo de vida fisicamente activo deverá fazer parte de qualquer programa de promoção da saúde nos idosos, como tornar esta área num dos ramos mais promissores da Medicina Geriátrica. A comprovar este interesse e vitalidade estão, entre outras

iniciativas, as numerosas publicações efectuadas sobre o tema, cujo número tem aumentado de forma exponencial. Também os grupos de estudo multidisciplinares, incluindo médicos, professores de educação física, fisiologistas, psicólogos e sociólogos, entre outros, têm sido importantes dinamizadores desta área, quer através de uma melhor análise e compreensão do assunto na sua globalidade, quer propondo linhas de acção para o futuro, como acontece com a apresentação e revisão de “*guidelines*” para a prática de exercício físico pelos idosos.

De acordo com estas linhas de conduta, a actividade física, devendo ser genericamente fomentada nos grupos etários mais avançados, quer através da realização de tarefas quotidianas, quer de programas de exercício físico regular, deverá, contudo, ser também sempre adaptada às condições físicas, sociais e intelectuais de cada um, pois como é sobejamente conhecido, o exercício físico inadequado encerra malefícios, cujas consequências poderão ser mais nefastas neste escalão etário do que nas idades mais jovens. Isto não quer dizer, todavia, que só aos idosos fisicamente mais capazes deverá ser aconselhada esta prática, pois tem sido demonstrado que mesmo aqueles que apresentam grandes limitações funcionais podem obter alguns benefícios com o pouco que podem fazer (Sulman & Wilkinson, 1989). Se bem que para níveis de intensidade mais elevados se admita que a resposta possa ser melhor, a verdade é que alguns trabalhos têm demonstrado que com o exercício físico de baixa intensidade também é possível obter bons resultados. Assim aconteceu num estudo que avaliando a diferença entre o treino aeróbio de baixa e moderada intensidade em mulheres idosas, encontrou um aumento significativo da capacidade máxima aeróbia, semelhante em ambos os grupos (Foster *et al.*, 1989), e numa meta-análise que, avaliando a diminuição do risco coronário em idosos, concluiu que o exercício físico, mesmo de nível modesto, se associava uma melhoria significativa do perfil lipídico (Blair *et al.*, 1992).

Outra informação interessante, neste capítulo, foi a demonstração, em idosos (DeBusk *et al.*, 1990), de que três períodos de dez minutos de marcha, divididos ao longo do dia, têm o mesmo impacto na capacidade física que um único período de trinta minutos do mesmo exercício, sugerindo assim que a acumulação de actividade física ao longo do dia pode produzir adaptações fisiológicas semelhantes às obtidas por uma única sessão que fosse o somatório da actividade física diária total.

Este novo conceito, de que não é necessário praticar exercício físico vigoroso para se obterem benefícios, veio facilitar a prescrição de actividade física aos idosos, não só porque muitos destes não têm condições para treinar com a intensidade que anteriormente se preconizava como mínima para obter benefícios, ou seja vinte minutos de exercício físico vigoroso, envolvendo os grandes grupos musculares, três vezes por semana (American College of Sports Medicine Position Statement, 1990), mas também porque os que têm boa capacidade física nem sempre aderem a programas exigentes de modo duradouro, como convém na estratégia preventiva.

Também o tipo de actividade física a propor ao idoso tem importância na sua adesão. Se é um antigo praticante aceitará mais facilmente um programa regular de exercício físico; se sempre foi sedentário, provavelmente aderirá melhor ao aumento da actividade física ligada às tarefas quotidianas, como andar mais a pé, limpar a casa, fazer trabalhos de jardinagem e horticultura, etc..., pois torna-se difícil, para quem nunca foi desportista, ganhar esse hábito na fase tardia da vida. Uma vantagem deste método é que não exige protocolos rígidos, podendo o idoso facilmente desenvolver comportamentos, que, com prazer, integra no seu estilo de vida.

Ainda em relação aos idosos que sempre foram sedentários, interessa salientar que não é por isso que não devem ser estimulados a aumentar a sua actividade física, pois foi demonstrado que os idosos sedentários que aumentam a sua actividade física reduzem rapidamente os vários factores de risco para o nível daqueles que já têm esse comportamento há vários anos (Paffenbarger *et al.*, 1993).

Fazendo um apanhado da muita informação que já existe sobre a importância da actividade física na saúde dos idosos é possível, embora dum modo não exaustivo, abordar o tema segundo três perspectivas fundamentais: a manutenção da capacidade funcional, a prevenção de doenças e a mortalidade.

MANUTENÇÃO DA CAPACIDADE FUNCIONAL

O envelhecimento é um processo irreversível que afecta de modo progressivo os vários órgãos e sistemas, verificando-se um declínio quase linear de todas as funções a partir dos trinta anos.

Se este é um dado aceite universalmente e desde há muito conhecido, o mesmo não se pode dizer acerca das razões que fazem com que este processo seja mais lento nuns e mais rápido noutros. De facto são bem evidentes casos em que, independentemente de factores patológicos, se verifica um envelhecimento precoce e outros em que, pelo contrário, os anos parecem não deixar marcas.

A explicação para estas variações individuais ainda não é totalmente conhecida, no entanto, pensa-se que para além da influência genética, factores associados ao estilo de vida, como a alimentação, a exposição a tóxicos e a actividade física, entre outros, tenham um papel importante neste processo.

Em relação à actividade física algumas evidências apontam nesse sentido. Assim, estudos efectuados em antigos atletas de maratona, ténis e natação, que mantiveram essa actividade após a fase competitiva, mostraram menor declínio das suas capacidades físicas que o observado em controlos sedentários da mesma idade (Ryan, 1989). Por outro lado, estudos realizados em idosos saudáveis mas sedentários, mostraram um declínio da função cardiovascular de 8% por cada 10 anos, enquanto que em idosos com elevada actividade física esse declínio foi apenas de 4% (Ryan, 1989). Também em estudos realizados em Vilcabamba (Equador), Hunza

(Paquistão) e Abjasia (Geórgia), onde as populações ultrapassam com frequência os cem anos, se verificou que um dos achados comum entre estas três comunidades era um elevado nível de actividade física durante toda a vida (Leaf, 1985).

É actualmente aceite que a actividade física regular e adequada à capacidade do idoso contraria o efeito do envelhecimento, quer a nível físico, quer a nível psíquico, sendo os aparelhos cardiovascular, respiratório, locomotor e neurológico, os mais beneficiados.

No aparelho cardiovascular, a actividade física provoca diminuição da frequência cardíaca, aumento do débito cardíaco e diminuição da pressão arterial, o que na prática se traduz por melhor tolerância ao esforço, assim como melhor perfusão coronária, cerebral e periférica; no aparelho respiratório verifica-se melhoria do trabalho dos músculos da respiração, da elasticidade da caixa torácica, da ventilação, principalmente através da reperfusão das bases, e da perfusão alvéolo-capilar traduzindo-se em melhoria dos parâmetros espirométricos e, conseqüentemente, numa melhor oxigenação dos tecidos; em relação ao aparelho locomotor, o exercício físico promove a fixação do cálcio ao osso, opondo-se assim à progressão da osteoporose, previne a rigidez articular e mantém a massa e força musculares, factores de grande importância para a prevenção das quedas e conseqüentes fracturas ósseas, causas de grande morbidade e até mortalidade no idoso; a nível neurológico previne a perda de coordenação neuro-muscular, sendo também importante em termos da postura e aprendizagem motora; também as funções intelectuais parecem beneficiar com o exercício físico, tendo sido demonstrado que as funções cognitivas, como o tempo de reacção a estímulos, a memória, a inteligência e a atenção, melhoram com o aumento da capacidade física (Dustman *et al.*, 1994)

Em súpula, a actividade física, minorando a perda de capacidade funcional, quer física, quer mental, pode contribuir para prevenir um dos maiores problemas do envelhecimento, que sendo consubstanciado na perda de autonomia e independência, representa uma das principais causas de degradação da qualidade de vida do idoso.

PREVENÇÃO DE DOENÇAS

À medida que a idade aumenta tornam-se mais frequentes as doenças crónicas e as intercorrências agudas, sendo várias as situações em que o exercício físico regular parece ter um efeito positivo:

1. Doença cardiovascular aterosclerótica

Em 1992 a “*American Heart Association*” definiu a inactividade física como factor de risco coronário, recomendando a inclusão de idosos nos estudos que viessem a ser realizados.

No mesmo ano, uma revisão da literatura (Haskell *et al.*, 1992) mostrava que a população fisicamente activa sofria menos de doença coronária do que a sedentária, e, quando esta surgia, era menos severa e aparecia em idades mais tardias. Apontando no mesmo sentido outros estudos

mostraram a existência de uma relação inversa entre a quantidade de actividade física e a doença coronária (Haskell *et al.*, 1992; Kannel & Sorlie, 1979).

O estudo de *Framingham* (Kannel & Sorlie, 1979) mostrou uma relação inversa entre o nível de actividade física e a doença coronária, verificando-se que os indivíduos do sexo masculino fisicamente activos apresentavam não só menor incidência de doença coronária isquémica, como menor incidência de todas as formas de doença cardiovascular. Também um estudo efectuado em Inglaterra (Morris & Crawford, 1958), que avaliou por autópsia 3800 homens falecidos por outras causas que não doença coronária, mostrou que a fibrose miocárdica isquémica era mais frequente nos indivíduos que tinham profissões fisicamente mais leves, do que nos que tinham trabalho físico mais pesado.

Quanto aos acidentes vasculares cerebrais, uma revisão de alguns estudos epidemiológicos (Blair *et al.*, 1992) mostrou que a actividade física e a condição física se correlacionam inversamente com esta situação. Num estudo prospectivo com a duração de 9,5 anos, realizado em 7735 homens com idades compreendidas entre os 40 e os 59 anos, o número de acidentes vasculares cerebrais foi significativamente maior nos sedentários (Wannamethee & Shapper (1992).

Em relação à arteriopatia isquémica periférica, não aparecem trabalhos que tivessem avaliado a relação da actividade física com a prevenção primária, no entanto o seu valor está bem provado na prevenção secundária (Barnard, 1994).

Os mecanismos através dos quais a actividade física previne as doenças cardiovasculares ateroscleróticas estão essencialmente associados ao efeito benéfico desta prática sobre alguns factores de risco cardiovascular como a dislipidemia, obesidade, diabetes mellitus, hipertensão arterial e hemostase. Para além do efeito benéfico sobre a pressão arterial e a diabetes mellitus, que serão abordados de seguida, a actividade física no idoso está associada a benefícios nos lípidos séricos, com diminuição das fracções aterogénicas e aumento das fracções protectoras (Teixeira Veríssimo *et al.*, 2002); diminuição dos factores trombogénicos sanguíneos, com diminuição do fibrinogénio, factor VII, PAI-1 e agregação plaquetar (Teixeira Veríssimo *et al.*, 2001); e diminuição da gordura corporal, principalmente a nível abdominal, que é como se sabe a que está associada ao aumento de risco cardiovascular (Teixeira Veríssimo *et al.*, 2001).

2. Hipertensão arterial

A prática de exercício físico moderado em adultos com hipertensão arterial ligeira a moderada, está associada a uma diminuição da pressão arterial sistólica e diastólica da ordem de 13 e 10 milímetros de mercúrio, respectivamente. No idoso, o assunto está menos estudado, no entanto, os dados disponíveis apontam para a manutenção de tal associação.

Na generalidade, os estudos mostram que a hipertensão arterial é mais frequente nos idosos sedentários, tendo sido demonstrado que a pressão arterial sistólica é menor nos fisicamente

activos versus sedentários cerca de 20 mmHg (Reaven *et al.*, 1991). Foi também possível demonstrar que para o mesmo nível de esforço o aumento da pressão arterial é menor nos idosos treinados.

Um trabalho prospectivo (Hagberg *et al.*, 1989), avaliando os efeitos do exercício físico moderado e intenso em idosos hipertensos de ambos os sexos, demonstrou que os dois tipos de exercício diminuem de modo similar a tensão arterial diastólica (12 e 11 mmHg, respectivamente), mas o moderado é mais eficaz para baixar a sistólica (20 e 8 mmHg, respectivamente), sugerindo assim que, tal como noutros aspectos, o exercício físico moderado é o mais aconselhado para este escalão etário. Noutro estudo realizado em idosos não hipertensos um programa de exercício físico moderado diminuiu a pressão arterial sistólica em 7 mmHg e a diastólica em 5 mmHg (Gonçalves *et al.*, 2003).

3. Cancro

A evidência de que a longevidade está associada a elevados níveis de actividade física, levou os investigadores a procurarem possíveis relações deste comportamento com o cancro, designadamente do cólon e recto, mama, próstata e pulmão.

O cancro que mais parece ser influenciado pela actividade física é o do cólon, tendo uma meta-análise que incluiu 18 estudos (Wheeler *et al.*, 1984), mostrando uma relação inversa entre a sua incidência e o nível de actividade física, o mesmo não acontecendo com o cancro rectal que parece ser pouco influenciado pelo actividade física. Pensa-se que o efeito benéfico sobre a carcinogénese do cólon estará relacionado com a aceleração do trânsito desta parte de intestino verificando-se assim menor tempo de exposição aos carcinogénios alimentares e ácidos biliares, e, por outro lado, ao efeito benéfico do exercício físico sobre as prostaglandinas e algumas interleucinas, como a IL-1, IL-6 e TNF.

Quanto ao cancro da mama, a relação com o exercício físico não é tão clara, havendo no entanto trabalhos que mostram existir uma relação inversa entre a sua incidência e o nível de actividade física (Hoffman-Gaetz & Husted, 1994). A hipótese estrogénica, segundo a qual o exercício físico alteraria o padrão estrogénico, levando a um menor tempo de exposição a esta hormona, é a mais aceite actualmente, embora se pense que também algumas alterações imunológicas associadas à actividade física possam ter efeito protector.

Os dados sobre o efeito protector do exercício físico no cancro da próstata são muito inconsistentes, verificando-se diminuição do risco em alguns estudos e nenhum efeito ou até aumento noutros. Os possíveis mecanismos de protecção não são conhecidos, embora seja tentador especular que a possível protecção virá da diminuição dos níveis de testosterona, pois como foi demonstrado por os corredores de fundo apresentam menores níveis desta hormona do que os controlos sedentários (Wheeler *et al.*, 1984).

Em relação ao cancro do pulmão parece haver menor risco nos indivíduos fisicamente mais activos. No entanto, como os estudos não foram devidamente controlados quanto aos hábitos tabágicos, não será possível tirar conclusões definitivas.

4. *Diabetes Mellitus*

O exercício físico regular é uma das medidas aconselhada aos diabéticos quer do tipo 1 quer do tipo 2, embora sejam estes últimos os que obtêm maiores benefícios. De facto, estando este tipo de diabetes habitualmente associado à obesidade, hiperinsulinismo e insulinoresistência, será lógico aceitar o benefício do exercício físico que diminui a massa gorda, melhora a sensibilidade dos tecidos à insulina, e, conseqüentemente, aumenta a tolerância à glicose.

A evidência directa de que a actividade física protege contra a diabetes mellitus do tipo 2 foi demonstrada num estudo prospectivo, com a duração de 15 anos, no qual foram avaliados 5590 indivíduos (Helmrick *et al.*, 1991). Durante este período 202 indivíduos desenvolveram diabetes mellitus, tendo-se encontrado uma correlação inversa entre esta doença e a actividade física desenvolvida, expressa em quilocalorias. Verificou-se ainda que a sua incidência diminuía à medida que aumentavam os gastos calóricos com a actividade física e que o efeito protector era maior nos indivíduos considerados de alto risco para o desenvolvimento da diabetes mellitus do tipo 2, designadamente os obesos e os que tinham história familiar de diabetes mellitus.

Sendo a intolerância à glicose e a diabetes mellitus tipo 2 particularmente prevalentes no idoso, aumentando a sua incidência com o decorrer dos anos, a prática regular de exercício físico assume grande importância neste escalão etário, pois não só é uma medida de inegável interesse no tratamento das situações já declaradas, como também continua a ter, tal como nos mais jovens, grande valor na sua prevenção.

5. *Osteoporose*

A osteoporose, com as conseqüentes fracturas ósseas, representa um grave problema no idoso, cujas repercussões afectam não só a sua qualidade de vida como a própria longevidade.

Embora a osteoporose dependa de vários factores e a sua prevenção deva ser iniciada na idade jovem, a actividade física na fase tardia da vida continua a ser um dos elementos chave, quer na prevenção primária, quer na secundária, como é largamente demonstrado pela literatura. Para além da correlação encontrada entre o nível de actividade física e a densidade óssea em avaliações transversais, os estudos prospectivos mostram que os idosos sedentários, quando sujeitos a programas de exercício físico apropriado, mantêm ou aumentam a massa óssea, enquanto os grupos de controlo habitualmente a diminuem, como consequência do envelhecimento (Rikli & McManis, 1990; Lan *et al.*, 1992).

Não parecendo actualmente existirem dúvidas quanto ao benefício da actividade física na prevenção e no tratamento da osteoporose, importa referir que o máximo de benefício só será retirado se concomitantemente os outros factores intervenientes no processo, como o estado hormonal e o fornecimento de cálcio e vitamina D, entre outros, foram tidos em conta.

6. *Fracturas ósseas*

As fracturas ósseas, principalmente do colo do fémur e do rádio, são frequentes nos idosos, estando associadas a graves problemas de morbilidade e mortalidade. Para se avaliar a importância desta situação basta referir que cerca de 50% dos idosos acometidos por fractura do colo do fémur ficam acamados definitivamente e 6 a 12% falecem no ano subsequente, devido a complicações como a tromboembolia pulmonar, entre outras.

Embora tenham como substrato a osteoporose, as fracturas aparecem, salvo casos de atropelamento ou outras situações mais raras, na sequência de pequenas quedas. As causas destas são múltiplas, indo desde factores intrínsecos ligados a doenças ou ao próprio envelhecimento, até factores extrínsecos como barreiras em casa e na rua, piso escorregadio, má iluminação, efeitos secundários de medicamentos, etc. Há no entanto, habitualmente, um factor comum nestes doentes: alguma fragilidade muscular. A actividade física regular, mantendo a capacidade muscular é um importante meio para prevenir as quedas e consequentes fracturas ósseas.



7. *Doenças infecciosas*

As infecções são frequentes nos idosos, sendo a pneumonia uma importante causa de morbilidade e mortalidade neste escalão etário. As razões para esta maior incidência de doenças infecciosas prendem-se, para além de factores locais predisponentes associados à idade, com a senescência do sistema imunológico, o qual se torna menos eficaz na defesa contra os germens invasores.

A actividade física regular opondo-se ao envelhecimento do sistema imunológico faz com que as células deste sistema se mantenham não só quantitativamente normais, mas também qualitativamente eficientes (Chin *et al.*, 2000). Para além deste aspecto, a nível pulmonar, a actividade física, mantendo a capacidade dos músculos da respiração e a elasticidade da caixa torácica, favorece a limpeza da árvore traqueo-brônquica, contrariando, também deste modo, as infecções respiratórias no idoso.

8. *Depressão*

A depressão é frequente entre os idosos estando relacionada, entre outros factores, com a deterioração da capacidade funcional.

Uma revisão da literatura, abrangendo estudos realizados em idosos não institucionalizados, sugere uma moderada relação entre a inactividade física e os sintomas de depressão (O'Connor *et al.*, 1993). Parece haver uma diminuição significativa dos sintomas depressivos nos idosos que participam em programas de exercício físico, no entanto, como não foi encontrada correlação entre os ganhos psicológicos e os ganhos da capacidade física, houve quem atribuisse estes resultados mais ao contacto social proporcionado, do que ao exercício em si. Tentando esclarecer esta situação alguns estudos (McMurdo & Rennie, 1993; McNeil *et al.*, 1991), avaliando idosos que faziam exercício físico e outros que não faziam mas a quem eram dadas iguais oportunidades de contacto social, mostraram melhoria nos dois grupos, embora com benefícios significativamente maiores no grupo do exercício, concluindo assim que, só por si, tem efeito positivo sobre a depressão.

9. Outras

Outras situações clínicas frequentes no idoso, como a obstipação, as perturbações do sono e a perda de auto-estima, podem beneficiar com a actividade física regular.

ACTIVIDADE FÍSICA E MORTALIDADE

Tal como em animais, também em humanos parece existir uma relação inversa entre a actividade física e a mortalidade. Vários trabalhos publicados apoiam esta hipótese:

- *“Harvard Alumni Study”* - Este estudo, que durante 16 anos avaliou 16936 antigos alunos de Harvard, com idades, no início do estudo, entre os 35 e os 70 anos, mostrou que a mortalidade, nos que dispndiam mais de 2000 calorias por semana em actividade física, era 25 a 30% menor do que nos menos activos (Paffenbarger *et al.*, 1993). Numa avaliação posterior foi demonstrado que, quer os indivíduos de meia idade, quer os idosos, que tinham iniciado a prática de exercício físico durante o período do estudo, apresentavam menores taxas de mortalidade geral e por doença coronária, do que os que tinham continuado sedentários (Paffenbarger *et al.*, 1993).
- *“Longitudinal Study Aging”* - Estudo em que foi avaliada a mortalidade em idosos com mais de 70 anos, cuja actividade física foi registada entre 1984 e 1988. Os resultados indicaram que o sedentarismo estava associado a aumento do risco de mortalidade (Rakowski & Mor, 1992).
- *“Alameda County Study”* - Neste estudo, em que foram seguidos 6928 adultos desde 1965 até 1985, os resultados mostraram que a baixa actividade física estava associada a um aumento da mortalidade nos indivíduos de ambos os sexos, com idade superior a 70 anos (Kaplan *et al.*, 1987).
- *“Adventist Mortality Study”* - Estudo em que 9484 indivíduos do sexo masculino foram avaliados inicialmente quanto à sua actividade física e depois seguidos durante 26 anos. Os resul-

tados mostraram que para os que tinham baixo nível de actividade física a idade média da morte foi de 76,3 anos, enquanto para os que tinham uma actividade física mais elevada se cifrou nos 79,1 anos (Lidstead *et al.*, 1991).

- *“Aerobics Center Longitudinal Study”* - Fazem parte deste estudo longitudinal todos os indivíduos que são examinados na *“Cooper Clinic”* de Dallas. Um primeiro levantamento, em 1989 (Blair *et al.*, 1989), mostrou existir uma relação inversa entre a actividade física e a mortalidade em todos os grupos etários. Numa avaliação posterior (Blair *et al.*, 1993)) que incluiu 6878 homens e 2054 mulheres com idade superior a 50 anos, os autores concluíram que a capacidade física se correlaciona inversamente com a mortalidade, sugerindo que esta confere protecção aos indivíduos idosos.

De acordo com estes estudos, a actividade física regular diminui a mortalidade, e, consequentemente aumenta a longevidade dos idosos. Embora devam ser tidos em conta alguns possíveis viéses, como a auto-selecção, podendo-se argumentar que, provavelmente, os que praticam mais exercício físico também eram, à partida, os mais saudáveis e os que tinham um estilo de vida de menor risco, estes resultados reflectem, de qualquer modo, a soma de benefícios que o exercício físico trás na prevenção de algumas doenças, cuja prevalência aumenta com a idade.

Em conclusão pode-se dizer que envelhecimento e actividade física têm efeitos antagónicos, parecendo, por isso, haver argumentos suficientes para estimular a sua prática, quer nos mais jovens como forma de atingir um envelhecimento saudável, quer nos mais idosos como forma de se manterem activos, independentes e com boa qualidade de vida. Mesmo que não juntassemos anos à vida, o que também parece acontecer, junta seguramente vida aos anos.

Bibliografia

- American College of Sports Medicine Position Statement** (1990). The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness in health adults. *Medicine And Science In Sports And Exercise*, 22: 265-274.
- Barnard RJ** (1994). Physical activity, fitness and claudication. In **C Bouchard, RJ Shephard, T Stephens** (eds). *Physical Activity, Fitness And Health*. Champaign: Human Kinetics, 622-632.
- Blair SN, Kahl HW, Gordon NF, Paffenbarger RS** (1992). How much physical activity is good for health? *Ann Rev Publ Health*, 13: 99-126.
- Blair SN, Kohl HN, Paffenbarger RS, Clark DG, Cooper KH, Gibbons LW** (1989). Physical fitness and all-cause mortality: a prospective study of healthy men and women. *J Am Med Assoc*, 262: 2395-2401.
- Blair SN, Kohl HW, Barlow CE** (1993). Physical activity, physical fitness and all-cause mortality in women: do women need to be active? *J Am Coll Nutr*, 12: 368-371.
- Blair SN, Kohl HW, Gordon NF** (1992). Physical activity and health: a lifestyle approach. *Medicine, Exercise, Nutrition And Health*, 1: 54-57.
- Chin A MJ, Jong N, Palast EH, kloek GC, Schouten EG, Kok FJ**(2000). Immunity in frail elderly: a randomized controlled trial of exercise enriched foods. *Med Sci Sports Exerc*. 32:2005-2011.
- DeBusk RF, Stenestrand U, Sheehan M, Haskell WL** (1990). Training effects of long versus short bouts of exercise in health subjects. *American Journal Of Cardiology*, 65: 1010-1013.
- Dustman RE, Emmerson R, Shearer D** (1994). Physical activity, age and cognitive / neuropsychological function. *J Aging Phys Activity*, 2: 143-181.
- Foster VL, Hume GJE, Byrnes WC, Dickinson AL, Chatfield SJ** (1989). Endurance training for elderly women: moderate vs low intensity. *Journal Of Gerontology*, 44(6): M184-M188.
- Gonçalves F, Teixeira Verissimo M, Aragão A, Barbosa B, Sousa A, Silva R, Melo M, Pina R, Deus A, Ballesta L, Saldanha MH** (2003). Efeito do exercício físico na pressão arterial dos idosos. *Geriatrics*, 151: 10-15.
- Hagberg JM, Montain SJ, Martin WH, Ehasani AA** (1989). Effect of exercise training in 60 to 69 year-old persons with essential hypertension. *Am J Cardiol*, 64: 348-353.
- Haskell WL, Leon AS, Casperson CJ, Froelicher VF, Hagberg JM, Harlen W, Holloszy JO, Regensteiner JG, Thompson PD, Washburn RA** (1992). Cardiovascular assessment of physical activity and fitness in adults. *Med Sci Sport Exerc*, 24 (Suppl 6): S221-S236.
- Helmrick SP, Ragland DR, Lung RW, Paffenbarger RS** (1991). Physical activity and reduced occurrence on non-insulin diabetes mellitus. *N Eng J Med*, 325: 147-152.
- Hoffman-Gaetz, Husted J** (1994). Exercise and breast cancer: review and critical analysis of the literature. *Can J Appl Physiol*, 19: 237-252.
- Kalache A** (1996). Aging and health. *Journal Of Aging And Physical Activity*. 4: 103-104.
- Kannel WB, Sorlie P** (1979). Some health benefits of physical activity: the Framingham study. *Arch Int Medicine*, 139: 857-861.
- Kaplan GA, Seeman TE, Cohen RD, Knudsen LP, Guralnik J** (1987). Mortality among the elderly in the Alameda County Study_ behavioural and demographic risk factors. *Am J Publ Health*, 77: 307-312.
- Lan EM, Woo J, Leung PC, Swaminathans R, Leung D** (1992). The effects of calcium supplementation and exercise on bone density in elderly Chinese women. *Osteoporosis Inter*, 2: 168-173.
- Leaf A** (1985). Long-lived populations (extreme old age). In **R Andres, EL Bierman, WR Hazaard** (eds). *Principles Of Geriatric Medicine*. New York: Mcgraw-Hill, 82-86.
- Lindsted K, Toustad S, Kuzma J** (1991). Self-report of physical activity and patterns of mortality in seventh-day adventist men. *J Clin Epidemiol*, 44: 355-364.
- McMurdo ME, Rennie L** (1993). A controlled trial of exercise by residents of old people's homes. *Age and Aging*, 22: 11-15.
- McNeil JK, LeBlanc EM, Joyner M** (1991). The effect of exercise on depressive symptoms in the moderately depressed elderly. *Psycholo Aging*, 6: 487-488.
- Morris JN, Crawford MD** (1958). Coronary heart disease and physical activity of work. *Brit Med J*, 2:1485-1496.
- O'Connor PJ, Aenchbacher LE, Dishman RK** (1993). Physical activity and depression in the elderly. *J Aging Phys Activ*, 1: 34-58.
- Paffenbarger RS, Hyde RT, Wing AL, Lee IM, Jung DL, Kampert JB** (1993). The association of changes in Physical activity level and other lifestyle characteristics with mortality among men. *New England Journal of Medicine*, 329: 538-545.



- Rakowski W, Mor V** (1992). The association of physical activity with mortality among older adults in the longitudinal study of aging (1984-1988). *J. Gerontol*, 47: M122-M129.
- Reaven PD, Barret-Connor E, Edelstein S** (1991). Relation between leisure-time physical activity and blood pressure in older men. *Circulation*, 83: 559-565.
- Rikli RE, McManis BG** (1990). Effects of exercise on bone mineral content in post-menopausal women. *Res Quart*, 1990; 61: 243-249.
- Ryan AJ** (1989). Senior athletes. *Senior Patient*, July/August:56-61.
- Sternfeld B** (1992). Cancer and the protective of physical activity: the epidemiological evidence. *Med Sci Sports Exerc*, 24: 1195-1209.
- Sulman J, Wilkinson S** (1989). An activity group for long-stay elderly patients in an acute care Hospital evaluations. *Canadian Journal on Aging*; 8: 34-50.
- Teixeira Veríssimo M, Aragão A, Barbosa B, Sousa A, Saldanha MH** (2001). Efeito do exercício físico na composição corporal dos idosos. *Geriatrics*, 132: 36-51.
- Teixeira Veríssimo M, Aragão A, Sousa A, Barbosa B, Palmeiro A, Antunes F, Saldanha MH** (2001). Exercício físico e risco trombótico em idosos. *Rev. Port de Cardiologia*, 6: 635-49.
- Teixeira Veríssimo M, Aragão A, Sousa A, Barbosa B, Ribeiro H, Costa D, Saldanha MH** (2002). Efeito do exercício físico no metabolismo lipídico dos idosos. *Rev. Port. Cardiologia*, 10: 1099 - 1112.
- Wannamethee G, Shaper AG** (1992). Physical activity and stroke in British middle aged men. *Brit Med J*; 304: 597-601.
- Wheeler GD, Wall SR, Belcastro AN, and Cumming DC** (1984). The reduced serum testosterone and prolactin levels observed in male distance runners. *JAMA*, 252: 515-516.

O TREINO INTENSIVO EM NADADORAS E A “TRÍADE DA MULHER ATLETA”

43

Francisco Alves

Faculdade de Motricidade Humana - UTL

RESPOSTA DA IgA AO NADO AERÓBIO E ANAERÓBIO

55

Nuno F Matos*, Ana M Teixeira**, Luís M Rama**

*Children's Health and Exercise Research Centre - University of Exeter

**Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - UC

PRELECCÃO DE PREPARAÇÃO PARA A COMPETIÇÃO EM FUTEBOL

69

Alexandre Crispim Santos, José Rodrigues

Escola Superior de Desporto Rio Maior

MOTIVOS PARA A PARTICIPAÇÃO DESPORTIVA: CONCEITOS E INSTRUMENTOS

83

Manuel J Coelho E Silva, Antonio J Figueiredo, Carlos E Gonçalves

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - UC

VALORES NO DESPORTO DE JOVENS: CONCEPÇÕES, INSTRUMENTOS E LIMITAÇÕES

93

Carlos E Gonçalves, Luís Cardoso, Francisco Freitas, João Lourenço,

Manuel J Coelho E Silva

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - UC

DESPORTO ADAPTADO: UM VEÍCULO DE SOCIALIZAÇÃO E DE INTEGRAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

111

José Pedro Leitão Ferreira

Centro de Estudos Biocinéticos / Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - UC

O DESENVOLVIMENTO DOS GRUPOS: A QUESTÃO DA SEQUENCIALIDADE

121

João Carlos Oliveira*, José Miguez**, Paulo Renato Lourenço***

*Instituto Superior da Maia

**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Escola de Gestão do Porto, Universidade do Porto

***Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra



Treino Desportivo

O TREINO INTENSIVO EM NADADORAS E A “TRÍADE DA MULHER ATLETA”

Francisco Alves

Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa

INTRODUÇÃO

É bem conhecida actualmente a condição descrita como a “tríade da mulher atleta” que associa perturbações alimentares, amenorreia e osteoporose.

Regimes alimentares inadequados, originados pela intenção de reduzir a gordura corporal por motivações estéticas e de imagem corporal ou por convicção de que tal facto terá repercussões positivas no desempenho competitivo são, frequentemente, o fenómeno detonador desta complexa teia de acontecimentos.

Ora, a normalidade da função menstrual depende sobretudo da disponibilidade energética presente no organismo, disponibilidade essa que é afectada pela relação que, em cada momento, se estabelece entre o aporte energético alimentar e o gasto energético decorrente do exercício sistemático próprio da actividade de treino desportivo.

A consequência mais grave do hipoestrogenismo, proveniente de estados hipometabólicos causados pela depleção importante das reservas energéticas associada à fadiga, é o efeito que tem no crescimento ósseo podendo conduzir a osteopenia, com todas as consequências que daí podem advir (consulte-se, para uma revisão alargada, Baptista, 2000).

A “tríade da mulher atleta”, bem estudada no âmbito da corrida de fundo e das actividades gímnicas de competição, tem sido objecto de pouca atenção no quadro de outras actividades desportivas.

No caso da Natação Pura Desportiva, onde nadadoras, adolescentes e jovens adultas, se sujeitam a cargas de treino de grande volume durante vários meses por ano, com o forte impacto daí decorrente no equilíbrio metabólico a diferentes níveis do organismo, é possível que a importância deste síndrome esteja a ser menosprezado.

O objectivo deste artigo é a revisão da literatura científica recente incidindo sobre a ocorrência da “tríade da mulher atleta” e dos mecanismos a ela conducentes, em nadadoras de competição.

NUTRIÇÃO E TREINO INTENSO NA ADOLESCÊNCIA

A explicação do desequilíbrio no aporte nutritivo em praticantes desportivos de alto nível surge envolvida em intrincadas questões de carácter psicossocial e cultural frequentes, principal-

mente, entre as mulheres, com incidência importante na adolescência, surgindo também entre as nadadoras.

Um défice energético pode decorrer de um regime alimentar inadequado, por ignorância, desleixo ou dificuldades de organização da vida diária, no quadro da tão habitual incompatibilidade entre as necessidades de uma vida saudável e as exigências da vida escolar, tempo em transportes e outros factores, não sendo, assim, de carácter intencional. Num atleta seriamente envolvido no êxito da sua actividade desportiva, estes aspectos agravam-se, não só devido à maior pressão de horários a que estes jovens estão sujeitos, como ao facto das suas exigências calóricas serem superiores e apresentarem muitas vezes características específicas cujo desrespeito pode levar a desequilíbrios localizados.

O espectro de perturbações alimentares vai da leve restrição da ingestão de alimentos e de excesso ou purgas ocasionais, até à restrição alimentar extrema que surge na anorexia nervosa. Nas suas formas mais benignas, mas que podem ter graves consequências negativas caso não sejam controladas a tempo, aparecem com frequência em corredoras, ginastas e bailarinas (Shephard, 2000).

Este é um problema que afecta, na realidade, os praticantes femininos jovens de qualquer desporto embora o risco pareça ser superior naqueles onde a magreza surge como uma vantagem competitiva (ginástica rítmica e artística, saltos para água e patinagem artística), onde a optimização do desempenho surge relacionada com menor peso corporal (corrida de fundo, triatlo, esqui de fundo) ou onde existem categorias de competição dependentes do peso corporal (desportos de combate).

Um estudo com nadadoras jovens de elite mostrou, no entanto, que as praticantes desta modalidade não estão isentas deste tipo de problemas.

Dummer et al. (1987) detectaram, num grupo de nadadoras de competição, com efeito, que 60.5% da nadadoras consideradas como possuindo um peso corporal dentro da média e 17.9% das classificadas como estando abaixo do peso desejável estavam, não obstante, a tentar perder peso. Embora a maior parte apenas considerasse a hipótese de seguir uma dieta hipocalórica para o conseguir, 12,7% vomitavam regularmente, 2.5% estavam a usar laxantes e 1.5% produtos diuréticos.

Em geral, os atletas têm hábitos alimentares irregulares e, para compensar esses desajustes, recorrem a suplementos e crendices alimentares, o que acaba provocando desequilíbrio nutricional. Alguns estudos, têm demonstrado que, nos atletas masculinos, existe excesso na ingestão de proteínas e carência de vitaminas e minerais e, nas mulheres, uma ingestão insuficiente de ferro e cálcio, mesmo com consumo adequado de energia e proteínas (Corrigh et al., 2000).

DISFUNÇÕES DO CICLO MENSTRUAL E TREINO FÍSICO SISTEMÁTICO

A regulação hormonal do ciclo menstrual reside no eixo hipotálamo-hipófise- ovário. A secreção pulsátil da hormona libertadora de gonadotrofinas (GnRH) estimula a produção

hipofisária da hormona luteinizante (LH) e da hormona estimulante do folículo (FSH). Estas hormonas, por sua vez, estimulam os ovários a produzir estrógenios e progesterona (Pardini, 2001). O ciclo menstrual normal requer a manutenção da libertação pulsátil de GnRH em frequência e amplitude. A secreção de GnRH no núcleo arqueado é controlada pelo sistema catecolaminérgico, tendo a noradrenalina como elemento estimulador e a dopamina como elemento inibidor, além da intervenção de outros neurotransmissores como a serotonina, a melatonina e as endorfinas.

A amenorreia da mulher atleta é reconhecida como de origem hipotalâmica. A fadiga acumulada decorrente de exercício crónico altera a secreção pulsátil da GnRH, diminuindo a produção de LH e FSH, o que, por sua vez, acarreta o decréscimo dos esteróides proveniente do ovário (Keizer et al., 1990). A secreção de LH e FSH na adeno-hipófise também é pulsátil e acompanha as descargas rítmicas da GnRH através da circulação porta hipofisária. Marshall et al. (1986) descreveram as diferenças na frequência e amplitude das descargas de LH entre mulheres atletas e sedentárias. Estes autores observaram, em amostras colhidas a cada 15 minutos durante 6 horas, que tanto a frequência de pulso como a amplitude e a área sob a curva de LH eram menores em corredoras, quando comparadas com um grupo controlo de idade semelhante. Williams et al. (1995) comprovaram o efeito depressivo do exercício físico intenso associado a restrição calórica sobre a frequência pulsátil da secreção da LH, em mulheres eumenorreicas moderadamente treinadas. Um aporte alimentar conveniente suprimiu essas alterações, compensando qualquer efeito atribuível ao exercício físico.

A dependência da disponibilidade em reservas energéticas do organismo manifestada pela secreção pulsátil da LH, e não directamente do efeito das cargas físicas, é uma perspectiva que saiu reforçada com o estudo de Loucks et al. (1998).

É comum considerar-se um limite mínimo de 22% de gordura corporal para a manutenção de ciclos menstruais regulares, embora se tenha verificado ausência de amenorreia em atletas com menos de 17% de gordura (Frisch et al., 1981). Como salientam César et al. (2001), numa abrangente revisão sobre este tema, corredoras amenorréicas e eumenorréicas podem apresentar níveis de gordura corporal relativa similares. No entanto, os distúrbios alimentares, como a anorexia nervosa e a bulimia, ocorrem com mais frequência nas atletas do que na população geral, principalmente em disciplinas desportivas onde uma baixa massa corporal pode ser relevante para o desempenho competitivo, como nas corredoras de fundo ou nas ginastas, surgindo igualmente com maior incidência nas atletas amenorréicas do que nas eumenorréicas (Cobb et al., 2003).

De facto, a amenorréia secundária de fadiga parece ocorrer associada quer com a perda de peso, quer com o treino físico intenso. Se para as corredoras de fundo de alto nível há quem aponte uma incidência desta perturbação do ciclo menstrual em 50 % das atletas, outras actividades físicas e desportivas tem sido objecto de inquirição, levando a estimativas da ordem dos 30

a 50% nas bailarinas profissionais, 25% em mulheres que correm regularmente, embora não numa base competitiva e 12% em nadadoras e ciclistas (Arena et al., 1995).

Parece, assim, ser seguro afirmar que a actividade pulsátil da LH e, portanto, a normalidade da função menstrual, depende sobretudo da disponibilidade energética presente no organismo (aporte energético alimentar menos gasto energético decorrente do exercício). Uma situação de depleção importante das reservas energéticas associadas à fadiga provocam, com a continuidade de regime de exercício, um estado hipometabólico caracterizado por um conjunto de alterações a nível de substratos e da regulação hormonal que incluem a hipoglicemia, hipoinsulinemia, hipotiroideia, hipercortisolemia, e a supressão do ritmo diário da leptina (Warren et al., 1999).

Curiosamente, numa modalidade com algumas características semelhantes à Ginástica Artística ou à Ginástica Rítmica, no que diz respeito à importância do perfil morfológico e da avaliação estética do desempenho, a natação sincronizada, não foram detectados níveis relevantes de perturbações do ciclo menstrual em atletas da selecção nacional do Reino Unido (Ramsay & Wolman, 2001), apresentando-se apenas 3 das 23 avaliadas nadadoras como oligomenorreicas.

TREINO AERÓBIO E PERTURBAÇÃO DO CICLO MENSTRUAL

Voltando à questão da influência da carga de treino na regularidade do ciclo menstrual das corredoras de fundo, é provável que só quando aquela excede determinados limites em relação às rotinas instituídas é que surge a inibição da libertação de GnRH pulsátil.

A sobrecarga de treino, sem necessitar atingir níveis manifestos de sobre-treino, deverá desempenhar um papel fundamental nas perturbações do sistema reprodutivo que ocorrem em atletas jovens, na medida em que provoca um défice negativo, mesmo se passageiro, na disponibilidade em reservas energéticas no organismo.

Neste caso, o estímulo indutor serão, quer a quantidade de treino elevada a que um atleta está sujeito, quer as alterações súbitas ocorridas na carga de treino, promovendo fases agudas de subadaptação (Baer, 1993).

Um aumento súbito no volume ou na intensidade da carga pode alterar a função do sistema reprodutivo o que é uma indicação importante para um treinador que oriente o trabalho de atletas jovens do sexo feminino em modalidades de resistência, onde a natação se inclui, naturalmente, com uma dimensão especialmente importante se nos lembrarmos que a idade média da sujeição a grandes volumes de treino de dominante aeróbia ocorrerá em idades mais baixas do que noutras modalidades com características de solicitação metabólica semelhante.

Tarnopolsky (2000) refere que a mulher utiliza proporcionalmente mais lípidos e menos carboidratos como substrato energético durante esforços de base aeróbia. No que diz respeito à catabolização lipídica, sabe-se que os depósitos de ácidos gordos livres provêm essencialmente dos adipócitos periféricos ou dos triglicéridos intramusculares. Alguns aspectos diferenciadores

entre género, como a existência de maiores depósitos adiposos subcutâneos, com eventual impacto sobre o nível de lipólise periférica atingida em esforço, assim como a maior concentração intramuscular de triglicéridos podem explicar aquele facto. Este autor refere ainda estudos que confirmam uma maior actividade na mulher da lipase lipoproteica no endotélio muscular, dependente da influência do estradiol, hormona produzida no ovário e que desempenha um papel fundamental na modulação da secreção de gonadotrofinas, assim como a possibilidade de, neste sexo, existir uma actividade superior de algumas enzimas intervenientes na beta-oxidação.

McKenzie et al. (2000) referem o efeito protector do treino a respeito da redução da oxidação de aminoácidos para efeitos de manutenção de elevadas taxas de metabolismo energético muscular durante períodos prolongados de tempo, visível após 38 dias de treino aeróbio sistemático. Ao compararem o efeito do género sobre a contribuição relativa dos substractos energéticos em esforço prolongado, confirmaram ser a oxidação da leucina, um dos aminoácidos de cadeia ramificada de maior concentração na circulação, bastante inferior na mulher, o mesmo acontecendo, aliás, em situação de repouso. No que diz respeito ao consumo de carboidratos, este era proporcionalmente inferior e a catabolização energética lipídica correspondentemente superior durante esforço aeróbio.

O carácter protector de alguns destes mecanismos fisiológicos próprios da mulher é evidente. Shephard (2000) comenta, a este propósito, que a propensão para a metabolização lipídica em situação de esforço permite poupar as reservas de carboidratos presentes no organismo e limitar o metabolismo proteico, tendo, assim, um papel fundamental na protecção do sistema imunitário durante períodos de actividade prolongada. Esta linha de argumentação fundamenta-se na assumption, sugerida por investigações recentes, de que um dos factores que mais contribuem para a supressão da função imunitária induzida pelo exercício físico é a depleção das reservas de carboidratos, com a subsequente integração no metabolismo energético muscular dos aminoácidos de cadeia ramificada, compostos essenciais para a formação dos leucócitos (Cortright & Koves, 2000).



IRREGULARIDADE DO CICLO MENSTRUAL EM NADADORAS: PONTO DA SITUAÇÃO

Como vimos, a disfunção da fase luteínica e a amenorreia secundária parecem estar associadas ao treino crónico de resistência, principalmente em corredoras de fundo. Se bem que a questão da composição corporal óptima para o desempenho se coloque de uma maneira diferente para a Natação Pura, sendo esta uma disciplina em que as características do desempenho competitivo impõem a aplicação de cargas aeróbias elevadas, principalmente na transição para o treino de alto rendimento, será de esperar que possam ocorrer perturbações semelhantes.

Bonen et al. (1981) falam de ciclos anovulatórios em nadadoras adolescentes, com uma fase lútea muito curta (4.5 ± 0.6 dias) quando comparada com o ocorrido em mulheres adultas e

num grupo controlo da mesma idade. Os valores circulantes de FSH, de progesterona, de 17 alfa-hidroxiprogesterona, de 17 beta-estradiol e de prolactina encontravam-se reduzidos. Estes autores concluíram pela existência de uma disfunção do corpo lúteo neste grupo de nadadoras, provavelmente decorrente do regime de treino em que estavam envolvidas.

Faunoo et al. (1991), num estudo retrospectivo em que foram recolhidos testemunhos de 140 nadadoras dinamarquesas de nível nacional e internacional sobre a respectiva história menstrual, relatam uma incidência limitada de disfunção menstrual (16%), menor do que a encontrada em outros grupos de atletas sujeitas a treino aeróbio intenso. Mais importantes do que a carga de treino ou o stress psicológico, serão, segundo estes autores, a massa e a composição corporais, com especial relevância para a quantidade de tecido adiposo presente no organismo.

Mais recentemente, Constantini et al. (1995) compararam a função menstrual entre nadadoras de competição (N = 69; idade = 16.4 ± 0.5 anos) e um grupo controlo de idade semelhante constituído por 279 indivíduos. A ocorrência de irregularidade menstrual foi encontrada em 82% das nadadoras e em 40% do grupo controlo com uma duração superior no primeiro grupo (16 meses e 4 meses, respectivamente). Um estudo mais detalhado, incidindo sobre um grupo de 24 nadadoras, revelou a existência de um perfil hormonal diferente do que surge associado à amenorreia hipotalâmica descrita em corredoras, ginastas e bailarinas. Os níveis circulantes de diversas hormonas relacionadas com o ciclo menstrual (estradiol, FSH, LH e o quociente LH/FSH) eram semelhantes aos do grupo controlo, mas os níveis de sulfato de desidroepiandrosterona (DHEA-S) e de androstenediona estavam significativamente aumentados, embora o mesmo não acontecesse com a testosterona.

Sabe-se que a activação do eixo hipotálamo-hipófise-suprarrenal aumenta os androgénios, em particular o DHEA-S, e que concentrações elevadas desta hormona podem contrariar o desenvolvimento folicular e provocar anovulação ou amenorreia (Frisch et al., 1981).

A desregulação da função reprodutiva detectada num número elevado de nadadoras de competição estará, então, como concluem Constantini et al. (1995), associada não a hipoestrogenismo mas a um leve hiperandrogenismo, tal como, aliás, a elevada incidência de menarca tardia neste tipo de atletas, como já foi referido.

Naturalmente que o estudo de Constantini et al. (1995) não nos permite concluir pela existência de uma relação causal entre treino físico intenso e hiperandrogenismo, uma vez que, tal como foi referido para o caso da menarca tardia em desportistas, um efeito de selecção prévia quanto ao hiperandrogenismo ligeiro pode estar presente nestas modalidades dependentes da força e da potência musculares, assim como das adaptações conducentes ao prolongamento do esforço intenso, seja numa base mais aeróbia, seja assentando no metabolismo anaeróbio láctico.

Em apoio a esta teoria, Malina et al. (1996) apresentaram testemunho de um aumento significativo dos índices de androgenia entre as mulheres atletas americanas entre 1969 e 1990, sugere-

rindo que este processo seria o resultado de programas de identificação e selecção de talentos mais eficazes, assim como da permanência até uma idade mais avançada das atletas de sucesso, portadoras de certas características morfofuncionais bem marcadas.

Embora com uma etiologia diferente, não parece haver margem para dúvidas de que as nadadoras de competição, quando envolvidas em programas de treino exigentes, constituem um grupo com elevada incidência de irregularidade menstrual.

Acontece que isto ocorrerá com eventual preponderância em jovens que, por igualmente se caracterizarem pela existência de uma menarca tardia, se encontram aos 14-15 anos, idade onde é suposto reunirem condições para suportar elevadas cargas de treino, numa fase de fragilidade elevada do ponto de vista do equilíbrio hormonal e da função reprodutiva. A máxima incidência de ciclos anovulatórios encontra-se nos anos pós-menarca, sendo também característico desta fase a ocorrência do encurtamento da fase luteínica para menos de 10 dias com uma incidência comprovada de aproximadamente 55% para uma idade ginecológica inferior a 5 anos (Beunen et al., 1996)

Estudos transversais em adolescentes sujeitas a treino intenso mostraram que a duração dos ciclos menstruais não difere da população controlo, mas a insuficiência da fase luteínica, a fase luteínica curta e a anovulação são muito mais comuns entre atletas jovens, assim como o são os valores reduzidos de estradiol, de progesterona e de FSH (Shephard, 2000).

OSTEOPOROSE E NATAÇÃO

A consequência mais grave do hipoestrogenismo é o efeito que tem no crescimento ósseo. Atletas de menarca tardia apresentam uma incidência mais elevada de casos de escoliose, fractura de stress e osteopenia. A menor acreção óssea conduz a uma quebra da densidade mineral deste tecido, processo que se pode tornar irreversível.

Por outro lado, o exercício físico beneficia a remodelação óssea devido a factores mecânicos, que incluem a contração muscular e a força da gravidade. A actividade física aumenta a massa óssea, sendo encontrados valores superiores em indivíduos com maior potência aeróbia, assim como em halterofilistas e fundistas, do que em jovens sedentárias (Matsumoto et al., 1997).

No caso da nataçao, a situaçao é difícil de avaliar. A acreditarmos em Constantini et al. (1995), a menarca tardia em nadadoras não surge associada a hipoestrogenismo, logo o principal factor de risco poderá não estar presente. Por outro lado, esta é uma actividade onde a gravidade não faz sentir os seus efeitos da mesma maneira, sendo o impacto da actividade física sobre o sistema locomotor aparentemente pouco significativo, pelo menos nas regiões esqueléticas mais marcadas pela actividade de sustentação do peso corporal.

Jacobsen et al. (1984) fazem referência a níveis de densidade mineral óssea (DMO) mais baixos em nadadoras do que em jovens não praticantes desportivas, no caso da coluna lombar, o

contrário do verificado em jovens tenistas, embora o conteúdo mineral do rádio e do metatarso fossem superiores. Também Risser et al. (1990), ao estudarem atletas universitárias eumenorréicas de várias modalidades desportivas, encontraram entre as nadadoras valores de densidade óssea na coluna lombar e no calcâneo inferiores aos que caracterizaram atletas que actuam contra a gravidade, assim como os que caracterizavam um grupo de controlo de não-atletas. Estudando 3 grupos de jovens entre os 7 e os 9 anos, nadadoras, ginastas e não atletas, Cassell et al. (1996) confirmaram os resultados encontrados em escalões etários superiores.

Em nadadoras pré-pubertárias (idade: 10.5 ± 1.4 anos), com 3 anos de experiência de treino sistemático e sujeitas a um volume semanal de 8 a 12 horas, Courteix et al. (1998) encontraram valores de DMO, medida por absorciometria de raios X de energia dupla, iguais aos de um grupo controlo de idade semelhante. Taaffe et al., (1997) não encontraram diferenças entre nadadoras e grupo controlo no que diz respeito à DMO da coluna lombar e colo do fémur, nem alterações desta situação após 12 meses de treino, ao contrário do que aconteceu com as ginastas. Estas tinham à partida valores significativamente superiores a ambos os restantes grupos. As alterações da DMO da coluna lombar com o treino foram da ordem, para ginastas, nadadoras e não atletas, de +2.3%, -0.3%, e -0.4% respectivamente e para o colo do fémur, +5.0%, -0.6%, e +2.0%, respectivamente.

Mais recentemente, utilizando uma exploração do tecido ósseo por ultra sons, Falk et al. (2003) voltaram a encontrar alterações significativas na DMO em ginastas adolescentes pré-pubertárias e pubertárias, mantendo as nadadoras de grupo maturacional correspondente níveis semelhantes ao grupo de não atletas, na maior parte das regiões esqueléticas visadas.

Estes estudos sugerem que atletas de modalidades desportivas que envolvem actividade antigravítica importante, corrida e saltos, apresentam maior massa óssea segmentar e na coluna lombar. As actividades que se desenrolam com a massa do corpo apoiada, como o ciclismo e a natação, promovem características, quer geométricas, quer biomecânicas, menos favoráveis no tecido ósseo da mulher do que aquelas onde o peso do corpo deve ser suportado na sua totalidade. Estamos, provavelmente, perante adaptações esqueléticas específicas dos padrões de carga mecânica inerentes às diferentes actividades desportivas (Matsumoto et al., 1997; Taaffe et al., 1997; Duncan et al., 2002).

O impacto proveniente das forças compressivas longitudinais produzidas por contracção muscular intensa e repetida, e não apenas o caso do suporte de cargas, não está convenientemente estudado. Falk et al. (2003) salientam que não se conhecem suficientemente bem os efeitos da tensão muscular no tecido muscular retirando o efeito da carga gravítica, apesar da importância que este conhecimento poderá ter para a organização de estadias no espaço. Não existem, assim, dados que permitam avaliar o efeito do treino sistemático dos nadadores, cuja actividade constante contra a resistência da água durante longos períodos de tempo é significativa, assim como

não se tem qualquer ideia sobre a existência possível de limiares de intensidade ou de duração a partir dos quais os efeitos sobre a DMO se efectivem.

CONCLUSÕES

A preocupação com o peso e a composição corporais comuns entre atletas jovens femininos pode conduzir a estados de subalimentação numa situação de exercício crónico massivo, decorrente do treino, com consequências graves para a saúde, imediatas e longo prazo.

