

Sociedade Portuguesa

BOLETIM

de Educação Física

35

Actividade física. Que quantidade se deve praticar? • As práticas de lazer dos estudantes das instituições militares de ensino • Propostas metodológicas para aprendizagem e correcção das técnicas de natação • Procedimentos e análise de dados aplicados ao estudo do *Putting* • A actividade física e desportiva, uma actividade de enriquecimento curricular • Caracterização do estilo de vida de alunos do ensino básico com níveis de rendimento escolar diferenciados • Concepções e agenda social dos alunos face à Educação Física: Influência do género e ciclo de escolaridade • Empregabilidade no desporto. Oferta e procura de emprego no ensino público de educação física • Conclusões do 8.º Congresso Nacional de Educação Física, decorrido nos dias 27 a 29 de Novembro de 2009, no Fórum Lisboa, sob o tema “Educação, Saúde e Desporto: Compromisso e Desenvolvimento Profissional em Educação Física

Julho / Dezembro 2 0 1 0

Director

Marcos Onofre

Conselho Editorial

Francisco Carreiro da Costa – *Faculdade Motricidade*

Humana, Universidade Técnica de Lisboa

Francisco Sobral Leal – *Instituto Superior Dom Afonso II*

Helena Moreira – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Helena Santa-Clara – Faculdade Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa

João Paulo Villas Boas – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

José Alves Diniz – Faculdade Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa

José Brás – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Leonardo Rocha – Escola Superior de Educação de Lisboa

Manuel João Coelho Silva – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra

Paulo Pereira – Escola Superior de Educação do Porto

Pedro Mil-Homens – Faculdade Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa

Rosa Serradas Duarte – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Rui Neves – Universidade de Aveiro

Zélia Maria Matos – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

Conselho de Redacção

Ana Raquel Moreira

Joana Jacinto

Luís Fernandes

Maria João Martins

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 (2 números)

Sócios – Distribuição Gratuita

Não Sócios – € 30,00

Registo do Título n.º 10474/85

Depósito Legal n.º 433921/91

ISSN 1646-8775

A Sociedade Portuguesa de Educação Física não recorre a avaliadores externos para a selecção dos artigos publicados.

Projecto Gráfico

Albuquerque & Bate – Designers

Paginação

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

Deseamos 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>Actividade física. Que quantidade se deve praticar?</i> Adilson Marques	11
<i>As práticas de lazer dos estudantes das instituições militares de ensino</i> Adilson Marques, João Martins, José Contramestre, Francisco Carreiro da Costa	23
<i>Propostas metodológicas para aprendizagem e correcção das técnicas de natação</i> Ricardo Fernandes, Susana Soares, João Paulo Vilas-Boas	35
<i>Procedimentos e análise de dados aplicados ao estudo do Putting</i> Gonçalo Dias, Rui Mendes, Miguel Luz, Micael Couceiro, Carlos Figueiredo	47
<i>A actividade física e desportiva, uma actividade de enriquecimento curricular</i> Isabel Bayo, José Alves Diniz	61
<i>Caracterização do estilo de vida de alunos do ensino básico com níveis de rendimento escolar diferenciados</i> João Martins, Adilson Marques, José Diniz, Francisco Carreiro da Costa	87
<i>Concepções e agenda social dos alunos face à Educação Física: Influência do género e ciclo de escolaridade</i> Joana Castro, João Costa, Marcos Onofre	99
<i>Empregabilidade no desporto. Oferta e procura de emprego no ensino público de educação física</i> Mário Teixeira, Ana Sampaio, Carlos Braz	125
<i>Conclusões do 8.º Congresso Nacional de Educação Física, decorrido nos dias 27 a 29 de Novembro de 2009, no Fórum Lisboa, sob o tema "Educação, Saúde e Desporto: Compromisso e Desenvolvimento Profissional em Educação Física"</i> Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física/SPEF	141





A intervenção profissional e científica da SPEF tem-se repartido pelas dimensões da realidade social em que ocorre o fenómeno de dinamização das actividades físicas, desportivas e expressivas da população portuguesa. Neste Boletim continuamos a reflectir a preocupação de divulgar trabalhos que relatam exemplos de estudos e experiências práticas que julgamos úteis para o apoio de todos quanto se dedicam área de educação física e desporto, os quais têm vindo também a inspirar a as orientações assumidas pela SPEF nos seus diferentes âmbitos de actuação.

A promoção da ideia do contributo da actividade física, formal e informal, para a promoção de hábitos de vida saudável na prevenção do sedentarismo, e particularmente, da obesidade, tem sido uma preocupação fundamental da intervenção da SPEF, em vários âmbitos, nomeadamente através da participação activa no seio da Plataforma Contra a Obesidade. Como elemento convidado do respectivo Conselho Consultivo, fomos proponentes e temos coordenado o grupo de organizações encarregado de realizar sugestões para a promoção da qualidade da prática de actividade física em Portugal. O nosso país, França e Moldávia foram os países escolhidos para demonstrarem o trabalho produzido sobre o assunto no seio do ambiente europeu,

com o objectivo de suportarem um relatório para a Comissão Europeia.

Algumas das sugestões realizadas pela SPEF no seio do Conselho Consultivo da Plataforma Contra a Obesidade, baseiam-se em informações decorrentes de estudos, práticas ou reflexões realizadas por colegas portugueses, como as que se destacam na secção de Exercício e Saúde deste boletim. Os textos apresentados por Adilson Marques, João Martins, José Conrastre e Francisco Carreiro da Costa procuram responder a duas importantes preocupações neste âmbito. “Que quantidade de actividade física se pode considerar significativa para que alcancem benefícios no domínio da saúde?” é a pergunta a que, através de uma cuidada revisão de literatura, procura responder o primeiro texto. O segundo analisa as determinantes que podem condicionar a opção por diferentes práticas de lazer de uma população por tradição entusiasta da prática de actividade física, os alunos das instituições militares.

Relativamente à qualificação da condução dos processos de exercício e saúde e do treino desportivo, a SPEF tem procurado divulgar e realizar as orientações formuladas e reforçadas nas moções dos últimos Congressos Nacionais de Educação Física. Aí se enfatizou a necessidade de assegurar que a formação dos profes-



sionais responsáveis pelo treino nos escalões de formação e de alto rendimento fossem habilitados com uma elevada formação científica e pedagógica. Neste domínio, observou-se, recentemente, uma alteração positiva das orientações políticas em Portugal, decorrente da publicação de nova regulamentação, embora com consequências diferentes em cada um daqueles dois campos de actividade social. No âmbito do exercício e saúde, pede-se agora que os profissionais se qualifiquem com a formação académica de 1.º ciclo (licenciatura). Já no domínio do treino desportivo, a lei não foi tão longe. A formação pedagógica, sobretudo nos escalões iniciais, onde se revela essencial e urgente, não foi contemplada como requisito para a qualificação do treinador. A exigência de formação científica, de cariz académico-profissional foi descurada nos níveis de entrada na carreira.

No dossier de treino desportivo deste Boletim são apresentados dois trabalhos que revelam bem a importância da formação científica e pedagógica no enquadramento da actividade do treino. Ricardo Fernandes, Susana Soares e João Paulo Villas-Boas enfatizam a necessidade de desenvolver a formação relativa à didáctica da natação, no sentido da qualificação do ensino-aprendizagem desta modalidade. O seu trabalho baseia-se numa apreciação analítica das técnicas de nado e pretende contribuir para dar a conhecer os meios tecnológicos mais recentes neste âmbito. Gonçalo Dias, Rui Mendes, Miguel Luz, Micael Couceiro e Carlos Figueiredo apresentaram uma investigação sobre a modalidade do golfe que procurou analisar as vantagens de

um sistema informático de análise de um gesto técnico essencial – o *Putting*.

No domínio da Educação, a SPEF tem enfatizado a necessidade de recuperar a oferta de formação na Educação e Expressão Físico-Motora (EEFM) no 1º ciclo de escolaridade, de acordo com o estabelecido em Lei, desde há muitas décadas. Este ensejo tem sido gorado, nomeadamente pela incapacidade do Ministério da Educação (ME) reconhecer a importância da formação no domínio das actividades físicas de todas as crianças e jovens, sem excepção. Portugal é, neste momento “vice campeão europeu”, atrás da Itália de prevalência de obesidade e sobrepeso nos escalões etários correspondentes ao 2.º a 5.º ano de escolaridade. Nos últimos anos, o ME tem aliviado a sua consciência em relação à implementação da obrigatoriedade da EEFM, sobretudo argumentando os dados relativos ao envolvimento dos alunos nas Actividades de Enriquecimento Curricular/Actividades Físicas e Desportivas (AECs). É antiga e fundamentada a refutação que a SPEF tem feito a este argumento, através de relatórios produzidos no seio da Comissão de Acompanhamento destas actividades, das moções dos Congressos Nacionais e da intervenção junto de responsáveis políticos nacionais e de organizações internacionais de educação como a OCDE. Não renegando o valor das AECs como actividade extensão curricular, a SPEF tem alertado para o facto de que estas não são substitutivas do currículo obrigatório, porque contrariam o princípio da universalidade da educação (realizada para todos, obrigatoriamente, sem excepção), do ecletismo (de

acordo com a extensão dos programas da EEFM).

Estes e outros argumentos têm sido avançados com informações que a SPEF tem compilado, no terreno, a partir das vistas de acompanhamento e avaliação das AECs, mas igualmente a partir de estudos realizados neste domínio. O texto de Isabel Bayo e Alves Dinis reflecte exactamente essa preocupação, procurando, com a objectividade dos dados sobre as AECs analisar a contradição das orientações legais. Em particular destaca-se o facto das AECs estarem a ser implementadas como substitutivas da EEFM.

Tal como oportunamente se inscreveu nos Programas Nacionais de Educação Física (orientação estratégia curricular nacional, nas muitas direcções da SPEF), uma das finalidades fundamentais da Educação Física Escolar, senão a mais fundamental, é desenvolver nas crianças e jovens as competências que lhes permitam assumir um estilo de vida activo, sobretudo, antes da entrada plena na adolescência, onde o abandono da prática de actividade física se acentua. João Martins, Adilson Marques, José Dinis e Carreiro da Costa analisam, no segundo texto desta secção, os estilos de vida de uma amostra alargada de alunos do 2.º ciclo de escolaridade, relacionando-os com o seu sucesso escolar.