O treino físico intenso pode acarretar muitas modificações na atleta, incluindo peso, composição corporal, utilização energética, adaptações cardiovasculares e efeitos sobre o ciclo menstrual. A alteração profunda dos sistemas metabólico e hormonal, que modulam a função reprodutora humana pode acarretar distúrbios de alguma gravidade, como deficiência da fase luteínica, anovulação e amenorreia.

Ao contrário do que acontece com as corredoras de fundo, no entanto, a desregulação verificada num número reduzido mas mesmo assim importante de nadadoras em diversos estudos, decorrerá não de emergência de hipostrogenismo mas a um hiperandrogenismo leve induzido pela activação crónica pelo exercício do eixo hipotálamo-hipófise-suprarrenal, mecanismo que explicará também a incidência elevada de casos de menarca tardia entre estas atletas.

Por outro lado, a natação, sendo uma actividade que não implica a sustentação do peso do corpo, poderá não melhorar a DMO. É possível que nadadoras envolvidas em programas de treino muito exigentes possam, caso a isso se juntar uma dieta pobre ou reduzida gordura corporal, sofrer processos de empobrecimento do tecido ósseo que conduzam a um quadro clínico de osteoporose. A amenorreia ou a oligomenorreia são indícios de grave desequilíbrio nutricional que devem ser imediatamente levados em consideração, quer do ponto de vista do acompanhamento médico, quer da alteração dietética e da reorganização das cargas de treino.

Com a atleta pré-pubertária ou no início da adolescência há que ter o cuidado de aplicar programas de treino com uma base de multilateralidade elevada, como indicam, aliás, as correntes metodológicas dominantes desde há várias décadas. Deve estar presente uma importante contribuição da preparação geral fora de água, de modo a compensar algumas das características menos favoráveis que a actividade de nado possui, no campo da prevenção de factores de risco para a saúde da mulher anos mais tarde, como é o caso da osteoporose.

Bibliografia

- Alves, F.** (2002). Desporto, Saúde e Educação. In Confederação do Desporto de Portugal (Ed.), *Alta competição, uma cultura de exigência*, pp. 117-145. Lisboa: Confederação do Desporto de Portugal.
- Arena, B., Maffulli, N., Maffulli, F., & Morleo, M.A.** (1995). Reproductive hormones and menstrual changes with exercise in female athletes. *Sports Med.*, 19(4): 278-87.
- Avlonitou, E., Georgiou, E., Douskas, G., & Louizi, A.** (1997) Estimation of body composition in competitive swimmers by means of three different techniques. *Int. J. Sports Med.*, 18:363-368.
- Baer, J.T.** (1993). Endocrine parameters in amenorrheic and eumenorrheic adolescent female runners. *Int. J. Sports Med.* 14(4): 191-195.
- Baptista, F** (2000). Exercício físico e metabolismo ósseo. Cruz Quebrada: FMH - Serviço de Edições.
- BaxterJones, A.D.G., Helms, P.J., Bainesprece, J.C., & Preece, M.** (1994). Menarche in intensively trained gymnasts, swimmers and tennis players. *Annals of Human Biology*, 21(5): 407-415.
- Beunen, G., & Malina, R.M.** (1996). Growth and biological maturation: relevance to athletic performance. In Bar-Or, O. (Ed.), *The Child and Adolescent Athlete*, pp. 3-23. Oxford: Blackwell Science.
- Bonen, A., Belcastro, A.N., Ling, W.Y., & Simpson, A.A.** (1981). Profiles of selected hormones during menstrual cycles of teenage athletes. *J. Appl. Physiol.*, 50(3): 545-51.
- Cassell, C., Benedict, M., & Specker, B.** (1996) Bone mineral density in elite 7- to 9-yr-old female gymnasts and swimmers. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 28: 1243-1246.
- Cesar, M.C., Pardini, D.P., Barros, T.L.** (2001). Efeitos do exercício de longa duração no ciclo menstrual, densidade óssea e potência aeróbia de corredoras. *Rev. Bras. Ciên. e Mov.* 9 (2): 07-13.
- Cobb, K.L., Bachrach, L.K., Greendale, G., Marcus, R., Neer, R.M., Nieves, J., Fran Sowers, M., Brown, B.W., Gopalakrishnan, G., Luetters, C., Tanner, H.K., Ward, B., & Kelsey, J.L.** (2003). Disordered eating, menstrual irregularity, and bone mineral density in female runners. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 35(5): 711-9.
- Constantini, N.W., & Warren, M.P.** (1995). Menstrual dysfunction in swimmers: a distinct entity. *J Clin. Endocrinol. Metab.*, 80(9): 2740-4.
- Cortright, R.N., & Koves, T.R.** (2000). Sex differences in substrate metabolism and energy homeostasis. *Can. J. Appl. Physiol.*, 25(4):288-311.
- Courteix, D., Lespessailles E, Peres SL, Obert, P., Germain P, Benhamou CL.** (1998). Effect of physical training on bone mineral density in prepubertal girls: a comparative study between impact-loading and non-impact-loading sports. *Osteoporos Int.*, 8(2):152-158.
- Dummer, G.M., Rosen, L.W., Heusner, W.W., Roberts, P.J., & Counsilman, J.E.** (1987). Pathogenic weight-control behaviors of young competitive swimmers. *Phys. Sportsmed.*, 5: 22-27.
- Duncan, C.S., Blimkie, C.J., Kemp, A., Higgs, W., Cowell, C.T., Woodhead, H, Briody, J.N., Howman-Giles, R.** (2002). Mid-femur geometry and biomechanical properties in 15- to 18-yr-old female athletes. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 34(4): 673-81.
- Engstrom, L.M.** (1991). Exercise adherence in sport for all from youth to adulthood. In P. Oja & R. Telama (Eds.) *Sport for all* (pp. 473-483). Amsterdam: Elsevier Science.
- Faunoo, P., Kalund, S., & Kanstrup, I.L.** (1991). Menstrual patterns in Danish elite swimmers. *Eur. J. Appl. Physiol. Occup. Physiol.*, 62(1): 36-9.
- Frisch, R.E., Gotz-Welbergen, A.V., McArthur, J.W., Albright, T., Witschi, J., Bullen, B., Birnholz, J., Reed, R.B., & Hermann, H.** (1981). Delayed menarche and amenorrhea of college athletes in relation to age of onset of training. *JAMA*, 2;246(14): 1559-63.
- Geithner, C.A., Woynarowska, B., & Malina, R.M.** (1998). The adolescent spurt and sexual maturation in girls active and not active in sport. *Ann. Hum. Biol.*, 25(5): 415-23.
- Jacobson, P.C., Beaver, W., Grubb, S.A., Taft, T.N., Talmage, R.V.** (1984). Bone density in women: college athletes and older athletic women. *J Orthop. Res.*, 2(4): 328-32.
- Kavassanu, M., & McAuley, E.** (1995). Exercise and optimism: Are highly active individuals more optimistic? *J. Sport Ex. Psych.*, 17, 246-258.
- Keizer, H.A., & Rogol, A.D.** (1990). Physical exercise and menstrual cycle alterations. What are the mechanisms? *Sports Med.*, 10(4): 218-35
- Kentta, G., Hassmen, P., & Raglin, J.S.** (2001). Training practices and overtraining syndrome in Swedish age-group athletes. *Int. J. Sports Med.*, 22(6): 460-5.
- Malina, R.M.** (1983). Menarche in athletes: a synthesis and hypothesis. *Ann. Hum. Biol.*, 10(1): 1-24.

- Malina, R.M.** (2001). Physical activity and fitness: pathways from childhood to adulthood. *Am. J. Human Biol.*, 13(2): 162-72.
- Malina, R.M., & Beunen, G.**(1996). Matching of opponents in youth sports. In Bar-Or, O. (Ed.), *The Child and Adolescent Athlete*, pp. 202-213. Oxford: Blackwell Science.
- Matsumoto, T., Nakagawa, S., Nishida, S., & Hirota, R.** (1997). Bone-density and bone metabolic markers in active collegiate athletes - Findings in long-distance runners, judoists, and swimmers. *Int. J. Sports Med.*, 18 (6): 408-412.
- McKenzie, S., Phillips, S.M., Carter, S.L., Lowther, S., Gibala, M.J., & Tarnopolsky, M.A. (2000). Endurance exercise training attenuates leucine oxidation and BCOAD activation during exercise in humans. *Am. J. Physiol. Endocrinol. Metab.*, 278(4): E580-7.
- Pardini, D.P.** (2001). Alterações hormonais da mulher atleta. *Arq. Bras. Endocrinol. Metab.*, 45/4: 343-351.
- Ramsay, R., & Wolman, R.** (2001). Are synchronised swimmers at risk of amenorrhoea? *Br J Sports Med.*, 35(4): 242-4.
- Risser, W.L., Lee, E.J., LeBlanc, A., Poindexter, H.B.W., Risser, J.M.H. & Schneider, V.** (1990). Bone density in eumenorrhic female college athletes. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 22(5): 570-574.
- Rogol, A.D.** (1996). Delayed puberty in girls and primary and secondary amenorrhoea. In Bar-Or, O. (Ed.), *The Child and Adolescent Athlete*, pp. 304-317. Oxford: Blackwell Science.
- Rowland, T.W** (1996). *Developmental exercise physiology*. Champaign: Human Kinetics.
- Shephard, R.J.** (2000). Exercise and training in women, Part I: Influence of gender on exercise and training responses. *Can. J. Appl. Physiol.*, 25(1): 19-34.
- Shephard, R.J.** (2000a). Exercise and training in women, Part II: Influence of menstrual cycle and pregnancy. *Can. J. Appl. Physiol.*, 25(1): 35-54.
- Stager, J. M., Wigglesworth, J. K., & Hatler, L. H.** (1990). Interpreting the relationship between age of menarche and prepubertal training. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 22: 54-58.
- Stager, J.M.** (1997). On the age of elite U.S. women swimmers. *J. Swimming Research*, 1(1): 27-34.
- Stager, J.M., & Hatler, L.K.** (1988). Menarche in athletes: the influence of genetics and prepubertal training. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 20: 369-373.
- Taaffe, D.R., Robinson, T.L., Snow, C.M., & Marcus, R.** (1997). High-impact exercise promotes bone gain in well-trained female athletes. *J. Bone Miner. Res.*, 12(2): 255-60.
- Tarnopolsky, M.A.** (2000). Gender differences in substrate metabolism during endurance exercise. *Can. J. Appl. Physiol.*, 25(4): 312-27.
- Telama, R, Leskinen, E, & Yang, X.** (1996). Stability of habitual physical activity and sport participation: a longitudinal tracking study. *Scand. J. Med. Sci. Sports*, 6(6): 371-8.
- Twisk, J.W., Kemper, H.C., & vanMechelen, W.** (2000). Tracking of activity and fitness and the relationship with cardiovascular disease risk factors. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 32(8): 1455-61.
- Vanreusel, B., Renson, R., Beunen, G.P., Claessens, A.L., Lefevre, J., Lysens, R., Maes, H., Simons, J., & Eynde, B.V.,** (1993). Involvement in physical activity from youth to adulthood: A longitudinal analysis. In A.L. Claessens, J. Lefevre, & B.Vanden Eynde (Eds.), *Worldwide variation in physical fitness* (pp. 187-195). Leuven: Institute of Physical Education, KUL.
- Viru, A., Loko, J., Harro, M., Volver, A., Laaneots, L., & Viru, M.** (1999). Critical periods in the development of performance capacity during childhood and adolescence. *Eur. J. Phys. Ed.*, 4: 75-119.
- Warren, M.P., & Perlroth, N.E.** (2001). The effects of intense exercise on the female reproductive system. *J. Endocrinol.*, 170(1): 3-11.
- Warren, M.P., & Stiehl, A.L.** (1999). Exercise and female adolescents: effects on the reproductive and skeletal systems. *J. Am. Med. Womens Assoc.*, 54(3): 115-20, 138.
- Weimann, E.** (2002). Gender-related differences in elite gymnasts: the female athlete triad. *J. Appl. Physiol.*, 92(5): 2146-52.
- Weimann, E., Witzel, C., Schwidergall, S., & Bohles, H.J.** (2000). Peripubertal perturbations in elite gymnasts caused by sport specific training regimes and inadequate nutritional intake. *Int. J. Sports Med.*, 21(3): 210-5.
- Wells, C.L.** (1991). *Women, sport and performance*, 2 ed. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Wiersma, L.D.** (2000). Risks and benefits of youth sport specialization: Perspectives and recommendations. *Ped. Ex. Sci.*, 12: 13-22.
- Williams, N.I., Young, J.C., McArthur, J.W., Bullen, B., Skrinar, G.S., & Turnbull, B.** (1995). Strenuous exercise with caloric restriction: effect on leutinizing hormone secretion. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 27(10): 1390-1398.

RESPOSTA DA IgA AO NADO AERÓBIO E ANAERÓBIO

NUNO F MATOS*
ANA M TEIXEIRA**
LUÍS M RAMA**

*Children's Health and Exercise Research Centre, University of Exeter

**Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra,

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, os nadadores sujeitos a regimes de treino muito intensos, de elevada quilometragem, e participação competitiva, vêem o seu organismo exposto a um stress fisiológico e psicológico considerável. Todo este stress pode, posteriormente, não só reflectir-se em implicações na performance do atleta durante as competições, mas também predispor-lo para a contracção de estados infecciosos, que interferem com a condição de treino e performance desportiva. Se aos factores até agora descritos se adicionar o stress proveniente do quotidiano (vida profissional, vida familiar, etc.), verifica-se que, de facto, o organismo dos nadadores e de quaisquer atletas sujeitos a desportos onde a resistência física assume um factor preponderante no sucesso desportivo tem que suportar uma carga global extremamente elevada.

Considerando este contexto, e sabendo de antemão que a natação é uma modalidade de difícil acesso à investigação, dada a especificidade do meio onde decorre, encontra-se ainda pouco explorada. No entanto, atingem-se intensidades de treino consideráveis, pelo que tem havido um interesse crescente dos investigadores na busca de melhores métodos de controlo de treino. Pretende-se, de facto, que a avaliação da condição física do atleta seja cada vez mais eficaz, de modo a que este não seja submetido a cargas para as quais não está preparado física ou psicologicamente.

A pertinência deste estudo justificou-se pelo facto de, como foi dito atrás, este ramo de investigação ser muito recente, mas principalmente por se saber que os níveis da imunoglobulina A salivar são influenciados pelo exercício, podendo ser responsáveis pela predisposição para o aparecimento de infecções do tracto respiratório superior.

O projecto experimental que se desenvolveu teve como objectivo interpretar a resposta do Sistema Imunitário, através da análise do comportamento da Imunoglobulina A (IgA), em situação controlada de esforço de nado aeróbio e anaeróbio.

No final do estudo, verificou-se que a resposta orgânica aguda, ao nado aeróbio e anaeróbio, leva a incrementos significativos na concentração da IgA salivar.



REVISÃO DA LITERATURA

1. O Sistema Imunitário e a IgA

O ser humano está permanentemente exposto a bactérias, vírus, fungos, etc., que ocorrem em proporções variadas na pele, boca, e vias respiratórias, entre outros locais. Para evitar e combater estes agentes, o nosso organismo está dotado de um sistema de defesa especial, designado sistema imunitário (Guyton & Hall, 1996).

A IgA (receptor proteico presente nos linfócitos B), presente nos fluidos mucosos, actua como primeira linha de defesa depois da colonização dos agentes infecciosos nas superfícies mucosas através da exclusão, neutralização, e eliminação dos agentes patogénicos virais (Roitt & Delves, 2001). Como tal, ajuda a prevenir o aparecimento de infecções em atletas de alto nível (Reid, Drummond, & Mackinnon, 2001).

Esta imunoglobulina é sugerida como um promotor marcador bioquímico para identificar atletas que estejam propícios a apanhar infecções do tracto respiratório superior (Mackinnon & Jenkins, 1993; Roitt & Delves, 2001; Pyne et al., e Shephard, citados em Dowling, 2003). Uma das razões deve-se à já longa crença de que os atletas de elevado nível, sujeitos a treino intenso e competições de grande importância, estão mais sujeitos a contrair infecções do tracto respiratório superior (ITRS), sendo os sintomas comuns a essas infecções a manifestação de dores de cabeça, febre, tosse, náuseas, expectoração, dores de estômago, sintomas gastrointestinais, etc. (Dowling, 2003). Contudo, Gleeson et al. (1999) afirmam que os efeitos do exercício sobre o Sistema Imunitário dependem da condição física dos atletas, o nível de intensidade do treino, e a duração do exercício. Deste modo, os atletas ligados a desportos de resistência apresentam maior incidência de infecções do tracto respiratório superior (Mackinnon & Jenkins, 1993).

2. A resposta da IgA ao exercício

Exercício agudo ou moderado não parece causar quaisquer alterações na concentração de IgA. Pelo contrário, longos períodos de treino intenso podem levar a uma redução nos níveis de IgA. Num estudo realizado por Hanson et al., (citados em Mackinnon, 1992), imediatamente após uma corrida de 13 km, e 24 horas depois, as concentrações de IgA não sofreram alterações. Em 1989, num estudo levado a cabo por Mackinnon e colegas (citados em Mackinnon, 1992), os níveis de IgA foram restabelecidos após duas horas de ciclismo intenso, tal como após um teste máximo (não especificado) de curta duração, em que foram testados atletas e não atletas (Nieman et al., citados em Mackinnon, 1992). Um outro estudo com corredores, avaliou a resposta da IgA, após os participantes terem corrido até à exaustão. Verificou-se que, apesar da diminuição significativa da IgA salivar, após uma hora, a mesma já apresentava valores normais. Os autores deste estudo concluíram que a IgA salivar não parece ser afectada com treino moderado, 70% do VO_2

máx, ou de alta intensidade, 86% do VO_2 máx (McDowell, Hughes, Hughes, Housh, & Johnson, 1992). Recentemente, verificou-se também, que em ciclistas bem treinados, após pedalar durante 2 horas seguidas, a taxa de secreção de IgA, medida logo após o teste, caiu 19,5%, sendo que 2 horas depois do mesmo ter sido realizado, a IgA já apresentava valores normais (Walsh, Bishop, Blackwell, Wierzbicki, & Montague, 2002).

Há já alguns anos, dois outros estudos que avaliaram os níveis das Ig, observaram pequenas ou nenhuma alteração na concentração das mesmas após a realização de exercício intenso (Ibars et al., citados em Dowling, 2003; Mackinnon, 1992). Em 1993, Mackinnon e Jenkins observaram diminuições da IgA salivar, na ordem dos 60%, após exercício intenso, intervalado, sugerindo que esta diminuição possa estar relacionada com a diminuição da produção de saliva. Para além disso, a intensidade do exercício parece estar mais relacionada com a concentração de IgA do que propriamente com a diminuição na taxa de produção salivar.

Num estudo interessante realizado por Tharp & Barnes (citados em Mackinnon, 1992), verificou-se que ao longo de uma época de treino de natação, os níveis de IgA, antes e depois dos treinos diminuía cerca de 25%, à medida que a intensidade de treino aumentava. Indo ao encontro dos resultados obtidos neste último estudo, Gleeson et al., (1999) acompanharam nadadores de elite durante um período de 7 meses e observaram uma diminuição de 5,8% na IgA salivar avaliada no pré-treino, por cada mês de treino efectuado. Já os níveis de IgA salivar, do pós-treino não estavam estatisticamente correlacionados com a taxa de infecção, sendo 8,5% mais baixos, por cada km de treino adicional na sessão de treino e 7% mais baixos por cada mês de treino. Os autores concluíram que a medição dos níveis de IgA salivar ao longo de uma época de treino pode servir para auxiliar os treinadores a saber quais são os atletas que correm maior risco de apanhar infecções. Noutro estudo realizado em nadadores, verificou-se que a concentração de IgA, no pós-treino, é inferior ao pré-treino. Relativamente ao período *taper*, foi constatado um aumento nos valores de IgA para próximo dos valores do início de época (Dowling, 2003).

Como é sabido, o treino intenso leva também a alterações na imunidade da mucosa. Tharp e Barnes (citados em Mackinnon, 1992) observaram alterações na superfície mucosa da boca de remadores, com consequente diminuição da taxa de produção de IgA após uma sessão de treino de endurance intensa. Contudo, ainda não é claro se essas alterações exercem alguma influência sobre a performance dos atletas na competição. Pyne et al. (citados em Abade, 2002) apresentaram resultados relativos a nadadores de elite, concluindo que uma época de treino não altera significativamente a concentração de IgA salivar.

O stress psicológico dos atletas associado ao treino intenso parece também interagir com a superfície mucosa da boca, alterando a concentração dos anticorpos (Mackinnon et al., “*in press*”, citados em Mackinnon, 1992). Dimitriou et al. (2002) observaram um aumento da concentração salivar de IgA, após a realização de um teste de nado submáximo. Já a taxa de secreção de IgA

salivar diminuiu, ainda que não tenha sido para valores significativos. Porém, contrariando tal resultado, afirma-se também na literatura que a redução na IgA pode ocorrer logo após uma sessão de treino (Gleeson et al., 1999).

Até à data, a concentração de IgA parece ser o parâmetro mais directamente ligado à susceptibilidade dos atletas às infecções do tracto respiratório superior. Há contudo, tal como já foi atrás apresentado, muita controvérsia no que concerne os resultados que, ao longo das últimas duas décadas, têm sido obtidos, pois há estudos que não apresentam alterações na concentração de IgA salivar antes e após o exercício, havendo outros estudos a constatar diminuições significativas desta imunoglobulina, após exercício intenso.

3. Aspectos Metabólicos Associados com o Nado Aeróbio e Anaeróbio

Durante o exercício, na ausência de oxigénio na célula muscular, a glicólise origina o ácido láctico ($C_3H_6O_3$) (McArdle, Katch, & Katch, 1996; Powers & Howley, 1997; Costill, citado em Rama, 1997). A produção de lactato intramuscular faz com que o mesmo se acumule no sangue, onde pode ser facilmente medido e utilizado para aferir a performance aeróbia e anaeróbia (Armstrong & Welsman, 1997). Segundo Olbrecht (2000), a utilização do lactato como medida da intensidade de treino possibilita ao treinador um entendimento mais profundo da activação e contribuição de ambos os sistemas energéticos (aeróbio e anaeróbio), assim como o funcionamento dos dois sistemas, quando combinados com a velocidade de nado.

A frequência cardíaca (FC) – parâmetro fisiológico utilizado para medir a intensidade de treino - ainda que comunmente utilizada no processo de treino, não oferece grande precisão na determinação da intensidade de treino (Maglischo, 1993; Olbrecht, 2000). Segundo estes autores, a FC reflecte a resposta do coração a numerosos estímulos internos e externos, extremamente difíceis de controlar. Olbrecht (2000) frisa que a FC está muito dependente da intensidade de treino com que o atleta está acostumado a lidar.

4. Percepção Subjectiva de Esforço

É um dado aceite que as sensações que normalmente acompanham a realização de tarefas físicas estão indubitavelmente associadas a alterações de parâmetros fisiológicos que ocorrem durante o esforço, assumindo essas sensações grande importância na tomada de decisões por parte do indivíduo. A avaliação do custo objectivo do exercício pode ser medido e aferido pela utilização de técnicas fisiológicas. Contudo, é de acordo com o custo subjectivo do exercício que se decide se a actividade deve ser continuada ou não, ou se o ritmo de trabalho deve ser aumentado ou reduzido (Morgan, citado em Rama, 1997).

A escala subjectiva de esforço elaborada por Borg pretendeu reflectir a relação entre o esforço percebido e o ritmo cardíaco. Borg (2000) defende que a percepção do esforço é o melhor

indicador isolado do impacto produzido pelo exercício, visto integrar várias fontes de informação provenientes, quer dos músculos e articulações directamente envolvidos, quer dos sistemas cardiovascular, respiratório e nervoso.

5. *Ansiedade Estado e Ansiedade Traço*

Durante as últimas três décadas, um considerável número de investigações demonstrou que a ansiedade afecta a capacidade de realizar as tarefas motoras com a maior eficácia possível. Segundo Frischknecht (citado em Felgueiras, 2003) a ansiedade é uma interpretação mental por parte do atleta, do grau de ameaça que uma situação competitiva impõe. Deste modo, o stress e a ansiedade no desporto têm sido vistos como factores desadaptativos e perturbadores que, invariavelmente perturbam o rendimento dos atletas (Cruz, citado em Felgueiras, 2003)

6. *Hipóteses Experimentais*

O estudo teve como hipóteses experimentais:

- Os níveis de IgA irão diminuir no pós-teste, tanto no protocolo de nado aeróbio como no anaeróbio;
- A taxa de secreção da IgA diminuirá no pós-teste em ambos protocolos de nado, aeróbio e anaeróbio.

METODOLOGIA

1. *Amostra*

Para a realização deste estudo foram seleccionados 12 atletas do sexo masculino, tendo solicitado a 3 equipas de natação de Coimbra, quatro atletas por clube. Todos os participantes eram praticantes de Natação Pura Desportiva de alto rendimento.

A tabela 1 diz respeito à caracterização antropométrica da amostra; os participantes foram sujeitos a diversas medidas: estatura, peso, envergadura, índice de massa corporal e 6 pregas subcutâneas (tricipital, subescapular, supraílica, abdominal, crural e geminal). A estatura e o peso foram medidos numa balança com escala para a altura e peso. A envergadura foi medida com uma fita métrica, tendo os participantes sido colocados com os membros superiores abduzidos a 90°. As pregas subcutâneas foram medidas com um plissómetro.

Tabela 1 – Estatística descritiva. Médias e desvios padrão da estatura, peso, envergadura, IMC (índice de massa corporal), e pregas corporais (soma das 6 pregas).

	Unidade	Média	Desvio Padrão
Estatura	m	1.75	0.05
Peso	kg	67.63	8.91
Envergadura	m	1.82	0.07
IMC	Kg/m ²	21.84	2.45
Pregas	mm	64.33	29.66

A tabela a seguir apresentada caracteriza a amostra em termos da idade dos participantes, anos de competição, volume de nado por semana e, por fim, apresenta também a média da prova mais pontuada para cada nadador.

Tabela 2 – Estatística descritiva. Médias e desvios padrão da idade, dos anos de competição, do volume de metros semanal, e da prova mais pontuada dos sujeitos.

	Unidade	Média	Desvio Padrão
Idade	anos	18.01	1.31
Anos de Competição	anos	6.83	1.27
Volume de nado/ sem	Km	27.38	11.06
Provas mais pontuadas*	pontos	729.58	59.40

*A pontuação das provas foi feita com base na “International Point Score SC 2004”.

2. Variáveis

O estudo incidiu a sua análise no comportamento das variáveis bioquímicas respeitantes ao Sistema Imunitário: Imunoglobulina A e taxa de secreção da IgA. Como parâmetros fisiológicos, o lactato e as frequências cardíacas foram analisados. Por fim, foram também avaliadas a percepção de esforço, a ansiedade estado e a ansiedade traço.

3. Procedimentos de Medida

Os participantes foram informados sobre todos os procedimentos a serem tomados durante o projecto. Antes do início do trabalho de campo, foi-lhes igualmente entregue um termo de consentimento (consultar anexo), a ser assinado pelos indivíduos, ou pelos pais com atletas menores, aceitando a participação no estudo.

Os atletas foram avaliados em dois momentos distintos, separados por um período mínimo de 48 horas. Foram dadas indicações aos participantes, no sentido de que não bebessem água, mastigassem pastilhas, ou rebuçados, e não escovassem os dentes 1 hora antes da realização dos testes.

Relativamente aos testes de nado, o primeiro consistiu numa série aeróbia de 4x400 metros (m), em regime aeróbio dois (A2), com descanso de 30” entre cada série. No segundo momento da avaliação, os atletas realizaram uma série tipicamente anaeróbia, 3x (4x50 m), com intervalo de 1’ entre cada 50, e de 5’, entre cada série. Em ambos testes foi usada a técnica de crol.

Para a determinação dos níveis de IgA salivar, foram recolhidas duas amostras de saliva em cada um dos momentos de avaliação, tendo o protocolo seguido, sido idêntico para os dois testes. A partir do volume recolhido no minuto de mastigação, foi também calculada a taxa de secreção salivar: $IgA_{sr} = [IgA] \cdot V_{salv} (1)$, onde IgA_{sr} é a taxa de secreção salivar por minuto (ml/min), $[IgA]$ é a concentração da IgA (mg/ml), e V_{salv} é o volume total de saliva obtido num minuto (ml/min).

Antes do começo do aquecimento, foi pedido aos atletas que mastigassem umas tiras próprias (*salivettes*), para serem colocadas em tubos de plástico. O tempo de salivação foi controlado durante um minuto para posterior determinação do fluxo salivar. Cerca de 15 minutos após o cumprimento de cada protocolo, os atletas realizaram nova recolha de saliva durante um minuto (Dimitriou et al., 2002). A ansiedade foi avaliada cerca de uma hora antes da realização de cada teste, com o STAI de Spielberger. No final das 4x400 m e da 2ª e 3ª séries de 4x50 m, os atletas verificaram a frequência cardíaca (polar *Polar Advantage*) e perceberam o esforço segundo a escala de Borg Cr.10 (Borg, 2000). Na série aeróbia a recolha de lactato foi realizada ao 1º minuto após o esforço, e na anaeróbia, passados 3 minutos do término do mesmo (Pereira, citado em Rama, 1997; Olbrecht, 2000). Na série anaeróbia, foram feitas duas recolhas de sangue (final da segunda e terceira séries de nado).

4. Análise Estatística

O tratamento e análise dos dados foi realizados através do programa estatístico “*Statistical Package for Social Sciences – SPSS*”. Para a caracterização da amostra (dados antropométricos e associados ao treino) e descrição dos dados obtidos nas duas situações, aeróbia e anaeróbia, recorreu-se à estatística descritiva, que incluiu medidas de tendência central (média aritmética), e medidas de dispersão (desvio padrão, mínimos e máximos). Com o intuito de perceber e interpretar o comportamento das IgA nos dois momentos considerados foi utilizado o teste t (*Paired Samples*).



RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Parâmetros Fisiológicos – Lactato e Frequência Cardíaca

Tabela 3 – Análise do comportamento dos **parâmetros fisiológicos** medidos na série aeróbia e na série anaeróbia.

	M (SD)	t	p
Lactato: 4x400, mmol/l	5.20±2.78	-10,60	**
Lactato: 3x (4x50), mmol/l	13.72 ±2.38		
Frequência Cardíaca: 4x400, bpm	174.3±8.99	-0,73	n.s.
Frequência Cardíaca: 3x (4x50), bpm	175.9±4.46		

n.s. (não significativo), * (p≤.05), ** (p≤.01).

No que respeita os níveis de lactato medidos após os testes (tabela 3), interessa referir que os valores caíram nas zonas de intensidade aeróbia e anaeróbia descritas por Maglischo (1993) e Olbrecht (2000).

Já a média das frequências cardíacas (tabela 3) não apresentou diferenças significativas entres os dois protocolos, o que se deve, em grande parte, à curta duração do esforço anaeróbio, que não permite a ascensão da frequência cardíaca até atingir um *plateau* (Olbrecht, 2000).

2. Percepção de Esforço e Ansiedade

Tabela 4 - Análise da percepção de esforço (Cr 10 de Borg), medida na série aeróbia e na série anaeróbia.

	M (SD)	t	p
RPE: 4x400, pontos	5,00±1,07	-1,48	n.s.
RPE: 3x (4x50), pontos	5,75±1,27		

n.s. (não significativo), * (p≤.05), ** (p≤.01).

Na tabela 4 estão registadas as percepções de esforço obtidas nas duas situações experimentais; as mesmas apresentam uma média e desvios padrão semelhantes, pelo que os atletas têm tendência a perceber os dois tipos de nado de maneira semelhante. Segundo Olbrecht (2000), este facto pode ficar a dever-se à pouca familiarização com a escala, assim como à tendência que os atletas têm para perceber os esforços de longa duração e baixa intensidade com valores altos da escala, e esforços de curta duração, mas de elevada intensidade com valores baixos (Rama, 1997).

Tabela 5 – Análise dos valores obtidos no STAI de Spielberger medidos na série aeróbia e na série anaeróbia.

	M (SD)	t	p
Ansiedade Estado: 4x400, pontos	31,08±5,63	0,18	n.s.
Ansiedade Estado: 3x (4x50), pontos	30,67±7,64		
Ansiedade Traço: 4x400, pontos	33,58±7,64	1,24	n.s.
Ansiedade Traço: 3x (4x50), pontos	32,50±4,74		

n.s. (não significativo), * (p≤.05), ** (p≤.01).

Relativamente à ansiedade, não se verificam diferenças significativas nos valores obtidos para os dois tipos de ansiedade (estado e traço) – tabela 5; os valores obtidos nos dois momentos de avaliação são semelhantes, ou seja, os indivíduos mostram-se pouco ansiosos, o que está de acordo com Nogueira (2003) e, além do mais, vem dar credibilidade ao estudo.

3. Imunoglobulina A

Tabela 6 – Análise da Imunoglobulina A (IgA) medida na série aeróbia e na série anaeróbia e comparação da IgA antes e depois das 2 séries.

IgA	Antes	Depois	t	p
4x400, µg.ml ⁻¹	93,5±47,7	144,6±102,1	-2,39	*
3x (4x50), µg.ml ⁻¹	105,1±62,2	234,2±108,7	-4,48	**

n.s. (não significativo), * (p≤.05), ** (p≤.01).

Ao contrário do que a maioria da literatura apresentada até agora relatou e do que foi colocado como hipótese experimental, os níveis da IgA mostraram uma tendência evidente para aumentar a sua concentração (no momento pós-teste), o que, numa primeira análise, permitiu afirmar que o exercício em si, como resposta aguda, parece levar a uma estimulação do sistema imunitário, proporcionando aos atletas uma melhoria das defesas contra infecções do tracto respiratório superior. Assim, a hipótese alternativa do estudo respeitante aos níveis de IgA salivar foi rejeitada.

Em ambas as séries de nado, observou-se um aumento significativo da concentração da imunoglobulina A salivar, apresentando mesmo um $p < 0.01$, quando a IgA é medida após a série anaeróbia, ou seja, a diferença nos níveis de concentração de IgA é extremamente elevada. Por outras palavras, a concentração desta imunoglobulina dispara mais na série anaeróbia, em comparação com a aeróbia (aumento de cerca de 122% na série anaeróbia contra 54% na série aeróbia). O facto de haver uma grande dispersão nos valores apresentados, principalmente no pós-teste, talvez se fique a dever às características individuais de cada sujeito e à reacção orgânica que cada um apresenta aos dois esforços de nado propostos. Ainda assim, é de frisar a semelhança na dispersão de valores em cada momento, isto é, o desvio padrão nos momentos pré-teste é semelhante nas duas séries, tal como o é no pós-teste.

No que se refere aos níveis de IgA antes das duas séries, as diferenças não foram significativas. No entanto, quando os níveis de imunoglobulina salivar foram analisados após a realização dos dois testes, as diferenças foram significativas, mostrando-se superiores no segundo momento de avaliação (série anaeróbia), o que traduziu um aumento muito maior da IgA para a série anaeróbia.

Apesar de os resultados não terem ido ao encontro da maioria da literatura consultada, há também estudos que reportam aumentos significativos da IgA após o exercício. Não obstante, é de salientar a diminuição da IgA nas duas séries, observada para o sujeito 6 (Gráfico 1), a qual, devido aos resultados obtidos, se mostra difícil de explicar.

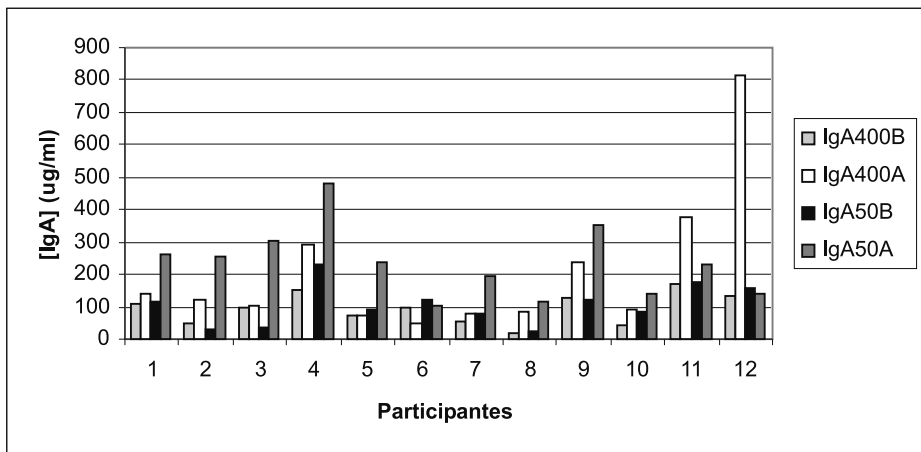


Gráfico 1 – Comportamento da IgA ($\mu\text{g}.\text{ml}^{-1}$), na série aeróbia e anaeróbia.

Segundo Nieman (2000), a diminuição dos níveis de IgA pode dever-se a diversos factores, tais como: poucas horas de sono, exposição a novos agentes patogénicos durante viagens, o stress físico e mental, uma má alimentação, ou até mesmo a perda de peso. Relativamente aos incre-

mentos da IgA verificados, em 1991, Tharp detectou aumentos significativos em jovens do sexo masculino, em fase pós-pubertária (16-18 anos), após sessões de treino de basquetebol, jogos de basquetebol, e até mesmo, ao longo da época de treino. O mesmo autor concluiu que este desporto pode levar a um aumento dos níveis basais de IgA ao longo da época, dando aos atletas maior protecção contra ITRS. Nieman e Cannarella (1991), sugeriram que o exercício de curta e intensa duração está associado a um aumento das imunoglobulinas. Um outro estudo mais recente reportou aumentos na IgA em atletas, ao longo de 12 semanas de treino. Os autores observaram incrementos significativos da IgA no pós-treino, ainda que de intensidade moderada (Klentrou, Cieslak, MacNeil, Vintinner, & Plyley, 2002). Em 1991, McDowell e colaboradores estudaram a influência que a duração e intensidade do exercício (entre 50% a 85%) têm sobre a imunoglobulina A salivar, e não encontram diferenças significativas nos níveis de IgA médios após o esforço.

4. Taxa de Secreção da IgA

Tabela 7 - Análise da Taxa de Secreção da IgA (IgA_{sr}) medida antes e depois da série aeróbia e anaeróbia e comparação da Taxa de Secreção da IgA antes e depois das 2 séries.

	Antes	Depois	t	p
4x400, $\mu g \cdot min^{-1}$	66,3 \pm 34,5	108,9 \pm 91,2	-1,79	n.s.
3x (4x50), $\mu g \cdot min^{-1}$	116,4 \pm 91,4	182,2 \pm 104,4	-2,83	*

n.s. (não significativo), * ($p \leq 0.05$), ** ($p \leq 0.01$).



No que respeita a taxa de secreção da IgA (IgA_{sr}), também neste parâmetro se verificaram aumentos do pré-teste para o pós-teste, pelo que a segunda hipótese alternativa do estudo também não foi aceite. No entanto, o único aumento estatisticamente significativo (57%, com $p < 0.05$) aconteceu na série anaeróbia. Apesar de o aumento na série aeróbia ter sido superior em termos de percentagem, cerca de 64%, as diferenças não foram significativas.

A taxa de secreção da IgA parece estar intimamente relacionada com a actividade nervosa simpática do organismo, que é influenciada pelo exercício. A produção de saliva é pois afectada pela actividade simpática, através de uma vasoconstrição arteriolar, que conduz a uma diminuição do fluxo salivar, e consequentemente, a uma diminuição na secreção de imunoglobulinas, neste caso da IgA (Fahlman, Engels, Morgan, & Kolokouri, 2000; Dimitriou et al., 2002). Como tal, mais uma vez seria esperado (como foi referido anteriormente) que a IgA_{sr} estivesse diminuída, o que não se verifica ao analisarmos as médias obtidas, sem que se encontre uma explicação aparente. No entanto, uma análise mais cuidada dos resultados obtidos mostra uma certa incoerência no comportamento desta variável, nos atletas. Analisando esses resultados individualmente, verifica-se que nem todos os atletas apresentam o aumento referido, o que está mais de acordo com o funcionamento orgânico do organismo, pois é bem conhecida e descrita por uma grande diversidade de autores a resposta simpática do sistema nervoso central ao exercício, que aumenta

grandemente a sua actividade (Fox, 1996; McArdle et al., 1996; Powers & Howley, 1997). Na referida análise individual verifica-se uma diminuição da IgA_{sr} para diversos nadadores (gráfico 2), sendo que 4 dos sujeitos diminuem a IgA_{sr} na série aeróbia, e outros 3 na série anaeróbia. Apenas dois indivíduos da amostra (elementos 1 e 6) apresentaram diminuições da IgA_{sr} para as duas situações, sendo apenas o elemento 6, aquele que já havia apresentado uma diminuição na IgA no pós-teste aeróbio. O facto de surgirem este tipo de situações deve ser comentado, mesmo que não se possa inferir algo de conclusivo, visto não ter havido um controlo do estado imunitário da amostra, ao longo do estudo.

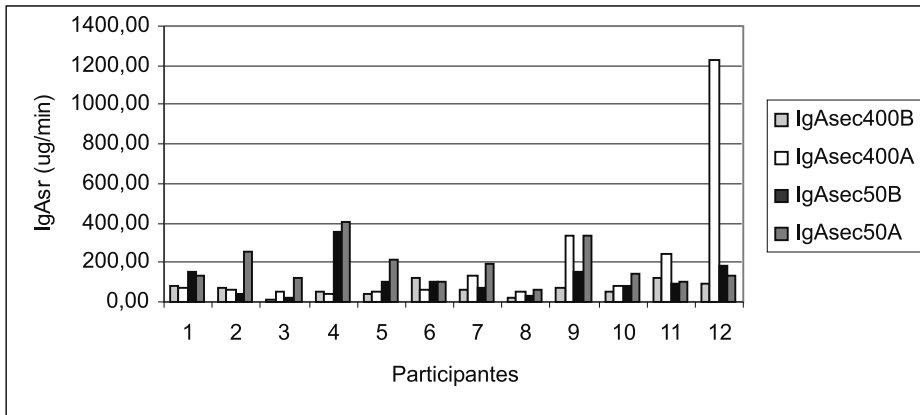


Gráfico 2 – Comportamento da IgA_{sr} ($\mu g \cdot min^{-1}$), na série aeróbia e anaeróbia.

Ainda que se tenha observado um aumento generalizado da IgA e da taxa de secreção salivar, deve ficar claro que a análise da saliva pode ter grande influência na interpretação dos resultados. Como exemplo, refira-se um estudo realizado em atletas de triatlo, onde os níveis de IgA não se alteraram quando avaliados em $mg \cdot ml^{-1}$. Contudo, após a IgA ter sido expressa pela quantidade total de proteínas, deu-se uma redução significativa dos respectivos níveis (Steerenberg, Asperen, Amerongen, Bieweng, & Medema, 1997).

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos mostraram que a imunoglobulina A aumenta significativamente após o esforço de nado aeróbio e anaeróbio. Estes dados permitem afirmar que o exercício em si, principalmente o anaeróbio, como resposta aguda, parece levar a uma estimulação do sistema imunitário, através do aumento dos níveis de IgA , proporcionando aos atletas uma melhoria das defesas contra infecções do tracto respiratório superior. Deve-se, contudo, ter em atenção como uma possível limitação no estudo, o facto de apenas terem sido usados 12 atletas e de apenas se ter recolhido uma amostra de saliva após cada protocolo de nado.

De futuro, sugere-se a utilização de uma amostra superior; sugere-se também que sejam feitas mais recolhas de saliva, antes do teste e após o mesmo, de maneira a que se possa acompanhar a resposta da IgA ao exercício com mais pormenor.



Bibliografia

- Abade H** (2002). *Efeito da Suplementação com Carbohidratos em Parâmetros da Função Imunitária, após Exercício Físico Intenso e Prolongado – Proposta de um projecto de investigação experimental*. Monografia de Licenciatura. Coimbra: FCDEF – UC.
- Armstrong N, Welsman J** (1997). *Young People and Physical Activity*. Oxford: Oxford University Press.
- Borg G** (2000). *Escalas de Borg para a Dor e o Esforço Percebido (1ª Ed.)*. São Paulo: Acqua Estúdio Gráfico.
- Dimitriou L, Sharp N, Doherty M** (2002). Circadian Effects on the Acute Responses of Salivary Cortisol and IgA in Well Trained Swimmers. *British Journal of Sports Medicine*, **36**, pp. 260-264.
- Dowling C** (2003). *IgA Salivar e ITRS de Nadadores de Elite Portuguesa, como resposta a microciclos de choque e recuperação*. Monografia de Licenciatura. Coimbra: FCDEF – UC.
- Fahlman M, Engels H, Morgan A, Kolokouri I** (2000). Mucosal IgA Response to Repeated Wingate Tests in Females. *International Journal of Sports Medicine*, **22**, pp. 127-131.
- Felgueiras A** (2003). *Ansiedade e Influência dos Pais na Prestação Desportiva dos Jovens Atletas – Estudo realizado no 2º e 3º agrupamento da modalidade de Nataçao*. Monografia de Licenciatura. Coimbra: FCDEF – UC.
- Fox S** (1996). *Human Physiology (5th Ed.)*. Boston: Wm. C. Brown Publishers.
- Gleeson M, McDonald W, Pyne D, Cripps A, Francis J, Fricker P, Clancy R** (1999). Salivary Immunoglobulin A Levels and Infection Risk in Elite Swimmers. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, **31**, pp. 67-73.
- Guyton AC, Hall JE** (1996). *Textbook of Medical Physiology (9th Ed.)*. Philadelphia: W. B. Saunders Company.
- Klentrou P, Cieslak T, MacNeil M, Vintinner A, Plyley M** (2002). Effect of Moderate Exercise on Salivary Immunoglobulin A and Infection Risk in Humans. *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology*, **87**, pp. 153-158.
- Mackinnon L** (1992). *Exercise and Immunology*. Queensland: Human Kinetics Publishers.
- Mackinnon L, Jenkins D** (1993). Decreased Salivary Immunoglobulins Alter Intense Interval Exercise Before and After Training. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, **25**, pp. 678-683.
- Maglischo E** (1993). *Swimming Even Faster (2nd Ed.)*. California: Mayfield Publishing Company.
- McArdle W, Katch F, Katch V** (1996). *Exercise Physiology – Energy, Nutrition and Human Performance*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- McDowell S, Chalao K, Housh T, Tharp G, Johnson G** (1991). The Effect of Exercise Intensity and Duration on Salivary Immunoglobulin A. *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology*, **63**, pp. 108-111.
- McDowell S, Hughes RA, Hughes RJ, Housh T, Johnson G** (1992). The Effect of Exercise Training on Salivary Immunoglobulin A and Cortisol Responses to Maximal Exercise. *International Journal of Sports Medicine*, **13**, pp. 577-580.
- Nieman D** (2000). Special Feature for the Olympics: Effects of Exercise on Systemic Immunity. *Immunology and Cell Biology*, **78**, pp. 496-501.
- Nieman D, Cannarella S** (1991). The Effects of Acute and Chronic Exercise of Immunoglobulins. *International Journal of Sports Medicine*, **11**, pp. 183-201.
- Nogueira J** (2002). *Ansiedade, Imunidade e ITRS – Estudo comparativo entre jovens nadadores de nível nacional e regional*. Monografia de Licenciatura. Coimbra: FCDEF – UC.
- Olbrecht J** (2000). *The Science of Winning – Planning, Periodizing and Optimizing Swim Training*. Belgium, Overijse: Swimshop Distributor.
- Powers SK, Howley ET** (1997). *Exercise Physiology: Theory and Application to Fitness and Performance*. Dubuque: Brown and Benchmark Publishers.
- Rama L** (1997). *Estudo comparativo das repercussões fisiológicas e da percepção subjectiva do esforço, como resposta a diferentes estimulações tipo, em treino de Nataçao desportiva*. Tese de Mestrado em Treino de Alto Rendimento. Lisboa: FMH -UJL.
- Reid M, Drummond P, Mackinnon L** (2001). The Effect of Moderate Aerobic Exercise and Relaxation on Secretory Immunoglobulin A. *International Journal of Sports Medicine*, **22**, pp. 132-137.
- Roitt I, Delves P** (2001). *Roitt's Essential Immunology (10th Ed.)*. Victoria: Blackwell Publishing Company.
- Steenberg P, Van Asperen I, Van Nieuw Amerongen A, Bieweng Mol D, Medema G** (1997). Salivary Levels of Immunoglobulin A in Triathletes. *European Journal of Oral Science*, **105**, pp. 305-309.
- Tharp G** (1991). Basketball Exercise and Secretory Immunoglobulin A. *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology*, **63**, pp. 312-314.
- Walsh N, Bishop N, Blackwell J, Wierzbicki S, Montague J** (2002). Salivary Immunoglobulin A Response to Prolonged Exercise in a Cold Environment in Trained Cyclists. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, **34**, pp. 1632-1637.



PRELECCÃO DE PREPARAÇÃO PARA A COMPETIÇÃO EM FUTEBOL

Alexandre Crispim Santos & José Rodrigues

Escola Superior de Desporto Rio Maior, Departamento de Treino Desportivo

INTRODUÇÃO

Embora existam inúmeros factores que influenciem o rendimento desportivo dos jogadores, a relação pedagógica estabelecida entre o treinador e o jogador/equipa é talvez o factor mais preponderante. A forma como o treinador estabelece o contacto com os seus atletas faz-se fundamentalmente através da comunicação verbal e não verbal. Como tal, para o treinador, será extremamente importante conhecer os mais variados aspectos relativos ao processo de comunicação entre os dois elementos preponderantes do processo de treino (treinador-atleta), como forma de melhorar todo o relacionamento existente entre os mesmos. Sendo este, um assunto tão vasto, realizaremos uma análise mais específica a um momento culturalmente tradicional nos jogos desportivos colectivos que consiste na *prelecção de preparação para a competição*.

A INSTRUÇÃO ENQUANTO FORMA DE COMUNICAÇÃO

As tendências evolutivas do Futebol têm também acompanhado a evolução da sociedade ao nível da comunicação. Hoje, vivemos a era da comunicação, onde qualquer indivíduo, seja ele criança ou idoso, passa grande parte da sua vida diária a comunicar, através de contacto directo, por via telefónica, e-mail, fax, ou até mesmo por carta. Também no complexo relacionamento entre o treinador e o jogador, acreditamos que a comunicação é um dos factores preponderantes no sucesso desportivo de ambos.

Hoje em dia, o treinador que não for capaz de comunicar positivamente com os seus jogadores, independentemente do seu estilo de liderança, terá com certeza imensos conflitos, que dificultará ou impedirá a concretização dos objectivos formulados (curto, médio ou a longo prazo). No entanto, não deveremos considerar que o simples facto de se possuir uma personalidade comunicativa, permite ao treinador a obtenção da liderança, respeito e controlo do grupo. Terá, sim que, dominar as técnicas de comunicação adequadas ao relacionamento individual e colectivo, quer com os jogadores, quer com os restantes elementos que rodeiam a equipa e que influenciam o seu rendimento. De acordo com Maertens (1999) muitos dos casos de insucesso dos treinadores, se deve em grande parte às dificuldades de comunicação com os atletas. Em suma,

admitimos que os treinadores percepcionam a importância da comunicação no seu processo de treino e de competição, no entanto, poucos são aqueles que têm vindo a debruçar-se aprofundadamente sobre esta matéria.

De acordo com Mesquita (1997), o treinador quando comunica com os jogadores deve seguir um conjunto de orientações que permitirá uma comunicação mais eficaz:

- *Desenvolver a capacidade de saber ouvir os seus atletas* – O treinador deverá demonstrar interesse pelos seus jogadores, interessando-se pelo que eles pensam, ouvindo atentamente, parafraseando aquilo que ele diz ou pedindo esclarecimentos caso não entenda a mensagem;
- *Desenvolver a comunicação não verbal* – O treinador através da utilização de determinados gestos, expressões faciais e outras atitudes poderá ser capaz de captar a atenção do atleta mais eficazmente;
- *Desenvolver a comunicação verbal* – O treinador deve sempre preparar aquilo que pretende comunicar com os seus atletas, para que assim possa ser mais claro, conciso e preciso, características estas que permitem uma comunicação mais eficaz.

De forma a especificar cada vez mais o tema deste trabalho, é necessário referir que os treinadores encontram na comunicação a melhor forma de dirigir os seus jogadores e equipa, orientando e ensinando todos os conteúdos específicos da modalidade, potenciando-os para o melhor rendimento possível.

Lima (2000) refere-se à importância que a comunicação tem no treino desportivo da actualidade, dizendo que “A comunicação pode estabelecer a diferença entre o êxito e o fracasso individual dos jogadores, entre a vitória e a derrota da equipa. Muitas vezes, perante um mau resultado, o treinador analisa o jogo, à procura dos porquês e esquece que a grande razão do insucesso reside naquilo que não disse, naquilo que disse a mais ou fora de propósito, (...)”

A INSTRUÇÃO NA PRELECCÃO DE PREPARAÇÃO PARA A COMPETIÇÃO

Se a intervenção verbal e não verbal estabelecida entre o treinador e a sua equipa durante os treinos é de vital importância para a obtenção dos objectivos propostos, o mesmo se poderá referir à intervenção verbal estabelecida na preparação para a competição.

Embora cada treinador tenha a sua forma específica de preparar mentalmente e taticamente a sua equipa para a competição, existem objectivos, meios, princípios de orientação e conteúdos metodológicos de referência para a obtenção de uma eficaz instrução na preparação para a competição, que poderá denominar-se por “Reunião de Preparação para o Jogo” (Teodorescu, 1984; Castelo, 1996; Castelo 2000) ou “Prelecção” (Castelo, 1996; Peseiro & Crispim-Santos, 1999; Lima, 2000; Almeida, 2001).

Para Nerin (1986), esta preleccção reveste-se de um carácter cognitivo e afectivo, tendo como principal objectivo a preparação mental para a competição, para que os jogadores a consigam enfrentar com elevados níveis de confiança, com vista a alcançar o êxito na competição. Para o mesmo autor, esta preleccção apresenta-se claramente como um ritual no dia da competição, onde se objectiva a mobilização de todas as energias dos jogadores com vista ao máximo rendimento competitivo, afim de se atingir a respectiva vitória.

A preleccção é sem dúvida nenhuma, um momento fundamental na comunicação estabelecida entre o treinador e os jogadores. Na concepção organizacional do jogo de futebol, segundo Castelo (1996; 2000), este momento de intervenção do treinador constitui uma etapa fundamental na eficácia da planificação estratégica, isto porque, encerra a preparação especial realizada durante o microciclo, com vista à obtenção da melhor performance em jogo.

A preleccção é claramente um momento de reflexão teórica, onde se pretende preparar a equipa mentalmente para o jogo, accionando o plano táctico para o jogo (plano de jogo ou plano táctico-estratégico), reflectindo assim a estratégia desenvolvida durante o microciclo semanal. No entanto, para vários autores a estratégia é concebida pelo treinador em função da próxima competição, e mais propriamente, em função da equipa adversária. Como tal, pretende-se não só recapitular os comportamentos táctico-estratégicos individuais e colectivos que deverão ser aprendidos, desenvolvidos e aperfeiçoados durante os treinos, como também as características tácticas, técnicas, físicas e psicológicas da equipa adversária.