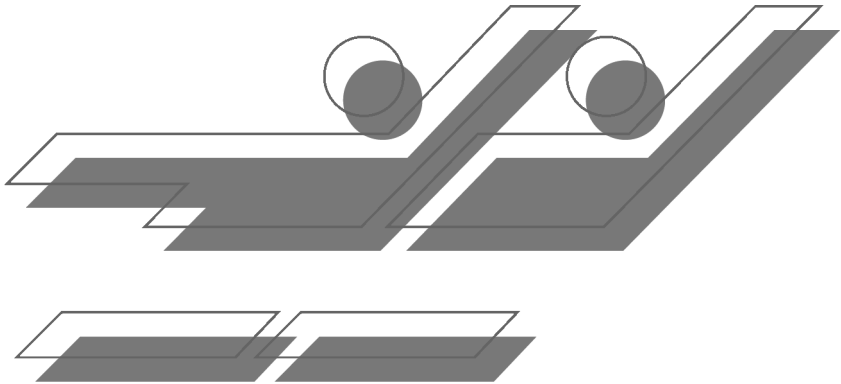
A realidade da democratização do ensino, com o objectivo essencial de proporcionar a todos uma educação fundamental para o bem-estar de todo o cidadão e exercício competen-

te dessa função, tem implicado a necessidade de integrar a agenda académica da escola, e também do ensino da Educação Física, com os propósitos dos alunos, muitas vezes traduzidos por uma agenda social desfavorável à aprendizagem. Este problema parece ser particularmente incidente no período da adolescência, envolvendo preferencialmente os alunos do 2.º ciclo de escolaridade e ensino secundário. Afinal, “que agenda assumem os alunos e de que modo esta se relaciona com as percepções que desenvolvem acerca da Educação Física?” é a questão que guiou a investigação apresentada por João Costa, Joana Castro e Marcos Onofre no terceiro texto da secção de Educação.

Embora essa não seja a sua primordial função, a SPEF não deve nem pode alhear-se de recolher elementos que permitam aquilatar sobre as possibilidades de inserção no mercado profissional. Num momento em que se questiona a alteração da empregabilidade campo profissional do ensino da Educação Física Escolar, importa reunir os elementos que nos permitam responder de modo objectivo a esta preocupação. No último texto do Boletim, Mário Teixeira, Ana Sampaio e Carlos Braz apresentam um estudo sobre a oferta e procura de emprego no ensino da Educação Física que reflecte a esperança de retoma do equilíbrio entre a oferta e procura nesta dominante profissional.

Marcos Onofre
(Presidente da direcção da SPEF)





ACTIVIDADE FÍSICA. QUE QUANTIDADE SE DEVE PRATICAR?
Adilson Marques

11

AS PRÁTICAS DE LAZER DOS ESTUDANTES DAS INSTITUIÇÕES
MILITARES DE ENSINO
Adilson Marques, João Martins, José Contramestre,
Francisco Carreiro da Costa

23



Exercício e Saúde

ACTIVIDADE FÍSICA. QUE QUANTIDADE SE DEVE PRATICAR?

Adilson Marques

Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa
amarques@fmh.utl.pt

RESUMO

Apesar da inactividade física ser um dos maiores perigos para a saúde pública, actualmente existe conhecimento suficiente sobre os benefícios da prática regular de actividade para a promoção da saúde, bem-estar e qualidade de vida. O conhecimento existente tem sido amplamente divulgado e tem servido de suporte para as campanhas e iniciativas para a promoção da actividade física. Muitas vezes a difusão do conhecimento, com vista à promoção da saúde das populações, tem sido feita sob a forma de recomendações para a prática de actividade física. As recomendações são o produto do conhecimento acumulado, mas ainda assim existem algumas questões que carecem de respostas, a saber, que quantidade de actividade física é que se deve praticar para que haja benefícios ao nível da saúde? Para responder a esta questão importa compreender a quem se destinam as recomendações e qual é o seu objectivo do ponto de vista da promoção da saúde.



Palavras-chave: Recomendações, actividade física.

INTRODUÇÃO

É hoje um dado adquirido a relação positiva entre a actividade física e a saúde, designadamente a ideia de que um estilo de vida activo está associado à redução da mortalidade de uma maneira geral e, muito particularmente, por doenças cardiovasculares (Kohl III, 2001; Lee, Sesso, Oguma & Paffenbarger, 2003; Lee, Sesso & Paffenbarger, 2000; Warburton, Nicol & Bredin, 2006). Este entendimento fundamenta-se num referencial teórico que associa um estilo de vida saudável à prática regular de actividades físicas e desportivas e, conseqüentemente, a melhores padrões de saúde. Este referencial tomou a forma de paradigma, na medida em que constitui o modelo a partir do qual assenta a maioria dos estudos que envolve a relação positiva entre actividade física, saúde e estilo de vida.

Como forma de minimizar os efeitos nefastos do sedentarismo, a Organização Mundial de Saúde reconhece a importância de políticas e programas com o objectivo de promover a actividade física e a prática desportiva junto das populações. Não admira, por conseguinte, que a saúde seja um assunto na ordem do dia e que a promoção de estilos de vida activos e saudáveis seja, actualmente, um dos grandes temas de investigação e de reflexão social e educacional. Nesta perspectiva, o interesse em conceitos como actividade física e estilo de vida têm vindo a adquirir uma relevância crescente para a determinação das variáveis que contribuem para a melhoria do bem-estar dos indivíduos, por meio do incremento do nível de actividade física habitual.

Deste modo, a promoção da actividade física passou a ser o centro nevrálgico dos programas contemporâneos de saúde pública. No entanto, para se comunicar o significado da prática regular de actividade física é importante indicar o tipo e a quantidade necessária para promover a saúde. Essa necessidade levanta algumas questões enunciadas por Pate (1995) – existe uma quantidade óptima de actividade física que deve ser recomendada? Existe um mínimo de actividade física que pode ser endossada?

Para responder a estas questões é necessário o estudo da relação dose-resposta entre a actividade física e a saúde. Esta relação descreve os benefícios na saúde associados a vários níveis de actividade física (Pate, 1995). Dose pode ser definida como a energia dispendida na prática da actividade física e a resposta é a reacção do organismo, fisiológica ou psicológica, a essa mesma actividade.

12 O interesse científico por este tema começou há cinco décadas, quando o *American College of Sports Medicine* (ACSM) tomou uma posição sobre a matéria e a tornou pública. Desde esta data vários investigadores e instituições têm estudado afincadamente a relação entre actividade física, aptidão física e saúde e, por vezes, manifestam publicamente as suas conclusões sob a forma de recomendações.

O objectivo deste artigo é analisar algumas das recomendações existentes para a prática das actividades físicas e desportivas, procurando perceber as diferenças entre elas, sabendo que, geralmente, quando são enunciadas dirigem-se para um estrato etário específico e têm um objectivo específico. Nos parágrafos seguintes serão apresentadas, cronologicamente, as posições de algumas instituições e autores.

RECOMENDAÇÕES EXISTENTES

O conjunto de evidências sobre os benefícios do exercício na prevenção de vários problemas de saúde, conduziu a *American Heart Association* (AHA) a endereçar uma mensagem aos profissionais de saúde, pais, escolas e à comunidade estado-unidense, identificando que a inactividade física é o quarto maior factor de risco modificável e manifestando que todas as pessoas devem participar em programas de actividade física (Fletcher *et al.*, 1992). Uma panóplia de actividades

físicas foi recomendada, salientando-se a caminhada activa. Relativamente à intensidade, foi preconizado que deveria ser superior a 50% da capacidade do praticante, com uma frequência de pelo menos 3-6 vezes por semana com a duração de 30 a 60 minutos. Nesta mensagem, para além da prática recomendada foi também realçado a importância do conhecimento, para que os diversos agentes possam, devidamente, encorajar os mais jovens.

Com o objectivo de estabelecerem níveis apropriados de actividade física para os jovens, Corbin, Pangrazi & Welk (1994) determinaram que acumular 60 minutos diários é um óptimo padrão. O enfoque destes autores recai sobre as crianças, consideram que a infância é um excelente período de aprendizagem de novas habilidades que podem ser praticadas futuramente e porque a actividade física ajuda a controlar os níveis de obesidade. Como facilmente se depreende, as recomendações destes autores têm por escopo a criação de hábitos de prática regular, como forma de combater a obesidade.

Dirigindo-se ao mesmo público-alvo, Sallis & Patrick (1994) consideram que todas as crianças deveriam ser fisicamente activas diariamente. Desta recomendação saíram duas importantes orientações. A primeira afirma que os adolescentes devem praticar uma variedade de actividades físicas como parte normal do seu estilo de vida, devendo essas actividades ser agradáveis e envolver vários grupos musculares; a segunda relaciona-se com a intensidade e duração, os adolescentes devem praticar 3 ou mais sessões semanais durante pelo menos 20 minutos com intensidade moderada a vigorosa. O gasto energético que se pretende com esse volume está fundamentalmente relacionado com a redução do risco de obesidade e melhoria da aptidão cardiorespiratória. Para estes autores, a promoção da actividade física deve ser considerada parte da rotina da prevenção da saúde.

Provavelmente o maior desenvolvimento nas recomendações para a prática da actividade física foi o documento publicado em 1995, com as posições do *Center for Disease Control and Prevention* (CDC) e ACSM (Pate *et al.*, 1995). Este documento foi baseado num largo volume de dados provenientes de estudos epidemiológicos que mostram padrões consistentes de uma relação inversa entre a actividade física e o risco de doença. Os autores declaram que todos os adultos devem acumular pelo menos 30 minutos de actividade física a uma intensidade moderada, preferencialmente todos os dias da semana. Esta recomendação enfatiza os benefícios da prática a uma intensidade moderada e apresenta um aspecto inovador que se relaciona com o acúmulo da actividade física ao longo do dia. Para os indivíduos que não praticam uma actividade física com a intensidade preconizada, por opção ou limitação, está contemplado que devem fazê-lo mais vezes e durante mais tempo. Ao contrário de outras recomendações, Pate *et al.* (1995), sem descurar a componente da aptidão física, focalizam mais o estado de saúde dos praticantes. Esta recomendação, implicitamente, considera que o exercício é semelhante a outros agentes terapêuticos com características de dose-resposta e representa, até ao momento, o novo paradigma.