A intervenção do treinador durante a preleccção, deve ser centrada nas soluções treinadas no microciclo anterior, evitando entrar num discurso exclusivamente de tipo “guerreiro”, ou seja, baseado somente nos aspectos de agressividade e emotividade, onde a subjectividade impera, dificultando aos jogadores a resolução dos diferentes problemas que a competição encerra (Pacheco, 2002). A instrução realizada pelo treinador na preleccção de preparação para a competição torna-se ainda mais importante, visto que durante o jogo o treinador tem muito mais dificuldades em modificar os comportamentos individuais e colectivos dos seus jogadores, como tal, torna-se fundamental a preparação cuidadosa e sistematizada da mesma.

Em suma, a elevada importância da preleccção deve muito ao facto de ser um momento de congregação dos objectivos, ideias, pensamentos e expectativas de todos os jogadores em função de um objectivo de equipa. Esta congregação só pode ser possível se existir da parte de todos os intervenientes uma participação consciente das diferentes missões individuais e colectivas, ofensivas e defensivas. Ou seja, pretende-se que todos os jogadores entrem em competição perfeitamente sintonizados com o plano táctico-estratégico da equipa, dirigindo-se em total harmonia para a mesma direcção geral de jogo, previamente definida pelo treinador e correctamente preparada durante os treinos.

Objectivos

De vários autores que reflectem sobre a prelecção de preparação para a competição (Teodorescu, 1984; Peseiro & Crispim-Santos, 1999; Castelo, 1996; Castelo, 2000; Launder & Piltz, 2000; Lima, 2000), conseguimos recolher vários objectivos que encerram a mesma, os quais passamos a apresentar:

- Preparar e estimular as capacidades volitivas ideais para a performance, ou seja, habitualmente apela-se para elevados índices de combatividade (dentro das leis de jogo), cooperação com os colegas e grande motivação para enfrentar todas as dificuldades inerentes ao jogo. No entanto, por vezes não é necessário elevar estas capacidades, mas sim mantê-las ou até mesmo diminuir-las, afim de se apresentarem ao nível que permitirá maior eficácia dos jogadores;
- Educar e estimular as componentes morais dos jogadores, de forma a que respeitem todos os colegas, adversários e fundamentalmente os árbitros, pois estes são quase sempre usados como justificação para os resultados menos conseguidos. É assim fundamental que o treinador apele a um comportamento honrado dentro e fora do campo, disciplinando a sua equipa e mostrando que os futebolistas são pessoas cultas e respeitadoras;
- Revisão da forma como será aplicado o plano tático-estratégico, para que todos o compreendam perfeitamente;
- Explicitar as funções/missões individuais e colectivas mais ou menos específicas, enquadradas no plano tático-estratégico;
- Explicitar as relações de certos sub-grupos (ex: corredores/sectores ou defesas/médios/avançados) ao nível das suas funções e missões;
- Dar a conhecer as características táticas, físicas, psicológicas e técnicas da equipa adversária, de forma a anular as suas potencialidades e a aproveitar as dificuldades. Poderá, igualmente, conseguir-se caracterizar o possível plano tático-estratégico da equipa adversária através de uma análise rigorosa e pormenorizada das tendências de jogo da mesma;
- Preparar a equipa para possíveis surpresas e/ou contrariedades verificadas durante o jogo (ex: lesões, expulsões, golos sofridos ou marcados, etc), embora estas situações devam já ter sido preparadas durante o microciclo competitivo, sendo neste momento somente recapituladas;
- Desenvolver a capacidade cognitiva do jogador, para que o mesmo se torne cada vez mais inteligente e autónomo, sabendo sempre decidir rapidamente a melhor solução técnico-táctica no jogo;
- Por último, explicitar os aspectos organizativos que uma competição contempla.



RECURSOS

No que concerne aos *recursos humanos*, a prelecção deverá ser sempre conduzida pelo **treinador principal**, podendo ser coadjuvado pelos seus colaboradores em alguns aspectos

mais específicos e individualizados. Toda a preparação e condução que requer esta reunião de preparação para o jogo fica a cargo do treinador. Para além deste recurso humano, temos ainda os verdadeiros “actores”, ou seja, todos os jogadores convocados para o jogo. Estes deverão ouvir atentamente toda a prelecção, sabendo de antemão que também poderão ter ou não, o seu espaço de intervenção. Poderá igualmente existir outros participantes, tais como, massagista, médico, psicólogo, directores, presidente ou convidado, no entanto, o facto deste momento ser revestido de fundamental importância, não deverá assistir à prelecção pessoas que não estejam totalmente integradas no grupo. Poderá existir excepções, e que até seja necessário tais pessoas usarem da palavra. Caso isso aconteça, deverão fazê-lo no princípio ou no final da prelecção, no entanto é aconselhável evitar tal situação. (Castelo, 1996; Castelo, 2000)

A prelecção é um momento que não exige grandes *recursos materiais*. Ou seja, o treinador poderá recorrer aos quadros representativos do campo de jogo com peças amovíveis ou com possibilidade de escrita. Com o desenvolvimento das novas tecnologias, também poderá ser utilizado o vídeo ou o computador, caso seja necessário algum esclarecimento mais aprofundado, quer da própria equipa, quer da equipa adversária. Todos estes recursos materiais têm em vista facilitar a transmissão da mensagem aos jogadores, devendo repetir-se as informações mais importantes para uma melhor apreensão das mesmas.

Relativamente aos *recursos espaciais*, a prelecção deverá realizar-se, num local aconchegador (nem demasiado apertado, nem demasiado amplo), calmo e arejado (Castelo, 1996; Castelo, 2000). Sempre que é possível, deverá realizar-se no mesmo local, por questões de rotina e de identificação com o espaço. Nos jogos realizados no próprio terreno de jogo (“em casa”) esta situação é claramente viável. Quando se realizam no terreno do adversário (“fora de casa”) este requisito torna-se mais difícil, mas não impossível. Devemos também referenciar que ao nível da alta competição (seniores 1ª e 2ª Liga e algumas equipas da 2ª Divisão B), normalmente o local escolhido é a sala/auditório do hotel onde a equipa se encontra em regime de concentração. Esta situação muda radicalmente, quando se trata de equipas amadoras ou de escalões etários mais baixos, onde normalmente o local da prelecção é o próprio balneário. Deve-se referir que os recursos dos clubes em Portugal é tão distinto, que torna-se impossível caracterizar todos os locais onde se realizam a prelecção para o jogo.

Por último, no que respeita aos *recursos temporais*, não se encontra unanimidade entre os diferentes autores pesquisados, apresentando algumas diferenças relativamente à duração da prelecção e também ao momento de realização da mesma. Para uma melhor sistematização deste aspecto, apresentamos os diferentes valores de referência encontrados nos estudos pesquisados (Tabela 1):

Tabela 1 – Duração em minutos da preleção de preparação para a competição

Autor	Duração (minutos)
Teodorescu (1984)	60
Nerin (1986)	30
Houlier e Crevoisier (1993)	20
Castelo (1996 e 2000)	30 a 45
Lima (2000)	15
Cook (2001)	40
Pacheco (2002)	20
Santos (2003)	13

Na nossa opinião, consideramos que a preleção não deverá ser excessivamente longa, pois caso contrário, rapidamente começam-se a verificar claras dificuldades na recepção da informação por parte dos atletas. Caso haja necessidade de uma instrução mais longa, devido às características que envolvem a situação da competição, aconselhamos a divisão da informação por duas ou mais preleções, que serão realizadas com maior antecedência (ex: no próprio dia ou até mesmo nos últimos treinos do microciclo). Salientamos também, que quando se trata de atletas jovens, esta duração ainda poderá ser obrigada a encurtar, pois os níveis de atenção são menores e muito facilmente se atingirá uma saturação para ouvir o treinador.

Relativamente ao momento em que deve ocorrer a preleção, podemos referir que segundo Gomelski (1990), a preleção não deverá ocorrer muito próxima da competição, visto que os jogadores necessitam de interiorizar o que lhes foi explicado, mas simultaneamente tranquilizar-se e concentrarem-se para a competição. O mesmo autor situa duas a três horas antes do jogo como o momento ideal para a sua realização. Novamente apresentamos os diferentes valores de referência encontrados nos estudos pesquisados na tabela 2:

Tabela 2 – Tempo em horas que medeia a preleção de preparação para a competição e a competição

Autor	Duração (minutos)
Teodorescu (1984)	24
Bauer e Ueberle (1988)	3 a 5
Gomelski (1990)	2 a 3
Houlier e Crevoisier (1993)	3 a 5
Castelo 1996 e 2000)	2 a 24
Cook (2001)	2
Pacheco (2002)	2
Santos (2003)	2

No que concerne ao aspecto supracitado, alguma experiência leva-nos a considerar que a preleção deva ser realizada com 2 horas de antecedência, embora o nível competitivo em que o treinador está enquadrado poderá alterar completamente esta referência. Ou seja, quando estamos perante um elevado nível competitivo, onde é habitual a equipa efectuar uma concentração dos atletas com bastante antecedência (ex: \pm 6 horas até um ou mais dias antes do jogo), o treinador

poderá realizar a preleccão com maior ou menor antecedência, consoante o objectivo, quantidade e complexidade da informação. No entanto, quando tal situação não é viável, frequentemente realiza-se a preleccão entre 45 a 75 minutos antes do jogo, o que nos leva a pensar que o pouco tempo de assimilação da parte dos atletas, pressupõe uma menor quantidade e complexidade informativa.

PRINCÍPIOS DE APLICAÇÃO METODOLÓGICA

Sendo a preleccão de preparação para a competição, uma das preocupações do treinador durante o processo de treino desportivo, deveremos ter em consideração um conjunto de princípios que orientam o planeamento, a execução e a avaliação da mesma, tais como: *a génese da preleccão, utilização de soluções conhecidas e treinadas, a preleccão como complemento do treino, a informalidade da preleccão e a estabilização psicológica individual e colectiva.*

Sendo a preleccão um momento fundamental de preparação da equipa para a competição, nunca nos devemos esquecer que a sua *génese* decorre das soluções estudadas, preparadas, sistematizadas e treinadas durante o tempo de preparação que antecede a competição. Embora a maioria das instruções da parte do treinador digam respeito a soluções treinadas nesse microciclo, poderão ser abordadas algumas *soluções* colocadas em prática em jogos e microciclos anteriores, mas que estão totalmente *conhecidas* e entendidas pela equipa (Teodorescu, 1984; Castelo, 1996; Castelo, 2000;). Na sequência do parágrafo supracitado, torna-se lógico que a instrução do treinador na preleccão seja sustentada totalmente nos conteúdos proporcionados pelo treinador durante os treinos que compuseram a sua estratégia para este mesmo jogo, ou seja, naquilo que os treinadores conseguem realmente influenciar. Segundo Cunha (1998), o tempo em que se acreditava veementemente no treinador que arranjava soluções, momentos antes de se iniciar o jogo, ou aquele que tinha tudo no “bolso” e que só retirava tais soluções no dia do jogo, está totalmente ultrapassado.

Se por um lado o treinador deverá basear toda a sua intervenção naquilo que preparou juntamente com a equipa durante os treinos que antecedem tal competição, por outro, nunca poderá acreditar ou pensar que esta mesma preleccão conseguirá substituir esses mesmos treinos. Queremos com isto referir que, as falhas na preparação da equipa não poderão ser substituídas por este momento. A preleccão embora seja deveras importante, é somente o *culminar de todo o processo de preparação da equipa* para uma determinada competição, e sendo assim, excessos ou carências quantitativas ou qualitativas, de índole técnica, tática, física ou psicológica provocadas durante os treinos, não conseguirão ser colmatadas por um momento de reflexão teórica a poucas horas do jogo, mesmo que este seja de grande qualidade (Teodorescu, 1984; Castelo, 1996; Castelo, 2000; Launder & Piltz, 2000).

O treinador deverá dominar eficazmente todo o processo de preparação dos seus jogadores que antecede a preleccão, para que seguidamente realize uma preleccão controlada, clara e objec-

tiva, que consiga potenciar todos os seus jogadores para uma eficaz rentabilização individual e colectiva durante a competição.

Segundo Castelo (1996; 2000), Peseiro e Crispim-Santos (1999) e Lima (2000), este momento de reunião entre os jogadores e os treinadores não deverá ter um carácter rígido e formal e muito menos solene. Embora a prelecção deva ser rigorosamente planeada e executada, deverá ser realizada num *ambiente informal*, que favoreça a atenção e a aprendizagem dos jogadores. No fundo, o treinador deverá manter o mesmo tipo de envolvimento que existe nos restantes momentos de reflexão teórica que ocorrem durante todo o processo de treino (instrução no início e final dos treinos, análise do jogo realizada habitualmente na 1ª sessão de treino após o jogo, etc).

Segundo Castelo (1996) e Teodorescu (1984), a direcção do jogador, e consequentemente da equipa, fornecida pela prelecção, deve ter como um dos princípios fundamentais a *estabilização psicológica* dos mesmos. O treinador durante a prelecção deverá promover na sua equipa sentimentos de segurança, força de decisão, certezas, disposição para o risco, autonomia, auto-responsabilidade, tranquilidade, resistência à ansiedade e à adversidade, pois estas serão características psicológicas fundamentais para a obtenção de elevado rendimento. Existem quatro grandes medidas que o treinador deve ter sempre presente e que têm um efeito psicológico positivo no jogador/equipa, que são:

- Uma distribuição clara de funções e responsabilidades especiais (ex: execução de grandes penalidades, livres directos e indirectos, pontapés de canto e lançamentos de linha lateral);
- Determinar/encarregar jogadores de acções de difícil execução (ex: passes longos, finalização, jogo directo, etc) que comportam maior risco, devendo ser acompanhado de informação de apoio (feedback positivo) que despenalize o insucesso e que promova a segurança do jogador;
- Este feedback positivo (deve sempre substituir a crítica) ajudará também os outros jogadores nos seus desempenhos;
- Destacar os pontos fortes do jogador/equipa e reduzir a importância dos seus pontos débeis.

COMPOSIÇÃO METODOLÓGICA

A composição metodológica tem por objectivo, conhecer quais os conteúdos que compõem a prelecção, sabendo de antemão que cada treinador poderá realizar uma metodologia diferente. No entanto, e previamente à abordagem dos conteúdos, é importante referir que a direcção da equipa expressa nesta situação (prelecção) deve estar sempre sustentada simultaneamente por dois grandes parâmetros. O primeiro consiste na preparação motivacional para o jogo, visando uma estabilidade psicológica dos jogadores para que os mesmos acreditem no seu valor e consigam expressar todas as suas competências técnico-táticas, físicas e psicológicas em competição. O segundo parâmetro consiste na preparação teórica para o jogo, pois a prelecção tem um carac-

ter fundamentalmente teórico abordando os aspectos técnico-tácticos, psicológicos e organizativos relativos às duas equipas que se apresentam em competição.

Segundo um estudo realizado por Lázaro e Oliveira (2002), com 104 jogadores de futebol da 1ª Liga Portuguesa, com o objectivo de conhecer os seus comportamentos pré-competitivos, verificou-se que estes gostam de ser lembrados das estratégias para o jogo, acham importante a presença de planos detalhados para o jogo e consideram necessário a existência de um plano de jogo alternativo no caso dos jogos estarem a correr mal.

Para Nerin (1986), existem dois aspectos essenciais na preparação da instrução do treinador:

- *O aspecto formal*, onde se enquadra as variáveis objectivas da competição, tais como o valor do adversário, pontos fortes, pontos fracos e o contexto do jogo, que compõem a intervenção técnico-táctica do treinador;
- *O aspecto informal*, que enquadra as variáveis menos objectivas, tais como a motivação, a regulação do estado psico-emocional e os níveis de confiança dos jogadores.

Para o mesmo autor, o conteúdo da instrução na prelecção tem um papel fundamental na eficácia da mesma. Assim sendo, o autor refere dois tipos de instrução:

- *Instrução técnica e psicológica* – Esta instrução assenta sobre o conteúdo técnico-táctico (plano táctico-estratégico) e simultaneamente sobre o conteúdo de domínio psicológico, ou seja, o discurso dos treinadores apresenta uma bipolaridade entre os aspectos relativos à forma como os jogadores deverão jogar e os aspectos relativos à regulação do estado psico-emocional dos jogadores.
- *Instrução Psicológica e Motivacional* – Esta instrução baseia-se somente na regulação do estado psico-emocional dos jogadores, tendo em vista o aumento dos níveis de confiança e de segurança dos mesmos, pois estes, normalmente, encontram-se com elevados níveis de ansiedade, pretendendo-se assim colocá-los num estado psico-emocional ideal.

Segundo Pacheco (2002), deverá ser integrado nesta sub-divisão dos tipos de instrução, um terceiro tipo habitualmente utilizado pelos treinadores, que consiste na instrução táctico-estratégica. Tal como o próprio nome indica, este tipo de instrução baseia-se somente na dimensão táctico-estratégica, apresentando assim uma dimensão exclusivamente cognitiva, com vista à explicitação da forma como os jogadores deverão jogar. No estudo realizado por este autor, verificou-se que os treinadores de futebol incidem a sua instrução fundamentalmente na dominante táctico-estratégica, seguindo-se outras dominantes do rendimento desportivo e da dominante psicológica e por último, com muito poucas unidades de informação, a dominante técnica. É de salientar que os treinadores não apresentaram qualquer unidade de informação relativa à dominante física.

Para finalizar este capítulo, será importante referir que, embora não se encontre na literatura pesquisada uma receita para a preleção ideal, a possibilidade de realizá-la de uma forma planeada, estruturada, criteriosa, objectiva e com uma elevada qualidade informacional deverá ser uma tarefa determinante, para que os treinadores deixem de “inventar magias” para aquele momento e passem a esclarecer realmente a forma como atingir o melhor rendimento possível.

CARACTERÍSTICAS DA INSTRUÇÃO

Neste ponto, pretendemos por um lado, realçar um conjunto de características que deverão estar presentes na instrução do treinador e por outro, os resultados que se encontraram na literatura pesquisada.

Almeida (2001) refere que para uma comunicação eficaz, a mensagem deve apresentar várias características, tais como, ser directa e incisiva, dirigida ao sujeito, utilizando a 1ª pessoa em detrimento da 3ª pessoa, ser completa, específica, clara, consistente, verdadeira, simples, significativa, unificada e centrada numa coisa de cada vez. Para além disto, ainda refere que o treinador deve ser redundante sempre que necessário, utilizando uma terminologia adaptada aos atletas, percebendo se a interpretação da comunicação foi correcta, solicitando feedback ao atleta. E por último, as mensagens verbais e não verbais deverão ser congruentes.

Completando as características anteriores, e de acordo com Peseiro e Crispim-Santos (1999), o treinador deverá realizar diferentes entoações de voz de forma a captar a atenção dos jogadores, introduzir e finalizar a preleção num tom de voz superior, utilizar várias formas de comunicar para ajudar à melhor compreensão (voz, gestos, emoções, material audio-visual) e ter uma aparência externa positiva, ou seja, deve mostrar segurança, liderança e competência.

Nérin (1986) e Bauer e Ueberle (1988), para além de salientarem algumas das características anteriormente referidas por outros autores, ainda complementam com os seguintes aspectos: a instrução do treinador deverá ser variada face às anteriores preleções (alterando o tom de voz, o ritmo e as pausas na comunicação), criativa e original, de forma a que provoque um impacto nos atletas, evitando a perda de atenção e concentração na mesma; a instrução deverá ser directa, objectiva e centrada na tarefa, de forma a não transmitir um excesso de informação, para não sobrecarregar mentalmente os jogadores; e a instrução deverá apresentar um carácter positivo, nunca dando a noção de derrota, mesmo que ela seja provável, evitando-se a crítica negativa.

Para Castelo (1996 e 2000) a utilização de um modelo estereotipado e imutável irá contrariar para um objectivo inverso ao pretendido com este momento, como tal, o treinador deverá variar a forma e a locução da comunicação.

Para Cook (2001) o treinador deverá falar depressa e de uma forma incisiva quando pretende estimular equipa, ou em tom de voz baixo e emotiva quando pretende tranquilizá-la, concluindo-se assim que a fala e o tom de voz devem mudar segundo as necessidades do momento.

Segundo Pacheco (2002), o treinador durante a exposição na preleção, deverá fazer todos os possíveis para evitar o seu nervosismo, pois esta situação poderá provocar nos jogadores a diminuição dos níveis de confiança e até mesmo a sensação de medo. Para o mesmo autor, o treinador deverá apelar à concentração individual e colectiva para a competição, utilizando as palavras e o tom mais adequado para transmitir as suas convicções de forma clara. Simultaneamente, deverá dirigir o pensamento dos jogadores para a obtenção do máximo rendimento na competição, influenciando positivamente nos seus comportamentos.

Em suma, a instrução do treinador na preleção que visa a preparação para a competição, deverá ser curta, com uma tónica dinâmica e possuindo ideias-chave, para que os jogadores sintam a mensagem pretendida. Esta mensagem deve focar fundamentalmente os aspectos táctico-estratégicos e psicológicos, que levem os jogadores e a equipa à optimização do rendimento desportivo (Houlier & Crevoisier, 1993).

No estudo realizado por Pacheco (2002), verificou-se que os treinadores de futebol, na preleção de preparação para a competição, incidem a sua instrução fundamentalmente na dominante táctico-estratégica (60,2%), seguindo-se outras dominantes do rendimento desportivo (20,1%) e da dominante psicológica (16,8%) e por último, com muito poucas unidades de informação, a dominante técnica (2,9%). É de salientar que os treinadores não apresentaram qualquer unidade de informação relativa à dominante física. Relativamente à dominante táctico-estratégica, os treinadores da amostra atribuem uma maior importância às variáveis da táctica colectiva ofensiva (19,4%), táctica colectiva defensiva (15,8%) e equipa adversária (11,1%) respectivamente. Quanto à dominante psicológica, os treinadores centraram-se nas questões da superação e do empenhamento, seguidas da auto-confiança e da concentração. Relativamente ao objectivo da informação, Pacheco (2002) verificou que era maioritariamente prescritiva (56,4%) e descritiva (18,6%). Verificou igualmente, que os treinadores dirigem preferencialmente a informação para toda a equipa (61,8%) e para o jogador individual (33%). Inserida no contexto do jogador individual, verificou-se que os treinadores dirigiram principalmente para o médio-centro e para o defesa-central (8,6% e 6,5%), sendo o guarda-redes, o jogador com menor número de informações.

Importa ainda referir que se verificou uma grande semelhança entre treinadores da 1ª Liga e da 2ª Divisão B, relativamente à importância que atribuíram na dominante táctico-estratégica. No entanto, observou que os primeiros dão maior importância à dominante psicológica (21,3% *vs* 13,8%) e menor à dominante técnica e às outras dominantes do rendimento desportivo. O autor salienta a diferença significativa verificada na importância dada às características da equipa adversária, com um valor de 15,9% para os treinadores da 1ª liga e 3,8% para os da 2ª divisão B.

Em jeito de consideração geral da comparação anteriormente referida, Pacheco (2002) refere que os treinadores da 2ª liga atribuem uma menor importância à preleção de preparação para a

competição, visto que apresentam menos unidades de informação e menos sobre a equipa adversária, instruem com menos conteúdos específicos relativos à performance e mais do foro psicológico, utilizando mais informações negativas e menos informação individual em detrimento da equipa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É através da comunicação entre o treinador e o jogador, que permitirá ao primeiro, a conquista e a definição da sua liderança exercida quer no treino, quer na competição, e ao segundo, a motivação, a auto-estima e a auto-confiança necessárias para a obtenção de elevadas performances. No que concerne à comunicação (instrução) realizada pelo treinador no decorrer da preleção de preparação para a competição, consideramos que esta deverá ser composta por aspectos organizativos inerentes ao jogo (local e hora de partida para o jogo ou de concentração da equipa, meio de transporte utilizado na deslocação para o jogo, definição dos jogadores que ajudam a transportar o equipamento, bolas e outros materiais para o local do jogo, etc.) e por aspectos tático-estratégicos (que deverão ser os predominantes) com vista à orientação do comportamento dos jogadores em competição, preparando e estimulando as capacidades volitivas ideais para a performance, revendo a forma como será aplicado o plano tático-estratégico, reforçando o conhecimento das características táticas, físicas, psicológicas e técnicas da equipa adversária (caso seja possível), preparando a equipa para possíveis surpresas e/ou contrariedades verificadas durante o jogo e por último, desenvolver a capacidade cognitiva do jogador, para que o mesmo se torne cada vez mais inteligente e autónomo.

Para finalizar, admitimos que a capacidade que o treinador tem para comunicar de forma segura, bem planeada, criativa, directa, com variações na forma e na locução e sempre com um carácter positivo, pode determinar o sucesso da preleção e por consequência uma boa preparação dos atletas para a competição.

Recomendamos por isso, que os investigadores continuem a estudar a intervenção pedagógica do treinador neste e noutros momentos, de modo a tornar mais claro os processos mais eficazes.

Bibliografia

- Almeida, P.** (2001). “*Ciências do Comportamento*”, Sebenta de apoio ao Curso de 3º Nível de Treinadores de Futebol da A.F.L. – F.P.F. – Junho a Novembro de 2001.
- Bauer, G., & Ueberle, H.** (1988). *Fútbol – Factores de rendimiento, dirección de jugadores y del equipo*. Ediciones Martinez Roca, Barcelona, Espanha.
- Castelo, J.** (1996). *Futebol – A Organização do Jogo*, Edição do autor.
- Castelo, J.** (2000). Reunião de Preparação para o jogo. *Training*, 3, 24-29.
- Cook, M.** (2001). *Dirección y entrenamiento de equipas de fútbol*. Editorial Paidotribo. Barcelona
- Cunha, P.** (1998). A intervenção do treinador durante o tempo morto. *Treino Desportivo*, 2, 33-38.
- Gomelski, A.** (1990). *Baloncesto – La dirección del equipo*. Editorial hispano europea, S.A. Barcelona.
- Houlier, G. & Crevoisier, J.** (1993). *Entraîneur competence et passion, les détails qui font gagner*. Canal + Éditions.
- Lauder, A. & Piltz, W.** (2000). Para ser um melhor treinador “de banco”. *Treino Desportivo*, 10, 2-9.
- Lázaro, P. & Oliveira, M.** (2002). “Caracterização dos comportamentos pré-competitivos dos jogadores de futebol da 1ª liga portuguesa”. *Treino Desportivo*, 18, 28-31.
- Lima, T.** (2000). *Saber Treinar, Aprende-se*. Ministério da Juventude e do Desporto – Centro de Estudos e Formação Desportiva, Lisboa.
- Maertens, R.** (1999). Os grandes treinadores são grandes comunicadores e motivadores. In *Seminário Internacional “Treino de Jovens”*, 5-15. Secretaria de Estado do Desporto – CEFD, Lisboa.
- Mesquita, I.** (1997). *Pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nerin, J.** (1986). *Le discours d’avant match en sports collectifs. Déterminants et contenu. L’exemple du volley, du basketball, du handball et du rugby*. Mémoire pour le diplôme de L’Institut National du Sport et de L’Education Physique. Paris.
- Pacheco, R.** (2002). *Caracterização da intervenção do treinador na reunião de preparação da equipa para a competição no futebol – Estudo comparativo de treinadores da 1ª Liga e da 2ª Divisão B no escalão de seniores masculinos*. Tese de Mestrado não publicada – UP – FCDEF, Porto.
- 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.
- Santos, A.** (2003). *Análise da Instrução na Competição em Futebol – Estudo das Expectativas e dos Comportamentos de Treinadores da 2ª divisão B, na Preleção de Preparação e na Competição*. Tese de Mestrado não publicada – Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade Motricidade Humana, Lisboa.
- Teodorescu, L.** (1984). *Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos* – Livros Horizonte. Lisboa.

MOTIVOS PARA A PARTICIPAÇÃO DESPORTIVA: CONCEITOS E INSTRUMENTOS

Manuel J Coelho E Silva

Antonio J Figueiredo

Carlos E Gonçalves

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

INTRODUÇÃO

O desporto atravessou o século XX e continua a ser um dos fenómenos mais marcantes da sociedade contemporânea. O reconhecimento do valor formativo da prática desportiva tem justificado inúmeros programas dirigidos ao segmento mais jovem da população. Adicionalmente, o seu potencial mediático concorreu para a atracção de outra forma de desportistas, os espectadores, que estão na origem da existência do desporto profissional. No Reino Unido, o valor do desporto para a economia foi estimado em £9.8 biliões (Lee, 2004; Sport England, 2002), duas vezes o estimado em 1985. Uma indústria desta magnitude precisa de se alimentar de matéria-prima. Nestes termos, o desporto, por um lado, constitui um fenómeno social com elevada capacidade de atrair crianças e jovens, por outro lado, precisa de os atrair para sustentar o seu desenvolvimento.

Entre a literatura, colóquios, seminários e campanhas, encontramos, quase indiferenciadamente as designações: “jovens no desporto” e “desporto juvenil”. Embora aparentemente equivalentes, a primeira expressão, dá a entender a existência de um desporto, enquanto a segunda sugere a existência de vários tipos de desporto, sendo o infanto-juvenil apenas uma das várias versões. Este alinhamento de ideias leva-nos a perguntar se não estarão os programas oferecidos aos jovens (ou pelo menos uma parte deles) a serem concebidos, orientados, formatados e supervisionados por adultos. Por outras palavras e recorrendo ao inglês: será o desporto de jovens “*adult-oriented*”?

PRIMEIRAS PESQUISAS PARA ESTUDAR A ADESÃO DOS JOVENS À PRÁTICA DESPORTIVA

Kenyon (1968b) criou um dos primeiros instrumentos (ATPA, ou seja, *Attitudes Towards Physical Activity*) para estudar a adesão dos jovens à prática desportiva, baseando-se num modelo conceptual de seis dimensões: experiência social, saúde e condição física, vertigem, aspectos estéticos, catarse e ascetismo (Kenyon, 1968a).

Mais tarde, Simons e Smoll (1974) adaptaram este instrumento para populações mais novas (CATPA, isto é, *Children Attitudes Towards Physical Activity*), tendo Smoll *et al.* (1976) examinado a natureza e o grau de associação entre os resultados fornecidos pelo instrumento e o envolvimento desportivo de estudantes do quarto ao sexto nível de escolaridade. A análise de correlações canónicas identificou uma associação positiva e significativa entre as variáveis. O CATPA foi ainda utilizado por Smoll e Schutz (1980) num estudo longitudinal conduzido com rapazes e raparigas dos quarto, quinto e sexto ano de escolaridade. Esta investigação detectou uma frágil estabilidade do instrumento, atribuída, pela opinião dos autores, ao facto da versão original do inventário ter sido concebida para adultos.

Sonstroem (1974, 1978) e Sonstroem & Kampper (1980) desenvolveram o *Physical Estimation and Attraction Scales* (PEAS). Apesar de possuir aceitáveis propriedades psicométricas, o instrumento não teve grande sucesso na predição do grau de envolvimento dos jovens na prática desportiva.

Com base na amostra de classes universitárias de Educação Física, Weick (1975) mostrou que o “divertimento” e a “necessidade de prática regular de exercício físico” foram os motivos mais apontados para explicar a adesão às classes, que eram opcionais. Soudan & Everett (1981), num estudo bastante idêntico, destacaram outros dois motivos: “estar com boa saúde” e “estar fisicamente apto”.

Gould (1981) apresentou os resultados de um inquérito dirigido a 23 psicólogos do desporto e 33 treinadores de jovens e administradores de programas desportivos infanto-juvenis, indicando que “*why young athlete participate in sports?*” foi apontado como dos tópicos mais relevantes na área do desporto para crianças e jovens.

CONSTRUÇÃO DO PARTICIPATION MOTIVATION QUESTIONNAIRE

Num primeiro estudo piloto, os alunos de psicologia do desporto da *University of Waterloo* entrevistaram 5 jovens participantes e 5 adultos envolvidos em programas desportivos para crianças e jovens, perfazendo 1500 entrevistas (750 de jovens participantes, 750 adultos), pedindo-lhes que indicassem as razões para a participação e os objectivos dos programas desportivos. Com base nos resultados desse estudo piloto e na revisão da literatura, foi desenvolvido um questionário de 37 itens, administrado a 27 rapazes e 24 raparigas, com idades entre os 12 e os 16 anos, praticantes de futebol em Waterloo, Ontário. Como consequência deste segundo estudo piloto, o questionário foi resumido para 30 itens (ver Tabela 1), sendo aplicado a 720 rapazes e 418 raparigas (9-18 anos de idade) que participaram no *1979 Iowa Summer Sports School*. Os respondentes eram praticantes de basquetebol, luta, futebol americano, golfe, basebol, ténis, atletismo, futebol, ginástica e voleibol, tendo preenchido o questionário nos dormitórios, logo na primeira noite do campo. Para cada item, a resposta era dada numa escala de 1 (*not at all important*), 2 (*somewhat important*) e 3 (*important*).

Tabela 1. Itens do *Participation Motivation Questionnaire* proposto por Gill et al. (1983)

01. I want to improve my skills	16. I like to have something to do
02. I want to be with my friends	17. I like the action
03. I like to win	18. I like the team spirit
04. I want to get rid of energy	19. I like to get out of the house
05. I like to travel	20. I like to compete
06. I want to stay in shape	21. I like to feel important
07. I like the excitement	22. I like being on a team
08. I like the teamwork	23. I want to go on to a higher level
09. My parents or close friends want me to participate	24. I want to be physically fit
10. I want to learn new skills	25. I want to be popular
11. I like to meet new friends	26. I like the challenge
12. I like to do something I'm good at	27. I like the coaches or instructors
13. I want to release tension	28. I want to gain status or recognition
14. I like the rewards	29. I like to have fun
15. I like to get exercise	30. I like to use the equipment or facilities

VERSÃO PORTUGUESA DO PARTICIPATION MOTIVATION QUESTIONNAIRE

Tabela 2a. Versão portuguesa do *Participation Motivation Questionnaire* (Serpa & Frias, 1990; Serpa, 1990; Serpa, 1992)

Questionário de Motivos para a Actividade Desportiva – QMAD: Serpa & Frias (1990), Serpa (1990), Serpa (1992)

01. Melhorar as capacidades técnicas
02. Estar com os amigos
03. Ganhar
04. Descarregar energias
05. Viajar
06. Manter a forma
07. Ter emoções fortes
08. Trabalhar em equipa
09. Influência da família
10. Aprender novas técnicas
11. Fazer novas amizades
12. Fazer alguma coisa em que se é bom
13. Libertar a tensão
14. Receber prémios
15. Fazer exercício
16. Ter alguma coisa para fazer
17. Ter acção
18. Espírito de equipa
19. Pretexto para sair de casa
20. Entrar em competição
21. Ter a sensação de ser importante
22. Pertencer a um grupo
23. Atingir um nível desportivo mais elevado
24. Estar em boa condição física
25. Ser conhecido
26. Ultrapassar desafios
27. Influência dos treinadores
28. Ser reconhecido e ter prestígio
29. Divertimento
30. Prazer utilização instalações e material desportivo

As primeiras utilizações do questionário de Gill *et al.* (1983) acontecem no final da década de 1980, pela mão de investigadores da Universidade do Minho (Cruz & Costa, 1988; Cruz *et al.*, 1988; Cruz & Viana, 1989), que produziram a versão intitulada *Questionário da Motivação para a Participação Desportiva* – QMPD (ver Tabela 2). Esta versão utilizou a escala de respostas 1 (pouco importante), 2 (mais ou menos importante) e 3 (muito importante). Ligeiramente mais tarde, Serpa (1990, 1992) publica o trabalho de Serpa & Frias (1990), apresentando uma outra versão portuguesa, também apresentada na Tabela 2, designada *Questionário de Motivos para a Participação Desportiva* – QMAD. Esta última versão foi amplamente aplicada pelas escolas universitárias de Educação Física e Desporto de Lisboa (Costa, 1992; Varela-Silva, 1993), Porto (Serpa, 1992; Fonseca & Fontainhas, 1993; Costa, 1991; Fonseca & Ribeiro, 1994), Trás-os-Montes (Vasconcelos Raposo & Figueiredo, 1997; Vasconcelos Raposo *et al.*, 1996; Ávila & Vasconcelos Raposo, 1999 – este último trabalho efectuado com jovens da Graciosa, Açores). O QMAD destacou-se ainda pela adopção de uma escala mais ampla de respostas, sendo 1, nada importante, 2, pouco importante, 3, importante, 4, muito importante, 5, totalmente importante.

Tabela 2b. Versões portuguesas do *Participation Motivation Questionnaire*.

Questionário da Motivação para a Participação Desportiva - QMPD: Cruz et al. (1986), Cruz e Viana (1989), Cruz et al. (1988), Matos & Cruz (1997)

01. Quero melhorar as minhas capacidades
02. Quero estar com os meus amigos
03. Gosto de vencer
04. Quero dar largas à minha energia
05. Gosto de viajar
06. Quero manter-me em forma
07. Gosto da excitação que a modalidade oferece
08. Gosto do trabalho em equipa
09. Os pais ou melhores amigos querem que eu jogue
10. Quero aprender novas técnicas
11. Gosto de fazer novos amigos
12. Gosto de fazer alguma coisa em que seria bom
13. Quero acalmar a minha tensão
14. Gosto das recompensas que o desporto me dá
15. Gosto de fazer exercício físico
16. Gosto de ter alguma coisa para fazer
17. Gosto de acção
18. Gosto do espírito de equipa
19. Gosto de estar fora de casa
20. Gosto de competir
21. Gosto de me sentir importante
22. Gosto de fazer parte de uma equipa
23. Quero continuar a melhorar o meu nível desportivo
24. Quero ser fisicamente saudável
25. Quero ser popular
26. Gosto do desafio que a competição dá
27. Gosto dos treinadores
28. Quero que os outros me vejam como um bom atleta
29. Gosto de me divertir
30. Gosto de usar equipamentos desportivos

MULTIDIMENSIONALIDADE DOS MOTIVOS PARA A PARTICIPAÇÃO DESPORTIVA

Gill *et al.* (1983) administraram o questionário a 1138 rapazes e raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e 18 anos de idade, tendo extraído 8 factores, também a partir da utilização da análise de componentes principais com rotação *varimax*: reconhecimento e estatuto, grupo/equipa, aptidão física, libertação de energia, factores contextuais, desenvolvimento de habilidades, amizade e divertimento.

Mais tarde, Gould *et al.* (1985) estudaram os motivos que levaram 365 nadadores, dos 8 aos 19 anos de idade, do estado de *Michigan* à prática desportiva. A análise de componentes principais, com rotação *varimax*, permitiu identificar sete factores: estatuto/reconhecimento, atmosfera de equipa, excitação/desafio, aptidão física, libertação de energia, desenvolvimento de habilidades e amizade/companheirismo.

Os dois estudos desenvolvidos nos Estados Unidos da América têm em comum seis componentes: “realização/estatuto”, “atmosfera de equipa”, “libertação de energia”, “desenvolvimento de habilidades” e “amizade”. Além desta sobreposição de componentes, o estudo de Gill *et al.* (1983) identificou duas outras dimensões, designadas “divertimento” e “determinantes contextuais”, enquanto Gould *et al.* (1985) acrescenta uma fonte suplementar de variação interpretada como “desafio”.

Em Portugal, Serpa (1990, 1992) estudou jovens escolares da área do grande Porto, com idades entre os 10 e 15 anos. A análise de componentes principais com rotação *varimax*, permitiu extrair sete variáveis latentes. Tal como nos estudos norte-americanos, foram identificadas as seguintes componentes: “realização/estatuto”, “actividades em grupo”, “aptidão física”, “factor contextual” e “aperfeiçoamento técnico”. As designações “divertimento” e “influência da família e amigos” foram originais (ver Tabela 3).

Numa pesquisa com 797 sujeitos (410 raparigas e 387 rapazes; 15.5-18.4 anos de idade), estudantes de 15 estabelecimentos do Ensino Secundário, de 10 concelhos do distrito de Coimbra, Coelho e Silva *et al.* (2003) extraíram 6 componentes principais da aplicação do QMAD. A primeira componente principal foi interpretada como “realização/estatuto”, onde se destacavam os itens (entre parênteses as respectivas cargas factoriais): “ser reconhecido e ter prestígio” (+0.77), “ser conhecido” (+0.75), “ter a sensação de ser importante” (+0.73) e “receber prémios” (+0.73). A 2ª dimensão foi designada “objectivos desportivos”, emergindo da agregação dos itens “estar em boa condição física” (+0.73), “manter a forma” (+0.66), “atingir um nível desportivo mais elevado” (+0.64), “melhorar as capacidades técnicas” (+0.60). A 3ª componente, referenciada como “orientação para o grupo”, resultou de apenas dois itens: “trabalhar em equipa” (+0.72) e “espírito de equipa” (+0.71). Os itens com cargas mais elevadas na 4ª componente principal foram “descarregar energias” (+0.76) e libertar a tensão” (+0.67), tendo sido interpretado como marcadores do desejo de “exercitação”, Os itens que compunham a 5ª componente foram inter-

pretados como “divertimento”, resultando do desejo de “divertimento” (+0.73), “estar com os amigos” (+0.69), “fazer novas amizades” (+0.66) e “viajar” (+0.41). Por fim, a 6ª dimensão, correspondia a um espaço definido pela agregação de cinco itens, interpretados como “influência social” para a prática desportiva, nomeadamente, “influência do treinador” (+0.57), “prazer na utilização de infraestruturas desportivas” (+0.55), “influência da família e de amigos” (+0.43).

Gill *et al.* (1983) estabeleceram o critério de 0.30 para incluir os itens nas componentes. Serpa (1992) e Coelho e Silva *et al.* (2003) adoptaram 0.40 como critério mínimo de selecção dos itens pelas dimensões, seguindo a orientação de Disch (1989), que estabelece este limiar como valor mínimo das cargas dos itens para interpretar as componentes.

Tabela 3. Sumário das dimensões extraídas do questionário de 30 razões para a prática desportiva em vários estudos.

Estudo	Amostra	Contexto	Componentes	α -Cronbach
Gill <i>et al.</i> (1983)	n=1138 masculino e feminino 8-18 anos	1979 <i>Iowa Summer School</i>	Achievement/status	.76
			Team	.78
			Fitness	.75
			Energy release	.65
			Situational factor	.49
			Skill development	.44
			Friendship	.30
			Fun	.55
Gould <i>et al.</i> (1985)	n=365 masculino e feminino 8-19 anos	Estado de Michigan nadadores	Achievement/status	.68
			Team atmosphere	.65
			Excitement/challenge	.68
			Fitness	.66
			Energy release	.61
Serpa (1992)	n=175 masculino e feminino 10-15 anos	Desporto Escolar, Grande Porto	Skill development	.24
			Realização/estatuto	.68
			Divertimento	.65
			Actividade em grupo	.68
			Contextual	.66
			Aptidão física	.61
			Aperfeiçoamento técnico	.24
Influência de família e amigos	*			
Coelho e Silva <i>et al.</i> (2003)	n=797 masculino e feminino 16-18 anos	Escolares do ensino secundário distrito de Coimbra	Realização/estatuto	.81
			Objectivos desportivos	.78
			Orientação para o grupo	.70
			Exercitação	.62
			Divertimento	.65
			Influência social	.66

(*) não foi determinado o coeficiente de consistência interna devido ao facto da dimensão ser composta por apenas 1 item.

ANÁLISE FACTORIAL CONFIRMATÓRIA DO “PARTICIPATION MOTIVATION QUESTIONNAIRE”

A Tabela 3 exemplifica, apenas com base em 3 estudos, a divergência nas soluções factoriais encontradas a partir da utilização do instrumento em amostras com diferenças na idade, sexo, modalidades, nível competitivo e contexto cultural. Alguns autores (Longhurst & Spink, 1987;

Brodkin & Weiss, 1990; Klint & Weiss, 1987) procederam a revisões, inclusões e exclusões de itens. Num estudo com 137 andebolistas federados dos 15 aos 17 anos de idade da *Associação de Andebol do Porto*, Fonseca *et al.* (2001) utilizaram uma versão com 40 itens, onde se pode encontrar itens tais como: “poder vir a ser profissional de andebol”, “ser um desporto em que se pode desenvolver as pernas e os braços simultaneamente”, “ser um desporto onde se pode marcar muitos golos”, “ser um desporto que se pratica com bola” ou ainda “ser um desporto que permite muitas substituições e pode jogar muita gente”.

Fonseca & Maia (2001) testaram um modelo com 8 factores (estatuto, emoções, prazer na ocupação dos tempos livres, competição, forma física, desenvolvimento técnico, afiliação em geral, afiliação numa equipa) em 1048 atletas (10-17 anos), nas modalidades de futebol, basquetebol, voleibol, ginástica e atletismo. A análise factorial confirmatória não obteve um ajuste satisfatório entre o modelo e os dados. Os índices GFI, AGFI e RMSR, foram respectivamente 0.88, 0.75 e 0.06.

Na incapacidade de confirmar a existência de um modelo teórico explicativo dos motivos para a participação desportiva, sugere-se o recurso à análise factorial exploratória para obter uma solução mais económica de variáveis, que apenas será válida para a amostra que estiver na base da extracção dessas dimensões. A amostra deve exibir amplitude de variação suficiente para que a extracção seja possível. Caso contrário, não existirá nada para analisar. As séries de dados devem possuir um mínimo de sujeitos. Uma amostra de 50 sujeitos é muito fraca, 100 é fraca, 200 é razoável, 300 é boa e 500 é muito boa (Tabachnick & Fidell, 1996). Teoricamente, é possível extrair tantos factores quantas as variáveis na solução inicial. Na prática, é frequente adoptar-se um valor critério de 1.0 para incluir os *eigenvalues* na solução factorial. De acordo com Tabachnick & Fidell (1996), o número de factores deverá situar-se entre o número de variáveis a dividir por 5 e o número de variáveis a dividir por 3.

NOTAS CONCLUSIVAS

Decidimos não chamar conclusão ao ponto final do presente artigo, tendo preferido a designação notas conclusivas, que devem ser interpretadas como o resumo da análise efectuada a uma colectânea de artigos e pesquisas:

- Os motivos devem ser entendidos como esboços de relações sujeito-mundo. O trabalho de Gill *et al.* (1983), apesar de intitulado “*Participation motivation in youth sports*”, também utiliza o termo “*reasons*”. Num estudo precedente e igualmente bastante citado na literatura, Sapp & Haubenstricker (1978) rotularam o seu trabalho da seguinte forma: “*Motivation for joining and reasons for not continuing in youth sports programs in Michigan*”. Do nosso ponto de vista, os termos motivos e razões têm propriedades distintas de motivação. Numa das primeiras pesquisas a utilizar o inventário de motivos para a participação desportiva, Gould

et al. (1985) esclarecem que a motivação dos atletas resulta da interação de factores pessoais, onde se inclui a personalidade, com factores contextuais. Logo no título, os autores colocam “*motives for participating...*” em vez de “*participation motivation*” e ao longo do texto deparamos com os termos “*motives*”, “*reasons*”, “*incentives*” e “*objectives*”. Num trabalho anterior, o mesmo grupo de investigadores (Gould *et al.*, 1981) opta pelo termo “*reasons for attrition*” para estudar o abandono desportivo precoce de jovens nadadores. O termo razão tende a confundir-se com a ideia de certo ou errado. No entanto, no contexto em que é utilizado deve ser percebido como uma operação de inteligibilidade de motivos.

- O questionário de motivos para a participação desportiva foi construído com base na análise de conteúdo de jovens e adultos envolvidos em programas desportivos organizados, tendo sido afinado num campo de férias desportivas, pelo que, a validade do seu conteúdo está essencialmente orientada para o desporto organizado e competitivo. A aplicação deste instrumento em pesquisas que tenham como objecto as procuras desportivas emergentes, como sejam os programas não competitivos de recreação, as actividades espontâneas não institucionalizadas e sem treinador deve ser efectuada com as devidas reservas.
- A tradução para português do instrumento proposto por Gill *et al.* (1983) resultou em duas versões que aparentam divergências substanciais, pelo que, a discussão de pesquisas que venham a ser realizadas deve limitar-se aos estudos que tenham recorrido à mesma versão.
- Apesar do instrumento inicial apenas prever uma escala de respostas em três pontos, as pesquisas ulteriores têm adoptado uma escala de 5 pontos.
- O questionário de motivos para a participação desportiva é eminentemente empírico, não devendo substituir pesquisas que aspirem ao estudo da motivação. Diferentes pesquisas têm extraído diferentes números de componentes principais, com conteúdos substancialmente diferentes. As propriedades psicométricas testadas em vários estudos sugerem algumas limitações do instrumento, tanto no que se refere aos coeficientes de consistência interna (*alpha de cronbach*), como também na análise factorial confirmatória. Adicionalmente, é de notar que o instrumento tem sido aplicado em amostra com um largo leque de idades: 8-18 anos (Gill *et al.*, 1983), 8-19 anos (Gould *et al.*, 1985), 10-15 anos (Serpa, 1992). Os coeficientes de consistência interna mais satisfatórios foram obtidos num estudo etariamente mais homogéneo (Coelho e Silva *et al.*, 2003)
- O ponto anterior sugere que o instrumento não possui implicitamente a verificação de nenhuma teoria. A literatura sugere que a relevância dos pais e dos amigos, como agentes de socialização desportiva, varia de acordo com a idade, o estatuto socioeconómico e o sexo, pelo que, seria pertinente que o item “*My parents or close friends want me to participate*” fosse dividido para permitir a análise diferenciada da influência dos amigos e da influência da família em separado.

Bibliografia

- Ávila P, Vasconcelos Raposo J** (1999). Factores de motivação para a prática desportiva em jovens da ilha Graciosa. *Dissertação de licenciatura*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Brodkin P, Weiss M** (1990). Development differences in motivation for participating in competitive swimming. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 12: 248-263
- Coelho e Silva M, Sobral F, Malina RM** (2003). *Determinância sociogeográfica da prática desportiva na adolescência*. Universidade de Coimbra, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Costa R** (1991). Factores de motivação dos jovens praticantes de voleibol: estudo exploratório da diferença entre sexos no escalão etário 12-14 anos. *Dissertação de licenciatura*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade do Porto.
- Costa R** (1992). O estilo de vida dos alunos do 11º ano e a sua motivação para a prática das actividades desportivas na Escola Secundária da Baixa da Banheira. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 7/8. Primavera/Verão.
- Cruz J, Costa F** (1988). *Motivação para a prática do voleibol e razões para o abandono*. Universidade do Minho.
- Cruz J, Costa F, Rodrigues R, Ribeiro F** (1988). Motivação para a competição e prática desportiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2): 113-124.
- Cruz J, Viana M** (1989). Motivation in competitive team sports: a study of Portuguese volleyball and handball participants and dropouts. *7th World Congress of Sport Psychology*. Singapore
- Fonseca A** (2001). Que motivos levam os jovens a praticar andebol de competição. In **AM Fonseca** (editor). *A FCDEFUP e a Psicologia do Desporto*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, pp: 15-18.
- Fonseca A, Fontainhas M** (1993). Participation motivation in Portuguese competitive gymnastics. Congreso Mundial de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Granada.
- Fonseca A, Maia J** (2001). Análise factorial confirmatória à versão portuguesa do Participation Motivation Questionnaire. In **AM Fonseca** (editor). *A FCDEFUP e a Psicologia do Desporto*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, pp: 62-64.
- Fonseca A, Ribeiro A** (1994). Participation motives for trampoline's practice: a study with elit athletes. *23rd International Congress of Applied Psychology*. Madrid - Spain.
- Gill D, Gross J, Huddleston S** (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14: 1-14.
- Gould D** (1981). Sport Psychology in the 1980's: status, directions and challenge in youth sports research. *Paper presented at the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity Conference*. Asilomar, California.
- Gould D, Feltz D, Weiss M** (1985). Motives for participating in competitive youth swimming. *International Journal of Sport Psychology*, 16: 126-140.
- Kenyon G** (1968a). A conceptual model for characterizing physical activity. *Research Quarterly*, 39: 95-105.
- Kenyon G** (1968b). Six scales for assessing attitude toward physical activity. *Research Quarterly*, 39: 566-574.
- Klint K, Weiss M** (1987). Perceived competence and motives for participating in youth sports – a test of Harter's competence motivation theory. *Journal of Sport Psychology*, 9: 55-65.
- Lee MJ** (2004). The importance of values in the coaching process. In **M Coelho e Silva, RM Malina** (editors). *Children and Youth in Organized Sports*. Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, pp: 82-94
- Longhurst K, Spink K** (1987). Participation motivation of Australian children involved in organized sport. *Canadian Journal of Sports Sciences*, 12 (1): 24-30.
- Sapp M, Haubenstricker J** (1978). Motivation for joining and reasons for not continuing in youth sport programs in Michigan. *Paper presented at the American Association of Health, Physical Education and Recreation National Convention*. Kansas City. Missouri.
- Serpa S** (1990). Motivação para a prática desportiva. In **F Sobral, A Marques** (Coordenadores). *FACDEX: Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa*. Ministério da Educação – Desporto Escolar, pp: 101-106.
- Serpa S** (1992). Motivação para a prática desportiva. In **F Sobral, A Marques** (Coordenadores). *FACDEX: Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa – Volume 2: relatório parcelar da área do grande Porto*. Ministério da Educação – Desporto Escolar, pp: 89-97.
- Serpa S, Frias J** (1990). Estudo da relação professor/aluno em ginástica de representação e manutenção. *Dissertação de licenciatura*. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Simons JA, Smoll FL** (1974). An instrument for assessing children's attitudes toward physical activity. *Research Quarterly*, 45: 407-415.



- Smoll FL, Schutz RW** (1980). Children's attitudes toward physical activity: a longitudinal analysis. *Journal of Sport Psychology*, 2: 137-147.
- Smoll FL, Shutz RW, Keeney JK** (1976). Relationships among children's attitudes, involvement, and proficiency in physical activities. *Research Quarterly*, 47 (4): 797-803.
- Sonstroem RJ** (1974). Attitudes testing examining certain psychological correlates of physical activity. *Research Quarterly*, 45: 93-103.
- Sonstroem RJ** (1978) Physical estimation and attraction scales: rationales and research. *Medicine and Sciences in Sports and Exercise*, 10: 97-102.
- Sonstroem RJ, Kampper KP** (1980). Prediction of athletic participation in middle school males. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 51: 685-594.
- Soudan S, Everett P** (1981). Physical education objectives expressed as needs by Florida State University students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 52: 15-17.
- Sport England** (2002) Information sheet: Basic facts about sport. London: Sport England. (<http://www.sportengland.org/resources/info/basic.htm>).
- Tabachnick BG, Fidell LS** (1996). Using multivariate statistics. Third edition. HarperCollins Publisher. New York.
- Varela-Silva MI** (1993). Influência do sexo e do estatuto menarcal na motivação para a prática de actividades desportivas em dois grupos étnicos da zona suburbana de Lisboa. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. 7/8: Inverno/Primavera.
- Vasconcelos Raposo J, Figueiredo A** (1997). Factores de motivação para a prática desportiva em estudantes da UTAD. *Dissertação de licenciatura*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Vasconcelos Raposo J, Figueiredo A, Granja P** (1996). *Factores de motivação dos jovens para a prática desportiva*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Weick K** (1975). Objectives of physical education expressed as needs by university students. *Research Quarterly*, 46: 385-388.