Em 1996, o USDHHS (1996) declarou que todos os indivíduos com mais de 2 anos devem acumular pelo menos 30 minutos de actividade física com intensidade moderada a vigorosa, preferencialmente todos os dias. Esta recomendação foi baseada num elevado número de estudos e em outras recomendações existentes na altura, principalmente na do CDC e ACSM.

Procurando delinear os fundamentos da implementação da actividade física na prevenção das doenças cardiovasculares, Fletcher (1997) determinou que caminhar é a melhor opção e deve anteceder a realização de outros exercícios. Recomenda que os principais grupos musculares devem ser exercitados 3-4 vezes por semana durante 20 a 30 minutos. Esta é uma simples declaração que visa principalmente a prevenção de uma doença específica, procurando sensibilizar as populações para esta forma de prevenção sem qualquer custo.

A *British Cardiac Society*, *British Hyperlipidaemia Association*, *British Hypertension Society* (1998), com o objectivo de prevenir o risco de doenças coronárias, elaboraram algumas recomendações para a prática médica, referindo que a prática de exercícios aeróbios deve aumentar. Estas instituições reconhecem que para os pacientes em que o risco de doença coronária não pode ser reduzido com uma intervenção farmacológica, um estilo de vida activo oferece a melhor forma de prevenção. Todavia, o facto destas directrizes orientadoras não apresentarem objectividade na determinação do volume e intensidade da actividade física necessária, faz dessa recomendação um documento vago que não oferece qualquer orientação específica aos pacientes.

Outro grupo de especialistas procurou estabelecer recomendações para os mais jovens (Cavill, Biddle & Sallis, 2001). Após uma reunião de consenso concluíram que a actividade física nos jovens é benéfica para o bem-estar psicológico, desenvolvimento moral e social, tratamento do excesso de peso e obesidade e contra o risco de doenças crónicas. Das recomendações derivadas deste grupo de especialistas houve uma subdivisão, a recomendação principal estabelece que todos os jovens devem praticar actividade física com uma intensidade moderada pelo menos uma hora por dia, os jovens pouco activos devem começar com 30 minutos, aumentando paulatinamente o tempo de prática; a recomendação subsidiária refere que pelo menos duas vezes por semana algumas das actividades praticadas devem ser especificamente para ajudar a melhorar e manter a força muscular, flexibilidade e saúde dos ossos. Na perspectiva da saúde, as razões principais que devem levar os jovens a serem fisicamente activos são a melhoria da aptidão física, saúde, bem-estar e crescimento saudável; desenvolvimento e manutenção de um estilo de vida activo e saudável, que deve perdurar até a idade adulta e; redução do risco de doenças crónicas no adulto. Embora o texto seja dirigido a todos os jovens, foram identificados alguns grupos prioritários que, à luz da investigação, apresentam maior risco de se tornarem inactivos, raparigas com idades entre os 12-18 anos, adolescentes mais velhos, jovens com baixo estatuto socioeconómico, grupos étnicos minoritários, jovens com problemas físicos e mentais e outros clinicamente condicionados.

No mesmo ano em que foi tornada pública a posição da reunião de consenso sobre a prática de actividade física no Reino Unido (Cavill *et al.*, 2001), o ACSM publicou um conjunto de

recomendações que figuram de um plano estratégico para os adultos perderem peso e prevenir uma possível recuperação do peso perdido (Jakicic *et al.*, 2001). Este documento relaciona-se objectivamente com a redução do peso e a actividade física e faz parte de um conjunto de outras medidas propostas, nomeadamente a dieta alimentar e o tratamento farmacológico da obesidade. Os autores referem que a prática de exercícios com intensidade moderada, durante 150 minutos por semana, pode contribuir significativamente para redução da massa corporal. Para além disso é ainda afirmado que o aumento progressivo da duração dos momentos de prática, chegando aos 200-300 minutos semanais, poderá facilitar a manutenção do peso a longo prazo. Apesar de ser referido a duração e intensidade da actividade física que se deve praticar para a redução e manutenção do peso, não há qualquer referência à duração da prática de exercício diária. À semelhança das recomendações anteriores do ACSM (Pate *et al.*, 1995), neste caso também existem estudos que evidenciam que a prática de actividade física intermitente poderá ser uma estratégia efectiva para a redução do peso nos adultos (Donnelly *et al.* 2000; Jakicic *et al.*, 1995). Este aspecto pode ser vantajoso e deve ser tido em conta quando se prescrevem exercícios físicos para o tratamento da obesidade, porque permite que as pessoas que não gostam de praticar actividade física contínua o possam fazê-lo ao longo do dia, durante vários períodos (Jakicic *et al.*, 2001).