VALORES NO DESPORTO DE JOVENS: CONCEPÇÕES, INSTRUMENTOS E LIMITAÇÕES

Carlos E Gonçalves

Luís Cardoso

Francisco Freitas

João Lourenço

Manuel J Coelho E Silva

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

INTRODUÇÃO

O Desporto, diz-se, possui um considerável valor educativo intrínseco. Por maioria de razão, a prática desportiva das crianças e jovens é fomentada e incentivada devido às suas virtudes formativas – carácter, disciplina, vontade, etc. -, de “preparação para a vida” e pró-sociais. Assistimos nas últimas décadas a um vertiginoso aumento da oferta desportiva para idades cada vez mais baixas, chegando-se ao actual paradoxo em que o crescimento do número de praticantes organizados de desporto infantil e juvenil é acompanhado pela estagnação do número total de praticantes federados.

No âmbito do que chamamos “desporto federado” – com praticantes regularmente inscritos em federação desportiva -, seja ou não orientado para o rendimento, é aceite que é a correcta organização e orientação das actividades que determina o efeito pedagógico positivo da participação das crianças e jovens (Marques, 2002). Todavia, outros estudos sugerem que o impacto da prática desportiva nos jovens pode não ser, linearmente, geradora de convicções e atitudes pró-sociais (Keech & McFee, 2000 ; Brettschneider, 2001).

Em Portugal, como na generalidade dos países europeus, a recepção e compreensão do Desporto por parte da sociedade está em mutação, mas os escassos estudos empíricos sobre os valores associados à prática desportiva demonstram que o tema ainda não foi seriamente encarado, muito menos pelos decisores da política desportiva. O estudo das questões “éticas” no desporto de jovens tem sido esparsa e descontínuo ao longo dos últimos anos. Uma das razões será a dificuldade de clarificar constructos e de desenvolver instrumentos quantitativos, aptos a “medir” os atletas de idades mais baixas.

As tentativas mais relevantes foram levadas a cabo no Reino Unido, sob impulso, principalmente de Martin Lee. O autor (Lee, 1996) parte da definição de Rokeach para afirmar os valores como “crenças duradouras em que um comportamento específico é... pessoal ou socialmente preferível a outro comportamento... contrário ou alternativo.” Neste sentido, os valores repre-

sentam o fundamento das condutas socialmente desejáveis, tendo pois, um carácter instrumental. Os valores (fundamentalmente o seu sistema e estrutura) funcionariam como “princípios que orientam a vida pessoal e social” (Lee, 2000). Nesta perspectiva os valores são: universais, pois transcendem as situações; transmitidos pelo grupo social dominante; móbil das acções e padrão de avaliação de condutas; sempre positivos para o indivíduo em questão (Gonçalves, 2004).

Na esteira de Rokeach, Schwarz (1994) organiza os valores hierarquicamente e propõe um sistema, estruturado sobre dois eixos, resultantes de outras tantas dimensões motivacionais: (a) da “auto-transcendência” para o “auto-reforço”, da tolerância para o autoritarismo, por exemplo; (b) da “abertura à mudança” para o “conservadorismo”. (Lee *et al*, 2000). Este quadro teórico permite que os valores sejam identificados como próximos ou contrários e abre caminho à construção de um instrumento apto a descrever o sistema de valores numa dada população.

Partindo da conceptualização de Schwarz, e respondendo a solicitações do *Conselho da Europa e do “Sports Council” do Reino Unido*, um grupo de investigadores de vários países europeus procura criar e validar um questionário que permita “medir” os valores no Desporto Infanto-Juvenil.

CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE VALORES NO DESPORTO DE JOVENS-1 (YSVQ-1)

A partir de entrevistas com jovens praticantes (15-20 anos) de Futebol e Ténis, em que eram colocados aos respondentes dilemas morais na respectiva modalidade desportiva, Lee & Cockman (1991) identificaram 18 valores, constantes da Tabela 1, definidos como “expressões adultas de constructos psicológicos” (Lee, 1996).



Tabela 1 - Valores originais e respectiva descrição (Lee & Cockman, 1991)

Valor	Descrição
Saúde e boa forma	Estar saudável e em boa forma através do desporto
Obediência	Cumprir ordens para evitar castigos
Imagem pública	Ganhar a aprovação dos outros
Companheirismo	Estar com amigos com interesses idênticos
Preocupação com os outros	Mostrar cuidado com o bem estar dos outros
Ganhar	Demonstrar superioridade na competição
Consciência	Dar o melhor e não desiludir os outros
Desportivismo	Demonstrar comportamentos positivos
Mostrar habilidades	Ser capaz de mostrar as habilidades
Divertimento	Sentir satisfação e prazer
Realização pessoal	Ser pessoalmente bem sucedido na competição
Tolerância	Ser capaz de lidar com os outros
Ser honesto	Não ganhar vantagem injustamente
Ter um bom jogo	Apreciar a competição apesar do resultado
Conformidade	Conformar-se com as expectativas dos outros
Auto-perfeccionamento	Apreciar a actividade por si própria
Coesão da equipa	Fazer coisas para apoiar a equipa
Respeito pelos compromissos	Jogar dentro do espírito do jogo

De forma a aferir a relevância e a inteligibilidade dos valores para a população-alvo, foram realizadas novas entrevistas, recorrendo à técnica dos Grupos Focais, com 3 a 5 elementos. Os sujeitos foram 50 praticantes de desporto federado, dos 11 aos 17 anos de idade (24 rapazes e 26 raparigas), alunos de 5 escolas do Sul de Inglaterra. O objectivo dos grupos era fomentar a discussão entre os jovens, de modo a clarificar e tornar perceptíveis os conceitos e os respectivos descritores. Os valores melhor compreendidos pelos jovens foram “Saúde e Boa Forma” e “Obediência”, enquanto que aqueles que mais dificuldades causaram foram “Respeito pelos Compromissos”, “Auto-Aperfeiçoamento” e “Coesão da Equipa”.

Os resultados obtidos nos Grupos Focais foram analisados por 3 investigadores com grande experiência, que seleccionaram as frases que melhor descreveriam os valores e que seriam mais acessíveis à compreensão dos jovens respondentes.

Os 18 itens são estruturados em 2 formatos, A e B. O formato A usava a frase “Quando pratico desporto é importante para mim...” seguido da descrição do valor. O formato B usava a descrição de uma pessoa cuja actividade representasse o valor e com quem o jovem respondente se identificasse. Os dois formatos do questionário utilizavam uma escala de 7 pontos, (em que -1 significa “Esta ideia é o contrário daquilo em que eu acredito”, 0 “Esta ideia não é importante para mim” e 5 “Esta ideia é extremamente importante para mim”) e foram aplicados a uma amostra de 453 atletas (253 rapazes e 200 raparigas) dos 12 aos 16 anos de idade. O formato A foi adoptado devido à sua simplicidade e à menor dispersão de respostas face ao formato B.

O estudo seguinte testou descrições alternativas para cada valor, nomeadamente junto da faixa etária mais jovem da amostra, pressupondo que seriam os mais novos que teriam maiores dificuldades se os itens não fossem claros. Daqui foram retidas as frases com melhores indicadores estatísticos e foi fixada a versão definitiva do questionário. Em 2003, é esta versão que é traduzida para Português por Gonçalves & Coelho e Silva, sendo a revisão efectuada por Gonçalves & Soares.



ESTUDOS EMPÍRICOS EM PORTUGAL E INGLATERRA, USANDO O YSVQ-1

A versão final do YSVQ-1 foi aplicada a 1391 atletas (647 rapazes, 728 raparigas e 16 sem identificação de género), dos 12 aos 18 anos de idade ($M=13.35$, $DP=1.51$) e provenientes de zonas urbanas e não urbanas de Inglaterra. Desta amostra é extraída outra, de 614 indivíduos (282 rapazes, 318 raparigas e 4 sem identificação de género), considerada mais representativa dos desportos praticados, das idades e do nível de prática. Os resultados constam da Tabela 3.

Com o objectivo de descrever os valores percebidos pelos jovens atletas portugueses face à sua prática desportiva, comparar os resultados com os obtidos através da aplicação do mesmo questionário no Reino Unido e analisar a estrutura factorial do instrumento com vista ao seu aperfeiçoamento para utilização em futuros estudos, o questionário foi aplicado a uma amostra de 182

basquetebolistas masculinos, dos 13 aos 16 anos de idade, praticantes em clubes dos distritos de Aveiro, Coimbra e Lisboa.

O número de respondentes Iniciados, de 13-14 anos (n=137) e de Cadetes, de 15-16 anos (n=45), corresponde, grosso modo, à relação existente entre o número de praticantes nos 2 escalões. O preenchimento dos questionários teve lugar no início dos treinos, após breves instruções verbais. A estatística descritiva dos jovens basquetebolistas portugueses e dos praticantes ingleses são apresentados nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 - Estatística descritiva em jovens basquetebolistas federados dos 13 aos 16 anos de idade (n=182)

	Média	Desv. pad.
1 No Desporto, sou honesto e não faço batota	4.20	0.97
2 Na prática desportiva, estou com os meus amigos	4.59	0.81
3 Preocupo-me com as pessoas que estão comigo na modalidade que pratico	4.35	0.71
4 Tento integrar-me no grupo	4.63	0.63
5 Podem contar comigo e dou tudo nos treinos e nas competições	4.34	0.70
6 Não estrago os jogos ou as competições	4.44	0.75
7 Sinto-me bem e divirto-me	4.65	0.57
8 Participo num jogo ou numa prova renhidos	4.33	0.75
9 Sinto-me em forma e com mais saúde através do desporto	4.57	0.69
10 Faço aquilo que me dizem	4.14	0.81
11 Faço o melhor que posso	4.45	0.74
12 Tenho bom aspecto	3.77	1.24
13 Dá-me gozo ou sinto-me realmente bem quando jogo	4.52	0.64
14 Faço bem as técnicas e habilidades	3.79	0.82
15 Sou bem educado, bom desportista e não sou mau perdedor	4.19	0.77
16 Animo a equipa quando as coisas correm mal	4.01	0.82
17 Tento dar-me bem com as outras pessoas da minha modalidade, mesmo que não goste delas	3.96	1.00
18 Quero ganhar ou vencer os outros	4.41	0.88

Tabela 3 - Estatística descritiva em jovens atletas do Reino Unido dos 12 aos 15 anos de idade, n=614 (retirado de Lee et al., 2000).

	Média	Desv pad
1 No Desporto, sou honesto e não faço batota	3.73	1.18
2 Na prática desportiva, estou com os meus amigos	2.00	1.65
3 Preocupo-me com as pessoas que estão comigo na modalidade que pratico	3.68	1.12
4 Tento integrar-me no grupo	1.86	1.64
5 Podem contar comigo e dou tudo nos treinos e nas competições	3.47	1.11
6 Não estrago os jogos ou as competições	3.89	1.11
7 Sinto-me bem e divirto-me	4.22	1.02
8 Participo num jogo ou numa prova renhidos	3.22	1.38
9 Sinto-me em forma e com mais saúde através do desporto	3.20	1.46
10 Faço aquilo que me dizem	3.58	1.24
11 Faço o melhor que posso	4.04	1.02
12 Tenho bom aspecto	2.94	1.38
13 Dá-me gozo ou sinto-me realmente bem quando jogo	3.04	1.45
14 Faço bem as técnicas e habilidades	3.59	1.15
15 Sou bem educado, bom desportista e não sou mau perdedor	3.90	1.07
16 Animo a equipa quando as coisas correm mal	3.50	1.22
17 Tento dar-me bem com as outras pessoas da minha modalidade, mesmo que não goste delas	3.67	1.09
18 Quero ganhar ou vencer os outros	1.27	1.75

Os resultados da Tabela 2 são claramente mais elevados do que os da Tabela 3, o que é de certa forma surpreendente, pois trata-se de uma amostra de um único desporto e representativa da elite portuguesa, enquanto que na amostra inglesa coexistem vários desportos e vários níveis de prática.

Na Tabela 4, apresenta-se a ordenação dos vários itens conforme as respostas dos jovens portugueses e ingleses. Também aqui, os resultados podem ser inesperados. Apesar da coincidência no item classificado em 1º lugar por ambos os grupos (“sinto-me bem e divirto-me”), de acordo com a maioria dos estudos sobre os motivos dos jovens para a prática desportiva, os jovens portugueses colocam em 2º e 3º lugar itens que os jovens ingleses consideram sem importância. Do mesmo modo, os basquetebolistas conferem ao item “quero ganhar” uma importância relativa que os ingleses negligenciam (último lugar). Tudo se passa como se para os jovens portugueses a integração social no grupo constitua o valor superior, perdendo importância a valorização desportiva e pessoal.

Tabela 4 – Média e posição ordenada itens em jovens atletas do Reino Unido e basquetebolistas portugueses.

	Reino Unido (n=614)		Basquetebolistas portugueses (n=182)	
	Méd	Ord	Méd	Ord
1 No Desporto, sou honesto e não faço batota	3.73	5	4.20	12
2 Na prática desportiva, estou com os meus amigos	2.00	16	4.59	3
3 Preocupo-me com as pessoas que estão comigo na modalidade que pratico	3.68	6	4.35	9
4 Tento integrar-me no grupo	1.86	17	4.63	2
5 Podem contar comigo e dou tudo nos treinos e nas competições	3.47	11	4.34	11
6 Não estrago os jogos ou as competições	3.89	4	4.44	7
7 Sinto-me bem e divirto-me	4.22	1	4.65	1
8 Participo num jogo ou numa prova renhidos	3.22	12	4.33	10
9 Sinto-me em forma e com mais saúde através do desporto	3.20	13	4.57	5
10 Faço aquilo que me dizem	3.58	9	4.14	14
11 Faço o melhor que posso	4.04	2	4.45	6
12 Tenho bom aspecto	2.94	15	3.77	18
13 Dá-me gozo ou sinto-me realmente bem quando jogo	3.04	14	4.52	4
14 Faço bem as técnicas e habilidades	3.59	8	3.79	17
15 Sou bem educado, bom desportista e não sou mau perdedor	3.90	3	4.19	13
16 Animo a equipa quando as coisas correm mal	3.50	10	4.01	15
17 Tento dar-me bem com as outras pessoas da minha modalidade, mesmo que não goste delas	3.67	7	3.96	16
18 Quero ganhar ou vencer os outros	1.27	18	4.41	8



COMPARAÇÃO ENTRE OS BASQUETEBOLISTAS FEDERADOS DOS ESCALÕES DE INICIADOS E CADETES

Na Tabela 5 comparamos os resultados dos basquetebolistas Iniciados (13,14 anos) com os Cade-tes (15,16 anos). Apesar de valores de correlação não significativos, observa-se a pequena tendência de os mais velhos se orientarem menos para o grupo e mais para a sua valorização individual.

Tabela 5 - Comparação entre os basquetebolistas dos escalões de iniciados e cadetes.

	Iniciados (n=137)		Cadetes (n=45)		p
	Méd	Dp	Méd	Dp	
1 No Desporto, sou honesto e não faço batota	4.28	0.93	4.02	1.05	n.s.
2 Na prática desportiva, estou com os meus amigos	4.69	0.60	4.36	1.13	*
3 Preocupo-me com as pessoas que estão comigo na modalidade que pratico	4.39	0.68	4.25	0.78	n.s.
4 Tento integrar-me no grupo	4.65	0.58	4.58	0.74	n.s.
5 Podem contar comigo e dou tudo nos treinos e nas competições	4.31	0.72	4.42	0.66	n.s.
6 Não estrago os jogos ou as competições	4.49	0.71	4.33	0.82	n.s.
7 Sinto-me bem e divirto-me	4.68	0.52	4.58	0.69	n.s.
8 Participo num jogo ou numa prova renhidos	4.34	0.77	4.31	0.72	n.s.
9 Sinto-me em forma e com mais saúde através do desporto	4.59	0.67	4.51	0.74	n.s.
10 Faço aquilo que me dizem	4.19	0.83	4.02	0.76	n.s.
11 Faço o melhor que posso	4.46	0.77	4.40	0.66	n.s.
12 Tenho bom aspecto	3.74	1.16	3.84	1.42	n.s.
13 Dá-me gozo ou sinto-me realmente bem quando jogo	4.55	0.61	4.45	0.69	n.s.
14 Faço bem as técnicas e habilidades	3.83	0.85	3.69	0.74	n.s.
15 Sou bem educado, bom desportista e não sou mau perdedor	4.30	0.72	3.95	0.83	**
16 Animo a equipa quando as coisas correm mal	4.06	0.83	3.89	0.79	n.s.
17 Tento dar-me bem com as outras pessoas da minha modalidade, mesmo que não goste delas	4.06	0.90	3.73	1.16	*
18 Quero ganhar ou vencer os outros	4.36	0.91	4.53	0.81	n.s.

n.s. (não significativo), * ($p < .05$), ** ($p < .01$)

ANÁLISE DE COMPONENTES PRINCIPAIS DO YSVQ-1

Como se pode observar na Tabela 6, da amostra de basquetebolistas portugueses resultam 5 componentes principais a partir de itens com carga factorial superior a 0.30. A solução encontrada, sendo pouco clara, dada a ambiguidade de alguns itens, não permite uma identificação dos factores, mesmo recorrendo apenas aos itens com maior carga factorial.

Se o Factor 3 pode ser associado ao “Estatuto” (por exemplo, o item 12 “Tenho bom aspecto”) e o Factor 5 à “Competência” (item 14 “Faço bem as técnicas e habilidades”) os Factores 1, 2 e 4 representam uma mescla do que foi designado “Compromisso com o Grupo” (item 5 “Podem contar comigo e dou tudo nos treinos e competições”), “Divertimento (item 7 “Sinto-me bem e divirto-me”) e “Sociabilidade/Tolerância” (item 3 “Preocupo-me com as pessoas que estão comigo na modalidade que pratico”).

Por conseguinte, a análise de componentes principais do YSVQ-1 indicaria a necessidade de afinamento do instrumento, de modo a responder às dimensões identificadas.

Tabela 6 - Análise factorial do YSVQ-1 após rotação *varimax* (n=182).

	1	2	3	4	5
1 No Desporto, sou honesto e não faço batota	+0.52				-0.36
2 Na prática desportiva, estou com os meus amigos		+0.46		+0.37	+0.32
3 Preocupo-me com as pessoas que estão comigo na modalidade que pratico				+0.81	
4 Tento integrar-me no grupo		+0.43			+0.44
5 Podem contar comigo e dou tudo nos treinos e nas competições	+0.68				
6 Não estrago os jogos ou as competições			+0,60		
7 Sinto-me bem e divirto-me		+0.76			
8 Participo num jogo ou numa prova renhidos		+0.36	+0,36		
9 Sinto-me em forma e com mais saúde através do desporto					+0.49
10 Faço aquilo que me dizem	+0.67				
11 Faço o melhor que posso	+0.62	+0.37			
12 Tenho bom aspecto			+0,74		
13 Dá-me gozo ou sinto-me realmente bem quando jogo		+0.59			
14 Faço bem as técnicas e habilidades					+0.66
15 Sou bem educado, bom desportista e não sou mau perdedor	+0.51	-0.33			+0.36
16 Animo a equipa quando as coisas correm mal				+0.51	+0.50
17 Tento dar-me bem com as outras pessoas da minha modalidade, mesmo que não goste delas	+0.36			+0.57	
18 Quero ganhar ou vencer os outros			+0,62		

CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE VALORES NO DESPORTO DE JOVENS-2 (YSVQ-2)

Posteriormente à aplicação da primeira versão do questionário de valores, Lee & Whitehead (2002) sentiram a necessidade de introduzir alterações no instrumento. A razão principal foi a verificação de um modelo teórico de três factores, correspondentes a três “tipos de valores”: “Moral”, “Competência” e “Estatuto”.

Para tal, são acrescentados novos itens com o objectivo de aumentar a amplitude dos factores Competência e Estatuto e complementar os itens já existentes do factor “Moral”. Ao mesmo tempo, são eliminados itens com o fim de melhorar a independência dos factores “Moral” e “Competência”. Por conseguinte, a segunda versão do YSVQ passa de 18 para 26 itens.

O YSVQ-2 é aplicado em Inglaterra a uma amostra de 549 atletas de vários desportos (317 rapazes e 232 raparigas), com idades entre os 13 e os 16 anos. Do estudo resulta a confirmação do modelo de três factores (RMSEA <.05) utilizando 10 itens.

ESTUDOS EMPÍRICOS EM PORTUGAL COM O YSVQ-2

A amostra é constituída por 489 sujeitos (248 rapazes, 241 raparigas) com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Os jovens eram praticantes das seguintes modalidades: andebol (n=29), atletismo (n=29), badminton (n=7), basquetebol (n=97), canoagem (n=3), futebol (n=89), ginástica (n=26), hóquei em patins (n=10), natação (n=68), remo (n=19), ténis de mesa (n=30), voleibol (n=30), perfazendo 258 de modalidades colectivas e 231 de modalidades individuais.

O questionário é traduzido para Português segundo os procedimentos descritos em Lourenço (2004). Nas tabelas 9, 10 e 11 apresenta-se a estatística descritiva e respectiva comparação dos resultados do YSVQ-2 em função do género, tipo de modalidade desportiva e contexto de prática (315 atletas federados, 167 de praticantes de desporto escolar).

Apesar do padrão de respostas ser idêntico (para os mesmos itens, os resultados são positivos ou negativos tanto para os rapazes como para as raparigas), verifica-se que os rapazes valorizam mais os itens ligados ao “estatuto” e a “comparações normativas” (item 5 “mostrar que sou melhor que os outros”, item 7 “vencer ou derrotar os outros”, item 13 “ser um líder do grupo”).

Tabela 9 - Estatística descritiva e comparação entre os grupos masculino e feminino no Questionário de Valores face ao Desporto (YSVQ - 2).

	Masculino (n= 248)		Feminino (n= 234)		p
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
1 Não desiludir as pessoas	3.78	1.54	3.88	1.35	n.s.
2 Sentir uma grande satisfação quando estou a jogar	4.36	1.06	4.29	1.03	n.s.
3 Dar o meu melhor	4.57	0.83	4.62	0.72	n.s.
4 Dar-me bem com toda a gente	4.38	0.99	4.35	0.97	n.s.
5 Mostrar que sou melhor que os outros	2.72	1.89	1.71	1.92	**
6 Tentar ser honesto	4.25	1.00	4.31	0.99	n.s.
7 Vencer ou derrotar os outros	3.80	1.46	3.19	1.66	**
8 Melhorar o meu desempenho	4.50	0.83	4.50	0.71	n.s.
9 Cumprir o que me dizem para fazer	4.35	0.91	4.30	0.83	n.s.
10 Fazer desporto para estar em forma	4.12	1.24	3.85	1.35	*
11 Executar correctamente as técnicas	4.23	1.01	4.26	0.96	n.s.
12 Mostrar espírito desportivo	4.37	1.04	4.38	0.96	n.s.
13 Ser um líder do grupo	2.80	1.85	1.80	1.81	**
14 Aceitar os pontos fracos dos outros	3.82	1.33	3.71	1.42	n.s.
15 Sentir-me bem e divertir-me	4.48	0.91	4.54	0.80	n.s.
16 Melhorar como jogador	4.56	0.72	4.52	0.80	n.s.
17 Procurar fazer com que todos estejamos unidos	4.37	0.90	4.44	0.86	n.s.
18 Ter bom aspecto	3.41	1.66	3.18	1.68	n.s.
19 Jogar sempre com correcção	4.17	1.01	4.23	0.93	n.s.
20 Sair e divertir-me com os meus companheiros de equipa	4.06	1.17	4.05	1.07	n.s.
21 Utilizar bem as minhas capacidades técnicas	4.34	0.92	4.26	0.84	n.s.
22 Ter competições estimulantes	4.08	1.16	3.97	0.97	n.s.
23 Ganhar	3.93	1.36	3.64	1.50	*
24 Ajudar os outros quando precisam	4.23	1.02	4.40	0.89	*
25 Estabelecer os meus próprios objectivos	4.21	0.99	4.31	0.84	n.s.
26 As pessoas reconhecerem o meu esforço	4.08	1.10	3.98	1.16	n.s.

n.s. (não significativo), * (p d" .05), ** (p d" .01)

Tabela 10 - Estatística descritiva e comparação entre os grupos de praticantes de modalidades colectivas e individuais no Questionário de Valores face ao Desporto (YSVQ - 2).

	Individuais (n= 222)		Colectivos (n= 260)		p
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
1 Não desiludir as pessoas	3.77	1.35	3.88	1.53	n.s.
2 Sentir uma grande satisfação quando estou a jogar	4.27	0.98	4.37	1.10	n.s.
3 Dar o meu melhor	4.54	0.83	4.64	0.72	n.s.
4 Dar-me bem com toda a gente	4.36	0.89	4.37	1.05	n.s.
5 Mostrar que sou melhor que os outros	2.25	1.96	2.21	1.98	n.s.
6 Tentar ser honesto	4.19	1.06	4.36	0.93	n.s.
7 Vencer ou derrotar os outros	3.34	1.63	3.65	1.54	*
8 Melhorar o meu desempenho	4.48	0.75	4.53	0.80	n.s.
9 Cumprir o que me dizem para fazer	4.25	0.88	4.40	0.86	n.s.
10 Fazer desporto para estar em forma	4.11	1.15	3.89	1.41	n.s.
11 Executar correctamente as técnicas	4.22	1.01	4.27	0.96	n.s.
12 Mostrar espírito desportivo	4.33	1.07	4.41	0.94	n.s.
13 Ser um líder do grupo	2.32	1.81	2.31	1.97	n.s.
14 Aceitar os pontos fracos dos outros	3.59	1.46	3.92	1.28	**
15 Sentir-me bem e divertir-me	4.47	0.90	4.54	0.82	n.s.
16 Melhorar como jogador	4.44	0.87	4.62	0.64	**
17 Procurar fazer com que todos estejamos unidos	4.32	0.93	4.48	0.64	n.s.
18 Ter bom aspecto	3.41	1.62	3.21	1.71	n.s.
19 Jogar sempre com correcção	4.15	1.08	4.23	0.87	n.s.
20 Sair e divertir-me com os meus companheiros de equipa	4.14	1.05	3.98	1.18	n.s.
21 Utilizar bem as minhas capacidades técnicas	4.25	0.86	4.35	0.90	n.s.
22 Ter competições estimulantes	3.88	1.19	4.15	0.95	**
23 Ganhar	3.55	1.54	3.98	1.31	**
24 Ajudar os outros quando precisam	4.18	1.06	4.42	0.86	**
25 Estabelecer os meus próprios objectivos	4.20	0.98	4.31	0.86	n.s.
26 As pessoas reconhecerem o meu esforço	4.07	1.07	4.00	1.18	n.s.

n.s. (não significativo), * (p d" .05), ** (p d" .01)

Tabela 11 - Estatística descritiva e comparação entre os grupos de Desporto Escolar e de Desporto Federado no Questionário de Valores face ao Desporto (YSVQ - 2).

	Desporto Escolar (n= 167)		Desporto Federado (n= 260)		p
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
1 Não desiludir as pessoas	3.38	1.53	3.83	1.41	n.s.
2 Sentir uma grande satisfação quando estou a jogar	4.20	1.15	4.39	0.98	n.s.
3 Dar o meu melhor	4.50	0.94	4.64	0.66	n.s.
4 Dar-me bem com toda a gente	4.24	1.09	4.43	0.92	n.s.
5 Mostrar que sou melhor que os outros	2.56	1.98	2.05	1.94	**
6 Tentar ser honesto	4.25	1.12	4.30	0.92	n.s.
7 Vencer ou derrotar os outros	3.63	1.55	3.43	1.61	n.s.
8 Melhorar o meu desempenho	4.49	0.85	4.51	0.74	n.s.
9 Cumprir o que me dizem para fazer	4.31	0.98	4.34	0.81	n.s.
10 Fazer desporto para estar em forma	4.19	1.13	3.89	1.37	**
11 Executar correctamente as técnicas	4.11	1.12	4.31	0.90	*
12 Mostrar espírito desportivo	4.35	1.09	4.39	0.95	n.s.
13 Ser um líder do grupo	2.83	1.82	2.04	1.89	**
14 Aceitar os pontos fracos dos outros	3.91	1.30	3.69	1.41	n.s.
15 Sentir-me bem e divertir-me	4.47	0.92	4.53	0.83	n.s.
16 Melhorar como jogador	4.49	0.86	4.57	0.70	n.s.
17 Procurar fazer com que todos estejamos unidos	4.42	0.95	4.40	0.84	n.s.
18 Ter bom aspecto	3.72	1.42	3.08	1.75	**
19 Jogar sempre com correcção	4.21	1.05	4.19	0.93	n.s.
20 Sair e divertir-me com os meus companheiros de equipa	4.19	0.96	3.99	1.19	n.s.
21 Utilizar bem as minhas capacidades técnicas	4.23	0.90	4.34	0.87	n.s.
22 Ter competições estimulantes	3.95	1.08	4.07	1.07	n.s.
23 Ganhar	3.92	1.46	3.71	1.42	n.s.
24 Ajudar os outros quando precisam	4.26	1.16	4.34	0.85	n.s.
25 Estabelecer os meus próprios objectivos	4.22	0.99	4.28	0.88	n.s.
26 As pessoas reconhecerem o meu esforço	4.08	1.21	4.01	1.29	n.s.

n.s. (não significativo), * (p d" .05), ** (p d" .01)

Os atletas de modalidades colectivas parecem mais interessados na competição e vitória do que os seus pares de modalidades individuais (item 23 “ganhar”, item 22 “ter competições estimulantes”), o que está de acordo com os resultados obtidos por Lee *et al* (2000). Ao mesmo tempo, os praticantes de desportos de equipa apresentam resultados mais elevados e estatisticamente significativos nos itens relacionados com a sociabilidade/tolerância (item 24 “ajudar os outros quando precisam”, item 14 “aceitar os pontos fracos dos outros”) e com as competências técnicas (item 16 “melhorar como jogador”).

Por seu lado, os atletas do Desporto Escolar parecem conferir maior importância às questões relacionadas com o “estatuto” do que os seus pares do Desporto Federado (item 5 “mostrar que sou melhor que os outros”, item 13 “ser o líder do grupo”, item 18 “ter bom aspecto”), o que contraria a opinião que atribui ao contexto do Desporto Escolar maior ênfase sobre os aspectos educativos na prática desportiva.

ANÁLISE FACTORIAL DOS RESULTADOS DO YSVQ-2

Tabela 12 - Análise de componentes principais do YSVQ-2, forçando 3 factores. Comunalidades e cargas factoriais após rotação *varimax*.

	(a)	F1	F2	F3
1 Não desiludir as pessoas	.24	.47		
2 Sentir uma grande satisfação quando estou a jogar	.44	.61		
3 Dar o meu melhor	.52	.71		
4 Dar-me bem com toda a gente	.40	.56		
5 Mostrar que sou melhor que os outros	.56		.73	
6 Tentar ser honesto	.27	.51		
7 Vencer ou derrotar os outros	.56		.72	
8 Melhorar o meu desempenho	.46	.64		
9 Cumprir o que me dizem para fazer	.47	.60		
10 Fazer desporto para estar em forma	.49			.63
11 Executar correctamente as técnicas	.49	.51		.48
12 Mostrar espírito desportivo	.34	.51		
13 Ser um líder do grupo	.57		.68	
14 Aceitar os pontos fracos dos outros	.33			.49
15 Sentir-me bem e divertir-me	.41	.49		.42
16 Melhorar como jogador	.55	.72		
17 Procurar fazer com que todos estejamos unidos	.45	.64		
18 Ter bom aspecto	.54		.65	
19 Jogar sempre com correcção	.46	.63		
20 Sair e divertir-me com os meus companheiros de equipa	.47			.61
21 Utilizar bem as minhas capacidades técnicas	.56	.72		
22 Ter competições estimulantes	.38	.55		
23 Ganhar	.58		.68	
24 Ajudar os outros quando precisam	.46	.57		
25 Estabelecer os meus próprios objectivos	.47	.64		
26 As pessoas reconhecerem o meu esforço	.37			.41
Eigenvalues	6.46	2.89	2.5	
% Variância	24.8	11.1	19.7	
α - Cronbach	0.74	0.72	0.52	

(a) comunalidades

Na análise de componentes principais foram utilizadas 2 metodologias. A primeira, forçando 3 factores, de acordo com o proposto por Lee & Whitehead (2002), como consta da Tabela 12. A segunda, sem forçar o número de factores, tal como mostra a Tabela 14. Em qualquer dos casos é possível identificar as dimensões “*Competência*” (F1) e “*Estatuto*” (F2). Todavia, o terceiro factor permanece de difícil interpretação, dada a agregação de itens problemáticos e que se assemelha ao factor designado por “*Sociabilidade/Tolerância*” na análise dos resultados do YSVQ-1 (Gonçalves & Coelho e Silva, 2004). A dimensão *Moral*, referenciada por Lee & Whitehead não é identificada neste estudo. A Tabela 13 é, neste caso, bastante explícita.

Tal como resultou dos dados do estudo com o YSVQ-1, também neste caso surgem 5 factores de difícil interpretação e com numerosos itens problemáticos.

Tabela 13 - Agregação dos itens do YSVQ-2 nas dimensões extraídas

		Loadings	α se item eliminado	α -Cronbach
F1	3- Dar o meu melhor	.71	0.68	0.74
	16- Melhorar como jogador	.72	0.66	
	21- Utilizar bem as minhas capacidades técnicas	.72	0.61	
F2	5- Mostrar que sou melhor que os outros	.73	0.66	0.72
	7- Vencer ou derrotar os outros	.72	0.65	
	13- Ser o líder do grupo	.68	0.65	
	23- Ganhar	.68	0.69	
F3	10- Fazer desporto para estar em forma	.63	0.43	0.52
	14- Aceitar os pontos fracos dos outros	.49	0.49	
	20- Sair e divertir-me com os meus companheiros de equipa	.61	0.36	

Tabela 14 - Análise de componentes principais do YSVQ-2, sem forçar o número de factores. Comunalidades e cargas factoriais após rotação *varimax*.

	(a)	F1	F2	F3	F4	F5
1	Não desiludir as pessoas	.27				
2	Sentir uma grande satisfação quando estou a jogar	.50	.64			
3	Dar o meu melhor	.54	.58			
4	Dar-me bem com toda a gente	.47	.62			
5	Mostrar que sou melhor que os outros	.59		.75		
6	Tentar ser honesto	.48	.66			
7	Vencer ou derrotar os outros	.61		.73		
8	Melhorar o meu desempenho	.56	.58			
9	Cumprir o que me dizem para fazer	.59	.54			.47
10	Fazer desporto para estar em forma	.68				.71
11	Executar correctamente as técnicas	.58	.46			.56
12	Mostrar espirito desportivo	.42				.45
13	Ser um líder do grupo	.62		.74		
14	Aceitar os pontos fracos dos outros	.47	.43		.50	
15	Sentir-me bem e divertir-me	.54			.56	
16	Melhorar como jogador	.64		.74		
17	Procurar fazer com que todos estejamos unidos	.49		.53		
18	Ter bom aspecto	.61		.60		
19	Jogar sempre com correcção	.55		.64		
20	Sair e divertir-me com os meus companheiros de equipa	.63			.68	
21	Utilizar bem as minhas capacidades técnicas	.63		.66		
22	Ter competições estimulantes	.54		.45		
23	Ganhar	.60		.47	.61	
24	Ajudar os outros quando precisam	.48	.53			
25	Estabelecer os meus próprios objectivos	.49	.54			
26	As pessoas reconhecerem o meu esforço	.42			.41	
Eigenvalues		4.11	3.27	2.80	1.99	1.82
% Variância		15.8	12.6	10.8	7.6	7.0

(a) comunalidades

NOTAS FINAIS

Os estudos empíricos realizados em Portugal, tanto com basquetebolistas federados masculinos como com atletas de várias modalidades, de ambos os sexos e em contexto escolar ou federado revelaram resultados marcadamente mais elevados do que os obtidos pelos seus pares em Ingla-

terra ou Espanha (Cruz *et al*, 1995), simultaneamente com uma reclassificação dos itens mais pontuados, sugerindo que para os jovens portugueses a prática desportiva constitui muito mais um momento e processo de socialização do que de treino e aprendizagem.

Da análise de componentes principais das duas versões do questionário, que foram aplicadas a duas amostras diversas, ressalta a não concordância com as dimensões identificadas em Inglaterra por Lee & Whitehead e vem corroborar as dúvidas expressas por Torregrosa (2000) na análise dos resultados de estudos feitos na Catalunha, utilizando o YSVQ-1.

Se nos resultados obtidos em Portugal é possível identificar os factores *Competência* e *Estatuto*, já o factor *Moral* permanece obscuro, emergindo outros factores, também eles de difícil interpretação.

As razões para as diferenças poderão ser de vária ordem. Em primeiro lugar, problemas de tradução ou de compreensão das frases que descrevem os valores por parte dos jovens portugueses. Buisman & Van Rossum (2001) criticam o YSVQ por formular valores típicos dos adultos e sem sentido para jovens dos 12 aos 16 anos de idade. É possível contrapor a esta objecção o facto da construção do questionário ter recorrido em vários momentos a entrevistas com os jovens para adequar o vocabulário e o fraseado ao nível de compreensão dos respondentes (e a aplicação do instrumento em Portugal não provocou aparentemente insegurança ou perplexidade durante o preenchimento).

A segunda razão reside nas diferenças culturais entre os jovens dos 2 países. Tanto o sistema de valores como o sistema desportivo, socialmente determinados; induzem a crenças e opiniões diversas sobre os itens em apreço. A análise dos resultados sugere que os jovens portugueses não valorizam a dimensão moral autonomamente, antes a incluem na sociabilidade e na própria prática (“jogar limpo” é igual a “jogar bem”).

Por último, é possível encarar as fragilidades psicométricas do instrumento e as dificuldades quanto à sua utilização em Portugal, nomeadamente em conjunto com outros inventários em que se procura testar modelos de avaliação moral do Desporto Infanto-Juvenil.

Bibliografia

- Brettschneider W** (2001). Effects of sport club activities on adolescent development in Germany. *European Journal of Sport Science*, 1 (2)
- Buisman A, Van Rossum J** (2001) Values and value clarification in sports. In **J Steenbergen, P De Knop, A Elling** (eds) *Values and norms in sport*. Oxford. Meyer & Meyer Sport, pp. 117-136
- Cardoso L** (2004) Valores no desporto de jovens, atitudes face à prática desportiva e orientação motivacional. *Monografia de licenciatura*. FCDEF - Universidade de Coimbra.
- Cruz J, Boixadós M, Valiente L, Torregrosa M** (2001). Se pierde el “fairplay” y la deportividad en el deporte en edad escolar? *Apunts: Educación Física y Deportes*, 64: 6-16.
- Cruz J, Boixadós M, Valiente L, Capdevila L** (1995) Prevalent values in young spanish soccer players. *International Review for the Sociology of Sport*, 30: 353-373.
- Fonseca A** (1999). Atribuições em contextos de actividade física ou desportiva. *Tese de Doutoramento*. FCDEF - Universidade do Porto.
- Freitas F** (2004) Valores no desporto de jovens, atitudes face à prática desportiva e orientação motivacional - relatório preliminar em jovens atletas de desporto escolar e desporto federado. *Monografia de licenciatura*. FCDEF. Universidade de Coimbra.
- Gonçalves CA** (2004) A educação para os valores na educação física e no desporto infanto-juvenil. *Comunicação apresentada no Congresso “O Desporto, a Ética e os Valores”*. Lisboa. Universidade Lusófona.
- Gonçalves CE** (2004). Desporto infanto-juvenil e educação moral -situação, constrangimentos e perspectivas. *Treino Desportivo Especial*, 6: 68-74.
- Keech M, Mcfee G** (2000). Locating issues and values in sport and leisure cultures. In **Mark Keech, Graham Mcfee** (eds) *Issues and values in sport and leisure cultures*. Oxford. Meyer & Meyer Sport.
- Lee M** (1996) Young people, sport and ethics: an examination of fairplay in youth sport. *Unpublished report submitted to the Sports Council Research Unit*, London.
- Lee M, Cockman M** (1991) Ethical issues in sport: emergent values among youth football and tennis players. *Unpublished report submitted to the Sports Council Research Unit*, London.
- Lee M, Whitehead J** (2002) The effect of values, achievement goals, and perceived ability on moral attitudes in youth sport. *Unpublished report submitted to the Economic and Social Research Council*. London.
- Lee M, Whitehead J, Balchin N** (2000). The measurement of values in youth sport: development of the youth sport values questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22: 307-326.
- Lourenço J** (2004) Valores no desporto de jovens, atitudes face à prática desportiva e orientação motivacional - relatório preliminar em jovens atletas masculinos e femininos. *Monografia de licenciatura*. FCDEF - Universidade de Coimbra.
- Marques A** (2002) Conceito geral de treino de jovens - aspectos filosóficos e doutrinários da actividade e do treinador. *Treino Desportivo*, 20: 4-11.
- Schwarz S** (1994) Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50 (4): 19-45.
- Torregosa M, Lee M** (2000) El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1-2): 71-83.
- Whitehead J, Lee M, Hatzigeorgiadis** (2003). Goal orientations as mediators for the personal value system. *Journal of Sport Sciences*. 21: 4

Anexo 1 – Youth Sport Values Questionnaire YSVQ-1

Youth Sport Values Questionnaire YSVQ-1

Here are a number of ideas that young people have suggested as important in sport. Please read each one and then circle one of the numbers beside it to show how important it is to you

-1	This idea is the opposite of what I believe
0	This idea is not important to me
1	This idea is slightly important to me
2	This idea is quite important to me
3	This idea is important to me
4	This idea is very important to me
5	This idea is extremely important to me

1	I am fear and don't cheat	
2	I am there with my friends	
3	I am concerned about the people around me in my sport	
4	I try to fit in with the group	
5	I am reliable and give 100% when playing or competing	
6	I don't spoil the game or competition	
7	I enjoy myself and have fun	
8	I have a close game, race or event	
9	I get fit and healthy through playing sport	
10	I do what I am told	
11	I put in the best performance I can	
12	I look good	
13	I get a buzz or feel really good when I am playing	
14	I do the skills or techniques well	
15	I am well mannered, sporting and I am not a bad loser	
16	I lift the team when things are difficult	
17	I try and get on with the other people in my sport, even if I don't like them	
18	I win or beat other people	

Anexo 2– Questionário Sobre os Valores no Desporto de Jovens QVDJ-1

QUESTIONÁRIO SOBRE OS VALORES NO DESPORTO DE JOVENS QVDJ-1

Caro(a) jogador(a),

Prendemos saber a tua opinião sobre alguns aspectos da tua prática desportiva. As respostas que nos deres serão muito importantes para conhecermos melhor o que os jovens como tu pensam sobre o desporto que praticam. Lê com atenção as perguntas e responde com sinceridade, marcando com um X o quadrado a que corresponde a tua opinião, tendo em conta a tabela que apresentamos mais abaixo. Não existem respostas certas ou erradas e só respostas sinceras.

-1	Esta ideia é o contrário daquilo em que eu acredito
0	Esta ideia não é nada importante para mim
1	Esta ideia é muito pouco importante para mim
2	Esta ideia é pouco importante para mim
3	Esta ideia tem alguma importância para mim
4	Esta ideia é importante para mim
5	Esta ideia é extremamente importante para mim

1	No Desporto, sou honesto e não faço batota	
2	Na prática desportiva, estou com os meus amigos	
3	Preocupo-me com as pessoas que estão comigo na modalidade que pratico	
4	Tento integrar-me no grupo	
5	Podem contar comigo e dou tudo nos treinos e nas competições	
6	Não estrago os jogos ou as competições	
7	Sinto-me bem e divirto-me	
8	Participo num jogo ou numa prova renhidos	
9	Sinto-me em forma e com mais saúde através do desporto	
10	Faço aquilo que me dizem	
11	Faço o melhor que posso	
12	Tenho bom aspecto	
13	Dá-me gozo ou sinto-me realmente bem quando jogo	
14	Faço bem as técnicas e habilidades	
15	Sou bem educado, bom desportista e não sou mau perdedor	
16	Animo a equipa quando as coisas correm mal	
17	Tento dar-me bem com as outras pessoas da minha modalidade, mesmo que não goste delas	
18	Quero ganhar ou vencer os outros	

Anexo 3 – Youth Sport Values Questionnaire YSVQ-2

Youth Sport Values Questionnaire YSVQ-2

What is important to me in sport

Please **CIRCLE** one of the numbers beside each item to show how important it is to you in your **main sport**. This is what the numbers mean:

- 1= This idea **is the opposite of what I believe**
 0= This idea **is not important** to me
 1= This idea **is slightly important** to me
 2= This idea **is quite important** to me
 3= This idea **is important** to me
 4= This idea **is very important** to me
 5= This idea **is extremely important** to me

Example

It is important to me to do my homework straight after school	-1	0	1	2	3	4	5
---	----	---	---	---	---	---	---

When I do sport it is important to me that....

1	I don't let people down	
2	I get a buzz or feel really good when I am playing	
3	I do the best I can	
4	I go along with everybody else	
5	I show that I am better than others	
6	I try to be fair	
7	I win or beat other people	
8	I improve my performance	
9	I do what I am told	
10	I do sport to get fit	
11	I do the skills or techniques well	
12	I show good sportsmanship	
13	I am a leader in the group	
14	I accept other people's weaknesses	
15	I enjoy myself and have fun	
16	I become a better player	
17	I make sure we all stick together	
18	I look good	
19	I always play properly	
20	I do things with my mates	
21	I use my skills well	
22	It is an exciting contest	
23	I win	
24	I help people when they need it	
25	I set my own targets	
26	People recognize what I do	

Anexo 4– Questionário Sobre os Valores no Desporto de Jovens QVDJ-2

QUESTIONÁRIO SOBRE OS VALORES NO DESPORTO DE JOVENS QVDJ-2

O que é para mim importante no desporto

Por favor, assinala cada frase com um círculo para mostrar como é que praticas a tua modalidade desportiva. O significado dos algarismos é o seguinte

-1=	Esta ideia é o contrário daquilo em que eu acredito
0=	Esta ideia não é importante para mim
1=	Esta ideia é pouco importante para mim
2=	Esta ideia é algo importante para mim
3=	Esta ideia é importante para mim
4=	Esta ideia é muito importante para mim
5=	Esta ideia é extremamente importante para mim

Exemplo

É importante para mim fazer os trabalhos de casa logo depois da escola	-1	0	1	2	3	4	5
--	----	---	---	---	---	---	---

Quando pratico desporto acho importante....

1.	Não desiludir as pessoas	
2.	Sentir uma grande satisfação quando estou a jogar	
3.	Dar o meu melhor	
4.	Dar-me bem com toda a gente	
5.	Mostrar que sou melhor que os outros	
6.	Tentar ser honesto	
7.	Vencer ou derrotar os outros.	
8.	Melhorar o meu desempenho	
9.	Cumprir o que me dizem para fazer	
10.	Fazer desporto para estar em forma	
11.	Executar correctamente as técnicas	
12.	Mostrar espírito desportivo	
13.	Ser um líder do grupo	
14.	Aceitar os pontos fracos dos outros	
15.	Sentir-me bem e divertir-me	
16.	Melhorar como jogador	
17.	Procurar fazer com que todos estejamos unidos	
18.	Ter bom aspecto	
19.	Jogar sempre com correcção	
20.	Sair e divertir-me com os meus companheiros de equipa	
21.	Utilizar bem as minhas capacidades técnicas	
22.	Ter competições estimulantes	
23.	Ganhar	
24.	Ajudar os outros quando precisam	
25.	Estabelecer os meus próprios objectivos	
26.	As pessoas reconhecerem o meu esforço	

DESPORTO ADAPTADO: UM VEÍCULO DE SOCIALIZAÇÃO E DE INTEGRAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

José Pedro Leitão Ferreira

Centro de Estudos Biocinéticos / Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra

INTRODUÇÃO

No dia-a-dia vivemos as nossas vidas como seres sociais. Para tal reunimos todo o tipo de informação através da observação do comportamento dos outros e do ajustamento dos nossos comportamentos aos demonstrados pelos restantes membros da nossa sociedade. Em termos de comportamento social temos consciência de que as outras pessoas esperam algo de nós, ao mesmo tempo que nós próprios temos expectativas relativamente ao nosso comportamento, pelo que procuramos actuar de acordo com essas mesmas expectativas.

Os estudos sociológicos no âmbito do desporto e da actividade física adaptada surgem a partir do momento em que passa a haver interesse em estudar o comportamento dos indivíduos com deficiência como grupo, o qual é influenciado pela relação que estes estabelecem entre si, pelas suas biografias e pelo contexto social e desportivo em que se mantêm activos. Estes estudos poderão contribuir para aumentar o nível de informação disponível sobre a problemática da deficiência e contribuir para que os indivíduos com deficiência tomem opções informadas sobre o modo como se relacionam socialmente. Ao desporto e à actividade física adaptada reconhece-se um importante contributo fomentando a igualdade de oportunidades entre pessoas com e sem deficiência através da criação de novas experiências e de novas vivência, não só no contexto desportivo mas também no contexto educativo e social.

Segundo Williams (1994a, 1994b) a investigação sociológica da actividade física adaptada proporcionou uma visão bem diferente da visão biomédica vastamente difundida. Ela possibilitou o levantamento de novas questões, de diferentes conceitos, de diferentes formas de pensar o tipo de prática e a forma de condução de toda a investigação, focando:

- (a) A relação entre a actividade física adaptada e outras esferas da vida social (ex: família, educação, política, economia, os media, religião, medicina, serviços comunitários e desporto)
- (b) A organização social, o comportamento em grupo e os padrões de interacção social que existem em contextos de actividade física adaptada (ex: como se estabelecem, como se mantêm, como se alteram);

- (c) Os factores culturais, estruturais e situacionais que afectam a actividade física adaptada e a experiência individual em termos de actividade física adaptada;
- (d) Os processos sociais que ocorrem em conjugação com a actividade física adaptada (processos tais como a socialização, a estigmatização, a integração, o conflito, a estratificação social e as alterações sociais).

Em síntese, a sociologia da actividade física adaptada interessa-se pelo modo como os comportamentos dos indivíduos, num grupo, são influenciados pelas relações sociais que eles estabelecem, pelas suas experiências sociais passadas e pelos contextos sociais nos quais a actividade física adaptada ocorre.

Uma questão bastante pertinente no âmbito da sociologia do desporto e da actividade física adaptada prende-se com as razões pelas quais a participação dos indivíduos com deficiência no desporto é tão baixa. Segundo dados apresentados por Williams e Newman (1988) a taxa de participação de indivíduos com deficiência no desporto adaptado, no Reino Unido, rondava os 2,5% enquanto Sherrill, Pope e Arnhold (1986) apresentavam valores inferiores a 1% em indivíduos com deficiência visual a competir nos Estados Unidos. Em Portugal, não existem números exactos quanto à percentagem de praticantes por área de deficiência, mas quem trabalha no terreno tem a noção que o número é igualmente baixo. Segundo dados fornecidos pela ANDDEM, relativos ao ano de 2004, existiam 1113 atletas do sexo masculino e 472 atletas do sexo feminino a participar em todas as actividades de natureza desportiva e recreativa na área da deficiência mental. Este número constitui uma percentagem muito reduzida de praticantes considerando o universo das pessoas com deficiência mental.

Será pois necessário encontrar uma explicação para esta situação. Estudos recentes utilizando um inquérito relativo à atitude dos consumidores face à actividade física, ao peso corporal e à saúde levado a cabo na União Europeia, apontam Portugal como sendo o país com maior nível de inactividade física com 47,6% de indivíduos inactivos. Estes valores preocupantes podem ser confirmados tendo por base estudos anteriormente realizados a nível nacional (Marivoet, 2001) que apontam para a existência de baixos índices de participação desportiva, com 23% de média nacional. Por outro lado, dados nacionais relativos a todos os desportos colectivos e individuais apontam para a existência de valores baixos de participação a nível federado, com taxas de participação de 24% para os rapazes e 7% para as raparigas, bem como para a existência de um ratio de 1 para 8 entre o número de Portugueses do sexo feminino e masculino a praticar desporto, com características formais, em Portugal. Com base nestes números podemos facilmente concluir que a não participação constitui o perfil de comportamento mais frequente face à prática desportiva, em Portugal.

Williams (1993) apresenta uma explicação bastante simples para este tipo de situações, baseando-se em dois conceitos sociológicos importantes, o conceito de **cultura** e o conceito de **soci-**

alização. O primeiro engloba os aspectos do comportamento social que cada um dos cidadãos de um país deverá aprender, incluindo a língua, as regras, os valores e as crenças dessa sociedade. O segundo engloba o processo através do qual se adquire a cultura, nessa sociedade. Uma vez que as regras e os valores sejam apreendidos, nessa sociedade, os indivíduos passam a comportar-se “com naturalidade”. Fazendo o transfere deste raciocino para a questão da reduzida participação, se a não participação é a norma socialmente instituída tanto para indivíduos sem deficiência como para indivíduos com deficiência, então a não participação é tida como um comportamento “natural” para ambos os grupos. Seguindo o mesmo critério, se a baixa ou a não participação são a norma tanto para indivíduos sem como para indivíduos com deficiência então a participação destes em termos da prática desportiva será vista, em termos sociais, como algo “contra-natural”.

Toda esta situação resulta do facto de a sociedade em que vivemos estruturar as nossas vidas de modo a limitar a forma como actuamos. No caso dos indivíduos com deficiência a sociedade estrutura as suas vidas de modo a que o desporto e prática regular de exercício físico não seja vista, nem por eles nem por outros que os rodeiam, como algo de importante, facto que reflecte o pensamento e o modo de estar da maioria da população portuguesa. Isto conduz a uma situação na qual o indivíduo com deficiência possui poucas oportunidades de prática desportiva regular mas, mesmo quando as tem, poderá não querer aproveitar essas oportunidades uma vez que não as considera importantes para a melhoria da sua saúde e qualidade de vida.

Nas últimas décadas, a maioria dos estudos realizados no âmbito da sociologia do desporto e da actividade física adaptada apresentaram uma de duas abordagens distintas. A primeira, baseada no modo como o desporto e outras actividades têm sido utilizadas de forma explícita, ou não, para recomendar normas e valores e regras sociais genéricas vigentes na sociedade, denomina-se de **socialização através do desporto** e constitui uma abordagem a qual utiliza implicitamente a ideia de que o desporto constitui um veículo efectivo de aprendizagem social. A segunda visa o estudo da **socialização para o desporto** e tem por base a teoria da conceptualização da socialização como aprendizagem social, proposta por Bandura (1969) e por Kenyon e MacPherson (1981), segundo a qual o indivíduo é tido em permanente contacto social com variados agentes de socialização em variadas situações de socialização, que neste caso estão associadas à prática desportiva. Estas situações podem envolver o contacto com familiares, amigos, professores ou pares, em diferentes contextos sociais tais como a casa, a escola ou a comunidades. A acção destes agentes de socialização é determinante, uma vez que os indivíduos com deficiência têm tendência a aprender por imitação, copiando os comportamentos que vêem ou que lhes são dados como modelos, em diferentes contextos sejam eles educativos, desportivos ou sociais. Estes indivíduos aprendem os comportamentos, as regras, os valores e as crenças das pessoas que os rodeiam e optam por elas como sendo suas, durante um período de tempo até que a sua experiência confirme a legitimidade dessas atitudes e desses comportamentos (Williams, 1993). Uma vez que os

indivíduos com deficiência vivem a sua vida em contextos sociais diferenciados será legítimo esperar que o impacto e a importância dos diferentes agentes de socialização seja diferente, de deficiência para deficiência ou de grupo para grupo, de acordo com o contexto social em que a actividade desportiva ocorre.

Por outro lado, a constante procura para compreender e explicar o comportamento dos praticantes e as suas tomadas de decisão fez com que a socialização para o desporto se interesse igualmente pela análise dos motivos que levam os indivíduos com deficiência a participar no desporto como forma de estudo da motivação, nos mais variados envolvimento de prática desportiva (Biddle, 2001). Também na área do desporto e da actividade física adaptada treinadores e investigadores sentem necessidade de conhecer de forma mais detalhada os motivos que levam estes atletas a praticar desporto de modo a proporcionar oportunidades mais adequadas de prática e de competição. No contexto nacional, Ferreira (2003) levou a cabo um estudo envolvendo 116 praticantes de desporto adaptado de diferentes modalidades individuais e colectivas (boccia, basquetebol em cadeira de rodas, natação e atletismo) aos quais foi administrado o Participation Motivation Questionnaire (PMQ) de Gill, Gross e Huddleston (1983) adaptado para a população portuguesa por Cruz (1986). Os resultados obtidos apontam para o facto de os motivos de participação tidos como mais importantes estarem associados às dimensões capacidades, divertimento e relação em grupo, envolvendo aspectos de natureza técnica, de diversão e afiliativa, enquanto que os motivos tidos como menos importantes estavam claramente associados à dimensão reconhecimento social. Os motivos de participação no desporto e na actividade física demonstraram ser igualmente diferenciados em função do género, com as raparigas a apresentarem como motivos mais importantes os associados à dimensão relações em grupo (*estar com os amigos*), à dimensão divertimento (*fazer novas amizades*) e à dimensão capacidades (*melhorar as capacidades*), centrando a sua atenção em aspectos de natureza afiliativa, de diversão e técnica. No caso dos rapazes, os motivos tidos como mais importantes situavam-se na dimensão capacidades (*melhorar as capacidades e continuar a progredir de nível*) e na dimensão relações em grupo (*estar com os amigos*), envolvendo aspectos de natureza técnica e relacional. Um outro aspecto bastante interessante, associado aos motivos de participação no desporto e na actividade física, tem a ver com o facto de poderem existir motivos múltiplos, isto é, as pessoas poderem participar no desporto e na actividade física por mais de uma razão, o que subentende a existência de competição entre esses mesmos motivos baseados em conflitos de interesse. Por último, os motivos variam também no tempo, ou seja, não se mantêm constantes ao longo da vida do indivíduo.

Este último aspecto permite-nos compreender de forma mais clara os motivos de participação apresentados por diferentes atletas com deficiência em função do nível de competição em que participam. Ainda no mesmo estudo, Ferreira (2003) verificou que os atletas de nível regional apresentavam como motivos mais importantes os associados à vontade de aprender novas

capacidades, de melhorar mais as existentes e de melhorar o seu nível de saúde e de bem estar, demonstrando maiores preocupações com a sua evolução técnica mas também com a melhoria e manutenção da sua saúde. Os atletas de nível nacional davam mais importância aos motivos relacionados com o divertimento e com as relações em grupo, mais associados a aspectos de relacionamento e de convivência social. Por sua vez, os atletas de nível internacional apresentavam, em primeiro lugar, um gosto claro pela prática de exercício físico mas a vontade de continuar a progredir de nível (técnico e competitivo) e o desejo de melhorar as capacidades são igualmente motivos tidos como de máxima importância. Por último, os atletas paralímpicos, para além do desejo de melhorarem as suas capacidades apresentavam também como motivos mais importantes, o gosto de vencer e o gosto pelas recompensas que o desporto dá, possivelmente associados a aspectos relacionados com a fama, com a glória das vitórias e com os prémios, e porque não, aos subsídios que começam a ser justamente atribuídos na área do desporto adaptado.

Poucos são os estudos realizados analisando o impacto dos diferentes agentes de socialização ao nível da criação de hábitos de prática desportiva (Dickinson, & Perkins, 1985; Hopper, 1986; Kennedy, 1980; Williams, 1994a; Williams, & Kolkka, 1998; Williams, & Taylor, 1994). O objectivo do presente estudo era conhecer quais os principais agentes específicos de socialização que desempenharam um papel importante em termos de primeiro contacto entre indivíduos com deficiência e a prática desportiva regular, ou seja, identificar quais os agentes de socialização que desempenharam um papel importante na motivação dos atletas com deficiência para a prática desportiva, tanto em termos de iniciação como ao longo da sua carreira desportiva.

METODOLOGIA

O presente estudo envolveu 60 atletas com deficiência, 21 com deficiência mental ligeira praticantes regulares de atletismo e 39 com deficiência motora praticantes de basquetebol em cadeira de rodas. A média de idades dos participantes era de $28,37 \pm 13,24$. Todos os sujeitos tinham idades compreendidas entre os 15 e os 54 anos. Os indivíduos com deficiência motora apresentavam diferentes tipos de lesão, 14 eram amputados, 12 eram paraplégicos, 8 possuíam sequelas de poliomielite, 3 spina bífida e 1 possuía assimetria dos membros inferiores enquanto outro possuía artrose congénita. Os dados foram recolhidos através da administração de um questionário desenvolvido com base nos trabalhos realizados por Loy e Ingham (1973), Williams (1994a) e Williams e Taylor (1994), relacionados com a socialização para o desporto e com a identificação dos principais agentes de socialização, em função do contexto social em que a actividade desportiva decorria, contribuindo para um melhor conhecimento daquilo que leva os praticantes com deficiência a envolverem-se na prática desportiva adaptada. Este questionário para além de uma secção biográfica era constituído por duas questões base, as quais deveriam ser respondidas através da análise de uma lista de 14 possíveis agentes de socialização. A primeira

questão visava a identificação de qual o agente que motivou, pela primeira vez, o praticante para participar em actividades físicas e desportivas adaptadas. A segunda questão prendia-se com a identificação de quais os dois principais agentes que exerceram uma influência mais decisiva, em termos de motivação para a prática desportiva adaptada, ao longo do trajecto desportivo do praticante. Como principais agentes de socialização, e de acordo com a revisão da literatura, foram considerados: os pais, os familiares, amigos sem deficiência, amigos com deficiência, a escola, os professores, os médicos, os terapeutas, grupos desportivos ou associações de indivíduos com deficiência, grupos desportivos ou associações de indivíduos sem deficiência, os treinadores, revistas e jornais, televisão e rádio, outros.

RESULTADOS

A tabela 1 apresenta os resultados relativos à identificação do primeiro agente de socialização para a prática desportiva em praticantes com deficiência.

Os amigos com deficiência (33,3%) e os professores (23,3%) foram apontados como os agentes que, pela primeira vez, motivaram os atletas inquiridos em termos de prática desportiva regular. O cruzamento de variáveis (*crosstabulation*) entre a modalidade desportiva praticada e o agente de socialização responsável pelo primeiro contacto demonstrou que são os praticantes de basquetebol em cadeira de rodas com deficiência motora (31,6%), que mais indicam os amigos com deficiência como agentes de socialização que os motivaram pela primeira vez para a prática desportiva, enquanto que apenas 1,6% dos indivíduos praticantes de atletismo, com deficiência mental ligeira assinalou esta opção. Por outro lado, 23,3% dos indivíduos praticantes de atletismo com deficiência mental ligeira, indicou os professores como tendo sido os agentes que motivaram pela primeira vez os atletas inquiridos, em termos de prática desportiva adaptada, enquanto que esta opção não foi assinalada por qualquer atleta praticante de basquetebol em cadeira de rodas.

Tabela 1 - Tabela de frequências relativa à variável agentes que motivaram pela primeira vez o atleta para a prática desportiva adaptada

Agentes que motivaram pela primeira vez o atleta para a prática desportiva adaptada?	n	%
Pais	4	6.7
Familiares	2	3.3
Amigos sem deficiência	3	5.0
Amigos com deficiência	20	33.3
Escola	7	11.7
Professores	14	23.3
Terapeutas	2	3.3
Grupo desportivo ou associação de indivíduos com deficiência	4	6.7
Treinador	1	1.7
Outros	3	5.0
Total	60	100.0

Tabela 2 - Tabela de frequências relativa à variável principais agentes que exerceram uma influência decisiva, em termos de motivação para a prática desportiva adaptada, ao longo da carreira do atleta (1ª opção)

Agentes que exerceram uma influência decisiva, em termos de motivação para a prática desportiva adaptada, ao longo da carreira do atleta (1ª opção)	n	%
Pais	7	11,7
Familiares	4	6,7
Amigos sem deficiência	3	5,0
Amigos com deficiência	13	21,7
Escola	3	5,0
Professores	14	23,3
Médicos	1	1,7
Terapeutas	2	3,3
Grupo desportivo ou associação de indivíduos com deficiência	4	6,7
Grupo desportivo ou associação de indivíduos sem deficiência	1	1,7
Treinador	2	3,3
Outros	6	10,0
Total	60	100,0

A tabela 2 apresenta os valores relativos à variável principais agentes que exerceram uma influência decisiva, em termos de motivação para a prática desportiva adaptada, ao longo da carreira do atleta. Verificámos que os professores (23,3%) e os amigos com deficiência (21,7%) continuam a ser indicados como tendo exercido maior influência ao longo da carreira do atleta. Vinte por cento dos indivíduos com deficiência motora apresentam como agentes mais importantes, ao longo da sua carreira, os amigos com deficiência, enquanto que 23,3% dos atletas com deficiência mental ligeira indicam os professores como tendo desempenhado este papel.

A tabela 3 apresenta os resultados da segunda opção na hierarquia dos principais agentes que exerceram uma influência decisiva, em termos de motivação para a prática desportiva adaptada, ao longo da carreira do atleta. Como segunda opção surgem os pais (18,3%), os grupos desportivos ou associações de indivíduos com deficiência (13,3%), os familiares (10%), os amigos com deficiência (10%) e os treinadores (10%). É ainda importante salientar que 15% dos inquiridos não mencionou um segundo agente na escala hierárquica. Verificámos ainda que 13,3% dos atletas com deficiência mental ligeira consideram os pais como principais agentes que os motivaram ao longo da sua carreira desportiva, enquanto que apenas 5% dos praticantes de basquetebol em cadeira de rodas, com deficiência motora, assinalaram esta opção. No que diz respeito aos grupos desportivos ou associações de indivíduos com deficiência verificava-se o contrário, ou seja, 10% dos atletas com deficiência motora praticantes de basquetebol em cadeira de rodas indicaram esta opção, contra apenas 3,33% dos atletas praticantes de atletismo com deficiência mental ligeira.



Tabela 3 - Tabela de frequências relativa à variável principais agentes que exerceram uma influência decisiva, em termos de motivação para a prática desportiva adaptada, ao longo da carreira do atleta (2ª opção)

Variável principais agentes que exerceram uma influência decisiva, em termos de motivação para a prática desportiva adaptada, ao longo da carreira do atleta (2ª opção)	n	%
Pais	11	18,3
Familiares	6	10,0
Amigos sem deficiência	3	5,0
Amigos com deficiência	6	10,0
Escola	3	5,0
Professores	2	3,3
Terapeutas	2	3,3
Grupo desportivo ou associação de indivíduos com deficiência	8	13,3
Grupo desportivo ou associação de indivíduos sem deficiência	1	1,7
Treinador	6	10,0
Televisão e rádio	1	1,7
Outros	2	3,3
Não mencionou	9	15,0
Total	60	100,0

DISCUSSÃO

Estudos realizados por (Dickinson, 1985; Hopper, 1986; Kennedy, 1980; Williams, 1994a) analisaram o processo de socialização dos indivíduos com lesão medular e amputados praticantes de desporto em cadeira de rodas. A maioria destes estudos aponta os pares e os amigos como sendo os principais agentes de socialização, seguidos por agentes da comunidade tais como instituições, centros recreativos e outros envolvimento não escolares, e ainda pela escola e pela família. Os resultados obtidos no presente trabalho vêm reforçar esta ideia, uma vez que os indivíduos praticantes de basquetebol em cadeira de rodas indicaram os amigos com deficiência como os primeiros e também os principais agentes de socialização para a prática desportiva adaptada, logo seguidos pelos pais e pelos grupos ou associações de indivíduos com deficiência. Outros estudos mais recentes (Williams, & Kolkka, 1998; Williams, & Taylor, 1994), destacam o papel desempenhado por outros atletas, mais propriamente atletas veteranos, como principais agentes de socialização de atletas mais novos e de atletas iniciantes, principalmente em modalidades desportivas associadas ao desporto em cadeira de rodas, como é o caso do atletismo (maratona em cadeira de rodas) e dos basquetebol em cadeira de rodas. Nestes grupos, os pares foram já há algum tempo identificados como importantes veículos de transmissão de conhecimento associado a uma subcultura própria. Foram igualmente identificados com agentes primários de socialização, encorajando indivíduos mais novos a participar no desporto em cadeira de rodas e servindo frequentemente como fontes de transmissão de informação útil associada à prática desportiva, num processo de socialização que se estende largamente até à idade adulta (Williams, 1993).

Recentemente, Ferreira (2004) entrevistou 14 atletas praticantes de basquetebol em cadeira de rodas relativamente à importância que a prática de desporto adaptado desempenhou nas suas

vidas. A maioria dos participantes indicou os atletas mais velhos e mais experientes como os principais agentes de socialização que os levaram a praticar desporto em cadeira de rodas. Por seu lado, os atletas mais velhos referiram-se com frequência ao importante papel que desempenhavam na iniciação dos mais novos, daqueles que tinham adquirido a deficiência à menos tempo e que não tinham tido ainda oportunidade de estabelecer contacto com o desporto adaptado, incentivando-os e transmitindo normas, valores e rotinas associadas à prática desportiva em cadeira de rodas.

No que diz respeito aos indivíduos com deficiência mental, os trabalhos relativos aos principais agentes de socialização são ainda mais escassos. McEvoy et al. (1990) menciona a família como sendo um dos envolvimento tido como fundamental em termos de prática desportiva adaptada. Em nossa opinião, o processo educacional normalmente percorrido pelo indivíduo com deficiência mental, quer em termos de escolarização quer, mais tarde em termos de formação profissional, faz com que a escola e os agentes educativos que nela coabitam possam ter um papel fundamental na introdução e na motivação deste grupo particular em termos de prática desportiva adaptada. Os resultados obtidos no presente trabalho apontam para que os professores, os pais, a escola e os treinadores possam ser apontados como os principais agentes de socialização para a prática desportiva adaptada na área da deficiência mental ligeira.

Em síntese, estes resultados indicam a existência de uma heterogeneidade no que diz respeito aos primeiros e aos principais agentes de socialização para a prática desportiva adaptada apresentados pelos dois grupos de atletas analisados. Os atletas com deficiência mental ligeira, praticantes de atletismo, apresentam os professores, os pais e a escola como os primeiros e principais agentes de socialização para a prática desportiva adaptada, enquanto os atletas com deficiência motora, praticantes de basquetebol em cadeira de rodas apresentam os amigos com deficiência, os pais e os grupos desportivos ou associações de indivíduos com deficiência como tendo desempenhado essa função. Deste modo, o processo de socialização para a prática desportiva é diferente de grupo para grupo, confirmando o pressuposto de que os indivíduos com deficiência vivem a sua vida em contextos sociais diferenciados pelo que será legítimo esperar que o impacto e a importância dos diferentes agentes de socialização seja igualmente diferente, de acordo com o contexto social em que a prática desportiva ocorre. Estas diferenças poderão contribuir, por um lado, para que possamos corrigir algumas expectativas relativamente à homogeneidade da população com deficiência, e por outro para repensar as generalizações que fazemos face a determinados grupos ou face a determinadas estratégias de intervenção direccionadas para esses grupos.

Bibliografia

- Bandura A** (1969). Social learning of moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 275-278.
- Biddle SJH, Mutrie N** (2001). *Psychology of Physical Activity: Determinants, well-being and interventions*. London: Routledge
- Cruz J** (1986). Avaliação psicológica da selecção regional. In: **AD Cunha** (Ed.), *Relatório do Estágio das Selecções Regionais*. Braga: Associação de Andebol de Braga.
- Dickinson J, Perkins D** (1985). Socialization into physical activity for the disabled populations. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, Nov-Dec, 4-12.
- Ferreira JP** (2003). Motivação para o exercício e para a prática desportiva em populações especiais. *Revista Treino Desportivo*, Agosto, 18-23.
- Ferreira JP** (2004). *Physical Self-Perceptions in Wheelchair Sport Participants*. Unpublished PhD Thesis, University of Bristol, Bristol.
- Gill D, Gross J, Huddleston S** (1983). Participation Motivation in Youth Sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Hopper C** (1986). Socialization of wheelchair athletes. In **C Sherrill** (Ed.), *Sport and disabled athletes - The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings* (Vol. 9). Champaign: IL: Human Kinetics.
- Kennedy MJ** (1980). *Sport role socialization and attitudes toward physical activity of wheelchair athletes*. Unpublished master thesis, University of Oregon, Eugene.
- Kenyon GS, McPherson BD** (1981). Becoming involved in physical activity and sport: A process of socialization. In **G S Kenyon, JW Loy, BD McPherson** (Eds.), *Sport, culture and society: A reader on the sociology of sport* (pp. 217-237). Philadelphia: Lea & Febiger.
- Loy JW, Ingham A** (1973). Play, games and sport in the psychological development of child and youth. In **GL Rarick** (Ed.), *Physical activity: Human growth and development* (pp. 257-302). New York: Academic Press.
- Marivoet S** (2001). *Hábitos Desportivos da População Portuguesa*. Lisboa: Instituto Nacional de Formação e Estudos do Desporto - Ministério da Juventude e do Desporto.
- McEvoy MA, Shores RE, Wehby JH, Johnson SM, Fox JJ** (1990). Special-education teachers implementation of procedures to promote social interaction among children in integrated settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 25, 267-276.
- Sherrill C, Pope C, Arnhold R** (1986). Sport socialization of blind athletes - an exploratory study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, May, 740-744.
- Williams T** (1993). *The social influences on the moral behaviour of athletes with disabilities*. Paper presented at the Vista '93 Conference, Jasper, AB, Canada.
- Williams T** (1994a). Disability sport socialization and identity construction. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 14-31.
- Williams T** (1994b). Sociological perspectives on sport and disability: Structural functionalism. *Physical Education Review*, 17, 14-24.
- Williams T, Kolkka T** (1998). Socialization into wheelchair basketball in the United Kingdom: A structural functionalist perspective. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 357-369.
- Williams T, Newman I** (1988). Initial research on integration and involvement in community sport and recreation. *Working papers of the Every Body Active Demonstration Project, N°4*, Sunderland Polytechnic.
- Williams T, Taylor D** (1994). Socialization, subculture, and wheelchair sport: The influence of peers in wheelchair racing. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 416-428.

O DESENVOLVIMENTO DOS GRUPOS: A QUESTÃO DA SEQUENCIALIDADE¹

João Carlos Oliveira*

José Miguez**

Paulo Renato Lourenço***

Instituto Superior da Maia*

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Escola de Gestão do Porto, Universidade do Porto**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra***

A literatura sobre os grupos e a sua dinâmica é bastante extensa e diversificada (e.g., desenvolvimento dos grupos, comunicação, conflitos, liderança, eficácia, tomada decisão, etc.). Verifica-se, contudo, uma tendência por parte dos investigadores que a ela se dedicam para efectuar abordagens estanques. Cada temática é abordada de forma mais ou menos isolada, sem existirem grandes preocupações de integração. Tal facto, verificável através da leitura dos diversos manuais sobre grupos/equipas de trabalho, os quais, frequentemente, apresentam uma estrutura de conteúdos sob a forma de capítulos mais ou menos independentes, conduz a uma reduzida visão de conjunto dos fenómenos grupais. A totalidade dinâmica que caracteriza o sistema grupo requer, no entanto, em nossa opinião, um amplo e articulado olhar sobre os seus fenómenos. Centrado sobre o desenvolvimento grupal e dedicando particular atenção à questão da sequencialidade das etapas que caracterizam tal processo, pretende-se, no presente artigo, contribuir para explicitar as vantagens de realizar abordagens integradas no domínio da investigação (e da intervenção) sobre os grupos/equipas de trabalho. DESENVOLVIMENTO DOS GRUPOS, MODELOS, TEORIAS E SEQUENCIALIDADE



INTRODUÇÃO

A noção de desenvolvimento dos grupos assenta no pressuposto de que um grupo é uma entidade que existe em si mesma, que possui uma identidade própria, estruturas, normas de comportamento e papéis a desempenhar pelos seus membros (Brower, 1996). Desde os trabalhos de Bales (1950) em torno dos padrões de interacção dos pequenos grupos que se vêm acumulando investigações, teorias e modelos dedicados à evolução dos grupos (e. g., Bales & Strodtbeck, 1951; Bennis & Shepard, 1956; Bion, 1961; Bouwen & Fry, 1996; Brower, 1996; Buzaglo &

¹ Estudo apoiado financeiramente pelo PAFID, Instituto do Desporto de Portugal.

Wheelan, 1999; Dunphy, 1964; Gersick, 1988; Jewell & Reitz, 1981; LaCoursiere, 1980; Miguez & Lourenço, 2001; Mills, 1964; Morgan, Glickman, Woodard, Bliwes, & Salas, 1986; Rogers, 1970; Slater, 1966; Srivastva, Obert, & Neilsen, 1977; Tuckman, 1965, 2001; Tuckman & Jensen, 1977; Wheelan, 1994). Estes modelos, geralmente designados como Modelos de Desenvolvimento dos Grupos, procuram explicar e caracterizar o funcionamento dos grupos acentuando a sua dinâmica evolutiva ao longo do tempo. O conceito de desenvolvimento dos grupos, a caracterização e confronto dos principais modelos, bem como a forma como cada um deles se posiciona relativamente à questão da sequencialidade das fases de desenvolvimento, questão essencial para prever o seu funcionamento, constituem os tópicos centrais sobre os quais incide o presente trabalho.

CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO DOS GRUPOS

A propósito do Desenvolvimento dos Grupos, coexistem duas concepções na literatura da especialidade: a) o desenvolvimento como um processo de criação de um grupo e b) o desenvolvimento como um processo de evolução do grupo.

A primeira concepção aponta, em nossa opinião, para a criação/edificação de um grupo como corolário do processo de desenvolvimento, isto é, o desenvolvimento como um processo antecedente ao *ser-se grupo*², enquanto a segunda assume que o desenvolvimento é um processo grupal espontâneo e indissociável do *ser-se grupo*.

No contexto do debate atrás enunciado, situamo-nos na linha defendida pelos investigadores que concebem o desenvolvimento como uma evolução do grupo ao longo do tempo.

Nesta perspectiva em que nos situamos, a problemática da definição de grupo, frequentemente abordada de uma forma desligada da problemática do desenvolvimento, assume particular relevo. Com efeito, sendo o desenvolvimento grupal uma evolução do grupo, quando é que um agregado de indivíduos se pode considerar um grupo? Quando estão reunidas as condições para que o processo de desenvolvimento se desencadeie? De acordo com a posição que defendemos, a entidade grupo opera em torno de dois subsistemas fundadores – sócio-afectivo e de tarefa -, e emerge em função da presença de um conjunto de condições – condições de base – que, no seu conjunto, se revelam necessárias e suficientes para a sua génese (alvo comum mobilizador, interdependência e relações directas entre as pessoas). A energia disponibilizada para o sistema grupo pelos seus membros, quando em presença das condições referidas, permitirá a sua emergência, será responsável pela sua dinâmica e possibilitar-lhe-á efectuar um percurso evolutivo, isto é, desenvolver-se.

² Para Brower (1996), o desenvolvimento dos grupos é entendido como um processo através do qual uma colecção de indivíduos se torna num grupo.

Trata-se de uma evolução marcada por alterações nos processos de grupo, por mudanças (Berkowitz, 1974, citado por Smith, 2001); Sarri & Galinsky, 1974), progresso e crescimento (Bennis & Shepard, 1981; Bion, 1961) ao longo do tempo.

Este conjunto de mudanças leva os grupos a: (a) terem mais alternativas na forma como resolvem os seus problemas (Berkowitz, 1974, citado por Smith, 2001); (b) melhorarem os padrões de comunicação (Bennis & Shepard, 1981); e (c) lidarem de modo eficaz com assuntos vistos como críticos para a sua capacidade de trabalho, como a dependência, o controlo e a intimidade (e.g., Bennis & Shepard, 1981; Bion, 1961).

O desenvolvimento grupal não constitui, assim, um processo feito de transformações radicais (Arrow, 1997; Sarri & Galinsky, 1974). Trata-se, por contraste, de um progresso em que ocorre um certo grau de continuidade, nomeadamente no que diz respeito à estrutura interna, à cultura do grupo e aos próprios processos em transformação.

Perspectivado deste modo, um grupo, no seu processo de desenvolvimento, é *diferente e igual* a si próprio. Diferente porque em contínua mudança, mas igual pela criação e manutenção de uma certa estabilidade estrutural e cultural que lhe confere e “perpetua” uma identidade distintiva.

É nesta linha que se situa Arrow (1997) para quem “a padronização da mudança e da continuidade na estrutura do grupo e no comportamento ao longo do tempo” (p. 75) caracterizam o processo de desenvolvimento de um grupo, bem como Arrow, McGrath, & Berdahl (2000) quando se referem às *dinâmicas globais* de um grupo como padrões de estabilidade e mudança no estado do grupo.

A assunção de uma concepção do desenvolvimento grupal assente na perspectiva enunciada remete para um olhar sobre os processos de desenvolvimento dos grupos que se orienta para a descrição, caracterização e análise das transformações grupais enquanto um contínuo jogo de tensões entre estabilidade e mudança, capaz de configurar padrões passíveis de ser qualificados como fases ou estádios de desenvolvimento.

Neste enquadramento, a procura de regularidades, de padrões de mudança e de estabilidade na evolução do sistema ao longo do tempo, constituirão o alvo privilegiado de estudo (Arrow et al., 2000). Identificar as fases de desenvolvimento, medindo variáveis repetidamente ao longo do tempo e examinando mudanças nos valores daquelas variáveis, numa abordagem integrada dos grupos e seus processos, constitui uma estratégia de investigação que contrasta com a linha experimental tradicional, que estuda grupos em diferentes condições através de medidas recolhidas somente num momento (e, em alguns casos, dois) da vida grupal.

O estudo da mudança sistemática dos grupos ao longo do tempo constitui, por isso, o tema central da maioria dos trabalhos de desenvolvimento dos grupos, os quais procuram caracterizar as formas como aqueles, enquanto sistemas, mudam ao longo do tempo (Arrow, Poole, Henry, Wheelan, & Moreland, 2004).

OS PRINCIPAIS MODELOS E AS QUESTÕES EM TORNO DA SEQUENCIALIDADE

Embora existindo quase tantas teorias do desenvolvimento dos grupos quantos os estudos realizados³ Arrow et al. (2000), a maioria dos modelos de desenvolvimento grupal, embora fazendo uso de diferente terminologia⁴, considera que o percurso evolutivo dos grupos é marcado por fases que, embora podendo não ser claramente delimitadas, são passíveis de ser descritas e constituem momentos significativos na vida de um grupo, capazes de ser identificados como níveis de existência grupal⁵ (Adair, 1988). Apesar da importância atribuída ao desenvolvimento dos aspectos socio-afectivos de um grupo, por um lado, e aos de tarefa, por outro, diferir em função quer do tipo de grupos utilizados nos múltiplos estudos realizados quer da linha de investigação e contexto em que cada investigador se insere, parece poder afirmar-se que, no seu conjunto, tais estudos centram as suas descrições a respeito do desenvolvimento grupal nos tópicos clássicos da abordagem aos grupos: as relações, as tarefas e as estruturas (Bouwen & Fry, 1996).

As principais diferenças entre as diversas teorias elaboradas ao longo de décadas de investigação sobre o desenvolvimento grupal residem, sobretudo, na forma como concebem o próprio processo de desenvolvimento e, de uma forma particular, na questão da sequencialidade, factos que têm conduzido vários investigadores a criarem tipologias de modelos com base nas diferenças e semelhanças observadas (e.g., Arrow, 1997; Arrow et al., 2000; Bouwen & Fry, 1996; Carron & Hausenblas, 1998; Smith, 2001; Wheelan & Kaeser, 1997).

Tendo, por isso, presente que não existe uma única forma de agrupar as múltiplas teorias e modelos sobre o desenvolvimento dos grupos⁶, iremos, em seguida, dedicar especial atenção à questão da sequencialidade, discutindo-a no quadro da classificação proposta por Smith (2001), que distingue entre modelos lineares, modelos cíclicos e modelos mistos.

Os *modelos lineares* concebem o desenvolvimento dos grupos como o resultado de uma sucessão ordenada de fases ou estádios consecutivos seguindo uma sequência pré-definida que apresenta várias características: crescente grau de maturidade e desempenho, progressão, ordem ao longo do tempo (Carron & Hausenblas, 1998; Gibbard, Hartman, & Mann, 1981; Mennecke, Hoffer, & Wynne, 1992; Smith, 2001). As “equipas progridem através de uma sequência de fases de desenvolvimento (...) elas têm que terminar uma fase antes de avançar para a fase seguinte” (Morgan, Salas, & Glickman, 1993, p. 279). Na perspectiva dos modelos lineares é esperado que todos os grupos percorram o mesmo padrão histórico, deixando pouco espaço para a influência

³ Talvez por isso Hill & Gruner (1973), citados por Arrow (1997), tenham identificado mais de 100 teorias do desenvolvimento grupal.

⁴ Note-se que, de facto, a terminologia usada nem sempre é coincidente. Por exemplo, alguns autores designam as fases que um grupo atravessa ao longo da sua existência por estádios (e.g., Bennis & Shepard, 1956; LaCoursiere, 1980; Muchielli, 1984; Tuckman & Jensen, 1977; Wheelan, 1990, 1994), outros por clima de grupo (e.g., St. Arnaud, 1978) e outros ainda por períodos (Gersick, 1988).

⁵ A este respeito importa referir que a literatura que se afasta da perspectiva enunciada e questiona a existência de padrões/fases de desenvolvimento dos grupos é escassa e é suportada por estudos que, na opinião de (Buzaglo & Wheelan, 1999), contêm problemas metodológicos e conceptuais na sua definição e “design”.

⁶ Por exemplo, Lourenço (2002) e também Smith (2001) enquadram os modelos de (Tuckman, 1965; Tuckman & Jensen, 1977) na categoria dos modelos lineares, porém, Arrow (1997) categoriza-os como cíclicos. O modelo de Bennis & Shepard (1981) é catalogado como linear por Lourenço (2002) e por Smith (2001), misto por Wheelan & Hochberger (1996) e por Wheelan & Kaeser (1997) e cíclico por Arrow (1997).

do contexto. O contexto pode constranger o desenvolvimento mas não pode alterar os estádios de desenvolvimento ou a sua sequência (Gersick, 1988).

Dentro deste tipo de modelos, alguns (e.g., Tuckman, 1965, 2001; Tuckman & Jensen, 1977; Wheelan, 1990, 1994) propõem uma abordagem unificada ou integrada, assumindo a designação de *modelos integrados* (Chang, Bordia, & Duck, 2003).

Nos *modelos cíclicos*, também conhecidos como modelos em espiral, o desenvolvimento é visto como um processo circular. Os grupos passam através de um conjunto de etapas caracterizadas por diferentes padrões estruturais (Arrow, 1997). Estes modelos baseiam-se no pressuposto de que os grupos revisitam etapas e fases continuamente, vezes sem conta, durante o seu processo de desenvolvimento. Os grupos abordam assuntos e problemas similares ao longo do tempo (Smith, 2001), embora sempre em níveis mais elevados. Para Mennecke et al. (1992) estes modelos implicam uma sequência de eventos que se repete. A resolução de certos tópicos do grupo é, então, sempre temporária, na medida em que o grupo, evoluindo através de movimentos em espiral, irá, noutra ponto do tempo, retomá-los. Nesta perspectiva, a maturidade grupal será, assim, igualmente, transitória ou sempre em construção, pois o grupo carece de permanente (re)atualização (Lourenço, 2002). Os grupos desenvolvem-se de forma similar ao ciclo de vida dos indivíduos – nascimento, crescimento e morte (Carron & Hausenblas, 1998).

Os *modelos mistos* representam tentativas de combinar as teorias e ideias existentes sobre o desenvolvimento grupal (Smith, 2001). Para McGrath (1991), diferentes equipas podem seguir um padrão de desenvolvimento diferente para alcançar o mesmo resultado. Mennecke et al. (1992) consideram que estes modelos se descolam da sequência específica de eventos por assumirem que estes resultam de factores contextuais que modificam o foco da actividade do grupo. Nesta linha se posiciona também Gersick (1988) que distingue estes modelos por entender que o desenvolvimento dos grupos é influenciado pelo contexto. Carron & Hausenblas (1998) assinalam que estes modelos assumem que os grupos não se deslocam progressivamente pelas várias etapas de modo linear. É esta a posição de Morgan et al. (1993) para quem os grupos além de não se desenvolverem sempre de modo progressivo e linear através de todas as etapas, podem iniciar o seu desenvolvimento em fases diferentes e necessitar de diferentes tempos em cada fase.

Como explicitámos anteriormente, a maioria dos modelos de desenvolvimento grupal (e.g., Bennis & Shepard, 1981; Brower, 1996; Muchielli, 1984; Schutz, 1958; Tuckman, 1965; Tuckman & Jensen, 1977; Wheelan, 1990, 1994) insere-se na perspectiva linear ao considerar que o percurso evolutivo dos grupos é marcado por fases. Os resultados dos estudos nesta área, a acumulação de investigação, a larga aceitação por mais de meio século, a bem documentada literatura, o consenso geral e a escassa literatura que não suporta a existência de padrões de desenvolvimento grupal sugerem que os grupos percorrem um desenvolvimento sequencial de etapas bem definidas (Verdi & Wheelan, 1992; Wheelan, 2003; Wheelan & Abraham, 1993; Wheelan, Davidson,

& Tilin, 2003; Wheelan & Hochberger, 1996; Wheelan & Kaeser, 1997a; Wheelan & Krasick, 1993; Wheelan & McKeage, 1993).

As várias abordagens ao estudo do desenvolvimento grupal, efectuadas com recurso a diferentes técnicas e actividades, e em distintos contextos, bem como as revisões da literatura sobre o desenvolvimento dos grupos apontam, igualmente, para a validade das fases (Smith, 2001)⁷. Agazarian & Gantt (2003) argumentam mesmo que as fases são universais e se aplicam a todos os sistemas humanos vivos e em qualquer contexto.

Adicionalmente, e como suporte aos modelos lineares, são avançadas por alguns autores limitações aos modelos não lineares, nomeadamente no que diz respeito ao suporte empírico dos mesmos⁸. Wheelan (1994) identifica mesmo quatro problemas: (primeiro) muitos dos resultados empíricos resultam de estudos que utilizaram instrumentos que não foram, à partida, desenhados para avaliar o desenvolvimento dos grupos (e.g., SYMLOG⁹); (segundo) os instrumentos capturam somente parte da problemática por terem sido concebidos para tipos específicos de grupos (e.g., PASS SYSTEM¹⁰, instrumento que consegue capturar o desenvolvimento ao nível sócio-afectivo, mas possui algumas limitações para capturar o desenvolvimento do subsistema tarefa); (terceiro) dificuldade em encontrar informação detalhada sobre os diferentes sistemas utilizados, incluindo os respectivos procedimentos; e (quarto) inexistência de um sistema de avaliação padrão.

Alguns estudos (Arrow et al., 2000; Bell, 1982; Cissna, 1984; Fisher, 1970; Gersick, 1988; Kuypers, Davies, & Glaser, 1986; Poole, 1981, 1983a, 1983b; Scheidel & Crowell, 1964; Seeger, 1983) parecem, no entanto, não suportar a validade dos modelos lineares, apontando, nomeadamente, para a existência de outras sequências possíveis durante o desenvolvimento grupal. Vários investigadores se têm, por isso, mostrado críticos relativamente aos modelos lineares, indicando as suas principais lacunas. Gersick (1988, 1989)*, por exemplo, refere que os modelos lineares a) não explicam os mecanismos da mudança, o que provoca a mudança ou quanto tempo permanecerá um grupo numa etapa, b) consideram o grupo como uma entidade fechada, não tendo em conta a influencia de outros grupos ou do contexto, c) não consideram o ritmo a que as mudanças se dão, d) não consideram como é que os grupos ajustam as etapas às limitações dos prazos

⁷ Alguns dos resultados do estudo de Chang et al. (2003) suportam a tendência do desenvolvimento estar de acordo com os modelos integrativos ao nível das seguintes variáveis: (a) estrutura e processos do grupo em ambas as dimensões, tarefa e sócio-afectivo; (b) trabalho, dependência, fuga e contra-dependência; (c) melhor descrição das duas fases de inércia prescritas pelo modelo de equilíbrio intermitente de Gersick (1988); (d) melhoria da eficácia da estrutura do grupo ao longo do tempo; (e) amizade.

⁸ A este respeito importa referir que, por exemplo, Poole (1983b) afirma que o seu trabalho "... não qualifica uma teoria. Por um lado, uma teoria que funcione exige suporte empírico e nenhum teste das hipóteses avançadas aqui foram ainda concretizados." (p. 332) e que Morgan et al. (1993) consideram que o seu estudo não testou a validade do modelo que propuseram.

⁹ SYMLOG – System for the Multiple Level Observation (Bales, Cohen & Williamson, 1980, citado por Wheelan, 1994).

¹⁰ PASS SYSTEM – Process Analysis Scoring System (Hartman, 1979, citado por Wheelan, 1994).

¹¹ Importa referir que Gersick (1988) é autora de um modelo – Modelo do Tempo e Transição ou Modelo do Equilíbrio Interrompido/Intermitente – que sugere que o desenvolvimento grupal depende, em grande parte, das relações externas do grupo, processando-se através de um padrão de equilíbrio interrompido/intermitente, alternando inércia com revolução. Particularmente centrado sobre grupos de tarefa, o modelo de Gersick introduz o conceito de "salto quântico", o qual se refere à ideia de que, face a uma tarefa cronometrada, o grupo muda automaticamente a sua forma de funcionar Curral & Chambel (1999).

(tempo), e e) não conseguem explicar como é que “Padrões avançados podem aparecer tão cedo quanto os primeiros segundos da vida do grupo” (p. 33). Criticando, ainda, o entendimento de que todos os grupos percorrem os mesmos e previsíveis passos, bem como a invariável seqüência de etapas ou actividades resultantes do paradigma do desenvolvimento sequencial, Gersick acrescenta que tal perspectiva sobre o desenvolvimento grupal tem utilidade limitada para os grupos de trabalho nas organizações.

Outros investigadores, na linha crítica aos modelos lineares, levantam, adicionalmente, outras questões:

- Primeiro, o processo de formação de um grupo não é um processo único e, por isso, distintas seqüências podem daí resultar (Arrow et al., 2000). Considerando o tipo de forças associadas à formação do grupo¹² – as condições iniciais (e.g. tamanho do grupo, diversidade, fronteiras) e os acontecimentos iniciais (e.g. experiência prévia, clareza do objectivo, incerteza) –, bem como a capacidade de alcançar os objectivos por caminhos diferentes (equifinalidade), Arrow et al. (2000) argumentam que tais aspectos podem conduzir o grupo para um padrão de desenvolvimento diferente.
- Segundo, no que diz respeito ao tipo de grupo, os mesmos autores ao considerarem que diferentes modelos estão associados a diferentes tipos de grupos, porque diferentes tipos de grupos podem seguir diversos padrões de desenvolvimento, colocam em causa o grau de generalização dos diversos modelos. Arrow et al. (2000), a título ilustrativo, sustentam, na sua classificação, que as equipas (onde os mesmos enquadraram as equipas desportivas) são um tipo de grupo onde é mais provável encontrar um padrão cíclico de desenvolvimento, que os grupos de trabalho tendem a seguir um padrão de desenvolvimento do tipo misto, pendular ou de equilíbrio intermitente e que os grupos auto-geridos encontram nos modelos cíclicos, nomeadamente naqueles em que os aspectos emocionais são a chave ao nível das variáveis globais, a melhor ferramenta para perceber os seus padrões de mudança. Carron & Hausenblas (1998) estabelecem uma ligação entre diferentes modelos e o desporto e corroboram esta observação de Arrow et al. (2000). Assim, para aqueles autores, uma comunidade que toma a decisão de entrar com uma equipa numa liga de basquetebol atravessaria as fases indicadas nos modelos lineares. As perspectivas cíclicas também se adequariam aos desportos de equipa, por se saber quando termina a época desportiva e por não existirem dúvidas que uma equipa desportiva não inicia a época necessariamente nas fases iniciais do desenvolvimento grupal (Carron & Hausenblas, 1998). Os mesmos autores consideram, igualmente, que modelos mistos, enquanto ferramenta, podem ajudar a ilustrar o desenvolvimento das equipas desportivas em várias circunstâncias. A literatura sugere, assim, que os desportos de equi-

¹² Os autores caracterizam o campo de forças da formação de um grupo pelo carácter interno ou externo das mesmas e pelo seu carácter emergente ou planeado.

pa podem encontrar nos diferentes modelos – lineares, cíclico e misto – uma boa ferramenta para explicar o seu desenvolvimento ao longo do tempo.

- Terceiro, Arrow et al. (2000) consideram que diferentes padrões de desenvolvimento podem estar associados a diferentes aspectos (variáveis globais) do grupo ou a um mesmo aspecto global. Estes autores consideram, por exemplo, que em grupos do tipo tripulação ou equipa é de esperar um padrão do tipo equilíbrio consistente na variável global *normas*. Porém, consideram como provável as equipas apresentarem padrões de mudança cíclicos para as variáveis globais *compromisso* e *resultado de tarefa* (Arrow et al., 2000). Já para Chang et al. (2003) o modelo de equilíbrio intermitente captura as mudanças no grupo ao nível (a) da *consciência do tempo*; (b) *ritmo das actividades ao longo do tempo*; e (c) *actividades em torno da tarefa ao longo do tempo*.
- Quarto, para Arrow et al. (2000), alguns estudos, não apontando necessariamente para modelos diferentes dos lineares, sugerem que os mesmos se revelam demasiado rígidos na medida em que um grupo pode saltar um estágio ou começar num diferente ponto do ciclo.

O conjunto de questões anteriormente levantadas parece indiciar que independentemente do tipo de modelo existe algum consenso em torno da ideia de que os grupos se transformam e desenvolvem diferentes formas de operar e de se adaptar aos seus contextos (Sundstrom, De Meuse, & Futrell, 1990). De igual modo, em nossa opinião, parece ficar claro que os diferentes modelos mais do que divergirem se complementam (Chang et al., 2003), na medida em que uns capturam melhor as mudanças ao longo do tempo num conjunto de variáveis e outros noutras. Por exemplo, Chang et al. (2003) sustentam esta ideia quando predizem, por um lado, padrões de mudança do tipo equilíbrio intermitente ao nível da *consciência do tempo disponível para a tarefa*, da *actividade na tarefa* e do *ritmo da actividade* e, por outro, padrões de mudança na linha dos modelos integrativos ao nível da *estrutura e processos da tarefa* e da dimensão sócio-emocional. Outro exemplo resulta dos dois sistemas de códigos¹³ utilizados para catalogar as declarações dos membros, pois Chang et al. (2003) perceberam que a utilização de um ou de outro pode induzir o tipo de resultados (por exemplo, as mudanças no *ritmo e tempo* das declarações podem ser interpretadas como lineares ou como não sequenciais, dependendo da unidade de análise utilizada). Por outro lado, constataram que “A presença de ambos os padrões de desenvolvimento, linear progressivo e intermitente, ilustrou que os grupos podem seguir vários padrões de desenvolvimento – equilíbrio intermitente, linear progressivo ou uma combinação.” (p. 113). Esta situação fica clara quando os referidos auto-

¹³ Para classificar as declarações dos membros em função dos modelos do Equilíbrio Intermitente (Gersick, 1988), os autores incluíram duas grandes categorias: (a) gestão do processo de trabalho (processo, tempo - ritmo, recursos - requisitos); e (b) declarações acerca do produto (índice, detalhe, formato, procedimento). Para classificar as declarações dos membros em função dos modelos integrados (Wheelan, 1994) utilizaram o Código do Sistema de Observação do Desenvolvimento dos Grupos com as seguintes categorias: trabalho, luta, fuga, amizade, rivalidade, dependência, contra-dependência.

res afirmam que ambos os modelos – equilíbrio intermitente e linear progressivo – foram observados simultaneamente: o *trabalho* e a *amizade* suportariam mudanças das fases 1 e 2 para as fases 3 e 4 que podemos considerar de tipo “salto quântico”¹⁴ mas, igualmente, mudanças progressivas, em seguida - de uma transição a meio do tempo de vida do grupo, que envolve questões como a *liderança* e a *estrutura*, que o faz movimentar-se para um momento de *produção*, para fases de desenvolvimento cada vez mais *produtivas*. Miguez & Lourenço (2001) defendem situação similar quando integram nos seus conceitos estruturantes a noção de 1º e 2º ciclos de desenvolvimento: o primeiro com o grupo centrado sobretudo no subsistema sócio-afectivo e, depois de resolvidas essas questões, o segundo, com o grupo mais centrado sobre o subsistema tarefa. Estes dados vão igualmente ao encontro das observações de Shaw (1989) quando refere que as capacidades no plano sócio-afectivo se desenvolvem mais rapidamente nas fases iniciais e que, depois, as equipas se tornam mais orientadas para a tarefa, ou que o subsistema tarefa e sócio-afectivo se desenvolvem segundo diferentes padrões.

O conjunto de reflexões e análises que temos vindo a apresentar parecem, assim, sustentar a ideia de que os diferentes modelos de desenvolvimento dos grupos constituem, no seu conjunto, uma boa ferramenta para perceber (a) os padrões de mudança ao longo do tempo para diferentes grupos (Arrow et al., 2000) – diferentes equipas podem encontrar em diferentes modelos a melhor forma de perceber o seu desenvolvimento (Carron & Hausenblas, 1998) -, bem como (b) a evolução das diferentes variáveis associadas ao desenvolvimento dos grupos, no mesmo grupo, ou para a mesma variável global, entre diferentes grupos (Arrow et al., 2000).

Dito de outra forma, os múltiplos estudos realizados sugerem, em nossa opinião, que os diversos tipos de modelos se complementam e descrevem de forma válida os padrões de desenvolvimento dos grupos, não existindo, em rigor, melhores modelos ou “uma melhor forma” de descrever o desenvolvimento grupal¹⁵. A utilização articulada de diferentes formas de olhar para o desenvolvimento dos grupos, bem como a consideração pelas particularidades de cada grupo poderá, em nossa opinião, ajudar os investigadores na prossecução de um mais completo conhecimento dos fenómenos e da dinâmica evolutiva dos grupos e, naturalmente, contribuir, deste modo para uma intervenção mais fundamentada, capaz de proporcionar uma mais bem sucedida gestão grupal.

Este é, sem dúvida, o sentido que atribuímos à posição de Cissna (1984) ao resumir o problema teórico sobre o desenvolvimento grupal nos seguintes termos: “Todos os grupos são como *todos* os grupos em alguns aspectos, como *alguns* – ou mesmo a *maioria* dos grupos – em alguns aspectos, e como *nenhum* grupo em outros aspectos” (p. 25).

¹⁴ Cf. a este respeito nota de rodapé nº 14.

¹⁵ Tanto mais que, como já acentuámos, muitas das diferenças entre os vários modelos decorrem do facto de os mesmos derivarem de estudos realizados com diferentes tipos de grupos e em diferentes contextos (e.g., grupos de estudantes, grupos de terapia, grupos de trabalho).

Bibliografia

- Adair J** (1988). *A gestão eficiente de uma equipa*. Mem Martins: Europa-América, Lda.
- Agazarian Y, Gantt S** (2003). Phases of Group Development: System-Centered Hypotheses and Their Implications for Research and Practice. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 7(3), 238-252.
- Arrow H** (1997). Stability, Bistability, and Instability in Small Group Influence Patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 75-85.
- Arrow H, McGrath JE, Berdahl JL** (2000). *Small Groups as Complex Systems: Formation, coordination, development and adaptation*. California: Sage Publications, Inc.
- Arrow H, Poole MS, Henry KB, Wheelan S, Moreland R** (2004). TIME, CHANGE, AND DEVELOPMENT: The Temporal Perspective on Groups. *Small Group Research*, 35(1), 73-105.
- Bales RF** (1950). *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.
- Bales RF, Strodtbeck FL** (1951). Phases in group problem solving. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 46, 485-495.
- Bell MA** (1982). Phases in group problem solving. *Small Group Behavior*, 13, 475-495.
- Bennis WG, Shepard HA** (1956). A theory of group development. *Humans Relations*, 9(4), 415-457.
- Bennis WG, Shepard HA** (1981). A theory of group development. In **GS Gibbard, JJ Hartman & RD Mann** (Eds.), *Analysis of groups: contributions to theory, research, and practice* (First ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bion WR** (1961). *Experiences in groups and other papers*. New York: Brunner-Routledge.
- Bowen R, Fry R** (1996). Facilitating Group Development: Interventions for a Relational and Contextual Construction. In **MA West** (Ed.), *Handbook of Work Group Psychology*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Brower AM** (1996). Group development as constructed social reality revisited: The constructivism of small groups. *Families in Society*, 77(6), 336-334.
- Buzaglo G, Wheelan SA** (1999). Facilitating work team effectiveness: Case studies from Central America. *Small Group Research*, 30(1), 108.
- Carron AV, Hausenblas H** (1998). *Group Dynamics in Sport* (Second ed.). Morgantown: Fitness Information Technology, Inc.
- Chang A, Bordia P, Duck J** (2003). Punctuated equilibrium and linear progression: Toward a new understanding of group development. *Academy of Management Journal*, 46(1), 106-117.
- Cisna K** (1984). Phases of group development. *Small Group Behavior*, 15(1), 3-32.
- Curral L, Chambel M** (1999). Processos de Grupo em Equipas de Inovação. *Psicologia*, 13(1-2), 163-192.
- Dunphy DC** (1964). Social change in self-analytic groups. In **PJ Stone, DC Dunphy, M S Smith, DM Ogilvie** (Eds.), *The general Inquirer: A computer approach to content analysis*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fisher BA** (1970). Decision emergence: Phases in group decision making. *Speech Monographs*, 37, 53-66.
- Gersick CJG** (1988). Time and Transition in Work Teams: Toward a New Model of Group Development. *Academy of Management Journal*, 31(1), 9-41.
- Gersick CJG** (1989). Making Time: Predictable Transitions in Task Groups. *Academy of Management Journal*, 32(2), 274-309.
- Gibbard GS, Hartman JJ, Mann RD** (1981). *Analysis of groups: contributions to theory, research, and practice* (First ed.). San Francisco, California: Jossey-Bass Inc.
- Jewell LN, Reitz J** (1981). *Group effectiveness in organisations*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.
- Kuypers B, Davies M, Glaser K** (1986). Developmental arrestations in self-analytic groups. *Small Group Behavior*, 17(3), 269-302.
- LaCoursiere RB** (1980). *The life cycle of groups: Group development stage theory*. New York: Human Science Press.
- Lourenço PR** (2002). *Concepções e dimensões da eficácia grupal: desempenho e níveis de desenvolvimento*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- McGrath JE** (1991). Time, interaction, and performance: A theory of groups. *Small Group Research*, 21, 147-174.
- Mennecke BE, Hoffer JA, Wynne BE** (1992). The implications of group development and history for group support system theory and practice. *Small Group Research*, 23(4), 524-572.
- Miguez, J, Lourenço PR** (2001, 9/Nov). *Qual a contribuição da metáfora “equipa” para a abordagem da eficácia organizacional?* Documento apresentado no IV Encontro Luso-Espanhol de Psicologia Social, Porto.
- Mills TM** (1964). *Group transformation: An analysis of a learning group*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Morgan B, Glickman A, Woodard E, Blives A, Salas E** (1986). *Measurement of team behavior in a navy environment* (NTSC Tech, Report nº 86-014). Orlando, FL: Naval Training Systems Center.
- Morgan BB, Salas E, Glickman AS** (1993). An analysis of team evolution and maturation. *The Journal of General Psychology*, 120(3), 277-291.

- Muchielli R** (1984). *Le Travail en Equipe*: Editions ESF, Libraries Techniques.
- Poole MS** (1981). Decision development in small groups I: A comparison of two models. *Communication Monographs*, 48, 1-24.
- Poole MS** (1983a). Decision development in small groups II: A study of multiple sequences of decision making. *Communication Monographs*, 50, 206-232.
- Poole MS** (1983b). Decision development in small groups III: A multiple sequence model of group decision development. *Communication Monographs*, 50, 321-341.
- Rogers C** (1970). *Carl Rogers in encounter groups*. New York: Harper & Row.
- Sarri RC, Galinsky MJ** (1974). A conceptual framework for group development. In **P Glasser, R Sarri, R Vinter** (Eds.), *Individual change through small groups* (pp. 71-78). New York: Free Press.
- Scheidel T, Crowell L** (1964). Idea development in small discussion groups. *Quarterly Journal of Speech*, 50, 140-145.
- Schutz WC** (1958). *FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior*. New York: Holt Rinehart.
- Seeger JA** (1983). No innate phases in group problem solving. *Academy of Management Review*, 8, 683-689.
- Shaw ME** (1989). *Dinámica de grupo: psicología de la conducta de los pequeños grupos* (4ª ed.). Barcelona: Editorial Herder S.A.
- Slater P** (1966). *Microcosm*. New York: John Wiley.
- Smith G** (2001). Group Development: A Review of literature and a Commentary on Future Research Directions. *Group Facilitation: A Research and Applications Journal*, 3, 14-45.
- Srivastva S, Obert SL, Neilsen EH** (1977). Organizational analysis through group processes: A theoretical perspective for organization development. In C Cooper (Ed.), *Organizational development in the UK and USA: A joint evaluation* (pp. 83-111). London: McMillan Press.
- St. Arnaud Y** (1978). *Les petits groupes: participation et communication*. Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal - Les Editions du CIM.
- Sundstrom E, De Meuse K, Futrell D** (1990). Work teams: applications and effectiveness. *American Psychologist*, 45, 120-133.
- Tuckman BW** (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
- Tuckman BW** (2001). Developmental sequence in small groups. *Group Facilitation: A Research and Applications Journal*, 3, 66-81.
- Tuckman BW, Jensen MC** (1977). Stages of small-group development revisited. *Group and Organizational Studies*, 2(4), 419-427.
- Verdi AF, Wheelan SA** (1992). Development patterns in same-sex and mixed-sex groups. *Small Group Research*, 23(3), 444-451.
- Wheelan SA** (1990). *Facilitation training groups: a guide to leadership and verbal intervention skills*. New York: Praeger Publishers.
- Wheelan SA** (1994). *Group processes: a development perspective*. Massachusetts: Ally & Bacon.
- Wheelan SA** (2003). An initial exploration of internal dynamics of leadership teams. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58(3), 179-188.
- Wheelan SA, Abraham M** (1993). The concept of intergroup mirroring: Reality or illusion? *Human Relations*, 46(7), 803.
- Wheelan SA, Davidson B, Tilin F** (2003). Group development across time: Reality or illusion? *Small Group Research*, 34(2), 223-245.
- Wheelan SA, Hochberger JM** (1996). Validation studies of the group development questionnaire. *Small Group Research*, 27(1), 143-159.
- Wheelan SA, Kaeser RM** (1997). The influence of task type and designated leaders on developmental patterns in groups. *Small Group Research*, 28(1), 94-121.
- Wheelan SA, Krasick CL** (1993). The emergence, transmission, and acceptance of themes in a temporary system of interacting groups. *Group & Organizational Management*, 18(2), 237-260.
- Wheelan SA, McKeage R** (1993). Developmental patterns in small and large groups. *Small Group Research*, 24(1), 60-83.