Num artigo de revisão da literatura, um grupo de especialistas procurou rever os efeitos da actividade física na saúde e nos comportamentos e desenvolver recomendações para a prática dos jovens (Strong *et al.*, 2005). Os artigos analisados relacionavam a actividade física com vários tipos de doença, o que permitiu a elaboração de recomendações mais específicas. Os resultados dos estudos sugerem que uma grande quantidade de actividade física vigorosa pode ter um efeito benéfico na adiposidade em jovens com peso normal. Para os hipertensos, recomenda-se a prática de actividades com uma intensidade próxima dos 80% da frequência cardíaca máxima, com a duração de 30 minutos, durante pelo menos 3 dias por semana. Duas a três sessões de programas aeróbios controlados resultam na melhoria da aptidão aeróbia em jovens com asma. Apesar da determinação da quantidade necessária de actividade para algumas doenças específicas, na generalidade foi recomendada a prática de actividade física diariamente, perfazendo um total acumulado de pelo menos 60 minutos. Para que a actividade física não tenha um efeito contra-productivo, os jovens inactivos devem aumentar gradualmente o tempo de prática até atingirem o mínimo recomendado. Uma vez que a escola é um local onde todos os jovens se encontram, os autores afirmam que devem ter Educação Física de qualidade diariamente desde o jardim-de-infância até ao final do ensino secundário.

Como o resultado de vários estudos demonstram que existem evidências plausíveis favoráveis ao efeito protector da actividade física em determinados tipos de cancro (Lee, 2003; Sawada *et al.*, 2003; Thune & Furberg, 2001; USDHHS, 1996), o *American Cancer Society* criou recomendações para crianças e adultos para a redução da prevalência do risco de cancro (Kushi *et al.*, 2006). Para os adultos recomenda a prática de 45-60 minutos de actividade física em 5 ou mais dias por

semana, e para as crianças refere pelo menos 60 minutos, a uma intensidade moderada a vigorosa. Para além da recomendação para os indivíduos, o mesmo documento dirige-se também para as organizações públicas e privadas, afirmando que devem trabalhar sinergicamente para apoiar a adopção de comportamentos de saúde, através do aumento de locais onde as pessoas possam praticar actividade física.

O AHA e o ACSM juntaram dois painéis de especialistas com o propósito de actualizar e clarificar recomendações existentes (Pate *et al.*, 1995) relativamente ao tipo e quantidade de actividade física necessária para manter ou melhorar a saúde dos adultos (Haskell *et al.*, 2007) e idosos (Nelson, *et al.*, 2007). Do programa de trabalho para os adultos os autores recomendam que para promover e manter a saúde é necessário a prática de exercícios aeróbios pelo menos 30 minutos a uma intensidade moderada, 5 dias por semana, ou actividades vigorosas com a duração mínima de 20 minutos em 3 dias da semana. A combinação de actividades com os dois níveis de intensidade deve ser estimulada entre os praticantes para o cumprimento das recomendações. Adicionalmente, todos os adultos devem praticar actividades que contribuam para melhorar ou manter a força e resistência muscular pelo menos duas vezes por semana. Estes autores consideram que por causa da relação dose-resposta entre a actividade física e saúde, os indivíduos que pretendam obter ganhos adicionais na aptidão física, redução do peso e do risco de doenças crónicas, poderão consegui-lo se excederem na prática a quantidade de actividade física recomendada. Concernente aos idosos (indivíduos com mais de 64 anos), as recomendações enunciam que estes indivíduos devem ter um estilo de vida fisicamente activo, para promover e manter o estado de saúde. Quanto à quantidade de actividade física, devem praticar pelo menos 30 minutos de exercícios aeróbios com intensidade moderada em 5 dias da semana. Em alternativa, recomenda-se a prática de exercícios aeróbios, com intensidade vigorosa, 3 vezes por semana durante pelo menos 20 minutos.

Para os idosos, Nelson *et al.* (2007) recomendam ainda a realização de exercícios físicos, dois ou mais dias por semana, para manter ou aumentar a força e a resistência muscular e a flexibilidade. Como forma de redução dos riscos provocados pelas quedas, estes indivíduos devem realizar exercícios para melhorar o equilíbrio.

Recentemente, o ACSM apresentou uma nova comunicação sobre a forma de combater o excesso de peso e obesidade em sujeitos adultos (Donnelly *et al.*, 2009), na linha da que tinha apresentado em 2001 (Jakicic *et al.*, 2001). Em 2001 recomendaram a prática mínima de actividade física de 150 minutos semanais, com intensidade moderada a vigorosa, para melhorar a saúde, perder e controlar o peso perdido. Contudo, o grupo de especialistas (Donnelly *et al.*, 2009) analisou informações publicadas depois de 1999 e concluíram que a prática de actividade física moderada entre 150 e 250 minutos por semana é efectiva para controlar o peso, evitando que os sujeitos recuperem o peso perdido; e a prática com níveis de intensidade moderada entre 150 e 250 minutos apenas contribui modestamente para redução do peso. Assim sendo, reco-

memdam que para redução do peso o tempo de prática de actividade física deve ser superior a 250 minutos por semana.

O Quadro 1 apresenta resumidamente as recomendações apresentadas nos parágrafos anteriores, salientando os aspectos mais importantes e as principais linhas orientadoras.