**PREVENÇÃO/EDUCAÇÃO PARA O RISCO: APONTAMENTOS
EM TORNO DA SEXUALIDADE E DA INFECÇÃO PELO VIRUS DE
IMUNODEFICIÊNCIA HUMANA NA ADOLESCÊNCIA**

135

Marco Daniel Pereira
José Manuel Canavarro
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - UC

**A ESCOLA: ENTRE A BUROCRACIA PROFISSIONAL
E A ESTRUTURA DEPARTAMENTALIZADA**

147

Miguel Coelho
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - UC

**NOVOS CORPOS PARA NOVAS PERSONAGENS: ENSAIO
SOBRE A «MANUTENÇÃO DA FORMA» E O «CUIDADO DE SI»**

151

Rui M Gomes
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - UC

**O RESGATE DA CULTURA INFANTIL: ESTUDO EM JARDIM DE
INFÂNCIA NO RIO GRANDE DO SUL**

163

Miriam Stock Palma*
Beatriz Pereira**
*Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
**Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho

PROVAS DE AVALIAÇÃO AFERIDA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

177

João Comédias
Esc. Sec. D. Luísa de Gusmão

Educação, Escola e Sociedade



PREVENÇÃO/EDUCAÇÃO PARA O RISCO: APONTAMENTOS EM TORNO DA SEXUALIDADE E DA INFECÇÃO PELO VIRÚS DE IMUNODEFICIÊNCIA HUMANA NA ADOLESCÊNCIA

Marco Daniel Pereira
José Manuel Canavarro

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

INTRODUÇÃO

É relativamente consensual a ideia de qualquer jovem receber educação e informação sobre sexualidade. Contudo, não nos é inteiramente estranho a evidente [e já usual] controvérsia, que se mantém actualmente, e que se gera quando se juntam as palavras *sexualidade* e *adolescência* inequivocamente expressa na afirmação de Miller & Simon (1980, p. 383, cit. por Alferes, 1997), *O que é único nas sociedades industriais é que os jovens são definidos como sexualmente maduros, enquanto, simultaneamente, são definidos como social e psicologicamente imaturos. Esta incongruência de atribuições – um adolescente está maduro e, ainda, de alguma forma, imaturo – cria uma tensão entre a actividade sexual e o estatuto sexual, que focaliza a preocupação pública, tanto nos adolescentes tomados individualmente, como na coorte de adolescentes.*



A ADOLESCÊNCIA: OPORTUNIDADES NA CRISE

A *adolescência*, enquanto período do desenvolvimento humano, é marcada por importantes modificações fisiológicas, psicológicas, pulsionais, afectivas, intelectuais e sociais, que se produzem em ritmos diferentes consoante os indivíduos e vivenciadas num determinado contexto cultural. É um período de desenvolvimento cognitivo, emocional e físico frequentemente caracterizado pela exploração e experimentação. É o momento inicial de exploração da intimidade, da sexualidade e do desenvolvimento da autonomia. Por estas razões é, simultaneamente, um período de aquisição de novas forças e competências, e um período de riscos, incluindo o risco de infecção pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH).

As especificidades desta fase do ciclo de vida, consubstanciada nas diferentes transformações vividas, remetem a adolescência para um período de *oportunidades* e *vulnerabilidades*, por exce-

lência. Oportunidades de ascender a organizações cognitivas mais complexas; de alargar a autonomia e os circuitos de relação; e ainda de experimentar novas formas de intimidade e de conhecimento do outro, que incluem experiências sexuais progressivas e integradas (Cichetti & Cohen, 1995). No entanto, alguns destes processos de maturação e algumas destas tarefas desenvolvimentais podem ser vividas de forma inadaptativa e tornarem-se factores de risco acrescido, incluindo de infecção pelo VIH (Canavarro, Morgado, Pereira & Barahona, 2004).

Nomeadamente, no plano cognitivo, a dificuldade no acesso ao raciocínio formal, a dificuldade em fazer escolhas racionais a longo prazo e a dificuldade em reflectir sobre todas as consequências dos seus actos, fazem com que, muitas vezes, os adolescentes tenham uma percepção distorcida do risco real da infecção pelo VIH nas relações sexuais, pensando que este é um perigo impossível ou altamente improvável. Assim, as decisões são frequentemente tomadas com base em considerações imediatas (Gordon 1990), revelando uma dificuldade em ter um pensamento afastado do *concreto*. Como as pessoas não adoecem logo após a ocorrência de um comportamento de risco (desfasamento entre contágio e doença) não existe uma percepção imediata da relação entre comportamento de risco e consequências da sua adopção. Na óptica de Lopes (2004), as características próprias da adolescência fazem com que este período marcado por insegurança, impulsividade e interesses imediatos, não seja o momento mais adequado para a contracepção planeada; as consequências não são pensadas e tende-se a acreditar que a contaminação só acontece aos outros.

Não são só, contudo, as limitações cognitivas que explicam o aparecimento deste tipo de comportamentos durante a adolescência. Factores de ordem sócio-afectiva têm sido igualmente referidos como determinantes para o seu aparecimento nesta fase do ciclo de vida (Canavarro, Morgado, Pereira & Barahona, 2004). Encontra-se, neste caso a construção da identidade, em grande parte responsável pela vulnerabilidade associada a este período etário, e considerada como uma das principais causas para o aparecimento de condutas de risco (Erikson, 1980).

Efectivamente, estes comportamentos de risco inscrevem-se num contexto de ordem cognitiva e atitudinal, nomeadamente em aspectos como a existência de crenças erróneas sobre o risco, atitudes negativas para com os preservativos¹, fracas intenções em alterar esses mesmos comportamentos e expectativas negativas na mudança de comportamento que, por sua vez, tendem a ampliar a sua própria vulnerabilidade. Weinstein (1989) no que se prende com a percepção de susceptibilidade ou vulnerabilidade percebida considera que, para as doenças em geral, os indiví-

¹ No que se prende com a utilização do preservativo como importante medida profilática, a Teoria da Acção Racional de Ajzen & Fishbein (1975), modelo teórico com evidentes implicações e aplicações na compreensão dos comportamentos preventivos no âmbito da SIDA e na modificação de comportamentos inadaptativos ou menos adequados, assume especial relevância nomeadamente no que se prende com a intenção de o usar, intenção esta que seria a determinante imediata do comportamento. De acordo com esta teoria, a intenção de utilizar o preservativo, função de duas determinantes básicas, uma de natureza pessoal e outra reflexo da influência social, poder-se-ia operacionalizar, primariamente, numa atitude favorável à utilização do preservativo, e segunda instância, numa norma subjectiva igualmente propensa a esta utilização.

duos tendem a evidenciar uma visão otimista, pensando que a sua vulnerabilidade é menor do que na realidade, tendência que se verifica independentemente da idade, sexo ou nível de ensino. A percepção de susceptibilidade em relação à infecção pelo VIH parece seguir o mesmo padrão. Esta tendência otimista poder-se-á dever a dois aspectos que podem agir independente ou simultaneamente: a subestimação dos riscos (exagerando a capacidade de prevenção dos seus comportamentos e negando o significado de factores pessoais que aumentam o risco); ou o exagerar o risco que a maior parte das pessoas corre.

Neste período de desenvolvimento processa-se, igualmente, o *alargamento do mundo social*, ocorrendo um maior número e diversidade de contactos sociais (Sprinthall & Collins, 1994). O desenvolvimento social do adolescente é, pois, fundamentalmente caracterizado pela mudança na ecologia das relações e pela alteração da natureza das amizades. A rede social torna-se cada vez mais heterogénea. O grupo de pares é cada vez mais importante e influente. É neste grupo que o adolescente procura novas fontes de afecto, novos modelos, novas formas de identificação.

As relações entre os pares e a própria percepção dos pares deve constituir um importante alvo dos programas de prevenção dado o impacto significativo que podem ter na adopção de comportamentos protectores por parte dos adolescentes (Rotheram-Borus, O'Keefe, Kracker & Foo, 2000). Contudo, na perspectiva de DiClemente (1993) o que se verifica é que a educação pelos pares é, provavelmente, a estratégia preventiva menos utilizada como agente de modificação de comportamentos desadaptativos.

A EDUCAÇÃO SEXUAL E OS ADOLESCENTES

Não é muito controversa a ideia de que os jovens (independentemente do género) iniciam cada vez mais cedo a sua vida sexual. Por outro lado, a temática da sexualidade na adolescência tem uma grande importância e actualidade, nomeadamente em face da Lei 120/99 de 11 de Agosto, e do Decreto de Lei 259/2000, de 17 de Outubro, que a regulamenta. Nesta legislação, os adolescentes são considerados *grupo prioritário* tanto a nível da *educação sexual* como a nível da *saúde reprodutiva* e da *prevenção de doenças sexualmente transmissíveis*.

Não obstante, refere a Lei 120/99 de 11 de Agosto regulamentada pelo Decreto de Lei 259/2000 de 17 de Outubro [que consagra medidas no âmbito da educação sexual, do reforço do acesso ao planeamento familiar e aos métodos contraceptivos, tendo em vista, nomeadamente, a prevenção de gravidezes indesejadas e o combate às doenças sexualmente transmissíveis, designadamente as transmitidas pelo HIV e pelos vírus das hepatites B e C] no ponto 1 do art.º 1º relativo à promoção da educação sexual em meio escolar: *A organização curricular dos ensinoss básico e secundário contempla obrigatoriamente a abordagem da promoção da saúde sexual e da sexualidade humana, quer numa perspectiva interdisciplinar, quer integrada em disciplinas curriculares cujos programas incluem a temática.*

A pedagogização da sexualidade é, aliás, correlativa de mudanças mais gerais, que tendem a ampliar ao domínio e à dinâmica da escola um conjunto de actividades humanas que antes lhes eram desconhecidas. Na óptica de Alferes (1996) o que está em causa não é a simples aquisição de informações, o que de uma forma ou outra já era feito através de conteúdos programáticos de várias disciplinas, em particular a biologia, mas a educação no sentido amplo do termo.

A educação da sexualidade deverá, por conseguinte, procurar a informação básica e essencial acerca da sexualidade humana; abordar o aspecto positivo da sexualidade e a sua importância na vida do indivíduo; procurar a compreensão de sentimentos como o amor e a intimidade e o respeito pelas crenças, princípios e valores defendidos por cada um; enfatizar as capacidades de tomada de decisão, de comunicação e de resolução de problemas, sem esquecer os aspectos relativos à responsabilidade em relação a si e ao outro no que directamente se prende com as emoções e comportamentos.

A PREVENÇÃO DO VIH JUNTO DA POPULAÇÃO ADOLESCENTE

Os adolescentes devem considerar-se como um grupo prioritário para as acções de prevenção em relação ao vírus da SIDA. A principal razão prende-se com o facto do adolescente estar a atravessar por um período de *exploração e experimentação* que o vulnerabiliza, e pela reconhecida susceptibilidade à infecção pelo VIH/SIDA (Matos, Battiustutta, Simões, Carvalhosa, Dias & Gonçalves, 2003). Não obstante, a resposta social aos infectados pelo VIH assim como à sua prevenção é, muitas vezes, limitada pelo estigma que lhe está associada.

Efectivamente, actualmente é uma ideia relativamente consensual a população juvenil ser considerada como um grupo prioritário para as acções de prevenção em relação ao VIH/SIDA. Nos EUA, a prevenção do VIH entre os adolescentes é tida, desde 1997, como uma prioridade nacional (Rotheram-Borus, O'Keefe, Kracker & Foo, 2000). No entanto, não é tão unânime nem clara a ideia sobre a forma concreta como essas medidas devem ser implementadas. Contudo, parece fundamental fortalecer a política de prevenção da SIDA a nível nacional, contemplando a população em geral e os grupos de maior vulnerabilidade (Ventura, 2004). O mesmo autor menciona que as estratégias referentes à prevenção da SIDA contemplam 3 níveis de complexidade: (1) promover uma sexualidade plena e responsável, avaliando as situações de maior exposição ou de menor possibilidade de infecção; (2) protecção específica dos riscos individuais e sociais, disponibilizando informação e meios para a prevenção; e (3) controlo clínico da infecção estabelecida a fim de reduzir a sua progressão e melhorar a sobrevivência e a qualidade de vida.

Neste sentido, como proteger os adolescentes e como torná-los mais resilientes? Sabemos que as estratégias de sensibilização e de desenvolvimento de competências têm de ser diferenciadas consoante os grupos etários e os contextos. Por outro lado, sabemos que o risco elevado de infecção pelo VIH na população adolescente tornou o desenvolvimento de programas de preven-

ção uma necessidade vital. É importante que ao conceber programas de prevenção generalistas, dirigidos a todos os adolescentes, ou que tenham como *focus* de atenção, por exemplo, as raparigas desta faixa etária, em diferentes níveis de acção-intervenção, em diferentes registos, se contemple, primariamente, a *informação* e a *educação* – é importante, contudo, que os programas que tenham como alvo os adolescentes do sexo feminino, incluam *sempre* os parceiros rapazes; por outro lado é importante que estas campanhas sejam devidamente adaptadas ao desenvolvimento cognitivo dos adolescentes, assim como é de vital importância dar a entender todas as possibilidades da adopção de um comportamento de risco, dar a entender que a probabilidade não é função da quantidade, e que uma única conduta de risco é suficiente para dar origem a um problema.

De forma geral, não é difícil defender que, os programas mais globais devem informar e educar sobre o processo de contaminação por VIH e as características da doença, com o objectivo de diminuir os comportamentos de risco e aumentar a precocidade do diagnóstico, enquanto que, os programas mais específicos, por exemplo, dirigidos a adolescentes do sexo feminino, devem estar vocacionados para treinar competências de comunicação, negociação e tomada de decisão; facilitar a resolução de conflitos e promover o pensamento crítico e a auto-confiança, permitindo, ao mesmo tempo a redução de comportamentos de risco, a modificação de estilos de vida disfuncionais e a vivência de uma sexualidade mais integrada.

No entanto, para reforçar e aumentar a especificidade da prevenção personalizada e concepção de programas mais eficazes, destinados a atenuar factores de risco e a potenciar factores de protecção associados ao fenómeno, é necessário conhecer cada vez de forma mais detalhada, a diversidade de percursos que conduzem à adopção de comportamentos de risco, assim como avaliar os caminhos de protecção que ajudam os adolescentes a não assumir comportamentos de risco para a infecção por VIH.

Como sabemos, actualmente, a principal medida contra a infecção pelo VIH reside na prevenção. Por outro lado, assumimos que a informação pode constituir uma poderosa ferramenta no combate à SIDA. Neste sentido, reveste-se de especial importância informar os adolescentes acerca da SIDA (sobre os meios de transmissão e prevenção) e quais os comportamentos de risco (para que compreendam causas e consequências) e como alterá-los. A mudança de comportamento, permanece como a única estratégia prática para a prevenção primária do VIH (Cruz & Melo, 1996; DiClemente, 1997; Kelly & Kalichman, 1995). Para alterar estes comportamentos será necessária motivação, mas também competências comportamentais. Estes constituem as componentes essenciais preconizadas pelo Modelo da Informação-Motivação-Competências Comportamentais (Fisher & Fisher, 1992; Fisher, Fisher, Misovich, Kimble & Malloy, 1996).

Outros modelos têm sido amplamente utilizados no contexto da prevenção da SIDA entre os adolescentes. Neste sentido consideramos importante a referência à Teoria da Aprendizagem

Cognitivo-Social de Bandura (1989). Este modelo tem como premissas básicas o modelamento e a auto-eficácia. De acordo com o mesmo autor, um programa de prevenção deve compreender os seguintes componentes: (1) *informação*, destinada a aumentar os conhecimentos pessoais acerca de comportamentos de risco e a colmatar lacunas e distorções dos elementos transmitidos pelos pais ou pares; (2) *desenvolvimento de aptidões sociais e de auto-regulação*, que permitam traduzir a informação numa prática preventiva eficaz; (3) *promoção da eficácia pessoal*, através da prática orientada e do *feedback* correctivo ao nível da aplicação das aptidões ensinadas no decurso do componente precedente a situações de alto risco; e (4) *criação ou mobilização de apoio social*, em particular, por intermédio de pares que empregam os comportamentos preventivos que se pretendem estabelecer.

SÍNTESE

A adolescência é uma fase da vida considerada, quer do ponto de vista cognitivo, quer socio-afectivo, como especialmente vulnerável e desde logo propícia ao aparecimento de comportamentos desviantes, entre os quais os que se sobressaem pelo risco que representam para a infecção pelo VIH, a toxicod dependência e as relações sexuais não protegidas (Canavarro, Morgado, Pereira & Barahona, 2004).

Nos dias de hoje é evidente a necessidade de uma educação para a sexualidade responsável e responsabilizante. De acordo com Campos (1991) a educação da sexualidade em meio escolar contribui para promover a responsabilidade nos adolescentes na vivência da sua sexualidade. As escolas constituem, com efeito, um contexto por excelência na prevenção do VIH, assim como de outras áreas que fazem parte do contexto mais global de Educação para o risco, nomeadamente, a toxicod dependência; o alcoolismo e as incivildades comportamentais em geral, entre outras. Contudo, não podemos pensar as escolas, *per se*, como agentes de mudança que promovam a adopção e/ou manutenção de comportamentos preventivos. A eficácia preventiva não será alcançada se o meio envolvente em que os adolescentes estão inseridos contraria e neutraliza os conhecimentos e as competências comportamentais adquiridas, ou seja, podemos pensar na escola como tendo um papel primordial na educação dos indivíduos, mas em co-responsabilização com os alunos e famílias.

Para conseguir chegar aos adolescentes, entendemos prioritário trabalhar em parceria com as instituições educativas, visando reforçar o seu papel na promoção da saúde, com vista a uma formação integrada e global dos adolescentes; implementar programas levados a cabo por professores, previamente preparados, envolvendo a produção de materiais específicos para o efeito; implementar programas de educação pelos pares, etc..

Finalmente, a prevenção da infecção pelo VIH implica um desenvolvimento sustentado de comportamentos sexuais seguros desde as primeiras experiências sexuais e, simultaneamente,

mudanças de comportamentos por parte de indivíduos envolvidos em condutas de risco, por si, facilitadoras de estilos de vida disfuncionais. Por outro lado, a prevenção da SIDA não deve ser encarada isoladamente. Importa que faça parte de um projecto educativo mais abrangente que vise contribuir para uma *vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade* (ME/MS, 2000).

O Desporto oferece, neste contexto, um contributo ímpar, podendo e devendo ser usadas as suas potencialidades como instrumento do desenvolvimento. A actividade física como integrante dum estilo de vida adequado tem subjacente benefícios directos para a saúde e, extensivamente, a adopção de estilos de vida conformes, logo saudáveis e adaptativos.

Num estudo internacional promovido pela Organização Mundial de Saúde, que investigou o comportamento dos jovens em idade escolar, visando compreender os seus estilos de vida e hábitos ligados à Saúde e ao Risco (Matos, Carvalhosa & Diniz, 2001) concluiu-se que a natureza multifacetada dos estilos de vida ultrapassa em grande medida a dimensão físico-comportamental, envolvendo também uma dimensão cognitiva, afectiva e social. Este estudo sublinhou ainda que a prática de actividades desportivas representa não só uma mais valia para o bem-estar físico, mas também por aquilo que representa do ponto de vista afectivo e social. Por outras palavras, por aquilo que representa no reforço dos comportamentos potencialmente protectores das condutas de risco.

A Educação para o Risco assume-se, fundamentalmente, como uma educação para a percepção do risco e, extensivamente, como uma educação para a promoção de alternativas e oportunidades de desenvolvimento e crescimento, que se consolida por escolhas melhor fundamentadas nos planos cognitivos, afectivos e colectivos.

Bibliografia

- Alferes V** (1996). A pedagogização do sexo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30 (1), 91-96.
- Alferes V** (1997). *Encenações e Comportamentos Sexuais. Para uma Psicologia Social da Sexualidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos BP** (1991). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação dos Jovens*. Volume II. Lisboa: Universidade Aberta.
- Canavarro MC, Morgado L, Pereira M, Barahona F** (2004). *A Adolescência, a Mulher e a SIDA*. IV HIV/AIDS Virtual Congress: "A Mulher e a Infecção pelo HIV/SIDA" (pp. 109-122). SIDAnet, Associação Lusófona.
- Cicchetti D, Cohen DJ** (1995). *Developmental Psychopathology*. Vol. 2. *Risk, disorder and adaptation*. NY: John Wiley and Sons.
- Cruz JF, Melo BT** (1996). A utilização do preservativo nos jovens adultos: estudo preliminar das hipóteses da teoria da acção racional para a prevenção da SIDA. In **L Almeida, J Silvério & S Araújo** (Eds.), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (vol. II, pp. 131-141). Braga: Universidade do Minho.
- DiClemente RJ** (1993). Preventing HIV/AIDS Among Adolescents: Schools as Agents of Behavior Change. *JAMA*, 270 (6), 760-762.
- DiClemente RJ** (1997). Looking Forward: Future Directions for Prevention of HIV among Adolescents. In **L Sherr** (Ed.), *AIDS and Adolescents* (pp. 189-199). Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- Erikson E** (1980). *Identity and the life-cycle*. New York: Morton & Company.
- Fisher JD, Fisher WA** (1992). Changing AIDS-Risk Behavior. *Psychological Bulletin*, 111 (3), 455-474.
- Fisher JD, Fisher WA, Misovich K, Malloy TE** (1996). Changing AIDS-Risk Behavior. Effects of an intervention emphasizing AIDS risk reduction information, motivation and behavioural skills in a college student population. *Health Psychology*, 15(2), 114-123.
- Gordon DE** (1990). Formal Operational Thinking: The Role of Cognitive-Developmental Processes in Adolescent Decision-Making About Pregnancy and Contraception. *American Journal of Orthopsychiatry*, 60 (3), 346-356.
- Kelly JA, Kalichman SC** (1995). Increased Attention to Human Sexuality Can Improve HIV/AIDS Prevention Efforts: Key Research Issues and Directions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63 (6), 907-918.
- Lopes MO** (2004). *Crenças e Atitudes como "Co-Factores" do VIH/SIDA*. Retirado da World Wide Web a 24 de Novembro de 2004: www.aidscongress.net/pdf/232.pdf
- Matos MG, Carvalhosa S, Diniz J** (2001). *Actividade física e prática desportiva nos jovens portugueses*. 4,1. FMH/PEPT/GPT.
- Matos MG, Battistutta D, Simões C, Carvalhosa S, Dias S, Gonçalves A** (2003). Conhecimentos e Atitudes sobre o VIH/SIDA em Adolescentes Portugueses. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 4 (1), 3-20.
- ME/MS** (2000). *Educação sexual em meio escolar. Linhas Orientadoras*. Ministério da Educação e Ministério da Saúde.
- Rotheram-Borus MJ, O'Keefe Z, Kracker R, Foo HH** (2000). Prevention of HIV Among Adolescents. *Prevention Science*, 1 (1), 15-30.
- Sprinthall NA, Collins WA** (1994). *Psicologia do Adolescente: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ventura F** (2004). Perspectivas da luta contra a SIDA em Portugal no início do século XXI. In H Lecour, R Sarmento e Castro (Eds.), *Infecção VIH/SIDA. 2º Curso de Pós-Graduação – Colectânea de Textos* (pp. 477-497). GlaxoSmithKlein.
- Weinstein ND** (1989). Perceptions of Personal Susceptibility to Harm. In VM Mays, GW Alber, SF Schneider (Eds.), *Primary Prevention of AIDS: Psychological Approaches* (pp. 142-167). London: Sage Publications.

A ESCOLA: ENTRE A BUROCRACIA PROFISSIONAL E A ESTRUTURA DEPARTAMENTALIZADA

Miguel Coelho

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

INTRODUÇÃO

Inserido num estudo mais alargado em que, por meio da análise dos procedimentos de articulação curricular, se relacionam as configurações culturais de duas organizações com diferentes complexidades organizacionais, este texto debruça-se sobre a categorização de que as escolas têm vindo a ser objecto enquanto organizações por parte de modelos de análise essencialmente estruturalistas, nomeadamente aquele proposto por Mintzberg (1986).

Da nossa experiência no terreno educativo como docentes em escolas portuguesas recolhemos a percepção da diferença de funcionamento de estabelecimentos de ensino com complexidades organizacionais diferentes, para cuja análise – enquadrando os factores essencialmente organizacionais no nosso objecto estudo – tal como Gomes (1993), pressupomos que os actores têm a capacidade de agir sobre as estruturas organizacionais em que estão inseridos, mas de uma forma condicionada pelo próprio posicionamento relativo no seio da organização, assumindo-se este posicionamento como um dos factores limitativos da racionalização do seu comportamento no seio da organização. Este posicionamento é condicionador de uma concepção particular de organização global por meio da sua percepção dos problemas e modo de os resolver o que, se considerarmos o total dos professores de uma escola (mesmo eliminando outros factores como a formação inicial), deixa antever a dificuldade de definição de uma política comum.

A forma da interacção entre actores organizacionais e organização tem sido explorada no âmbito da Psicossociologia das Organizações que, ao analisar a influência das características dos indivíduos nos diferentes aspectos da organização e a influência das características da organização no comportamento individual, avança três domínios como fontes de potencial constrangimento do comportamento organizacional: por um lado, os objectivos da organização que, no caso das escolas, poderá não ser suficientemente distintivo na medida em que aqueles objectivos são, em grande parte, determinados fora da escola; a complexidade da estrutura organizacional, factor distintivo também entre as organizações educativas, apesar de parte desta estruturação interna ser

também determinada pela tutela que, no entanto, ao nível dos procedimentos de controlo e coordenação, podem apresentar características diferentes; a tecnologia empregue, que nas escolas se concretiza no conjunto de conhecimentos mobilizados e, por último, a perspectiva de continuidade como membros da organização que no caso das escolas, como reporta Carvalho (1992) influencia decisivamente algumas dimensões do comportamento dos actores.

A COMPLEXIDADE DAS ORGANIZAÇÕES

Em relação à variável complexidade, Mintzberg (1986) torna claro que a um aumento da dimensão da organização ou à complexificação das tarefas a cumprir corresponde a adopção de mecanismos de coordenação do trabalho mais complexos por forma a garantir a coordenação do todo organizacional, “(...) à mesure que l’organisation voit croître ses effectifs et son volume de production, il lui devient à la fois plus facile et plus nécessaire de réaliser une division du travail, et d’obtenir des unités plus différenciées à l’intérieur de chacune desquelles le travail est plus homogène (...)” (pág.217). De igual forma, Tosi *et al.* (1995), numa concepção de complexidade restrita ao desenho estrutural da organização, referem com clareza que “*Existem maiores problemas de coordenação e controlo em organizações mais complexas por haver maior número de tarefas a cumprir e por haver formas de relacionamento alternativas*” (pág.34) pelo que a complexidade é tipicamente maior em organizações de maiores dimensões; desta forma, podemos esperar em organizações de maior dimensão mecanismos de coordenação do trabalho mais complexos.

Ainda que aqui apresentemos esta relação de uma forma simples, importa apreciá-la cautelosamente quando tratamos de organizações como as escolas já que mesmo em escolas de pequena dimensão tem sido verificada a aplicação de mecanismos de coordenação complexos (Chambel & Curral, 1999), pelo que se impõe a sua verificação empírica.

A necessidade de ultrapassar as limitações de modelos de análise organizacional assentes em factores meramente estruturais, levou-nos a, inicialmente, centrar a nossa atenção em Mintzberg (1986) que propõe uma análise das organizações conjugando aqueles elementos com outros de natureza funcional, das partes constituintes e do conjunto formado por estas partes.

O autor propõe então a divisão de uma qualquer organização em cinco partes principais: o topo estratégico (equipa de gestão da organização), o centro operacional (conjunto de operacionais directamente relacionados com a produção de bens ou serviços, no caso das escolas são os professores), a linha hierárquica (ligação entre a equipa de gestão e o centro operacional, cujas funções, nas escolas parece virem a ser assumidas pelos cargos de gestão intermédia – coordenadores de departamento, por exemplo), tecnoestrutura (especialistas que operam sobre o trabalho do centro operacional, aparentemente inexistente nas escolas já que começam a aparecer cargos com funções ligadas sobretudo ao controlo e planificação do trabalho dos operacionais – coordenado-

res de directores de turma ou de projectos permanentes, por exemplo) e suporte logístico (actores que não intervêm directamente sobre a produção de bens ou serviços mas apoiam os demais actores nas questões logísticas, nas escolas serão os serviços de secretaria, refeitório, etc.).

Relativamente aos mecanismos de coordenação necessários ao funcionamento conjunto destas partes, Mintzberg propõe também cinco, aqui apresentados do mais para o menos formal: supervisão directa (controlo directo do trabalho produzido por outros, que dificilmente encontramos nas escolas de maiores dimensões); estandardização dos procedimentos de trabalho (cuja pré-definição não se estende à sua aplicação; de visibilidade variável na escolas em função do fluxo de trabalho – mais visível em dispositivos como o projecto educativo e menos visível no processo ensino-aprendizagem, por exemplo), estandardização das qualificações (coordenação por definição clara de formação e área de conhecimento específico dominado, de presença muito forte nas escolas e definidas por instâncias externas), estandardização dos resultados (a coordenação do trabalho é feita com base no resultado do trabalho, de crescente visibilidade nas escolas) e ajustamento mútuo (coordenação feita por contacto informal, pouco utilizado em organizações complexas mas que pode ser um mecanismo poderoso ante tarefas de complexidade extrema).

Ao conjugar estes mecanismos de coordenação com aquelas partes da estrutura e com as variáveis de descentralização da tomada de decisão, o autor categoriza as organizações em cinco configurações: a organização simples, a burocracia mecanista, a burocracia, profissional, a estrutura divisionalista e a organização adhocrática, cujas descrições restringimos à burocracia profissional e à estrutura divisionalista por serem as de maior interesse para o nosso estudo.

Cada uma destas configurações representa um modelo depurado de organização que pode não ter correspondência real na totalidade das características que as compõem com uma organização concreta, “ (...) *dans la mesure où les conditions en favorisent une plus que les autres, l'organisation est amenée à se structurer à la manière de l'une des configurations.*” (pág. 268), o que nos conduz à evidência de que a organização tende a *procurar* a harmonia/eficácia em função também de condicionantes internas. Assim, temos que perante as pressões do topo estratégico no sentido da centralização e da coordenação por supervisão directa a organização tende a adquirir a estrutura de uma organização simples; da tecnoestrutura para coordenar pela estandardização – principalmente dos procedimentos de trabalho, estendendo a sua influência e fazer tender a organização para uma estrutura de burocracia mecanista; pelo centro operacional no sentido da profissionalização, para coordenar pela estandardização das qualificações de forma a potenciar a sua autonomia e assim estruturar a organização como uma burocracia profissional; da linha hierárquica no sentido de uma *balkanização* para obter autonomia na gestão das diversas unidades, com uma coordenação limitada à estandardização dos resultados, tendendo a organização para uma estrutura divisionalista e do pessoal de suporte logístico para a colaboração (e inovação) nas decisões, para a coordenação por ajustamento mútuo em que a organização tenderá para uma estrutura *adhocrática*.

A CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLA

Concretamente, a organização-escola é categorizada pelo autor como uma *burocracia profissional*; esta configuração caracteriza-se principalmente por:

- o elemento chave ser o centro operacional em que a complexidade do trabalho determina a autonomia de cada profissional no respectivo controlo;
- a organização voltar-se para um mecanismo de coordenação que permita obter quer a centralização quer a descentralização – a standardização das qualificações – pelo que a organização se apoia na competência e saber dos seus profissionais qualificados, à partida, por um concurso externo à escola após uma formação altamente especializada;
- esta formação, bem como a socialização, tornam-se o principal parâmetro de concepção da organização; directamente relacionados com o mecanismo standardização das qualificações, o principal objectivo da formação é a interiorização de normas que servem o *cliente* e que coordenam o trabalho operacional, ou seja, a organização burocratiza-se para assegurar uma coordenação baseada na standardização, sendo aquela formação assegurada por instâncias externas à própria organização e a socialização centrada na matéria de ensino e não especificamente no estabelecimento de ensino (na verdade, esta socialização *local* é feita informalmente);

Chambel e Curren (1999), num estudo em que se relaciona a homogeneidade cultural de algumas organizações com a sua estrutura, encontram em dois estabelecimentos de ensino um conjunto de características que lhes permite categorizar as escolas como burocracias profissionais conforme esta descrição de Mintzberg, nomeadamente: coordenação por standardização de qualificações, operacionais como parte-chave, especialização horizontal, formação elevada, agrupamento por função e mercado, descentralização vertical e horizontal e sistema técnico não regulador, entre outras.

No entanto, esta clareza com que se categoriza o estabelecimento de ensino como uma *burocracia profissional* já não se verifica para Gomes (1993) que, tomando em consideração as diversas alterações estruturais e organizacionais que as escolas têm vindo a operar no terreno (seja por iniciativa legislativa, reguladora quer da carreira docente quer da gestão/organização escolar, seja por via da dinâmica própria de cada estabelecimento), questiona a verificação empírica de algumas características que conduzam àquela categorização. Para este autor, a massificação do acesso ao ensino tem vindo a pressionar as escolas no sentido de um “ (...) deslocamento de uma prática pedagógica serial, centrada nos saberes, para uma prática centrada nos alunos, tendencialmente disjuntiva, que provocou um outro deslocamento da reflexão pedagógica, da turma para o conjunto da escola, impondo novas competências organizacionais (...) ” (p.47); é assim que, de uma tecnoestrutura externa à escola tem vindo a *florescer* uma tecnoestrutura dentro de cada escola “*Constituída por professores que mantêm alguma ligação directa com o centro operacional, mas que*

progressivamente se dedicam a tarefas de planeamento, formação, controlo e desenvolvimento de sistemas de análise organizacional (...)”(pág.109); de igual forma, acerca da irrelevância da linha hierárquica o autor considera haver indícios claros de que esta componente “(...) *tem vindo a constituir-se nas escolas secundárias à medida que os estabelecimentos de ensino têm respondido ao aumento do seu tamanho e da diversidade das suas tarefas com a diferenciação das unidades horizontais e verticais.*”(pág.109), ou seja, ainda que aquela categorização encerre diversas características coincidentes com a generalidade dos estabelecimentos educativos, está a tornar-se insuficiente para caracterizar os estabelecimentos educativos mas também para modelar a estrutura do conhecimento da sua vida organizacional, o que, como a seguir veremos, está mais ligado à abordagem estruturalista que segue do que ao estudo em si.

Para podermos enquadrar estas *novas* características da organização-escola, importa especificar a tipificação de uma outra configuração estrutural – a estrutura divisionalista ou departamentalizada – eventualmente emergente nas escolas, que possibilite a compreensão do alcance daquelas características específicas. Concretamente, segundo Mintzberg (1986) esta configuração caracteriza-se, no essencial, por:

- o elemento-chave da organização ser a linha hierárquica constituída por quadros que coordenam o trabalho de cada divisão ou departamento;
- verificada alguma distância entre o topo estratégico e o centro operacional, o principal mecanismo de coordenação é a standardização dos resultados;
- a organização é concebida a partir do agrupamento em unidades mais ou menos isoladas entre si, do controlo dos desempenhos e de uma descentralização vertical (na direcção da linha hierárquica), contudo, limitada.

Em simultâneo, há evidências resultantes de estudos empíricos realizados em escolas (Gomes, 1992; Caria, 1997; Ávila de Lima, 1997) que demonstram uma importante presença de ajustamento mútuo, utilizado como mecanismo de coordenação do trabalho substitutivo da standardização das qualificações; na verdade, estamos em presença de uma mudança do objecto de análise: a standardização das qualificações é, realmente, o mecanismo de coordenação presente quando nos debruçamos sobre a estrutura formal da organização, mas ao passarmos para a análise das concretizações quotidianas apercebemo-nos da insuficiência deste mecanismo e da forma como, mais visível em algumas tarefas, o ajustamento mútuo toma o seu lugar, talvez pela preponderância relativa da autonomia profissional dos actores. Mas, antes de tudo, torna-se evidente que importa completar a análise das organizações com outros elementos que façam sobressair as formas de ligação entre as partes que constituem a organização, pelo que, para o referido estudo nos servimos essencialmente de técnicas de pesquisa qualitativa como a análise documental, a observação não participante e a entrevista.

Também no nosso estudo empírico, pelo recurso a técnicas qualitativas – análise documental, observação não-participante e entrevistas, encontramos evidências de que a estruturação actual das escolas analisadas não corresponde inteiramente à descrição das *burocracias profissionais* proposta por Mintzberg. Desde logo, verificámos:

- uma preponderante concentração de mecanismos de controlo e planificação ao nível de unidades que podemos definir, pelo menos de forma aproximada, como de *tecnoestrutura* pelos efeitos de regulação e avaliação do trabalho do centro operacional;
- uma preponderante concentração de competências ao nível dos cargos da linha hierárquica a quem cabe coordenar o trabalho de cada departamento/grupo disciplinar e fazer a ligação destas unidades com as do topo estratégico, representando estes cargos, importantes pontos da estrutura da organização no processo de tomada de decisão;
- fluxos de comunicação sobretudo no seio de cada departamento/grupo disciplinar em detrimento de comunicação entre estas unidades.

O agrupamento em unidades organizacionais estimula, por definição, dois mecanismos de coordenação: a supervisão directa entre unidades (para suprir as consequentes dificuldades de coordenação entre unidades) e o ajustamento mútuo no seio de cada unidade, mas cria também as condições necessárias para que a coordenação se faça pelos resultados. Este último mecanismo de coordenação foi mais visível numa das escolas analisadas (a que incluía o ensino secundário) ao que não será alheio o conjunto de constrangimentos que qualquer escola do ensino secundário tem vindo a ser objecto desde há alguns anos por parte da tutela. De facto, «*Au fur et à mesure que les systèmes traditionnellement centralisés se décentralisent, le rôle joué par l'évaluation comme mécanisme de contrôle augmente en proportion.*» (Broadfoot, 2000), o que, nas escolas secundárias, tem aparecido associado à dúvida acerca da sua capacidade de resposta às necessidades do mercado de trabalho ou do ensino superior, pelo que a *prestação de contas* sob a forma de resultados obtidos surge como um dispositivo quase natural se não pudesse ser também entendido como outra forma de controlo por parte do Estado.

Para este propósito, importa então que as escolas assumam características que prevejam e tornem viável esta *prestação de contas*. A escola é, desde há muito, uma escola compartimentada cuja estruturação interna reflecte essa compartimentação, nomeadamente a dos saberes; seja para atenuar esta compartimentação, seja para aproximar fisicamente professores de diferentes disciplinas, seja para rentabilizar o funcionamento do topo estratégico (uma das consequências imediatas é a redução da constituição do Conselho Pedagógico), pelos casos analisados neste estudo podemos verificar como estas organizações começam a desenvolver características que as afastam do conceito de *burocracia profissional* para as aproximar do de *estrutura departamentalizada* ou *divisionalista*:

- a coordenação do trabalho organizacional é feita em sede de Conselho Pedagógico a partir dos resultados obtidos por cada departamento;
- cada departamento tem latitude suficiente para assumir normas de funcionamento próprias e diferentes das dos outros departamentos;
- os coordenadores destes departamentos podem ser elementos-chave na eficácia da organização – na gestão da própria unidade e, pela proximidade do topo estratégico, na participação na definição da estratégia da organização e consequente garantia de que o seu departamento funciona de acordo com aquela estratégia;
- por último, ao topo estratégico cabe determinar a estratégia do conjunto da organização, alocar recursos e conceber o sistema de controlo de desempenhos (com o apoio da tecnoestrutura).

Sejamos claros, estas organizações escolares não são *organizações departamentalizadas*, mas reúnem características deste tipo de organização que, pela sua importância no funcionamento organizacional, podem suportar uma tendência de evolução neste sentido.

RESULTANTES

Pensamos que neste momento em que, por um lado, as alterações legislativas impuseram novos arranjos estruturais às escolas portuguesas e, por outro lado, é notória a capacidade de as escolas actualizarem estas reestruturações no plano das concretizações (Lima, 1998), importa observar estas organizações não sob o prisma da sua correspondência com quadros normativos e epistemológicos, mas antes numa perspectiva assente na análise do seu funcionamento real, no *organizing* ou *action organizatrice* (Morgan, 1986), dirigindo-se o interesse teórico não ao que a organização é nem ao estado em que ela *está*, mas antes àquilo que a organização *faz* e ao *modo* como se faz.

Por outro lado, este *deslizamento das estruturas* tem vindo a implicar que os professores venham a assumir outras funções dentro das organizações, para além das tradicionais, leccionação e gestão de primeiro nível. Ora, sabendo que as escolas não se caracterizam por uma comunhão em torno dos objectivos organizacionais bem como dos meios para os atingir, Firestone (1993) refere que o compromisso voluntário dos professores assume capital importância à medida que os contextos profissionais tendem para uma complexificação que *empurra* os professores para outras tarefas, de coordenação e gestão, nas quais sabemos (Ávila de Lima, 1997; Bakkenes, *et al.*, 1999) que os professores não se empenham tanto como no trabalho directamente relacionado com o ensino-aprendizagem, sendo talvez interessante *ficar para ver* se as escolas tendem para uma especialização neste tipo de tarefas ou para a criação de políticas de incentivo diferenciado que visem a melhoria das condições profissionais para estes professores (Firestone, 1993), ou ainda, se estes constrangimentos justificam o aprofundamento do conhecimento das características organizacionais da escola no momento da formação inicial dos professores.

Bibliografia

- Ávila de Lima JM** (1997). *Colleagues and Friends, Professional and Personal Relationships among Teachers in Two Portuguese Secondary Schools*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (tese de doutoramento).
- Bakkenes I, Brabander C, Imants J** (1999). Teacher Isolation and Communication Network Analysis in Primary Schools. *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, nº 2, p. 166-202.
- Broadfoot P** (2000). Un Nouveau Mode de Régulation dans un Système Décentralisé : l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, p. 43-55.
- Caria TH** (1997). *O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. (tese de doutoramento).
- Carvalho LM** (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Chambel MJ, Curral LA** (1999). «A Homogeneidade Cultural e a Configuração Estrutural da Organização». *Psicologia*, vol. XIII (1-2), 217-236.
- Firestone W** (1993). Teacher Commitment, Working Conditions and Differential Incentive Policies. *Review of Educational Research*, vol. 63, nº 4. p.489-525.
- Gomes R** (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Lima L** (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação.
- Mintzberg H** (1986). *Structure et Dynamique des Organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Morgan G** (1989). *Images de l'Organisation*. Les Presses de l'Université Laval, Éditions ESKA.
- Tosi HL et al.** (1995). *Managing Organizational Behavior*. Cambridge, Mass: Blackwell Business.

NOVOS CORPOS PARA NOVAS PERSONAGENS: ENSAIO SOBRE A «MANUTENÇÃO DA FORMA» E O «CUIDADO DE SI»

Rui M Gomes

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

NOVOS CORPOS¹

Vivemos num tempo em que a única fulguração que nos parece restar é a do corpo próprio, verdadeiro depositário da identidade de cada um e em que, simultaneamente, são enunciadas as dúvidas mais radicais sobre o conhecimento que temos, científico incluído, acerca dele. De um lado, parecemos acreditar na salvação através do corpo; do outro lado, cavamos fundo o cepticismo sobre os saberes e os dispositivos tecnológicos postos à nossa disposição para o controlarmos. Em consequência dos progressos científicos e tecnológicos desenvolvidos em esferas tão diversas quanto a engenharia genética, os transplantes, a reprodução, a cirurgia plástica, os implantes ou a fisiologia do exercício, o corpo tornou-se no novo território de exercício das liberdades individuais. Não é apenas a engenharia genética que nos vem propor uma nova arquitectura do corpo; os engenheiros de materiais, os físicos e a cirurgia também estão envolvidos no processo de criação de seres híbridos compostos por elementos orgânicos e electrónicos. A expressão *cyborg* passou a dar nome a formas corporais que já não se integram na velha noção do corpo enquanto carne. O corpo deixou de ser expressão de um dado fixo da natureza para se sujeitar progressivamente aos ditames das opções e escolhas da sociedade de consumo. Na sociedade de consumo em que as grandes narrativas produzidas pelas instâncias ideológicas, políticas ou religiosas estão em crise, o corpo surge como último reduto de controlo dos acontecimentos e como forma essencial de constituição das identidades.

Porém, os avanços no conhecimento e no controlo das opções corporais que parecem estar ao alcance de alguns não é feito sem cepticismo. Com efeito, quanto maior é a possibilidade de superar os limites do nosso corpo, maior parece ser também a incerteza acerca do que ainda é



¹ Retomo nesta primeira secção a descrição de algumas características do corpo contemporâneo muito próxima de outra produzida em artigo recentemente publicado (Gomes, 2003). Procedo, no entanto, a um desenvolvimento analítico bastante diferente nas secções seguintes.

«natural» no corpo de cada um. Ao lado da segurança criada pelas novas tecnologias, que reduzem os constrangimentos e as limitações que até há alguns anos caracterizavam a existência corporal, exacerbam-se também as incertezas quanto aos riscos que o futuro anuncia. A noção de risco torna-se central numa sociedade somatizada (Turner, 1992) caracterizada pelo domínio que o corpo assume no espaço público da actividade política e cultural. A sedutora promessa de uma vida sem doenças, de longevidade sobre-humana, suscita, igualmente, ameaçadoras visões dos excessos da clonagem ou da incorporação de componentes electromagnéticos no corpo.

Nunca o corpo esteve tão presente na vida quotidiana. Nos anos mais recentes a esfera pública configurou-se a partir de um credo corporal ancorado no paradoxo da segurança-risco. A segurança é um sintoma do biopoder que nos acompanha desde o séc. XVIII. Fazendo da morte um objecto de apreensão, o poder disciplinar preocupou-se com a sobrevivência, com o prolongamento da vida e com a protecção da higiene pública. Filiado em novas tecnologias políticas do corpo, o biopoder estendeu a sua actuação ao conjunto da população em questões como a natalidade, a fecundidade, a velhice e o controlo das endemias. Hoje em dia o tema da segurança percorre transversalmente esferas muito diversas da vida mas todas elas remetendo para a antecipação, para a prevenção e para a centração em si mesmo. Revistas, programas e canais temáticos de televisão, jornais, publicidade e debates médicos públicos difundem informações mais ou menos especializadas sobre alimentação e exercício físico, apresentando soluções que prometem a saúde física e psicológica ou a transformação do corpo. Sendo o corpo apresentado como propriedade de cada um, também a prevenção e a redução dos riscos passa a ser empresa da responsabilidade individual. As sociedades actuais desenvolveram um fascínio sem precedentes pelo auto-conhecimento e pela auto-estima a par da proliferação de uma nova sensibilidade terapêutica (Lipovetsky, 1989) arrimada na oferta de orientação psicológica, técnicas de comunicação e meditação e outras tecnologias centradas na revelação do interior de cada um. A este novo consumo de consciência de si, havemos de acrescentar a reflexividade da vida social (Giddens, 1992). Os conhecimentos ligados às ciências da saúde, da sexualidade ou da actividade física entraram na rotina que ajuda a descrever e a referenciar a vida social. O controlo da nutrição e do peso corporal, o conhecimento do valor-padrão da tensão arterial e o seu controlo, a moderação da actividade sexual e a relação com as doenças sexualmente transmissíveis, a regularidade e intensidade da actividade física e o seu papel na saúde são considerados testemunhos de opções individuais, de estilos de vida e de aparência física. Nestas circunstâncias, o que se come, o exercício que se faz, a monitorização corporal que se segue, a sexualidade que se mantém correspondem a uma escolha pessoal que, supostamente, constrói a própria narrativa de si face aos outros.

Jamais na história se quebraram de forma tão evidente as fronteiras existentes entre a beleza, a saúde e a prestação física ou corporal. No centro deste novo higienismo, agora travestido de «revolução do bem estar» ou de «saúde permanente», está a associação pregnante entre um mode-

lo de corpo ideal, a saúde e o estilo de vida. A força deste modelo estriba-se na naturalização das relações entre o ideal estético do corpo e a avaliação ética da pessoa. A ideia segundo a qual o corpo pode ser controlado como um objecto é particularmente evidente no contexto das actividades físicas e desportivas. Neste caso, os sujeitos tendem a construir um sentimento significativo de si através do esforço pessoal e do controlo. O envolvimento crescente de certos grupos sociais em actividades físicas e desportivas que promovem a busca da saúde perfeita produz a medicalização da vida quotidiana, mas sugere também valores éticos de vontade própria e de auto-controlo típicas do *habitus* de uma classe média que crê fortemente ter-se esculpido a si própria. É assim que o mito da perfeição corporal se torna num forte marcador social, mascarando as bases estruturais das desigualdades sociais debaixo do véu das virtudes pessoais e da auto-suficiência que assistiriam à escolha do estilo de vida de cada um.

O corpo tornou-se no depositário privilegiado das novas normas de regulação social assentes em imperativos de auto-realização e numa nova personalidade tipo que alguns designam como *performing self*. Trata-se de uma nova personalidade ancorada nas performances exteriores. Tendo o corpo como principal meio de apresentação ao mundo, o novo *self* pretende simbolizar por seu intermédio o próprio estatuto pessoal. Estando obrigado a actualizar-se constantemente nas interações face-a-face, a mercadorização da vida quotidiana facilitou o desaparecimento dos signos adscriptivos de valor pessoal. A apresentação de cada um na vida de todos os dias tornou-se cada vez mais dependente do estilo e da moda, fazendo do espaço urbano uma arena competitiva. As necessidades sociais passam a estar determinadas pelo campo do consumo e por regimes de autogoverno que situam em cada sujeito a responsabilidade pela manutenção do corpo de cada um e pela construção de corpos sempre jovens e saudáveis.

NOVAS SUBJECTIVIDADES

Esta forma de problematizar a relação entre corpo e subjectividade não pretende apenas restituir o corpo ao seu contexto social, económico e político. O nosso principal interesse consiste em demonstrar como o exercício corporal funciona como uma disciplina ética, por intermédio da qual cada indivíduo se converte ele próprio em sujeito reflexivo de acção moral. Não se trata de fazer uma sociologia das prescrições morais mas de captar as práticas de relação com o *self*: O sujeito, ao produzir o seu próprio corpo, produz, simultaneamente, novas modalidades de subjectivação, passando a existir, por conseguinte, uma adesão entre a imagem que faz do seu corpo e a consciência que tem dele. O desporto e o movimento, mas também a nudez ou a esteticização do corpo podem constituir novas modalidades de problematização de si face aos outros e, portanto, situam o corpo como lugar primeiro do sujeito. Deste modo se constroem novos corpos para novas personagens. O que nos interessa na análise da construção das subjectividades por intermédio das técnicas corporais são as técnicas utilizadas pelos indivíduos

na sua reflexão sobre si e sobre a sua acção, como se conhecem a si próprios e se auto examinam, enfim, como se perfilam a si mesmos como objectos de melhoria e decifração.

As técnicas de si são práticas de reflexão voluntárias através das quais os indivíduos se procuram transformar a si próprios, fixar se regras de conduta e modificar se na sua singular forma de ser. Trata se de um dispositivo de autogoverno dos indivíduos, que se exerce continuamente sem necessidade que haja quem governe directamente a conduta de cada um. A esta mentalidade de governo é lhe suficiente que haja quem se sinta governado e, portanto, aja como se governasse a si próprio. O que exige uma particular forma na construção das novas subjectividades. Foucault (1994) estudou estas tecnologias de subjectivação nos três volumes da História da Sexualidade, referindo se a quatro dimensões das artes de viver, como eram designadas no século XVIII. O seu esquema pode ser adaptado com vantagem à apreciação sumária das práticas de criação de novas subjectividades surgidas nas práticas corporais contemporâneas.

A primeira dimensão destas práticas consiste na especificação da parcela de si que é relevante para o julgamento ético pessoal. Qual é a matéria principal da conduta que deve ser sujeita ao julgamento ético? Naturalmente que a resposta a esta pergunta tem sofrido variações históricas importantes. O escrutínio que cada um realiza em relação a si próprio pode ter a sexualidade, a alimentação, as intenções ou o carácter como critérios de relevância principais. No caso em apreço, a substância ética é formada pela necessidade de o indivíduo se redescobrir a si próprio através do corpo. Estabelecer uma relação apropriada entre aspirações, expectativas e auto realização de ambas parece ser a matéria por excelência de muitas práticas corporais contemporâneas (grande parte dos que as procuram declaram querer «sentir-se bem com o seu próprio corpo»). A imagem do cidadão prudente capaz de se responsabilizar pela manutenção do seu corpo ilustra bem as novas modalidades de autogoverno do corpo. Os lugares-comuns são conhecidos e apresentam uma perspectiva medicalizada, mas também moral, do corpo: devemos utilizar a melhor da nossa atenção para nos mantermos sãos, comer moderadamente, praticar exercício físico regular, não fumar e por diante. Tudo isto num ambiente moral de autonomia, responsabilidade, participação e autocontrolo.

A segunda dimensão é caracterizada pelos caminhos que levam o sujeito a reconhecer uma obrigação moral. Esta assumiu diferentes formas nas sociedades pré modernas e modernas: leis divinas e códigos morais num caso e melhoria da qualidade de vida ou libertação das potencialidades individuais noutro caso. De qualquer modo a equação que orienta os modos de sujeição moral, coloca o pensamento moderno em dualidade: de um lado, o pensamento sobre as normas sociais, do outro, pensamento sobre a autenticidade das opções individuais. É neste hiato que se formam novos cenários para a prática ética do sujeito.

A terceira dimensão diz respeito às práticas do *self* propriamente ditas, isto é, as formas de elaboração do trabalho ético que cada um efectua na busca do seu eu verdadeiro. Assim, se

considerarmos o exercício físico como um espaço-tempo do trabalho de ascese, verificamos que este pode ser praticado segundo regimes bastante diferentes, que podem assumir a forma de conhecimento de si, de cuidado de si ou de domínio de si. O conhecimento de si diz respeito às actividades de auto-clarificação, que assentam no imperativo de reconhecimento próprio: reflexão sobre a acção e na acção, interpretação cuidadosa do significado pessoal dado aos exercícios, apreciação da evolução da condição física na forma de auto-avaliação. O domínio de si pode ser praticado por intermédio de um controlo regular da conduta do sujeito, pelos seus próprios meios ou com a ajuda de terceiros, à qual se aplica um conjunto de operações que visam um certo estado de aperfeiçoamento, de realização ou de sabedoria na utilização das tecnologias corporais como o controlo da pulsação e do consumo calórico, a regulação da intensidade do exercício, o controlo da dieta alimentar, a memorização da imagem corporal, a interpretação de certos sinais fisiológicos e por diante. O cuidado de si refere-se, entre outras coisas, ao que Marcel Mauss designava por técnicas do corpo e Elias (1939, 1989) por condutas corporais. Embora, no primeiro caso, o termo contemple, sobretudo, a clássica descrição dos usos diferenciais do corpo, enquanto instrumento técnico, em função das culturas, não prescinde também, necessariamente, dos códigos explícitos que, mais tarde, Elias descreveria com tanta mestria a partir da análise da etiqueta e dos manuais de civilidade. Em qualquer dos casos, tanto as técnicas do corpo quanto as condutas corporais dependem de um específico regime corporal baseado nas formas como os indivíduos monitorizam as funções e acções corporais. Sobre este tema são especialmente estimulantes as investigações antropológicas e históricas de P Brown (1989) e M Mauss (1979). Nelas se demonstra como nem todas as capacidades humanas são sujeitas, em todas as épocas e culturas, à problematização moral introspectiva, ou, demonstrando a tese a contrario, que o alvo de tais problematizações está sujeito a mutações históricas de grande alcance. É particularmente esclarecedora a hipótese enunciada por Brown (1989: 178-186), segundo a qual o facto de o ocidente moderno ter eleito a introspecção da conduta sexual como alvo de controlo dos desejos humanos e de elevação espiritual, em vez do vegetarianismo ou das dietas, se ter devido mais a uma contingência histórica do que a uma qualquer descoberta de uma parcela, consciente ou inconsciente, do self, que apenas por intermédio da conduta sexual moderada se revelaria.

A quarta dimensão incide no que Foucault designa por teleologia do sujeito moral. Para que uma acção seja ética não se pode resumir a práticas pontuais e parcelares, integrando se num modo de ser a que o sujeito aspira por via da acção moral. É nesta dimensão que aparece mais nitidamente a distinção entre uma história da moralidade e a análise da ascese. Enquanto a primeira estuda em que medida as acções de certos grupos e indivíduos estão em conformidade aos preceitos e aos códigos de conduta, a segunda preocupa-se antes do mais com aquilo que permite a cada um manter o domínio de si e das suas condutas. Não que os códigos não tenham

um papel na determinação do modelo de sujeito escolhido. O ascetismo do homem puritano do século XVII pouco tem a ver com a ascese do homem contemporâneo, e isto por força, também, do código de moral vigente em cada um dos períodos.

A EXPERIÊNCIA DE SI

As próximas secções dedicam-se à identificação das problematizações e das práticas que constituem, no contexto da educação corporal e da busca da forma física, modos pedagógicos de transmitir um certo repertório de experiências de si. Esta experiência de si tem no contexto das práticas corporais, sejam elas de cuidado de si, de manutenção de si, de recuperação de si, de activação de si, de domínio de si ou de conhecimento de si, uma forma especialmente importante de desenvolvimento das subjectividades contemporâneas assentes numa particular sensibilidade clínica. Não se trata, portanto, de analisar os comportamentos, as ideias ou as ideologias, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam. Primeira regra metodológica seguida: não se consideram as práticas como espaço de possibilidade ou como oportunidades favoráveis para o desenvolvimento da saúde, da «linha» ou do autocontrolo, mas como mecanismos de produção da própria experiência de si. Assim sendo, as práticas são eleitas como lugares de constituição da subjectividade e não como um mero contexto favorável à recuperação das formas de relação consigo mesmo que caracterizariam ontologicamente a subjectividade.



Muitas das práticas de exercício físico sugeridas hoje em dia dizem respeito ao aprofundamento do exame de consciência e à utilização de técnicas de registo. As práticas de lazer desportivo incluem dispositivos pedagógicos, entendidos para este efeito como os meios que contribuem para constituir ou transformar a experiência que cada um tem de si. Se tomarmos por exemplo as práticas de manutenção física verificaremos que estas incluem: 1) dispositivos ópticos orientados para a auto-observação e para a autovigilância, na qual se determina o que é visível do sujeito para si mesmo; 2) dispositivos discursivos orientados para o estabelecimento daquilo que o sujeito deve dizer acerca de si mesmo; 3) dispositivos morais em que se dão as formas nas quais os sujeitos se devem julgar a si mesmos segundo uma norma; 4) dispositivos de domínio que estabelecem o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo.

- 1) **Auto-observação:** a utilização dos espelhos e de instrumentos técnicos que permitem medir a frequência cardíaca, o consumo calórico, a distância percorrida e a intensidade, constituem exemplos de dispositivos ópticos orientados para o sujeito ver, ser visto e ver-se; a utilização de fichas de registo individual, em que os indivíduos devem fazer um determinado balanço da frequência, intensidade e qualidade do exercício praticado é um exemplo dos mecanismos de autovigilância.

Estas técnicas são justificadas, entre outras coisas, pela sua pertinência relativamente ao projecto de democratização da actividade. Centrado na autonomia do praticante, a avaliação e, em especial, a auto avaliação assume um papel nuclear neste regime de autonomia. É nela que a questão da veracidade e o princípio do conhecimento de si se desdobram em práticas de auto exame. Dentre as diversas funções da avaliação, são as que dizem respeito às provas a que o indivíduo se sujeita que mais saturadas se apresentam dos factores de auto exame. Muitas destas actividades são solitárias: uma certa distância percorrida no tapete-rolante ou na bicicleta, a superação do número de repetições de uma certa carga. Aumento da carga, mais intensidade, dispêndio cada vez maior de energia são sinais de que o indivíduo existe e se vai produzindo a si próprio. As práticas de treino sugeridas dizem respeito ao aprofundamento do exame de consciência e à utilização de técnicas de registo que confrontam o indivíduo consigo próprio. Ser capaz de se pôr à prova, de se confrontar e de se submeter à sua própria vontade é o evidente propósito da técnica de avaliação.

- 2) **Dispositivos discursivos:** as técnicas contemporâneas de expressão, concentração e relaxação pressupõem a autoreflexividade e um discurso do próprio corpo. Temos usado o conceito de psi-actividades como forma de agregação de actividades muito diversas que têm como ponto comum as técnicas de auto-conhecimento assentes numa sensibilidade terapêutica tais como: bioenergia, *tai chi*, ioga, expressão corporal, massagens, terapias psico-físicas, terapias *anti-stress*, gestaltterapia, etc. Assiste-se à redescoberta do «movimento de consciência» através do corpo como forma de intensificação e incorporação do mundo em nós. Esta apropriação do corpo pela consciência implica aprender a desvendar as suas emoções, exprimir sentimentos íntimos, revelar-se na sua corporeidade primária. Trata-se de uma busca da verdade pessoal que tem no conceito de si o nódulo de articulação de todos os restantes discursos: uma construção internamente regulada, que toma a forma de uma narrativa explícita de cada um sobre si, a introjecção, e o controlo simbólico de atentas terapêuticas corporais. Embora algumas destas técnicas façam apelo ao vazio e à recusa das convenções, como obstáculos da intimidade, o processo de subjectivação não abole os códigos e as normas.
- 3) **Dispositivos morais:** Baudrillard (1976) fala de forma penetrante do «narcisismo dirigido» quando reflecte sobre a normalização do corpo – o interesse actual pelo corpo obedece também a imperativos estéticos, dietéticos e sanitários que determinam modelos. A par das técnicas de autocontrolo existe uma instância que induz, incita ou impõe. Assim, por exemplo, nos programas de gestão do stress «exige se reflexão frequente sobre as estratégias de pensamento usadas», «estimula se o sentido de auto superação», «acompanha se o praticante na sua reflexão sobre problemas existenciais que o preocupam», convida-se a ultrapassar o mero movimento nas massagens por que estas são «um acto de comunicação e comunhão profunda de dar e receber». Em síntese, propõe se a reflexão e a superação. Neste exame de consci-

ência, a relação do sujeito consigo próprio sofre um dobramento de modo a que a descoberta do verdadeiro eu seja possível, não tanto sob a forma de uma relação de punição moral mas de apreciação de um trabalho realizado. É um exame produtivo e não coercivo; indutor e não punitivo; correctivo e não vexatório. Neste dispositivo, o praticante está confrontado consigo mesmo. O eu *performante* está diante do eu íntimo; o eu que age está sujeito ao escrutínio do eu que reflecte durante e depois da acção.

- 4) **Dispositivos de domínio:** o exercício físico, pela atenção escrupulosa que concede ao corpo, pela sua preocupação permanente com a funcionalidade óptima, faz cair a antiga lógica ascética e revela uma nova cultura do Eu, na versão moderna do controlo progressivo do ser «autêntico». O corpo passa a estar disponível para todas as experimentações (o lema «*Just do it*» da publicidade é, a este propósito, significativo) na busca dos meios de ser realmente ele próprio, saudável, esbelto e eternamente jovem. A norma autoritária é substituída pela norma indicativa em que cada um parece ser a origem de opções que apenas receberiam dos especialistas alguns conselhos práticos, campanhas de sensibilização ou exercícios por medida. Neste contexto, é muito significativa a proliferação de revistas e livros de auto-ajuda com conselhos e prescrições sobre alimentação, exercício, saúde e sexo.

Aprender a ver-se, a dizer-se, a julgar-se e a sujeitar-se é aprender a fabricar o próprio duplo ou imagem de si. Mas esse duplo não é a projecção espontânea do eu, sendo constituído por uma série de mecanismos de relação: os mecanismos de observação que determinam o que devo ver de mim próprio e como posso ver; os mecanismos discursivos que estabelecem o que posso dizer de mim mesmo e como posso dizê-lo; os mecanismos de avaliação que fornecem as normas e os valores segundo as quais o indivíduo se julga a si próprio; os mecanismos de sujeição que constroem as parcelas e as formas de domínio sobre o ser próprio.

TECNOLOGIAS DE SI

As tecnologias de si são mecanismos de autoregulação que mobilizam práticas de experimentação, compreensão e julgamento da conduta própria. Tais práticas são realizadas sob tutela de um regime de verdade, seja ele pedagógico, psicológico, terapêutico ou familiar. Em cada um destes campos, o que está em causa é a relação de reciprocidade entre o corpo de conhecimentos e de práticas e a produção mesma do self. Melhor que ninguém, Foucault analisou, no seu último período, o processo histórico do desenvolvimento heterogéneo de poderes nas sociedades modernas, para nos permitir a conclusão de que a obrigação de ser livre e autónomo se tornou na forma moderna de dominação da subjectividade, cuja eficácia reside na desconexão entre os poderes centrais e a regulação interna das esferas institucional, doméstica e individual. Trata-se de um processo heterogéneo e não totalizante, em que as ciências humanas ocupam um lugar central, por que intervêm nos vários segmentos de subjectividade em que o indivíduo circula, reconstru-

indo o depois enquanto eu autónomo. É importante reconhecer que a proposta central de Vigiar e Punir (1975), de uma subjectividade à imagem e semelhança da institucionalização das disciplinas – na escola, no asilo, na prisão, nos quartéis, na família –, evoluiu para um projecto de análise do rasgão aberto entre a imposição de controlos de conduta e as formas de vida adoptadas por cada indivíduo. É precisamente neste rasgão que as técnicas e os vocabulários das psicociências operam em favor da reconstrução de um sujeito unitário, como fonte primeira da inteligibilidade das suas acções.

Foucault designa o poder como um modo de acção sobre a acção de outros, que assim estrutura o campo de possibilidades da sua acção. As relações de poder estabelecidas atravessam o conjunto das relações sociais, na forma de jogos estratégicos entre liberdades. Criticando a ideia habermesiana de dissolução das relações de poder por intermédio de uma utópica comunicação transparente, considera que todas as relações de comunicação, ao modificarem o campo de informações entre as partes, produzem efeitos de poder. As práticas e as tecnologias de poder passam a ser o eixo principal das suas pesquisas, acrescentando as técnicas do self às técnicas de produção, de significação e de dominação. Nesta expansão reside o principal deslocamento da sua teorização. Com efeito, enquanto nas investigações anteriores a subjectividade emergia à imagem e semelhança dos poderes individualizantes, agora a subjectividade é antes do mais auto formação e cuidado de si. Neste sentido, o significado das terapêuticas pedagógicas, corporais e psicológicas reside menos no facto de permitirem a extensão da dominação, do que na obrigação de promoverem o ser livre e autónomo.

No contexto da actividade física tais práticas apresentam características gnósicas (conhecimento de si), de provação (domínio de si) e de preservação (cuidado de si). A categoria domínio de si desempenha uma dupla função de permitir a progressão numa aquisição e de avaliar o estado a que se chegou. A sequência e a progressividade são elementos essenciais na actividade física e desportiva por que permitem a ordenação do tempo e a economia na sua utilização. O desejo de racionalizar a actividade do praticante para a tornar mais eficaz é uma constante no exercício físico. As actividades físicas propostas ora decompõem gestos em taxonomias, à maneira do tailorismo decompor as tarefas industriais – é o caso das máquinas de musculação ou dos exercícios de *stretching*; ora optam pelas actividades de aventura auto-reguladas, à maneira dos *self-determined work teams* – é o caso da maior parte das actividades *challenge* propostas aos executivos de empresas. Não que estas correntes da actividade física tenham a mesma origem tailorista, ou que pretendam atingir o isomorfismo entre o novo espírito do capitalismo (Boltansky e Chiapello, 1999), centrado nas noções de rede e de projecto, e a organização da produção corporal de si mesmo, mas porque asseguram o mesmo efeito aos que a praticam. No caso do tailorismo: dispensar o supérfluo, constituindo a soberania da prática isolada do atleta, por intermédio de comportamentos verificáveis pelo treinador e controláveis por quem os realiza. Como no princí-

pio de excepção do tailorismo, em que o supervisor só deve intervir excepcionalmente, já que os comportamentos ajustados estão previamente determinados em sequências segmentadas, também as práticas orientadas por «princípios científicos» do treino determinam etapas intermediárias e sequenciais que vão permitir a consecução dos comportamentos finais. Os objectivos são ordenados segundo sucessivas etapas de treino, derivando daí objectivos intermediários e objectivos finais. A elaboração de fichas de controlo do treino a partir de acções a realizar denuncia a dupla observação que neles se inscreve: observação do *personal trainer*, dirigida para a regulação externa; auto exame do praticante, dirigido para o domínio de si e dos seus comportamentos. A psicologia comportamentalista forneceu um primeiro horizonte a este olhar duplo com a introdução da noção de acções físicas observáveis. Mas rapidamente se concluiu que estas não permitiam acesso à caixa negra, quer dizer, ao que se passa no mais íntimo de cada um. A psicologia cognitivista veio ampliar sobremaneira o horizonte de observação e de autocontrolo. Em especial os que relevam da focalização da acção de treino nas qualidades psicológicas do indivíduo, tais como os níveis de auto-estima. Na verdade, os cognitivistas tornaram o interior de cada um o local por excelência para o exercício da regulação social. O indivíduo autónomo deve, neste modelo, maximizar o seu próprio potencial, projectar-lhe um futuro e aspirar à sua realização. Em ordem a vir a ser o que se quer, o self do praticante deve ser capaz de se decifrar a si próprio, calcular realisticamente as suas aspirações, identificar o que age sobre si e melhorar-se. Doravante, de acordo com as novas racionalidades do liberalismo moderno, não é suposto que os futuros cidadãos necessitem de instruções precisas das autoridades políticas, dos especialistas de saúde ou do exercício físico sobre como regular a sua existência quotidiana. Esse passa a ser o espaço da liberdade regulada pelas escolhas de cada um.



As formas de aprendizagem reflexivas e autobiográficas penetraram também no contexto do exercício físico, nas salas dos ginásios e de musculação, nos espaços públicos de jogging. As práticas de meta cognição passaram a fazer parte das situações de exercício: reconhecer a motivação para fazer uma rotina corporal (Porque quero fazer isto?), avaliar a auto estima obtida no curto prazo, verificar a auto estima no longo prazo, compreender os estados emocionais associados à atração/rejeição de certos exercícios. Deste modo, as pedagogias construtivistas, apoiadas em noções da psicologia cognitivista, requerem uma participação activa do sujeito, já não apenas no autocontrolo dos seus comportamentos mas, em primeiro lugar, na formação do seu carácter e da sua identidade. A auto estima e a motivação intrínseca são as instâncias psicológicas onde se localiza a substância ética, enquanto os conceitos de capacidade e de adaptabilidade são os operadores linguísticos que asseguram a justificação do exercício físico e a utilização da aparência e condição física como força produtiva do trabalhador. Interpenetram-se assim a estúpida compulsão do trabalho, de que falava Marx, com a estúpida compulsão do consumo de que fala Baudrillard.

Enquanto no passado o trabalhador procurava no seu tempo livre o contrário do tempo de trabalho, a contemporaneidade assistiu ao nascimento de um tempo quotidiano completamente penetrado pela busca da reprodução alargada da vida humana. A autogestão da saúde pôs o sujeito diante da economia do seu próprio corpo.

As sociedades desenvolvidas têm um fascínio sem precedentes pelo autoconhecimento e pela autorealização. Conhecimento impregnado de saber médico e psicológico, típico da modernidade tardia, esta reflexividade social nem sempre acrescenta capacidade de domínio da situação exterior aos actores. Contrariamente, intimida e inibe, frequentemente, as possibilidades de opção. O maior conhecimento sobre a vida social não parece ter equivalente num maior controlo sobre o nosso destino. Tal incapacidade, originada pelo excesso de reflexividade, é também a consequência da atmosfera de rigidez e de imobilidade social. A sociedade parece imune a qualquer mudança, enquanto as reformas permanentes se deslocam para o próprio indivíduo e para o seu corpo. Num período histórico em que os limites de conhecimento da sociedade no seu conjunto parece ter esgotado as suas capacidades de reforma, o conhecimento de cada indivíduo sobre si e as possibilidades de alteração de percurso e de arquitectura corporal tornaram-se num reduto possível do desenvolvimento. Todavia, a manutenção da forma já não é suficiente para viver mais e melhor. Cuidar de si pode servir a aparência, mas esta tem os seus limites. No futuro, cada um esperará determinar-se agindo sobre as causas da aparência. E, por hoje, estas causas, encontram-se no projecto genético e molecular. A genética e as neurociências, a cirurgia e os novos materiais à disposição da biofísica ampliaram muito as possibilidades de redesenhar o corpo. Paradoxalmente, a busca da auto-estima, projecto espiritual por natureza, ao confrontar-se com os limites da consciência de cada um, parece querer regressar, como um boomerang, ao projecto material, aos genes e aos neurotransmissores. Da «essência» psicológica passa-se à «essência» biológica e, deste modo, parece querer ultrapassar-se a verdadeira obsessão da decadência. Por isso voltaremos, em outro artigo, a este ovo da serpente eugénico que se aninha na tentação da pureza, da perfeição, da juventude eterna e da recusa da morte.

Bibliografia

- Baudrillard J** (1976) *L'Échange Symbolique et la Mort*. Paris: Gallimard.
- Boltanski L, Chiapello E** (1999) *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Brown P** (1989). *The Body and Society: Men, Women and Sexual Renunciation in Early Christianity*. London: Faber.
- Elias N** (1939, 1989) *O Processo Civilizacional (1º volume)*. Lisboa: Publ. Dom Quixote.
- Foucault M** (1975) *Surveiller et Punir*. Paris: Gallimard.
- Foucault M** (1988) Technologies of the Self. In **L H Martin, H Gutman, P H Hutton** (eds): *Technologies of the Self*. London: Tavistock, pp. 16-49.
- Foucault M** (1994) *História da Sexualidade* (3 vol.). Lisboa: Relógio d'Água.
- Giddens A** (1992) *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.
- Gomes R** (2003). A Cultura de Consumo do Corpo Contemporâneo e a Queda da Educação Física Escolar. Reflexões Pouco Óbvias. In *O Desporto para Além do Óbvio*. Lisboa: IDP, pp. 87-99.
- Lipovetsky G** (1989) *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Mauss M** (1973) Techniques of the body. *Economy and Society* 2(1): 70-88.
- Mauss M** (1979) The category of the person. In **M Mauss: Psychology and Sociology: Essays**. London: Routledge and Kegan Paul, pp. 57-94.
- Turner B** (1992) *Regulating Bodies. Essays in Medical Sociology*. London: Routledge.
- Turner B** (1996) *The Body and Society* (2nd ed.). London: Sage.

O RESGATE DA CULTURA INFANTIL: ESTUDO EM JARDIM DE INFÂNCIA NO RIO GRANDE DO SUL

Miriam Stock Palma*, Beatriz Pereira**

*Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

**Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho

O estudo da infância remete-nos necessariamente à busca do conhecimento a respeito do jogo. Manifesto de formas variadas, com significados especiais de acordo com diferentes contextos sócio-culturais, o jogo tem sido associado, pelos profissionais da educação, aos diversos domínios do desenvolvimento e da aprendizagem. Assim, oportunizar espaços para que pais e avós possam ensinar/compartilhar com seus filhos e netos os jogos que praticavam em sua infância pode-se traduzir como um importante resgate da cultura na qual as crianças estão inseridas, possibilitando-lhes não só reproduzir, mas também recriar a cultura infantil, além de desenvolver habilidades, princípios e valores sociais. Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivos fundamentais: a) verificar o empenhamento das crianças durante o ensino dos jogos tradicionais; b) registrar se elas se apropriam desses jogos em seus tempos livres e c) propiciar a aproximação intergeracional. Participaram do estudo vinte crianças de quatro a seis anos de idade, das turmas dos Jardins A e B da Creche da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre/Brasil. O estudo caracterizou-se por uma metodologia de orientação etnográfica, com aplicação de questionários e entrevistas aos pais e avós, bem como observações direta e indireta das crianças durante o ensino dos jogos nas aulas de Educação Física e em seus tempos livres. Para a análise dos dados, utilizaram-se pareceres descritivos realizados através da transcrição de fitas de vídeo dessas aulas e dos tempos livres. Os resultados da investigação apontam para: a) a participação ativa das crianças durante o ensino dos jogos tradicionais por seus pais e avós; b) a apropriação desses jogos pelas crianças em seus tempos livres e c) o envolvimento efetivo dos familiares com as crianças no processo educativo. CRIANÇA, EDUCAÇÃO FÍSICA, JOGOS TRADICIONAIS, APROXIMAÇÃO INTERGERACIONAL

INTRODUÇÃO

O jogo infantil, compreendido como um elemento indispensável para a construção de importantes facetas do desenvolvimento da criança, tem sido investigado pelos profissionais da

educação e a ele têm sido atribuídos valores inestimáveis. As experiências vivenciadas pela criança em situações de jogo, tanto as bem-sucedidas quanto as fracassadas, podem influenciar fortemente o sentimento que tem de si mesma. Ao jogar, ela aprende e apreende o mundo, experimenta diferentes habilidades motoras e sociais, reproduz e recria situações do cotidiano, incorporando e expressando valores de sua cultura, sejam eles de um contexto mais próximo, como os da família e da escola, ou de mais distantes, como os que lhe chegam através da mídia.

O jogo constitui-se, assim, numa forma de linguagem muito peculiar: brincando, o bebê vai fazendo inúmeras descobertas a respeito do próprio corpo e estabelecendo relações importantes com as pessoas e com os objetos que estão à sua volta, construindo mecanismos mais sólidos e sofisticados que lhe permitam ampliar suas experiências corporais. À medida que a criança cresce, suas necessidades vão-se configurando de forma diferente e o jogo toma uma dimensão cada vez mais socializadora, em que a interação com o outro poderá possibilitar à criança desempenhar diferentes papéis, lidar com pensamentos divergentes, partilhar brinquedos, criar estratégias de convivência, identificar interesses comuns, enfim, comunicar-se por uma linguagem verbal e corpórea. Assim, como sugere Brougère (1998), o jogo advém dos contatos que a criança estabelece desde as primeiras semanas de sua existência, inserido num quadro sócio-cultural.

De acordo com cada cultura, em determinada época, os jogos infantis podem assumir formas e significados diferentes; a imagem que temos e que construímos da criança de nosso tempo permite-nos compreender melhor o seu jogar. Nessa premissa, para se compreender como as crianças brincam, há que se identificar a imagem que se tem da criança na sociedade contemporânea. Há algum tempo atrás, passeios pelos parques e ruas da cidade bem como crianças brincando pelas calçadas e praças faziam a rotina de muitas famílias. Tínhamos a rua, os pais, os irmãos mais velhos, os avós a nos ensinarem os jogos de sua infância, transmitidos de geração a geração. O Pião, a Amarelinha, as Cinco Marias e tantos outros jogos tinham garantidos os seus espaços nos mais variados contextos.

O crescimento dos centros urbanos e as novas formas de moradia que confinam os sujeitos em espaços cada vez mais reduzidos, a falta de segurança, o excessivo tempo dedicado ao trabalho, as inúmeras opções da tecnologia e do entretenimento, reforçados por uma realidade social que não valoriza as manifestações da cultura corporal têm privado homens, mulheres e, sobretudo, crianças de explorarem suas capacidades motoras através do jogo. Quantas delas têm sua infância roubada, ou porque precisam trabalhar e não têm tempo nem acesso aos brinquedos, ou porque lhes são impostas atividades para que ocupem seus tempos livres, que nada têm de prazerosas.

Autores como Friedmann (1996), Kishimoto (1993), Moyles (2002), entre outros têm chamado a atenção para o fato de que o brincar está perdendo um espaço precioso em nossa sociedade. As atividades, nitidamente as de caráter corporal, têm sido limitadas por contingências do

próprio contexto, seja ele doméstico, escolar ou público. Pereira & Neto (1999) apontam para a necessidade de refletirmos sobre os espaços destinados às práticas de lazer das crianças, sejam eles nos Jardins de Infância, nas Escolas de Ensino Básico, nas ludotecas ou em áreas próximas das residências, uma vez que, segundo os autores, esses espaços continuam a não dar resposta às necessidades de espaços de jogo da criança.

Cabe também à escola garantir, planejar, organizar espaços para maximizar o potencial infantil. Entretanto, apesar de as atividades desenvolvidas no contexto do brincar ou do jogar serem reconhecidas há muitos anos por pesquisadores da educação como um importante veículo para o desenvolvimento, muitas vezes essas são encaradas como algo sem significado, que *atrapalham* a atividade educativa e, assim, são preteridas por atividades mais *sérias*. Essas constatações estendem-se também, ainda que em menor escala, às pré-escolas que, por vezes, têm como principal objetivo preparar as crianças para a leitura, a escrita e o cálculo, ou seja, prepará-las para o futuro, para o trabalho, fazendo com que elas deixem de viver intensamente o presente. Freire (1991, p. 39), ressaltando a importância de as experiências serem significativas para a criança em idade pré-escolar, reflete: “Não sei por que essas noções não podem ser desenvolvidas num corpo em movimento, que corre, que pula, que brinca”.

Abrir a pré-escola para o jogo pode representar a descoberta de mundos muito distintos e, ao mesmo tempo, muito semelhantes, repertórios motores variados, inúmeras formas de expressão e uma possibilidade ímpar (e talvez única) de viver intensamente a infância. Os jogos tradicionais, considerados como parte da cultura de um povo, são transmitidos de geração em geração; provenientes de práticas abandonadas por adultos, eles se perpetuam através das crianças. Kishimoto (1993) relata que esses jogos têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social, alguns preservando sua estrutura inicial e outros alterando-se, recebendo novos conteúdos. Empinar papagaios, jogar pião, amarelinha e tantos outros jogos já eram praticados por povos antigos; ao longo da história, as pessoas, e em especial as crianças, foram transmitindo esses conhecimentos espontaneamente, alterando-os, em maior ou menor escala, ou criando novos jogos.

Como já referido, muitos dos brinquedos e brincadeiras que temos hoje nasceram nas grandes civilizações antigas, tendo surgido no próprio ambiente familiar e sido confeccionados artesanalmente. Durante muito tempo, jogos e brincadeiras eram compartilhados por crianças e adultos, ou seja, os adultos participavam de jogos hoje reservados apenas às crianças, sem haver a separação observada atualmente. A origem de muitos brinquedos encontra-se na imitação de objetos pertencentes ao mundo dos adultos, como as miniaturas de barcos; outros, como a boneca, surgiram de ritos e cultos religiosos. Assim, a sapata, o bilboquê, a bola, as cinco Marias, o pião, as bolas de gude, as pernas de pau, entre outros brinquedos, com as mais diversas origens, funções e significados em cada época, têm acompanhado a humanidade e dado ao homem a possibilidade de brincar, independente de sua origem e de seu tempo.

Sabemos, entretanto, que, aos poucos, com a industrialização do brinquedo, o artesanato foi cedendo lugar às máquinas; a madeira, a argila, o tecido, o metal foram sendo substituídos pelos sintéticos; o acesso aos brinquedos ficou restrito às classes sociais que dispõe de dinheiro para comprá-los; os brinquedos, que permitiam à criança criar, interagir, participar, descobrir, agora apresentam-se *prontos*, dotados de luzes, sonorizadores especiais, onde basta apertar um botão para funcionar ou até dispensam a manipulação da criança. Em muitos casos, ela é apenas expectadora.

Os brinquedos, que antigamente eram produzidos artesanalmente e carregados de significados culturais, deram lugar aos industrializados, *impostos* pela mídia; a indústria do brinquedo, através das novas tecnologias, tem investido na criança como um consumidor em formação. Fortuna (1999, p.40) demonstra essa preocupação, ao afirmar: “Importa ter o brinquedo, mas não brincar com ele, até porque não sabem como fazê-lo, já que esta mesma indústria cultural enfatiza o consumo e não a criação”. Nessa premissa, há que se refletir sobre as oportunidades que têm sido dadas às crianças, no sentido de estas poderem ser os verdadeiros atores de sua infância, de poderem reproduzir, criar e recriar sua cultura através do jogar, construir, desconstruir e reconstruir seus brinquedos e brincadeiras.

Trazer para a sala de aula, para o pátio, as brincadeiras do folclore rico que temos constitui-se em uma forma de devolver à criança o seu papel, enquanto produtora de cultura, e não apenas possuidora de mercadorias, oportunizando-lhe mergulhar em sua própria história. Ainda que esses jogos tenham sido transmitidos ao longo da história em situações informais, foi vendo, ouvindo e participando que crianças de várias gerações aprenderam, ensinaram e nos legaram essas atividades, adaptando-as, de acordo com sua cultura, incorporando o novo ao velho, criando novas formas, favorecendo, assim, o surgimento de variantes adaptadas ao contexto. Tendo em vista as inúmeras limitações impostas em nosso tempo para a vivência desses jogos, principalmente no contexto dos grandes espaços, como as ruas, os parques e, mesmo as residências, há que se pensar na escola (e incluímos a pré-escola) como lugares substancialmente férteis para o desabrochar desse conhecimento, um conhecimento passado de pais para filhos, avós para netos, professores para alunos, etc.

Moyles (2002), referindo-se ao papel do brincar na educação infantil, afirma que o envolvimento dos pais na pré-escola pode ter um efeito significativo sobre o desenvolvimento de seus filhos. Entendemos que a educação compartilhada entre a pré-escola e a família pode, entre tantos benefícios, ajudar os adultos a perceberem o imenso valor do brincar no processo educativo e, ao mesmo tempo, suscitar nas crianças o desejo, a vontade de envolverem-se efetivamente nesse processo. Assim, um ambiente em que as atividades tenham seus significados compartilhados entre adultos e crianças pode ser determinante no empenhamento destas para a consecução de seus objetivos.

Sabemos que pais e professores têm papéis diferentes a desempenhar frente ao desafio de auxiliar as crianças em seu desenvolvimento; entretanto, isso não quer dizer que não possam caminhar lado a lado, cada um complementando o outro e ambos (re)descobrimo, quem sabe, o prazer de brincar. Por isso, nosso entendimento é de que, enquanto educadores, cabe-nos, minimamente, oportunizar às nossas crianças o conhecimento de parte de sua história, de sua cultura. Sendo assim, nosso propósito com esse estudo foi o de resgatar os jogos tradicionais e socializá-los no contexto da pré-escola, através da participação das crianças, de seus pais, avós, professora de Educação Física e acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação Física, mostrando esse *novo conteúdo* como algo próximo à realidade das crianças e propiciando um ambiente em que elas pudessem imaginar-se como parte integrante desse conhecimento através de elos familiares.

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Para este estudo, traçamos os seguintes objetivos:

- Verificar o empenhamento das crianças durante o ensino dos jogos tradicionais nas aulas de Educação Física;
- Registrar se as crianças se apropriam dos jogos tradicionais em seus tempos livres
- Propiciar a aproximação intergeracional.

1. Amostra

Participaram do estudo vinte crianças de quatro a seis anos de idade, onze do sexo masculino e nove do feminino, que freqüentam as turmas de Jardim A e Jardim B da Creche da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre/ Brasil.

Apesar de no início da investigação, termos contado com a participação de 48 pré-escolares (dezenove da turma de Jardim B e vinte e nove das turmas de Jardim A), esse número reduziu-se, em virtude da greve de funcionários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul nos meses de Junho e Julho de 2004. Essas crianças são filhos(as) de professores(as) ou funcionários(as) desta universidade e a participação de muitas na investigação foi alterada, uma vez que, ou suas professoras, ou seus pais aderiram à greve e elas passaram a não freqüentar a Creche nesse período, tendo, inclusive, uma das turmas de Jardim A paralisado o seu funcionamento. Para tanto, foram considerados sujeitos do estudo as crianças que participaram de, no mínimo, cinqüenta por cento das aulas e de, no mínimo, um tempo livre filmado.

2. Instrumentos utilizados para a coleta de dados

A investigação caracterizou-se com especial enfoque na metodologia de tipo etnográfico. Para conhecermos os jogos praticados pelos pais e avós das crianças em suas infâncias, foi-lhes aplicado inicialmente um questionário e, posteriormente, para termos uma recolha dos dados

mais expressiva, também foi utilizada a entrevista. Realizaram-se observações diretas e indiretas das crianças nas aulas de Educação Física em que os jogos foram aplicados e de três de seus tempos livres, após o ensino dos jogos.

3. Procedimentos – descrição da intervenção

O presente estudo, que se realizou de janeiro a agosto de 2004, teve os seguintes procedimentos:

- a) Inicialmente, fez-se a solicitação aos pais de permissão para que seus (suas) filhos(as) participassem da pesquisa (Janeiro);
- b) Foram encaminhados questionários aos pais e avós de cada criança, para que neles citassem e/ou descrevessem os jogos que realizavam em sua infância. Como a devolução do instrumento não foi expressiva, foram realizadas entrevistas com familiares que não haviam respondido o questionário, para obtermos um número maior de informações (Março e Abril);
- c) Com base nessa recolha, foi feita a seleção dos jogos a aplicar às crianças. Como critérios de seleção, podemos citar: I) a frequência com que esses jogos foram citados/descritos; II) a viabilidade de construção e/ou aquisição dos materiais necessários à aplicação dos jogos; III) que fosse selecionado, pelo menos, um jogo citado/descrito pelos familiares de cada criança; IV) eliminar os jogos que apresentassem um caráter agressivo. Uma vez selecionados os jogos, providenciamos a construção, compra ou recebimento de doações de materiais e/ou brinquedos para serem utilizados na pesquisa. A seguir, convidamos um familiar de cada criança para que viesse à Creche ensinar o jogo selecionado à turma de seu (sua) filho(a)/neto(a). A *visita* de cada familiar foi agendada de acordo com sua disponibilidade e coincidindo com os horários das aulas de Educação Física da turma, nas quais seriam ensinados os jogos (Maio);
- d) Foram ensinados 03 jogos por semana (um em cada sessão de Educação Física) para cada uma das turmas. Para a turma de Jardim B foram ensinados 11 jogos em 12 encontros (um por dia, sendo que um dos jogos foi repetido em outra sessão); para a turma de Jardim A, 12 jogos em 10 encontros (em duas sessões foram ensinados 2 jogos em cada). Todas as aulas foram filmadas. Ainda que todos os jogos tivessem sido previstos para serem ensinados por pais e avós, em virtude da greve, nas últimas duas semanas de sua aplicação, esses foram ensinados pela professora de Educação Física e por acadêmicas do curso de Licenciatura de Educação Física (Junho e Julho).

Tabela 1. Jogos tradicionais (16 jogos)

Jardim A (12 jogos)	Jardim B (11 jogos)
Amarelinha*	Amarelinha*
Anel	Bola de gude*
Bola de gude*	Cabra cega
Carrinho de lata	Cinco Marias *
Cinco Marias	Elástico*
Elástico*	Fita*
Fita*	Meu belo castelo- roda cantada
Mamãe, eu posso ir?	Pião*
Pernas de pau	Rouba bandeira
Pés de lata	Stop
Pião*	Taco*
Taco*	

* Jogos ensinados às duas turmas

e) A partir do término do ensino dos jogos, em 3 momentos as crianças foram filmadas em seus tempos livres (aproximadamente 15, 30 e 45 dias depois do ensino do último jogo). Nesses momentos, as turmas de Jardim B e Jardim A estavam simultaneamente no pátio da Creche da UFRGS.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Empenhamento das crianças das turmas dos Jardins B e A durante o ensino dos jogos tradicionais

Os jogos tradicionais foram ensinados às crianças da turma de Jardim B em 12 aulas de Educação Física e o tempo total de filmagem foi de 172 minutos, perfazendo uma média de 14,3 minutos de filmagem por aula (tempo mínimo:10,5 minutos; tempo máximo:25 minutos).

Tabela 2. Tempo de empenhamento nos jogos – Jardim B

Jardim B				
Nome/ Gênero	Número de aulas em que esteve presente	Tempo de ensino dos jogos (minutos)	Tempo de empenhamento nos jogos (minutos)	Tempo de empenhamento nos jogos em %
A. (f)	9	135,5	124,5	91,9
C. (m)	6	96,5	73,0	75,6
C. (f)	9	134,5	114,5	85,1
D. (m)	10	147,0	129,0	87,8
I. (f)	8	119,5	99,0	82,8
J. (m)	10	135,0	109,5	81,1
J.B. (m)	7	100,5	83,5	83,1
L. (f)	8	125,0	113,5	90,8
V. (f)	8	113,0	99,5	88,1
Média	8	122,9	105,1	85,1

Para as crianças da turma de Jardim A, os jogos tradicionais foram ensinados em 10 aulas de Educação Física e o tempo total de filmagem foi de 163,5 minutos, perfazendo uma média de 16,4 minutos de filmagem por aula (tempo mínimo: 12 minutos; tempo máximo: 23 minutos).

Tabela 3. Tempo de empenhamento nos jogos – Jardim A

Jardim A				
Nome/ Gênero	Número de aulas em que esteve presente	Tempo de ensino dos jogos (minutos)	Tempo de empenhamento nos jogos (minutos)	Tempo de empenhamento nos jogos em %
A. (f)	9	151,5	128,0	84,5
C. (f)	8	134,5	125,5	93,3
G. (m)	9	150,5	138,5	92,0
J. (f)	7	114,0	80,0	70,2
J. (m)	9	141,0	101,5	72,0
J.P. (m)	9	150,5	113,0	75,1
L. (m)	7	110,5	95,5	86,4
L.F. (m)	9	141,0	108,0	76,6
M. (f)	9	150,5	124,5	82,7
P. (m)	10	163,5	155,0	94,8
Y. (f)	7	113,0	75,5	66,8
Média	8,5	138,2	113,2	81,3

2. Apropriação dos jogos tradicionais pelas crianças em seus tempos livres

Aproximadamente 15, 30 e 45 dias após o ensino do último jogo, as crianças que participaram do estudo foram filmadas em seus tempos livres. Dentre as inúmeras atividades que realizaram, foram verificados os seguintes jogos tradicionais:



Tabela 4. Jogos tradicionais realizados nos tempos livres – Jardim B

Nome/ Gênero	1º tempo livre	2º tempo livre	3º tempo livre
A. (f)	Pés de lata	Cabra cega	Bola de gude
	Pião	Elástico	Cabra cega
C. (m)	(a)	Cabra cega	Cabra cega
		Pernas de pau	Taco
C. (f)	(a)	Pés de lata	Bola de gude
			Cabra cega
D. (m)	Cabra cega	(a)	Taco
	Bola de gude		
I. (f)	(a)	(a)	Pés de lata
J. (m)	Cabra cega	Pernas de pau	Pés de lata
	Bola de gude		Taco
	Pés de lata		Bola
J.B. (m)	Pernas de pau	Cabra cega	Taco de gude
L. (f)	(a)	Pés de lata	Taco
			Bola de gude
			Pés de lata
V. (f)	(a)	Pés de lata Elástico	Taco Pés de lata

(a) Esta criança esteve ausente

Tabela 5. Jogos tradicionais realizados nos tempos livres – Jardim A

Nome/ Gênero	1º tempo livre	2º tempo livre	3º tempo livre
A. (m)	(a)	Bola de gude	(b)
C. (f)	Cabra cega Pernas de pau Bola de gude	Bola de gude Cabra cega	Bola de gude Taco Anel
G. (m)	(a)	(a)	Taco Anel
J. (f)	Bola de gude	Bola de gude Cabra cega	Cabra cega Anel
J. (m)	(b)	(b)	(b)
J.P. (m)	Pés de lata Cabra cega	Cabra cega	Anel Pernas de pau Cabra cega
L. (m)	(a)	(a)	Anel
L.F. (m)	Cabra cega Pernas de pau	Bola de gude	Pernas de pau
M. (f)	Pernas de pau Bola de gude Pés de lata	Bola de gude Cabra cega	Cabra cega Pés de lata Taco Anel
P. (m)	(b)	Cabra cega	Taco
Y. (f)	Cabra cega Bola de gude	Elástico Cabra cega	Cabra cega

(a) Esta criança esteve ausente, (b) Esta criança não realizou nenhum dos jogos tradicionais ensinados; realizou outras atividades

3. Aproximação intergeracional

A partir da autorização dos pais para que seus filhos participassem da investigação, foram distribuídos a cada uma das 48 crianças 6 questionários a serem respondidos pelos pais e pelos avós paternos e maternos.

Recebemos 49 questionários preenchidos e realizamos 19 entrevistas com outros familiares, com o objetivo de obtermos mais informações a respeito dos jogos que praticavam em suas infâncias. Assim, dos 68 familiares que contribuíram inicialmente para nosso estudo, 26 foram mães, 15 pais, 11 avós e 16 avós.

Em relação à participação dos familiares no ensino dos jogos tradicionais:

- No Jardim B, dos 11 jogos ensinados, 6 foram pelos familiares (3 mães, 2 pais e 1 avô)
- No Jardim A, dos 12 jogos ensinados, 8 foram pelos familiares (2 mães, 4 pais e 2 avós).

DISCUSSÃO

Foram elaborados pareceres descritivos realizados através da transcrição de fitas de vídeo das aulas em que os jogos foram ensinados e de três tempos livres das crianças.

Os resultados apontam que:

- em relação ao empenhamento das crianças durante o ensino dos jogos tradicionais nas aulas de Educação Física:

A partir da análise do empenhamento, ou seja, da participação e do envolvimento efetivos de cada criança em cada aula, constatou-se que a grande maioria delas empenhou-se de forma bastante intensa nos jogos ensinados, desde o momento de apresentação (explicação e demonstração) desses jogos, passando pela vivência (experimentação) até o feedback dado pelos familiares ou professora e acadêmicas de Educação Física às crianças.

Em alguns momentos, a participação parcial de algumas crianças deveu-se às próprias regras dos jogos, como por exemplo, no jogo de Bola de gude, uma vez que quem tivesse a sua bola tocada pela de um colega deveria deixar temporariamente a atividade ou, como no jogo de Fita, ao ser pego pelo colega, deveria sentar e aguardar o reinício do jogo. Neste estudo, consideramos as situações em que as crianças estavam à espera de sua vez de jogar e de exclusão temporária também como tempo de empenhamento no jogo, uma vez que essas eram situações inerentes às regras da própria atividade.

Alguns dos jogos ensinados exibiam um grau elevado de complexidade para crianças desta faixa etária, quer a nível de compreensão de regras ou da exigência de refinamento de habilidades motoras (ainda não bem desenvolvidas nessa faixa etária). Nesses casos, o nível de participação das crianças geralmente foi crescente ao longo das aulas; num primeiro momento aguardavam um maior número de explicações, demonstrações e mesmo auxílio direto nas habilidades para, posteriormente, passarem a ter mais iniciativa para realizar o jogo. Nas Cinco Marias, Bola de gude, Pião, jogos que exigem do praticante o refinamento de habilidades motoras finas, muitas crianças acabaram por criar estratégias, alterando as regras do jogo para, de alguma forma, permanecerem jogando.

Acreditamos que o fato de a grande maioria dos jogos constituir-se em algo absolutamente novo para as crianças, uma vez que elas nunca tinham vivenciado muitos dos agora ensinados, tenha sido um fator motivacional para o seu empenhamento ao longo do estudo.

- b) em relação à apropriação dos jogos tradicionais pelas crianças em seus tempos livres:

Dos 16 jogos tradicionais ensinados às turmas de Jardim B e Jardim A, 8 apareceram, por iniciativa das crianças, em seus tempos livres.

Das 20 crianças que participaram do estudo, 19 se apropriaram desses jogos espontaneamente nesses momentos. Algumas chegaram a realizar até 3 ou 4 desses jogos num só tempo livre filmado.

Esses resultados fazem ressaltar a apropriação dos jogos, na medida que, de forma espontânea e passado algum tempo da aprendizagem dos mesmos, as crianças ainda se sentiam motivadas a experimentá-los, seja reproduzindo-os exatamente da forma como foram transmitidos, seja acrescentando-lhes novos conteúdos, novas aprendizagens.

Essas constatações remetem-nos à teoria de Ausubel (1982), o qual sugere que, quando novos conteúdos somam-se aos conhecimentos prévios das crianças, aqueles adquirem significado,

e permitem a elas descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz. Afirma ainda que o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo.

Temos assim que as experiências vivenciadas pelas crianças da Creche da UFRGS com seus familiares, aprendendo e, posteriormente, aplicando os jogos tradicionais de forma espontânea em seus tempos livres, podem-se traduzir como um importante passo para a perpetuação da cultura infantil.

c) em relação à aproximação intergeracional:

Consideramos ter atingido parcialmente este objetivo. Contando, no início da investigação, com 48 pré-escolares, recolhemos informações através de questionários e entrevistas de 68 familiares, totalizando mais de 50 jogos diferentes citados e descritos.

A presença de pais e avós gerou bastante expectativa e alegria entre as crianças. Nesta mesma direção, muitos foram os familiares que realmente se envolveram com as crianças no processo de brincar, interagindo com elas, de forma espontânea e *entregando-se à magia do jogo*, observado nas habilidades de correr para fugir ou pegar na Cebra-cega, de saltar elástico, de equilibrar-se sobre as pernas de pau ou sobre os pés de lata, de construir carrinhos de lata com as crianças ou, simplesmente, sentar-se ao chão para, com elas, jogar as Cinco Marias. Alguns relataram, informalmente, que este foi um momento raro de reviver a infância. Essas observações e constatações vão ao encontro das palavras de Moyles (2002,p.171): “As sessões de *fazer e brincar* com os pais são uma ótima maneira de levá-los a valorizar o brincar e a brincar de verdade”.

O objetivo só não foi plenamente atingido, de acordo com a percepção que temos, em virtude de não termos podido contar com a presença dos familiares em todas as aulas em que foram ensinados os jogos. Como já comentado anteriormente, com a greve muitas crianças deixaram de frequentar a Creche da UFRGS, o que dificultou, ou até mesmo impediu, a participação de seus pais e avós na investigação e alguns jogos, assim, foram ensinados pela professora e pelas acadêmicas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da literatura consultada e das constatações verificadas neste estudo, concluímos que se o jogo é a principal atividade da infância, se nele a criança se envolve com prazer e entusiasmo, se ele promove aprendizagem, desenvolvimento e consolidação de habilidades importantes para a sua realização, não há porque não integrá-lo e enriquecê-lo nas instituições para a infância.

O resgate da cultura infantil, através da vivência dos jogos tradicionais na Creche da UFRGS, configurou-se como uma importante ferramenta para o desenvolvimento de competências das

crianças. Dessa forma, a transmissão desses conhecimentos de pais para filhos, avós para netos, professores para alunos, em um ambiente em que todos puderam compartilhar os significados dos jogos de forma espontânea e prazerosa, oportunizou a reflexão sobre a importância de às crianças serem oferecidos contextos em que jogar e aprender não sejam consideradas situações antagônicas, mas complementares.

Bibliografia

- Ausubel DP** (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- Brougère G** (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Fortuna T** (1999). *Vida e morte do brincar*. In: Seminário Nacional de Arte e Educação, n.1. Montenegro.
- Freire JB** (1991). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione.
- Friedmann A** (1996). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta/ Abrinq.
- Kishimoto T** (1993). *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes.
- Moylés J** (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pereira B, Neto C** (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres. In: Pinto, M., Sarmento, M. *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, pp.85-107.

PROVAS DE AVALIAÇÃO AFERIDA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

João Comédias

Esc. Sec. D. Luísa de Gusmão

Nos últimos quinze anos, participámos numa mudança importante na realidade e no Projecto de Educação Física Escolar em Portugal.

No início deste período, em 1988, o processo dos Programas Nacionais de Educação Física, estabeleceu um novo quadro de referência para o “desenvolvimento curricular baseado na escola” e para as orientações curriculares de âmbito nacional.

As inovações que o modelo do programa de E.F. integra e a adequação à escola, conjugando «desenvolvimento» e «exequibilidade» (Bom et al, 1990) tornaram-no numa excelente referência para a desejável articulação entre o currículo nacional e aquilo que são as responsabilidades das “estruturas pedagógicas” da escola e a deliberação de cada professor.

No domínio da compreensão da importância da Educação Física (E.F.) e dos seus valores educacionais, os Programas Nacionais iniciaram uma mudança, a que não é alheia uma pedagogia social praticada pelos representantes do movimento associativo e também pelos professores de E.F., em muitas escolas, no contacto sistemático com restantes colegas e encarregados de educação.

No entanto, um importantíssimo factor de desenvolvimento não tem acompanhado estas interessantes mudanças — a área da Avaliação em Educação Física.

O argumento que tem sido avançado para a discriminação e a desvalorização da Avaliação em E.F., na Avaliação de Frequência e nas Provas Globais, é esclarecedor — a grande heterogeneidade de recursos materiais para as aulas.

No entanto, face ao considerável investimento na construção de instalações para a Educação Física, o argumento da “diversidade de condições das escolas” se mostra, cada vez mais, incapaz de justificar a anulação da E.F. na avaliação dos alunos e do sistema de educação escolar.

De facto, cada vez mais, a construção de instalações para a Educação Física nas escolas tem sido uma área de considerável investimento. Apesar das carências qualitativas, quer das instalações cobertas, quer dos espaços de aula exteriores além da degradação de muitos desses recursos, o parque escolar tem evidenciado uma mudança quantitativa.

Também no lançamento da Avaliação Aferida a E.F. não tem sido contemplada. Continuamos, assim, sem informações preciosas sobre como vai a Educação Física no país, sobre o aproveitamento que os alunos fazem numa área/disciplina que faz parte do currículo do 1º ano ao 12º ano.

No caso concreto da Educação Física, essa responsabilização pela qualidade do serviço prestado emerge como uma necessidade actual. Saber se está a fazer diferença ter boas instalações, tempo para aprender e correctamente distribuído e professores qualificados é algo que não pode ser ignorado. Trata-se de informação necessária para que se possam tomar as medidas adequadas ao desenvolvimento e ao bom funcionamento do sistema público de educação. «*De facto, são as aprendizagens dos alunos que provam as vantagens das instalações e da formação dos professores*» (Carta Aberta do CNAPEF, 2002).

Estamos perante uma situação em que a ausência de dados sobre as aprendizagens e os progressos reais dos alunos, impede uma caracterização rigorosa e objectiva da população escolar, limitação que as Provas Aferidas podem resolver ou atenuar.

O objecto deste estudo situa-se, precisamente, na área da Avaliação em Educação Física — pretende-se com este trabalho chegar a um modelo de Provas Aferidas, que permita construir as situações de prova mais adequadas para avaliar as aprendizagens dos alunos.

«Importa contribuir para que a avaliação externa (aferida) venha a constituir um instrumento de avaliação do currículo, da qualidade de ensino e da aprendizagem dos estudantes assim como um veículo que pode induzir, nas escolas, novas formas de ensinar e de avaliar» (Fernandes, 1994).



No actual plano de organização curricular do ensino básico, e do ensino secundário, o estatuto da Educação Física é equivalente ao das outras áreas disciplinares. Isso não significa que as suas especificidades possam ser ignoradas ou, pelo contrário, justificar medidas de gestão que desvalorizem, na prática, esta área.

Nessa estrutura de avaliação, embora equivalente, tem que se considerar a especificidade da E.F., que a valoriza no conjunto das áreas e disciplinas curriculares.

Neste momento, em que as mudanças estruturais no Sistema Educativo se dão no âmbito do compromisso político sobre o currículo e a equidade na educação básica, torna-se cada vez mais relevante avaliar as competências em todas as áreas do currículo.

É na clarificação desta questão que reside, no essencial, a ideia chave deste estudo, que se orienta no sentido de responder à seguinte questão:

Como organizar as Provas Aferidas em Educação Física?

Esta questão especifica-se em duas outras:

Elenco — Como definir o elenco das matérias das provas de Avaliação Aferida da Educação Física, por Ciclo (referência aos Objectivos gerais), de âmbito nacional?

Segundo o modelo curricular de EF, cada área tem objectivos gerais a realizar em cada ciclo, segundo as matérias nucleares e os níveis de especificação indicados.

O problema que importa resolver é o da metodologia de definição dessa matriz, especificamente a definição do conjunto de áreas e matérias a avaliar.

Trata-se de um problema de selecção, visto que não é possível avaliar todo o espectro de matérias.

Jogos Colectivos — Como organizar as Provas de Avaliação Aferida dos Jogos Desportivos Colectivos, matérias que se caracterizam pela performance colectiva e pela incerteza das situações de jogo?

De que modo estas diferenças e especificidades poderão determinar que os Jogos Desportivos Colectivos se constituam como um referencial seguro para a construção de provas aferidas em Educação Física? Este é um problema tanto mais importante quanto sabemos que os JDC constituem a principal área dos Programas de E.F.

Conseguir determinar aquilo que é crítico para avaliar pode não ser suficiente para ter sucesso. Muitas vezes, os contextos em que se pretende avaliar não proporcionam essa oportunidade. Alguns comportamentos podem não ser observados pela qualidade superior das oposições ou pelas diferenças significativas entre colegas de equipa.

Para complicar isto o jogo nunca se repete. As situações de jogo são sempre diferentes, mesmo que apresentem semelhanças e as acções a observar podem não ocorrer com a frequência necessária ou nas situações que mais nitidamente as revelam.

Poderemos então constatar, que para além dos mesmos problemas de observação e recolha de informação, que as matérias com habilidades “fechadas” têm, os Jogos Desportivos Colectivos têm outros bem mais difíceis de resolver e que as outras matérias não têm.