Quadro 1. Recomendações para a prática de actividades físicas e desportivas

Autor	Objectivo	Intensidade	Frequência	Duração	Alvo
Fletcher <i>et al.</i> (1992)	Saúde geral	50% da capacidade	3-4 dias/semana	30-60 m	Jovens
Corbin <i>et al.</i> (1994)	Saúde geral	Moderada a vigorosa	Diariamente	60 m	Jovens
Sallis & Patrick (1994)	Saúde geral	Moderada a vigorosa	Diariamente	30 m	Jovens
Pate <i>et al.</i> (1995)	Saúde geral	Moderada	Diariamente	30 m	Adultos
USDHHS (1996)	Saúde geral	Moderada	Diariamente	30 m	Todos
Fletcher (1997)	Doenças cardiovasculares	Não especificado	3-4/semana	30-40 m	Todos
BCS <i>et al.</i> (1998)	Doenças coronárias				
Cavill <i>et al.</i> (2001)	Saúde geral	Moderada	Diariamente	60 m	Jovens
Jakicic <i>et al.</i> (2001)	Obesidade	Moderada a vigorosa		150 m/semana	Adultos
Strong <i>et al.</i> (2005)	Saúde geral	Moderada a vigorosa	Diariamente	60 m	Jovens
Kushi <i>et al.</i> (2006)	Cancro	Moderada a vigorosa	5-7 dias/semana	45-60 m	Todos
Haskell <i>et al.</i> (2007)	Saúde geral	Moderada a vigorosa	3-5/semana	30 m	Adultos
Nelson <i>et al.</i> (2007)	Saúde geral	Moderada	5-7 dias/semana	30 m	Idosos
Donnelly <i>et al.</i> (2009)	Obesidade	Moderada		>250 m/semana	Adultos

O anúncio destas recomendações demonstra que existe suficiente evidência que suporta o papel benéfico da actividade física na saúde. No entanto, alguns estudos, com enfoque específico em determinadas doenças, não corroboram o predito nas recomendações.

Para avaliar a intensidade relativa de actividade física e o risco de doenças coronárias, com uma amostra de 7337 homens idosos, Lee *et al.* (2003) descobriram que a intensidade da actividade física era um forte preditor de uma baixa taxa de doença. A intensidade absoluta, declarada ser necessária para todos, não parece ser a apropriada para distinguir o risco de doença das artérias coronárias. Este estudo mostra uma relação inversa entre a actividade física e o risco de doença mesmo para aqueles que não satisfazem as actuais recomendações para a prática de actividade física. Isso sugere que as recomendações necessitam de ser aprimoradas para que seja possível uma aplicação mais individualizada. No entanto, os resultados não negam as actuais recomendações, servem apenas para encorajar os indivíduos que não as conseguem satisfazer, por representarem níveis de intensidade superiores às suas potencialidades.

Num estudo internacional, Andersen *et al.* (2006) examinaram a relação entre a actividade física e o agrupamento dos factores de risco de doenças cardiovasculares e, também, se existe uma relação dose-resposta com as recomendações para os mais jovens. Com uma amostra de 1732 sujeitos com idades entre os 9 e os 15 anos, descobriram, primeiramente, que havia uma associação negativa entre o agrupamento dos factores de risco e a actividade física. Posteriormente, ve-

rificaram que para prevenir o risco de agrupamento de doenças cardiovasculares os níveis de actividade física devem ser superiores aos recomendados – entre 30 a 60 minutos diários (Cavill *et al.*, 2001; Corbin *et al.*, 1994; Fletcher *et al.*, 1992; Sallis & Patrick, 1994; Strong *et al.*, 2005). De acordo com os resultados, as crianças devem praticar 90 minutos de actividade física moderada diariamente, para prevenir a resistência insulínica. As diferenças encontradas entre as recomendações dos especialistas e as conclusões destes autores podem ser explicadas com o facto dos estudos analisados para a elaboração das recomendações se basearem, muitas vezes, em apenas um factor de risco.

Mais recentemente, Buchheit, Platat, Oujaa & Simon (2007), num estudo sobre padrões e níveis de intensidade da actividade física com uma amostra de adolescentes, concluíram que 30 minutos diários de actividade física a uma intensidade moderada e pelo menos uma hora por semana a uma intensidade vigorosa é necessário para se observarem associações favoráveis com a saúde. Os resultados deste estudo dão crédito às recomendações que afirmam que para melhorar a aptidão física e saúde as actividades a uma intensidade moderada são suficientes, mas também suporta que a participação em actividades intensas pode induzir a melhores benefícios nos jovens, corroborando as recomendações de Sallis & Patrick (1994).

Na verdade, a relação dose-resposta, o suporte científico das recomendações, está ainda longe de ser consensual entre os autores, mesmo havendo evidências que claramente mostram o papel da actividade física na saúde dos praticantes. Twisk (2001), numa revisão crítica às principais recomendações existentes, afirma que existem apenas evidências marginais que comprovam que a actividade física é benéfica para a saúde das crianças e adolescentes, sendo corroborado por Hallal *et al.* (2006). Este autor considera que as recomendações enunciadas são altamente especulativas, desvalorizando, de certa forma, a sua importância e recomenda que devem ser realizados estudos experimentais nos quais existam grupos de crianças e adolescentes que pratiquem actividade física com intensidade, duração e volume diferentes, comparando-se posteriormente os resultados ao nível da saúde.