Em termos de objectivo para a nossa pesquisa, interessa-nos, na resposta às questões acima, definir as linhas metodológicas fundamentais para organizar as Provas Globais e as Provas de Avaliação Aferida.

Assim, constituímos um painel de especialistas para responder em três fases, às questões da necessidade e organização das Provas Aferidas em Educação Física.

Depois procedemos a um estudo quasi-experimental, de observação vídeo, em que investigámos a capacidade de classificar situações de jogo por professores especialistas e professores estagiários.

INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO A PAINEL DE ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Objectivos:

1— Construir um entendimento colectivo sobre a necessidade de realização das Provas Aferidas em Educação Física.

2– Apurar qual o entendimento, percepção e tendências dos especialistas sobre as Provas Aferidas em Educação Física, particularmente no que respeita ao seguinte:

- Pertinência da avaliação aferida em Educação Física.
- Selecção das matérias das Provas Aferidas, por ciclo.
- Organização das Provas Aferidas dos Jogos Desportivos Colectivos.

Na constituição do painel de especialistas não procurámos, assumidamente, satisfazer os requisitos de uma amostra representativa, mas somente adequar a amostra aos objectivos do estudo.

A constituição do Painel de especialistas obedeceu, principalmente, a três critérios:

- Qualidade profissional dos inquiridos, segundo a nossa opinião pessoal.
- Ocupar posição de responsabilidade na área da especialidade.
- Facilidade de obtenção de contactos para rápido envio de correio.

O painel de especialistas tinha a composição que passamos a apresentar:

Professores da U.L.H.T.	12
Professores da F.M.H.	2
Orientadores de Estágio da U.L.H.T.	6
Orientadores de estágio da F.M.H.	4
Coordenadores de Departamento	2
Presidente de Conselho Executivo	1
Membros dos Departamentos dos Ensinos Básico e Secundário	2
TOTAL	29



Todos os inquiridos exercem a sua actividade na região de Lisboa.

Um dado relevante prende-se com o facto de quatro destes especialistas serem autores dos Programas Nacionais de Educação Física.

Existe uma quantidade apreciável de professores universitários (12) e existe também uma quantidade apreciável de orientadores de estágio (10).

Este conjunto de inquéritos constitui-se num estudo exploratório sobre as principais tendências dos especialistas sobre uma matéria em que não existe nada publicado na nossa área de especialidade – As provas Aferidas em Educação Física.

Na construção dos inquéritos optamos por perguntas abertas, que permitem uma maior recolha de informação, mais rica e detalhada, apesar de poder funcionar o elemento surpresa com o surgimento de informação inesperada.

Procurámos realizá-los directivamente. As próprias técnicas de inquirição dependem da maior ou menor variabilidade deste factor.

Nalguns casos reduzimos as possibilidades de variação pedindo duas ou três razões, dois ou três conselhos.

Enfatizou-se a importância de se projectarem tendências futuras sobre algo que nunca aconteceu e de se chegar a uma ideia de consenso, a uma convergência de respostas sobre uma matéria em que há um desconhecimento absoluto sobre o que a especialidade pensa.

Partimos da questão geral sobre a importância da Avaliação Aferida em Educação Física para a resposta chave do estudo: Como organizar as Provas Aferidas em Educação Física?

A especificação desta questão em duas outras fundamentais esteve presente ao longo dos inquéritos:

Como definir o elenco das matérias das provas de Avaliação Aferida em Educação Física?

Como organizar as provas nos Jogos Desportivos Colectivos?

Os questionários foram elaborados em sequência, dependendo o número de rodadas do grau de convergência das respostas dadas a cada grupo de questões. A construção dos 2º e 3º questionários foi função das respostas aos anteriores.

A lógica da sequência prende-se com a necessidade de ir construindo o entendimento colectivo de que fizemos referência anteriormente.

Alguns elementos do painel foram contactados previamente pelo telefone para consentirem participar.

Outros elementos, afectivamente mais ligados a nós, receberam, sem qualquer contacto prévio, uma carta que foi enviada para todos os potenciais inquiridos, explicando o objectivo do estudo e as regras de funcionamento do painel. O 1º inquérito foi também enviado em conjunto com a carta.

Nesses contactos explicámos as regras de funcionamento do painel, particularmente a do anonimato (não comunicar com ninguém, nem mesmo com o investigador) e a existência de várias rodadas de inquéritos.

Com os dados do 1º questionário (29 respostas), através dum procedimento estatístico sumário e descritivo, debruçámo-nos sobre a análise de conteúdo das questões.

As conclusões dessa análise sumária (tendências principais dos especialistas) foram enviadas para o painel juntamente com o 2º questionário que repetia algumas e acrescentava novas questões.

A este segundo questionário responderam 27 dos especialistas.

O grau de especificidade das respostas e o consenso sobre as principais questões em análise permitiram construir, logo, o 3º questionário, que foi enviado para o painel.

A este terceiro questionário responderam os mesmos 27 especialistas.

Na posse das respostas a todos os inquéritos codificámos essas mesmas respostas procedendo a uma análise de conteúdo das mesmas e organizámos categorias de acordo com cada resposta.

Procurámos não recorrer a aproximações demasiado interpretativas para decidir em que categoria colocar uma resposta.

Decidimos que cada resposta poderia ser atribuída a mais que uma categoria, já que correspondia a uma possibilidade frequente.

Determinadas questões e preocupações de investigação, como no nosso caso, deram origem a determinadas categorias.

Definimos regras de categorização das respostas, para que as respostas inclassificáveis fossem reduzidas.

Após clarificação das respostas e de acordo com as categorias definidas procedeu-se ao seu tratamento através de frequências relativas e absolutas.

1.º Questionário

A Avaliação Aferida deve-se fazer em Educação Física? Porquê? Em que anos? Porquê? Como fazer?

Todos os professores inquiridos (29) consideram que se deve fazer Avaliação Aferida em Educação Física.

A maioria dos professores inquiridos coloca a Avaliação Aferida ao nível da avaliação do Sistema Educativo.

Saber como vai a Educação Física no país, quais os resultados alcançados (20), qual o impacto da aplicação dos programas (7), são as grandes preocupações evidenciadas.

Não se ficando, apenas, pela constatação da realidade, alguns professores também consideram que a análise dos resultados pode permitir a quem decide definir prioridades e tomar decisões sobre que investimentos fazer, ao nível dos recursos e da formação de professores (6).

Outras preocupações que merecem algum destaque são as da responsabilização das escolas e dos professores (7) e a da avaliação aferida poder contribuir para aumentar o estatuto da Educação Física (8).

No entanto, um número apreciável (10) de respostas/razões centra a avaliação aferida na escola e nos problemas gerais da aferição. As respostas podem ter sido dadas tomando, apenas, em consideração a necessidade de melhorar e aperfeiçoar a aferição de critérios entre os professores e não a possibilidade de realizar uma Prova Aferida, propriamente dita.

Os anos de escolaridade mais considerados são todos os anos finais de ciclo (17). Estas respostas mantêm-se no 2º questionário (20). Tal escolha é argumentada com o facto de serem anos que marcam o final de ciclo, segundo a lógica do próprio Sistema Educativo e dos Programas de Educação Física (1º questionário – 35 razões - e no 2º questionário – 16 respostas.

Aliás, os Programas constituem-se como uma grande referência para os professores inquiridos. Isto pode ser constatado ao longo dos três questionários nas respostas a variadíssimas perguntas.

Há, no entanto, respostas (7), que consideram que a escolha dos anos se prende com decisões que a Educação Física tem de tomar no quadro de cada escola. Novamente, não nos parece que

estas respostas estejam centradas na possibilidade de haver uma prova aferida, ao nível do sistema educativo.

Um número apreciável de inquiridos considera a possibilidade da Avaliação Aferida se fazer nos inícios de ciclo (10). Este número de respostas reduz-se no 2º questionário, quando as escolas estão mais fechadas (6).

Com destaque, podemos considerar o facto de nove (9) inquiridos não considerar nas respostas, o 1º ciclo de escolaridade.

Também não consideramos a possibilidade de haver Avaliação Aferida em EF no 1º ciclo, porque não se pode contar com a formação específica em EF dos potenciais avaliadores, os professores do 1º ciclo.

Nos conselhos que os professores apresentam sobre a Avaliação Aferida estão representadas algumas preocupações, que nós temos, com a organização da Prova Aferida, nomeadamente:

- A necessidade de considerar os programas de Educação Física
- Objectivos
- Níveis de especificação das matérias
- Actividade referente (jogo, concurso, composição, coreografia)
- A possibilidade da Prova Aferida se fazer por amostra
- A definição das áreas de avaliação
- A constituição do júri e as preocupações com as metodologias e procedimentos de observação e avaliação
- Os cuidados no treino da aferição/observação e da formação de professores para as Provas
- A utilização do vídeo – registo em imagens do desempenho dos alunos
- A necessidade de preparação prévia da prova e da experimentação prévia do protocolo de aplicação
- A necessidade de avaliar os resultados e tomar decisões.

2.º Questionário

Em que escolas realizar as P.A.? Porquê? Em que anos? Justifica

Que alunos escolher em cada escola? Porquê?

Em que momento do ano? Porquê?

Quais as áreas do programa a considerar? Porquê?

Quais as matérias a considerar? Porquê?

Há áreas do programa mais difíceis de avaliar? Porquê?

Há matérias mais difíceis de avaliar? Porquê?

A aplicação das P.A. deve ser realizada por quem? Justifica

Duas sugestões para a formação dos professores para a aplicação das P.A.

Quanto à escolha de escolas para a Avaliação Aferida os professores estão muito divididos sobre aquelas em que se deve realizar a Avaliação Aferida. “Todas” reúne 16 respostas e “Algumas” reúne 10 respostas.

Concordando connosco, estão os argumentos que consideram que uma amostra de escolas é uma boa solução (11), porque é caro realizar as Provas em todas (4) e as técnicas estatísticas permitem considerar a população alvo a partir do estudo de uma amostra (1).

O conhecimento do retracto do país (6), das diferenças regionais, de se tomar em consideração a heterogeneidade (6) e da necessidade das escolas terem um feed-back dos seus próprios resultados (4) não parecem ser argumentos que possam impedir a estatística, sobre uma amostra representativa, de os resolver.

Pode, inclusive, haver respostas centradas na suposição de que a Avaliação Aferida decide da progressão, ou retenção, dos alunos, não considerando a possibilidade de utilização de uma amostra, por isso mesmo.

O mesmo argumento de que a amostra resolve parece não ser utilizado, por alguns dos mesmos professores que a consideraram antes, quando respondem em relação a que alunos escolher em cada escola seleccionada. Visão global da escola (8), feed-back e reflexão (4), evitar o efeito de variável (5) são agora argumentos utilizados, como se uma amostra de alunos de cada escola não resolvesse, também, o problema da representatividade.

Os poucos que consideram a possibilidade de uma amostra, em cada escola seleccionada (8), admitem que uma visão da escola (2) é possível na mesma e que a amostra é melhor, também, por uma questão económica (3).

Quanto ao momento do ano para aplicar a prova, o final do ano (23) é o melhor momento, porque o programa e os objectivos já estarão cumpridos (15).

Alguns professores (5) consideram ser o início do ano o melhor momento, apesar de três deles também assinalarem o final de ano, porque pode ser associada a Prova Aferida à avaliação inicial dos alunos (3) e porque se pode ver o impacto do ciclo anterior e quais os níveis de entrada no ciclo em causa(2).

Segundo os inquiridos, todas as áreas do programa devem ser avaliadas. Tenham respondido “Todas” (18) ou “Algumas” (8), a maioria das respostas refere-se às “nucleares”. Dominam os argumentos sobre a lógica dos programas, o respeito pela extensão da Educação Física e pela sua característica ecléctica (11).

Quanto às matérias a avaliar devem ser as nucleares (16) porque são obrigatórias e prioritárias (11) e garantem o eclectismo (4).

Alguns consideram que são as opções de escola que devem ser consideradas (4).

Quer se estejam a referir às áreas mais difíceis (18) ou às matérias mais difíceis (19), os Jogos Desportivos Colectivos (9+13) são os mais assinalados. As suas características de incerteza e abertura, a performance individual estar dependente da prestação colectiva e as dificuldades de aferição/observação são as razões mais apontadas.

Não é de desvalorizar alguma referência feita às Actividades Rítmicas Expressivas (5).

Quanto à formação necessária para aplicação das Provas a maioria dos professores (15) considera dever haver uma formação específica (25 a 50 horas) para uniformizar a aplicação do protocolo de aplicação e avaliação (7) e cuidar dos aspectos relacionados com a observação (3).

Aliás, nas sugestões para a formação de professores para a aplicação da prova, a observação e registo (14) cruza todas as categorias consideradas. Os programas Nacionais de E.F. (4), o protocolo de aplicação (4), plano de formação (5) e a formação inicial têm algum relevo. Significativo é o facto de nas categorias “Formação específica” e “Formação especializada” a sugestão de haver um curso creditado seguido de formação nacional “em cascata” ser muito referido (9).

3.º Questionário

Que situações de avaliação considerar nos Jog. Desport. Colect.? Porquê?
Características das situações? Porquê?
Como formar os grupos/equipa em cada escola? Porquê?
Quem desempenha a função de árbitro nas situações de jogo? Porquê?
Quem observa e aprecia as situações de prova?
Essa apreciação deve ser validada? Porquê?
Como se deve validar a apreciação da prova?
Que condições de realização deve ter a prova para ser válida?
Como se deve apreciar o nível de jogo? Porquê?
Quais são os níveis a considerar nessa prova de jogo formal? Porquê?

No 3º questionário, o Jogo Formal (8) ou o Jogo Formal com Outra situação (16), que muitas vezes é considerada ser o jogo reduzido (como se este não pudesse ser formal!), são maioritariamente consideradas as situações de avaliação nos JDC, porque correspondem à actividade referente/objectivos terminais (8), porque o programa refere as duas situações (6), se deve considerar o jogo reduzido (6) ou as situações de análise de pormenor (4).

A Outra situação é considerada facilitadora da avaliação/observação de questões de natureza técnica (13) e deve preferencialmente ser jogo reduzido (10) e percursos/exercícios (7).

Muitos professores (15) consideram que os grupos/equipa devem ser homogéneos/grupos de nível. Os principais argumentos para se justificarem as características que os grupos equipas devem ter são: facilita a observação/avaliação (10) e/ou a participação dos alunos (5).

Esta opinião está em desacordo com o que pensamos porque partimos da hipótese de se poder classificar um nível de jogo independentemente dos jogadores intervenientes. Estes revelam, sempre, um produto que é colectivo.

A formação de grupos de nível, que nós defendemos, se estivermos perante uma Prova Global em que se decide da progressão dos alunos (avaliação de natureza pedagógica), é menos económica.

A formação de grupos de nível também não nos dá a garantia de se evitarem resultados enviesados numa prova, como a Prova Aferida, que deve ser feita por amostra.

Esta é uma questão central da organização da prova nos Jogos Desportivos Colectivos e que merece que a investigação apure resultados que possam ser considerados válidos e fiéis.

Existe divisão entre os professores que fazem referência a se os alunos devem ser da mesma turma (4) ou de turmas diferentes (3).

Sobre quem deve desempenhar a função de árbitro há muitos professores (14) que consideram dever ser os alunos porque é uma competência dos programas (avaliação do árbitro) (4) e é importante avaliar as atitudes de quem está a jogar (8).

Um número apreciável de inquiridos (10) considera que devem ser alunos com conhecimentos ou professores para evitar variáveis que possam impedir avaliar (8). Esta é uma posição com a qual concordamos, mas, que merece mais aprofundamento e reflexão. Importa tentar perceber se é exequível avaliar os árbitros sem percas significativas na qualidade do jogo.

A esmagadora maioria considera que são os professores que devem apreciar as situações de prova (26). É importante referir o facto de oito (8) inquiridos escolherem professores da escola e nove (9) inquiridos professores que devem ter formação.

A esmagadora maioria (23) também considera que essa apreciação deve ser validada e que tem que ser baseada na conferência de avaliadores (10), nas normas e critérios comuns (5), na pré-testagem (4) e no registo em vídeo para posterior validação (5).

Para dezanove (19) dos inquiridos a prova deve ser considerada válida se as condições de realização forem idênticas porque a fidelidade/validade (10) e a aferição de critérios (9) são importantes. Há, no entanto, algumas referências à definição dos avaliadores (3), aos critérios de observação (7) e ao registo em vídeo (4).

A avaliação deve incidir sobre o nível de jogo em presença e os aspectos globais (12) e como o jogo é colectivo e há aspectos de cooperação a avaliar (7) a apreciação deve ser sobre o desempenho conjunto das duas equipas em jogo (14) ou sobre cada equipa (11).

Poucos referem exclusivamente cada jogador e o argumento principal é de que a avaliação é individual (4).

Os três níveis dos Programas (I, E e A) são a grande referência (24) porque para os professores inquiridos os PNEFs são a grande referência.

OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS EM VÍDEO

Objectivos:

- 1 – Apurar quais os principais problemas de aferição nos Jogos Desportivos Colectivos.
- 2 – Verificar se é possível discriminar níveis de jogo através da observação e classificação directa.
- 3 – Verificar se os especialistas em JDC se distinguem, ou não dos outros professores na classificação directa do nível de jogo.

A composição dos professores que participaram na observação sistemática em vídeo é a seguinte que passamos a descrever:

- Trinta e seis (36) Professores de Educação Física.
- Sete (7) são Especialistas em Andebol, pertencendo seis (6) ao Gabinete Técnico das Selecções Nacionais.
- Onze (11) são especialistas de outros Jogos Desportivos Colectivos.
- Dezoito (18) são professores sem qualquer especialidade nos JDC.
- Noventa e dois (92) alunos do 4º ano da ULHT, já colocados como professores estagiários para o ano lectivo de 2002/2003 (95% do total de estagiários).
- Vinte e nove (29) são especialistas em JDC, dos quais sete (7) no Andebol.
- Sessenta e três (63) não são especialistas em JDC.

Todos os sujeitos (128) exercem a sua actividade quer como professores quer como alunos na região de Lisboa.

Os professores especialistas de JDC têm no seu conjunto uma qualidade reconhecida. Seis são professores na Universidade e dois são autores dos Programas de Educação Física.

Os Especialistas de Andebol têm, supostamente uma elevadíssima qualidade no conhecimento da matéria, já que ocupam posições de destaque na estrutura técnica nacional na Federação de Andebol de Portugal.

A convicção de que a construção de Provas Aferidas em Educação Física tendo como referência os Programas Nacionais de Educação Física se pode configurar a partir de um modelo tendo como base os Jogos Desportivos Colectivos, levou-nos a seleccionar um jogo de progressão no campo, jogado à mão – o Andebol.

Parte-se do pressuposto que se podem identificar níveis de jogo a partir do produto colectivo que duas equipas evidenciam quando os jogadores de cada equipa cooperam entre si e se opõem aos da outra, independentemente do nível de cada um.

Pretende-se verificar se os especialistas se distinguem dos restantes professores e se os níveis de jogo podem, ou não, ser discriminados.

Utilizámos o método de observação sistemática para categorizar segundo parâmetros ou critérios a concordância entre observadores.

Seleccionámos quatro jogos de 10 minutos cada um, utilizando os seguintes procedimentos: Observámos duas aulas de uma turma do 9º ano da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão em que a matéria de Andebol tinha tratamento privilegiado.

Identificámos os alunos que cumpriam e os que não cumpriam o nível Introdução do Programa.

Organizámos, criteriosamente, em conjunto com o professor da turma a constituição de equipas para se poderem obter diferentes produtos de jogo.

Gravámos vários jogos de 10 minutos com árbitros que garantissem que o jogo não era desvirtuado pela variável arbitragem.

Procedemos ao visionamento, catalogação e escolha dos jogos.

Seleccionámos um jogo de nível Introdução. Neste jogo os jogadores, manifestamente, não cumpriam os objectivos deste nível do programa (Jogo 3).

Seleccionámos um jogo de nível Elementar. Neste jogo os jogadores cumpriam os objectivos de nível Introdução (Jogo 1).

Seleccionámos um jogo de difícil apreciação (Jogo 4), com uma composição de jogadores em que metade deles cumpria o nível Introdução e, exactamente, outra metade não cumpria o nível introdução.

Tomámos uma decisão sobre qual o produto desse jogo (elementar), baseados em quatro características principais que ele evidenciava:

- Cooperação entre os jogadores de cada equipa.
- Protagonismo dos melhores não era fruto de acções, marcadamente, individualistas.
- Os jogadores de nível introdução não faziam descer claramente a qualidade do jogo porque dominavam, globalmente, a desmarcação.
- Existência de muitos golos.

Gravámos um jogo (Jogo 2) entre elementos da selecção nacional júnior feminino para termos um produto de nível Avançado. As jogadoras cumpriam os objectivos de nível Elementar e também os de nível Avançado do programa. Esta escolha tem haver com o facto de não encontrarmos alunos em número suficiente, na escola escolhida, para procedermos a uma gravação de um jogo com este produto.

Definimos uma ficha de registo da observação.

Definimos um protocolo de observação:

- Preenchimento do cabeçalho da ficha de registo. Depois de preenchida não mais se podia mexer na questão relativa ao conhecimento do programa.
- Vinte minutos para ler o programa de Andebol. Acabada a leitura recolhia-se o documento.
- Esclarecimento do protocolo de observação, particularmente, o impedimento de consulta de qualquer documento e de haver comunicação entre observadores.
- Visionamento, sem interrupção, de 5 minutos de cada um dos quatro jogos.
- Visionamento de 10 minutos do Jogo 1, seguido de 5 minutos para preenchimento da ficha de registo.
- Igual procedimento nos três jogos seguintes, podendo utilizar os 5 minutos de preenchimento da ficha de registo para completar os jogos anteriores.

Para cada jogo era pedido que se identificasse o nível de jogo em presença e que se assinalasse, caso houvesse, um jogador que pertencesse a outro nível de jogo.

Para cada uma das questões foi pedido, também, que explicassem as razões da escolha efectuada. As observações realizaram-se nos dias 9 e 10 de Julho de 2002.

Seguidamente procedeu-se ao tratamento estatístico das respostas.

Fez-se uma análise de conteúdo relativa ás razões das respostas.

Codificaram-se as razões e organizaram-se por categorias, após definirmos regras de atribuição das respostas a uma categoria.

Validaram-se as respostas confrontando-se as opiniões dos especialistas com a nossa própria opinião utilizando o procedimento de evocação da memória, colocando-os perante casos de falsos positivos e falsos negativos.

Após clarificação das razões e de acordo com as categorias definidas procedeu-se ao seu tratamento através de frequências relativas e absolutas.

Conhecimento do Programa de Andebol

		Especialistas Andebol	Especialistas JDC	Outros	Total
PROFESSORES	Muito Bem	1	-	-	1
	Bem	2	3	6	11
	+/-	3	5	9	17
	Não	1	3	3	7
	Total	7	11	18	36
ESTAGIÁRIOS	Muito Bem	-	-	-	-
	Bem	1	-	1	2
	+/-	6	16	37	59
	Não	-	4	23	27
	Não respondeu	-	2	2	4
	Total	7	22	63	92

De acordo com os próprios os professores parecem conhecer melhor os programas de Andebol que os estagiários.

Não existe diferença entre os professores especialistas em JDC e os outros professores, apesar dos especialistas em Andebol afirmarem que conhecem um pouco melhor os programas.

Também os estagiários especialistas em JDC afirmam conhecer melhor os programas que os outros estagiários.

Erros na Apreciação do Nível de Jogo

	N	JOGO 1	JOGO 2	JOGO 3	JOGO 4
Professores Especialistas	18	0	0	0	2
Professores	18	2	1	0	9
Estagiários Especialistas	29	4	0	0	14
Estagiários	63	4	1	0	29

Há uma elevada percentagem de correcção nas identificações dos níveis nos três primeiros jogos observados:

Jogo 1 – (92,2%) - 10 erros observados

Jogo 2 – (98,5%) - 2 erros observados

Jogo 3 – (100%) - 0 erros observados

Os professores especialistas em Andebol identificam correctamente todos os níveis de jogo observados (100%).

Os outros professores especialistas em JDC também têm uma percentagem elevada de correcção na identificação dos níveis (88,9%). Apenas dois professores não o fazem no Jogo 4, tendo um deles errado não na observação, mas por ter utilizado critérios errados que não estavam de acordo com o protocolo de observação.

Já os restantes professores erram mais, havendo dois que erram no Jogo 1 e um, que repete, errando no Jogo 2. No Jogo 4 há 9 a errar.

Os estagiários têm percentagens de erro semelhantes às dos outros professores não especialistas, menos os estagiários especialistas em Andebol que erram muito menos.

O Jogo 4 de difícilima solução porque reúne 50% de jogadores de nível introdução e 50% de jogadores de nível elementar tem uma resposta muito positiva da parte dos professores especialistas em JDC. Tal, dá-nos um indicador muito forte da possibilidade de utilizar este método se os professores conhecerem bem os programas.

Os erros dos restantes professores podem estar associados à conjugação de dois factores, pouco conhecimento dos programas (situação semelhante à dos professores especialistas) e menos conhecimento da matéria.

Os professores especialistas em JDC argumentam mais de acordo com os critérios expressos nos objectivos dos programas quando justificam identificações relativas ao nível introdução do que quando se referem ao nível elementar.

Utilizam poucos argumentos tendo como referência os objectivos dos programas quando justificam aspectos relativos ao nível elementar. Na maior parte das vezes não fazem qualquer referência a competências marcantes deste nível como a exploração horizontal e vertical do espaço do defesa ou a marcação de controlo, que é um elemento identificador e revelador da utilização do contacto físico. Isto é particularmente visível quando fazem identificação de jogadores.

São, também, os que mais identificam que no Jogo 2 já estão cumpridos os objectivos de nível avançado.

Para justificar que o nível elementar está cumprido usam mais vezes os critérios do nível avançado que são visíveis, porque o nível está cumprido, do que os de nível elementar.

Os restantes professores, os estagiários especialistas e os restantes estagiários seguem as principais tendências verificadas nos professores especialistas em JDC.

No entanto, a utilização de argumentos que tomem claramente como referência os objectivos dos programas é sucessivamente reduzida se passarmos dos professores (especialistas ou não) para os estagiários especialistas e ainda mais para os restantes estagiários.

No Jogo 1, os estagiários dão mais respostas que ou não contêm argumentação relevante ou são baseadas noutros critérios que não os que identificam o nível.

Na categoria “outros critérios” verifica-se que os estagiários utilizam critérios relevantes do nível elementar, só que deslocados da observação em causa.

Se a utilização de argumentos que tomem claramente como referência os objectivos dos programas é um indicador forte do conhecimento do mesmo, pode-se afirmar que os professores conhecem mal o programa. Só conseguem percentagens acima dos 50% no Jogo 3 quando justificam o não cumprimento do nível introdução (professores especialistas, outros professores e estagiários especialistas).

Quando há referência ao cumprimento de objectivos de nível elementar, os pouquíssimos que utilizam argumentos que tomem claramente como referência os objectivos dos programas, não fazem referências significativas à defesa (por exemplo, marcação de controle).

A maioria dos professores quando distinguem jogadores (abaixo ou acima do nível geral do jogo) não fundamentam essa distinção em critérios expressos nos objectivos dos programas.

O mesmo já não acontece com os estagiários que, inclusivamente, erram menos.

Em muitas respostas dos professores fica a dúvida se o destaque de jogadores se refere a uma avaliação por comparação com os outros jogadores, ou, se esse destaque representa que o jogador pertence a outro nível do programa, como pretendia o protocolo.

CONCLUSÕES

Há hoje, em alguns países, uma análise sistemática do aproveitamento escolar dos alunos, ou seja, um apuramento de indicadores para basear o planeamento global a médio e longo prazo.

Esta necessidade dos sistemas públicos de educação pode ser aproveitada para, em processos participados que entusiasmem professores, investigadores e instituições, se garantir uma atitude global de mudança no sistema que promova a qualidade de ensino e que possa influenciar a formação de professores.

De igual forma, as novas práticas de ensino, a avaliação baseada no desempenho como principal referência do processo de avaliação dos alunos, as definições claras do que é o nível de sucesso em cada área/disciplina, são referências que podem ser induzidas nas escolas, através do contributo da avaliação aferida.

O desafio de consolidar e desenvolver a Educação Física, área/disciplina que, com a Língua Portuguesa, faz parte do currículo geral do 1º ao 12º ano e de ampliar seriamente os efeitos educativos do próprio currículo escolar não se projecta ignorando quais as aprendizagens e os progressos reais dos alunos e eternizando a ausência de dados sobre a realidade da Educação Física Escolar.

Os especialistas em Educação Física que constituíram o painel de inquiridos reconhecem a importância de pôr a avaliação aferida na ordem do dia e são unânimes na opinião de que se deve fazer.

Ao justificar tal, com a necessidade de saber como vai a Educação Física no país, o que se ensina e o que se aprende, quais as áreas fortes e fracas, qual a distância a que os alunos estão dos objectivos do programa, estão a desejar uma caracterização objectiva e rigorosa da população escolar, uma avaliação do “sistema de Educação Física” na escola.

Também, nas respostas a várias perguntas, é evidente que os Programas Nacionais de Educação Física são hoje uma referência incontornável. A Lógica do programa, as áreas e os objectivos do programa, as normas de sucesso, os níveis de especificação das matérias, são usados recorrentemente para justificar muitas escolhas e opções.

Apesar do estudo estar circunscrito a uma amostra que exerce a sua actividade profissional na região de Lisboa, não nos parece que, tal, constitua uma limitação séria à generalização destas conclusões. Dez orientadores de estágio, doze professores universitários, membros dos Departamentos dos Ensino Básico e Secundário e autores dos Programas Nacionais são um painel, com toda a certeza, a considerar.

Quanto à definição do elenco das matérias das Provas Aferidas, concluímos que o problema geral da selecção das áreas e matérias passa a deslocar-se, para o problema da selecção de matérias por conjunto de alunos.

De facto, a técnica da amostra multimatricial ao permitir aplicar maior número de itens, avaliando o rendimento de grupos, garante que todas as áreas e matérias do programa possam ser consideradas.

Também o aparecimento das “Normas de Referência para o Sucesso em Educação Física”, que constam dos Programas aprovados recentemente na Revisão Curricular, vem permitir que a dedução dos níveis de sucesso das Provas Aferidas se possa fazer directamente delas.

Igualmente, em Provas em que está em causa uma classificação individual, como é o caso das Provas Globais a selecção das matérias pode ser feita por aluno de acordo com as referidas “Normas”.

Assim, parece-nos que a partir da organização de uma Prova Aferida numa escola ou em escolas escolhidas para o efeito, organizando a amostra e utilizando situações de avaliação de acordo com o que problematizámos, verificar quais os problemas reais de utilização de espaços,

definição de horários, enquadramento de alunos e testar procedimentos de observação e validação das classificações, poderá constituir uma pista de continuidade da investigação.

Quanto ao problema da organização das Provas dos Jogos Desportivos Colectivos, matérias que têm características específicas, e à possibilidade de serem uma referência para a construção de Provas Aferidas em Educação Física, o estudo com base na observação sistemática e objectiva em vídeo teve resultados encorajadores.

A elevada percentagem de correcção nas identificações nos níveis, de três dos quatro jogos considerados, feita pelos participantes na amostra e o facto dos professores especialistas em Jogos Desportivos Colectivos manterem uma percentagem elevada de correcção mesmo no quarto jogo (jogo de apreciação complexa) é um indicador muito relevante da possibilidade de se poder utilizar a apreciação do nível de jogo, como elemento fundamental de avaliação.

No entanto, os sujeitos evidenciaram uma reduzida capacidade de argumentar utilizando os critérios expressos nos objectivos dos programas, o que revela pouco conhecimento dos mesmos.

Os problemas específicos da avaliação nos Jogos Desportivos Colectivos derivados da abertura, incerteza e dependência individual do colectivo, que tornam esta área na mais difícil de avaliar, como os próprios participantes no painel de especialistas reconhece, conjugados com o pouco conhecimento dos programas podem ser factores que determinem a dificuldade de recolher informação relevante.

O grau de discriminação nos resultados entre especialistas, professores e estagiários, e a elevada qualidade dos especialistas em Jogos Desportivos Colectivos, particularmente os especialistas em Andebol, permite-nos concluir que se os professores para além do conhecimento da matéria conhecerem bem o programa, estaremos em condições de usar eficazmente este método de avaliação.

Uma linha de continuidade da investigação poderia aprofundar os resultados estendendo a observação sistemática a outros Jogos Desportivos Colectivos com uma amostra treinada no conhecimento efectivo dos programas das matérias a considerar.

Esta possibilidade poderia estar articulada com o estudo que a organização de uma prova aferida numa escola permitiria.

Bibliografia

- ALONSO, R.** (2001). *Instrumentos para la Autoevaluación de Instituciones educativas*. Santiago do Chile: Santillana.
- BAKER, E.** (1994). *Making Performance Assessment Work: The Road Ahead*. *Educational Leadership*, 51, 6.
- BAYER, C.** (1985). Pour une Pratique Transférable dans L'Enseignement des Sports Collectifs *apud* **GARGANTA, J.** (1998), Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Colectivos. In **A. Graça e J. Oliveira** (Eds.) *O Ensino dos Jogos Desportivos* (pp. 11-25). Porto: FCDEF-UP.
- BAYER, C.** (1994). *O Ensino dos Desportos Colectivos*. Lisboa: Dinalivro.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOM, L.** (1980). Da Actividade Lúdica à Formação Desportiva. In ISEF (Ed.) *Da Actividade Lúdica à Formação Desportiva: Seminário de Metodologia do Basquetebol* (pp. 19-44). Cruz Quebrada: ISEF.
- BOM, L.; PEDREIRA, M.; MIRA, J.; CARVALHO, L.; CRUZ, S.; JACINTO, J.; ROCHA, L.; COSTA, F.** (1990). A Elaboração do Projecto Programas de Educação Física. *Revista Horizonte*, 6, 35, Dossier.
- BRÁS, J.; MONTEIRO, J.** (1998). A Importância do Grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, 15, 86, Dossier.
- CARR, J. & HARRIS, D.** (2001). Succeeding with Standards. Retirado em 11 de Abril de 2002 da World Wide Web: <http://www.ascd.org/readingroom/books/carr01book.html>
- CASTEJÓN, F.** (1996). *Evaluación de Programas en Educación Física*. Madrid: Editorial Gymnos.
- CIMBRICZ, S.** (2002). State-Mandated Testing and Teachers' Beliefs and Practice. *Education Policy Analysis Archives*, 10, 2.
- CIZEK, G.** (1993). Some Thoughts on Educational Testing: Measurement Policy Issues into the Next Millenium. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12, 3, 10-16.
- CNAPEF** (2000). *Moção sobre Formação aprovada no 5º Congresso Nacional de Educação Física*. Lisboa.
- CNAPEF** (2002). *Carta Aberta: Dez Anos Após a Reforma – Perspectivas para a Educação Física e o Desporto Escolar*. Lisboa: Autor.
- COMISSÃO EUROPEIA – EDUCAÇÃO** (2000). *Relatório Europeu sobre a Qualidade do Ensino Básico e Secundário: Dezasseis Indicadores de Qualidade*.
- CONCEIÇÃO, J.** (1994). Avaliação Aferida – para quê? (I). In IIE (Ed), *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem* (Folha F/1). Lisboa: IIE.
- CONCEIÇÃO, J.** (1994). Avaliação Aferida – para quê? (II). In IIE (Ed), *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem* (Folha F/2). Lisboa: IIE.
- CONCEIÇÃO, J.** (1994). Avaliação Aferida: A Experiência de Outros Países (I). In IIE (Ed), *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem* (Folha F/3). Lisboa: IIE.
- CONCEIÇÃO, J.** (1994). Avaliação Aferida: A Experiência de Outros Países (II). In IIE (Ed), *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem* (Folha F/4). Lisboa: IIE.
- DE LANDSHEERE, G.** (1997). *A Pilotagem dos Sistemas de Educação: Como Garantir a Qualidade da Educação?* Lisboa: Edições ASA.
- DE LANDSHEERE, V.** (1994). *Educação e Formação*. Lisboa: Edições ASA.
- D.G.E.B.S. ME** (1991). *Programa de Educação Física - Ensino Secundário*.
- DINIS, A. & MIRA, J.** (1984). Como "Ler" no Jogo as Prioridades da Formação? Observação do Jogo e Avaliação Formativa. In ISEF (Ed.) *Ensinar, Aprender, Gostar do Basquetebol* (pp. C1-C36). Cruz Quebrada: ISEF.
- FARIA, R. & TAVARES, F.** (1992). O Comportamento Estratégico – acerca da Autonomia de Decisão nos Jogadores de Desportos Colectivos *apud* **GARGANTA, J.** (1998), *Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Colectivos*. In **A. Graça e J. Oliveira** (Eds.) *O Ensino dos Jogos Desportivos* (pp. 11-25). Porto: FCDEF-UP.
- FERNANDES, D.** (1992). O Tempo da Avaliação. *Noesis*, 23, 18-21.
- FERNANDES, D.** (1994). Contornos de uma Experiência de Avaliação Desenvolvida no Instituto de Inovação Educacional (1990 – 1993). *Boletim da SPEF*, 10/11, 7-32.
- FERNANDES, D., NEVES, A., CAMPOS, C. & LALANDA, J.** (1996). Das Concepções, Práticas e Organização da Avaliação das Aprendizagens à Formação de Professores. *Relatório de Execução Material* (1º Ano).
- FERNANDES, D.** (1997). Avaliação na Escola Básica Obrigatória: Fundamentos para uma Mudança de Práticas. In Pedro da Cunha (Ed.), *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- FINN JR, C., PETRILLI, M. & VANOUREK, G.** (1998). The State of State Standards: Four Reasons why Most "Don't Cut the Mustard". Retirado em 22 de Abril de 2002 da World Wide Web: <http://www.edexcellence.net/library/mustard.html>

- FIRESTONE, W., MAYROWETZ, D. & FAIRMAN, J.** (1998). Performance-Based Assessment and Instructional Change: The Effects of Testing in Mayne and Maryland *apud* **CIMBRICZ, S.** (2002), State-Mandated Testing and Teachers' Beliefs and Practice. *Education Policy Analysis Archives*, 10, 2.
- GARGANTA, J.** (1998). Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Colectivos. In **A. Graça e J. Oliveira** (Eds.) *O Ensino dos Jogos Desportivos* (pp. 11-25). Porto: FCDEF-UP.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B.** (1995). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- GIPPS, C.** (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Falmer Press.
- GIPPS, C.** (1986). A Critique of the APU *apud* **CONCEIÇÃO, J.** (1994), Avaliação Aferida: A Experiência de Outros Países (II). In IIE (Ed), *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem* (Folha F/4). Lisboa: IIE.
- GRAÇA, A.** (1998). Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Colectivos. In **A. Graça e J. Oliveira** (Eds.) *O Ensino dos Jogos Desportivos* (pp. 27-34). Porto: FCDEF-UP.
- GRANT, S.** (2000). Teachers and Tests: Exploring Teachers' Perceptions of Changes in the New York State- mandated Testing Program *apud* **CIMBRICZ, S.** (2002), State-Mandated Testing and Teachers' Beliefs and Practice. *Education Policy Analysis Archives*, 10, 2.
- GRANT, S.** (2001). An Uncertain Lever: Exploring the Influence of State-Level Testing on Teaching Social Studies *apud* **CIMBRICZ, S.** (2002). State-Mandated Testing and Teachers' Beliefs and Practice. *Education Policy Analysis Archives*, 10, 2.
- GRÉHAIGNE, J.** (1992). L' Organisation du Jeu en Football *apud* **GARGANTA, J.** (1998), Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Colectivos. In **A. Graça e J. Oliveira** (Eds.) *O Ensino dos Jogos Desportivos* (pp. 11-25). Porto: FCDEF-UP.
- GUSKEY, T.** (1994). What You Assess May Not Be What You Get. Retirado em 22 de Abril de 2002 da World Wide Web: http://www.ncacasi.org/documents/other/what_you_assess.adp
- HIBBARD, M., WAGENEN, L., LEWBEL, S., WYATT, S., SHAW, S., PELLETIER, K., LARKINS, B., DOOLING, J., ELIA, E., PALMA, S., MAIER, J., JOHNSON, D., HONAN, M., NELSON, D. & WISLOCKI, J.** (1996). A teacher' s Guide to Performance-Based Learning and Assessment. Retirado em 31 de Julho de 2002 da World Wide Web: <http://www.ascd.org/readingroom/books/hibbard96book.html>
- HILL, M. & HILL, A.** (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Síbal, Lda.
- JACINTO, J., COMÉDIAS, J., MIRA, J. & CARVALHO, L.** (2001). *Programas de Educação Física – Ensino Secundário*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário – Ministério da Educação.
- JACINTO, J., COMÉDIAS, J., MIRA, J. & CARVALHO, L.** (2001). Competências Específicas do Ensino Básico: Educação Física. In *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento do Ensino Básico – Ministério da Educação.
- JAMENTZ, K.** (1994). Making Sure that Assesment Improves Performance. Retirado em 22 de Abril de 2002 da World Wide Web: <http://www.ascd.org/readingroom/edlead/9403/jamentz.html>
- KONZAG, I.** (1991). A Formação Técnico-Táctica nos Jogos Desportivos Colectivos *apud* **GARGANTA, J.** (1998), Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Colectivos. In **A. Graça e J. Oliveira** (Eds.) *O Ensino dos Jogos Desportivos* (pp. 11-25). Porto: FCDEF-UP.
- KULM, G.** (1991). The Control of Assessment *apud* **CONCEIÇÃO, J.** (1994). Avaliação Aferida: A Experiência de Outros Países (I). In IIE (Ed), *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem* (Folha F/3). Lisboa: IIE.
- LEMOS, V., NEVES, A., CAMPOS, C., CONCEIÇÃO, J. & ALAIZ, V.** (1992). *A Nova Avaliação da Aprendizagem: O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- MADAUS, G.** (1988). The Influence of Testing on the Curriculum *apud* **DE LANDSHEERE, G.** (1997), *A Pilotagem dos Sistemas de Educação: Como Garantir a Qualidade da Educação?* Lisboa: Edições ASA.
- MADAUS, G. & KELLAGHAN, T.** (1992). Curriculum Evaluation and Assessment *apud* **DE LANDSHEERE, G.** (1997), *A Pilotagem dos Sistemas de Educação: Como Garantir a Qualidade da Educação?* Lisboa: Edições ASA.
- MAHLO, F.** (1974). *L'acte Tactique en Jeu*. Paris: Vigot.
- MAIZE PUBLIC SCHOOLS USD 266.** (2001). *District Assessment Report Fall*.
- MARZANO, R., PICKERING, D. & MCTIGHE, J.** (1993). Assessing Student Outcomes. Retirado em 31 de Julho de 2002 da World Wide Web: <http://www.ascd.org/readingroom/books/marzano93toc.html>
- MARZANO, R.** (1996). Eight Questions about Iplementing Standard-Based Education. ERIC/AE Digest Series. Retirado em 8 de Julho de 2002 da World Wide Web: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed410230.html
- MILLER, M. & LEGG, S.** (1993). Alternative Assesments in High- Stakes Enviroment. *Educational Measurement: Issues and Praticte*, 12, 2, 9-15.
- MONTEIRO, J.** (1993). Características da Avaliação no Âmbito dos Novos Programas. *Revista Horizonte*, 10, 55, 29-33.
- NASBE** (1997). A Primer on State Accountability and Large-Scale Assessment. *Report of the NASBE Study Group on Statewide Assessment Systems*.

- NASBE** (1999). Setting Cut Scores on Large-Scale Assessments. *Issues in Brief*, 19, 2, 1-12.
- NASPE** (1995). *Moving Into The Future: National Standards for Physical Education: A Guide to Content and Assessment*. Reston: Mosby.
- NEVETT, M., ROVEGNO, I., BABIARZ, M. & MCCAUGHTRY, N.** (2001). Changes in Basic Tactics and Motor Skills in an Invasion-Type Game After a 12-Lesson Unit of Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 352-369.
- OSLIN, J., MITCHELL, S. & GRIFFIN, L.** (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 231-243.
- PERRENOUD, P.** (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In **Estrela, Albano e Nóvoa, António**, *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa.
- PERRENOUD, P.** (1998). A Avaliação dos Estabelecimentos Escolares: um Novo Avatar da Ilusão Cientificista. *Ideias*, 30, 193-204.
- PERRENOUD, P.** (2000). Réformer l' école sans la briser : de la décision autoritaire au pilotage négocié. *Éducateur*, 8, 40-44.
- PERRENOUD, P.** (2001). Du Pilotage Partagé au Pilotage Négocié. Retirado em 31 de Julho de 2002 da World Wide Web: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_16.html
- PHELPS, R.** (1999). Why Testing Experts Hate Testing. Retirado em 8 de Julho de 2002 da World Wide Web: <http://www.edexcellence.net/library/phelps.htm>
- POPHAM, J.** (2001). Standardized Achievement Tests: Misnamed and Misleading. Retirado em 8 de Julho de 2002 da World Wide Web: <http://www.edweek.org/ew/newstory.cfm?slug=03popham.h21>
- RAVITCH, D.** (1997). National Tests: A Good Idea Gone Wrong. Retirado em 22 de Abril de 2002 da World Wide Web: <http://www.edexcellence.net/library/natttest.html>
- REDDAWAY, J.** (1991). The Mechanics of National Assessment in the U.K. at Age 16 *apud CONCEIÇÃO, J.* (1994). Avaliação Aferida: A Experiência de Outros Países (II). In IIE (Ed), *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem* (Folha F/4). Lisboa: IIE.
- RICHARDS, C.** (1988). Indicators and Three Types of Educational Monitoring Systems *apud DE LANDSHEERE, G.* (1997), *A Pilotagem dos Sistemas de Educação: Como Garantir a Qualidade da Educação?* Lisboa: Edições ASA.
- RINK, J., FRENCH, K. & TJEERDSMA, B.** (1996). Foundations for the Learning and Instruction of Sport and Games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 4, 399-417.
- ROVEGNO, I., NEVETT, M. & BABIARZ, M.** (2001). Learning and Teaching Invasion-Game Tactics in 4th Grade: Introduction and Theoretical Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 4, 341-351.
- ROVEGNO, I., NEVETT, M., BROCK, S. & BABIARZ, M.** (2001). Teaching and Learning Basic Invasion-Game Tactics in 4th Grade: A Descriptive Study From Situated and Constraints theoretical Perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 370-388.
- STECHE, B.** (2002). Improving District and State Accountability Systems. Retirado em 17 de Junho de 2002 da World Wide Web: <http://www.cse.ucla.edu/CREST/cont00/stecher.ppt>
- TAVARES, F.** (1998). Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Colectivos. In **A. Graça e J. Oliveira** (Eds.) *O Ensino dos Jogos Desportivos* (pp. 35-46). Porto: FCDEF-UP.
- TEODORESCU, L.** (1984). *Problemas da teoria e Metodologia nos Jogos Desportivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- THURLER, M.** (1991). And if School Sel Evaluation was already overcome? "State of Art" of School Evaluation in Switzerland *apud PERRENOUD, P.* (1998), *A Avaliação dos Estabelecimentos Escolares: um Novo Avatar da Ilusão Cientificista. Ideias*, 30, 193-204.
- VEAL, M.** (1993). The Role of Assessment and Evaluation in Secondary Physical Education: A Pedagogical View *apud OSLIN, J., MITCHELL, S. & GRIFFIN, L.* (1998), The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 231-243.
- WRIGHT, J. & GIOVINAZZO, R.** (2000). Delphi – Uma Ferramenta de Apoio ao Planeamento Prospectivo. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 1, 12, 54-65.



instruções para publicação em números futuros

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

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.**

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 temas

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 sobre os principais objectivos que se preten-



instruções para publicação em números futuros

dem 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 A₄ e em disquete num processador de texto *Word* para



instruções para publicação em números futuros

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

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

Margem Topo: 5,0 cm

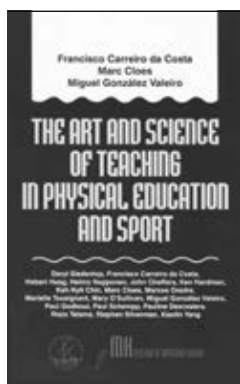
Margem Baixo: 5,0 cm

Margem Esq.: 4,5 cm

Margem Dir.: 4,0 cm

S

sugestão de leitura



THE ART AND SCIENCE OF TEACHING PHYSICAL EDUCATION AND SPORT

F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valero (Edts.)

A propósito da jubilação de Maurice Piéron, três académicos europeus, Francisco Carreiro da Costa, Marc Cloes e Miguel Valero desafiaram um conjunto de mais 15 especialistas de todo o mundo na área do ensino da educação física e do desporto, para testemunhar num livro uma justa e merecida homenagem ao prestigiado académico.

Sob o título “The art and science of teaching physical education and sport”, o livro foi publicado pelo serviço de edições da Faculdade de Motricidade Humana no passado mês de Julho. A obra reúne 18 textos, sendo os três primeiros da autoria dos três editores e consagrados a uma síntese sobre o percurso profissional e científico do homenageado, à relação das publicações por si produzidas (onde se destacam mais de 400 referências bibliográficas) e à apresentação do livro. Os restantes 15 textos retratam o conhecimento mais recente produzido pela investigação sobre o ensino da educação física. Herbert Hagg analisa a natureza e estrutura da pedagogia do desporto como uma disciplina aplicada das ciências da educação. John Cheffers reflecte sobre as orientações curriculares da educação física no contexto americano. Ken Hardam caracteriza o estado da educação física no mundo, recorrendo a uma extensa revisão da literatura produzida sobre o assunto. Daryl Siedentop reflecte sobre a recente investigação focada sobre a ecologia das aulas de educação física. Paul Schempp sumariza a investigação produzida sobre os professores peritos em educação física. Marcos Onofre sustenta a estreita relação entre o

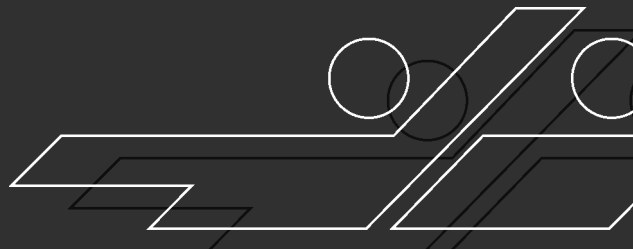


sugestão de leitura

conhecimento prático dos professores e a qualidade do seu ensino. Keh Chin apresenta um estudo sobre a relação entre as variáveis de processo do ensino da educação física e os resultados de aprendizagem, destacando aí o efeito do feedback pedagógico. Mary O’Sullivan realiza uma revisão de literatura sobre as crenças e valores dos candidatos a professores e a sua relação com a formação de professores. Miguel González analisa a teoria da atribuição causal e as suas implicações na educação física. Marc Cloes sintetiza a investigação sobre a motivação dos alunos na educação física. Stephen Silverman discute a literatura relacionada com os alunos com dificuldades na disciplina. Paul Goubout e Pauline Desroiers acentuam a importância da participação activa dos alunos no processo de avaliação das aprendizagens. Marielle Tousignant apresenta a agenda futura da investigação em educação física. Francisco Carreiro da Costa discute o fraco impacto que o debate filosófico, teórico e metodológico acerca do curriculum tem tido nas acções do ensino e nas aquisições de aprendizagem. Por fim, Risto Telama, Heimo Nupponen and Xiaolin Yang analisam a relação entre a actividade física e o desenvolvimento da saúde na infância e adolescência.

O livro está disponível no serviço de edições da Faculdade de Motricidade Humana e pode ser encomendado via Internet (www.fmh.utl.pt/Cart).

Edições FMH: Cruz Quebrada, 2005.



SPEF – Novo Sítio na Internet





A Sociedade Portuguesa de Educação Física tem um novo Sítio na Internet:

www.spef.pt

O nosso endereço de correio electrónico também foi alterado:

geral@spef.pt

AGUARDAMOS A SUA VISITA.



SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Principal
Estadística
Depositar
Boletins
Publicações
Sócios
Encontros
Eventos
UPPE
Contactos

Sociedade Portuguesa de Educação Física

ÍNDICE

31 de Outubro de 2005

10º Fórum EUPEA

(European Physical Education Association)

[ver mais](#)

28 a 29 de Outubro de 2005

11º Congresso Internacional da ACAPS

(Association des Chrétiens en Activités Physiques et Sportives)

[ver mais](#)

8, 9 e 10 de Novembro de 2006

7º Congresso Nacional de Gestão do Desporto e 1º Congresso Brasileiro de Gestão do Desporto

[ver mais](#)

17 e 20 de Novembro de 2005

Congresso Mundial da AISEP

(Association Internationale des Enseignants Supérieurs d'Éducation Physique)

[ver mais](#)

14 e 16 de Janeiro de 2006

21º Congresso Internacional de Educação Física e Congresso de Fisioterapia do Mercosul

[ver mais](#)

5 a 9 de Junho de 2006

11º Congresso Anual do European College of Sport Science

[ver mais](#)

PRINCIPAL

Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEEP)

A SPEEP - Sociedade Portuguesa de Educação Física é o estado que, desde 1943, representa, a nível nacional, a comunidade científica no âmbito da Educação Física e Desporto.

A nível internacional a SPEEP é membro da FIEP (Federação Internacional de Educação Física), da FICTEP (Federação Europeia dos Unidades em Educação Física), do ICIPSEI (International Council for Health, Physical Education and Recreation) e membro fundador da EUPFA (European Physical Education Association). A SPEEP tem como missão o estudo e a divulgação da ciência da educação física, objectivada na promoção de uma ciência científica, na resolução dos problemas e na intervenção implementada no âmbito das áreas de qualquer âmbito, no âmbito do currículo entre especialistas de áreas afins, através da organização de eventos científicos, temas de intervenção e colaboração, e na apresentação da criação de projectos de pesquisa, de produção de conhecimento científico-tecnológico, destacando-se no qualificação do saber e a geração de propostas de solução para os problemas que afetam o correcto desenvolvimento das áreas de aplicação da Educação Física.

A Educação Física e o Desporto assumem hoje uma importância crescente no contexto nacional, reflexo de um acentuado aumento da investigação científica, que coloca como imperativo desenvolver os benefícios da ciência da Educação Física, tanto no âmbito do sistema escolar, como desportivo ou social.

EVENTOS / OUTUBRO

Uma longa história de INOVAÇÃO e INICIAÇÃO

11º Congresso Internacional da ACAPS (Association des Chrétiens en Activités Physiques et Sportives)

O 11º Congresso Internacional da ACAPS terá lugar em Paris entre os dias 28 a 30 de Outubro no Centro de Investigações em Ciências do Desporto (Centre de Recherches en Sciences du Sport) da UFR STAPS da Universidade de Paris-12.

Este Congresso insere-se no ciclo de congressos internacionais da ACAPS

[mais info](#)

10º Fórum EUPEA (European Physical Education Association)

Terá lugar nos dias 28 a 30 de Outubro de 2005 no Hotel de Ville (Paris) e no Palácio da Educação Física (Associação).

O tema deste Fórum gira à volta do "Papel do Jovem Atleta no Mundo da Educação Física".

[mais info](#)

MENU | Home page
copyright 2005 SPEEP, designed by 2002 011610021010 | todos os direitos reservados