Um pouco na linha de pensamento de Twisk (2001), não deixa de ser interessante verificar que para os jovens Sallis & Patrick (1994) recomendam a prática de 30 minutos de actividade física diariamente e Cavill, Biddle & Sallis (2001) e Strong *et al.* (2005) recomendarem o dobro do tempo. A explicação mais provável para este facto talvez se deva à não existência de dados conclusivos da relação dose-resposta entre a actividade física e a saúde dos jovens, levando os investigadores a considerarem os resultados dos estudos para os adultos e especularem possíveis efeitos para os mais jovens. Outro aspecto também a ter em conta pode ser a falta de dados que permitam determinar cabalmente qual a quantidade e qualidade mínima de actividade física que deve ser praticada, como ficou demonstrado pelo ACSM, ao rever as recomendações relacionadas com a prática de actividade física para redução do peso (Donnelly *et al.*, 2009; Jakicic *et al.*, 2001).

CONCLUSÃO

As recomendações constituem-se como referenciais para orientar as populações para os benefícios da prática regular de actividade física. Como os indivíduos dos diferentes estratos etários apresentam diferenças relativamente ao risco de doença e estilo de vida, há necessidade de se definirem recomendações para cada grupo. Por este motivo, por norma, as recomendações incidem sobre apenas um grupo etário e muitas vezes destinam-se à prevenção ou tratamento de um problema de saúde (e.g. doenças cardiovasculares, doenças coronárias, obesidade, cancro).

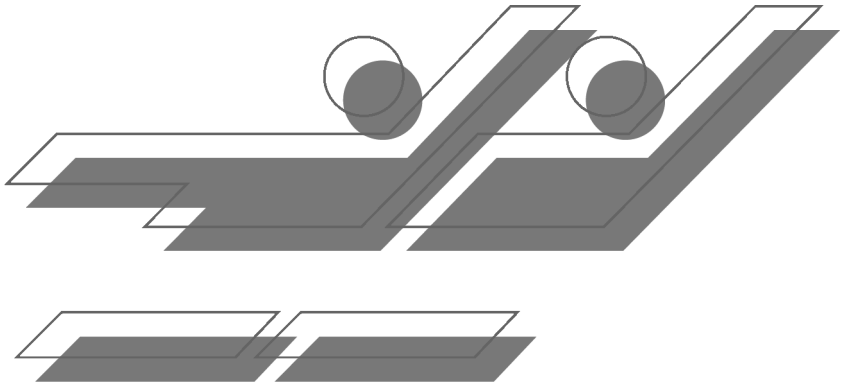
O problema que se coloca com as várias recomendações que têm surgido na literatura relaciona-se com a dificuldade de se afirmar precisamente a quantidade de actividade física necessária (dose) para o benefício da saúde na sua generalidade, ou para prevenção e tratamento de doenças específicas (resposta), muitas vezes originadas pelas diferenças metodológicas na recolha e interpretação dos dados provenientes dos estudos.

Apesar das recomendações serem documentos de referência e carecerem ainda de confirmação experimental (Hallal *et al.*, 2006; Twisk, 2001), Blair, LaMonte & Nichaman (2004) defendem a sua importância, afirmando que à sua observância estão associados benefícios ao nível da saúde.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSEN L, HARRO M, SARDINHA L, FROBERG K, EKELUND U, BRAGE S & ANDERSEN S** (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *Lancet*, 368, 299-304.
- BLAIR S, LAMONTE M & NICHAMAN M** (2004). The evolution of physical activity recommendations: how much is enough?. *American Journal of Clinical Nutrition*, 79, 913S-920S.
- BRITISH CARDIAC SOCIETY, BRITISH HYPERLIPIDAEMIA ASSOCIATION, BRITISH HYPERTENSION SOCIETY** (1998). Joint British recommendations on prevention of coronary heart disease in clinical practice. *Heart*, 80, S1-S29.
- BUCHHEIT M, PLATAT C, OUJAA M & SIMON C** (2007). Habitual physical activity, physical fitness and heart rate variability in preadolescents. *International Journal of Sport Medicine*, 28, 204-210.
- CAVILL N, BIDDLE S & SALLIS J** (2001). Health enhancing physical activity for young people: statement of the United Kingdom expert consensus conference. *Pediatric Exercise Science*, 13, 12-25.
- CORBIN C, PANGRAZI R & WELK G** (1994). Toward an understanding of appropriated physical activity levels for youth. *Physical Activity and Fitness Research Digest*, 1 (8), 1-8.
- DONNELLY J, BLAIR S, JAKICIC J, MANORE M, RANKIN J & SMITH B** (2009). American College of Sports Medicine Position Stand. Appropriate physical activity intervention. Strategies for weight loss and prevention of weight regain for adults. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41, 459-471.
- DONNELLY J, JACOBSEN D, HEELAN K, SEIP R & SMITH S** (2000). The effects of 18 months of intermittent vs continuous exercise on aerobic capacity, body weight and composition, and metabolic fitness in previously sedentary, moderately obese females. *International Journal of Obesity*, 24, 566-572.
- FLETCHER G** (1997). How to implement physical activity in primary and secondary prevention. A statement for healthcare professionals from the Task Force on Risk Reduction, American Heart Association. *Circulation*, 96, 355-357.
- FLETCHER G, BLAIR S, BLUMENTHAL J, CASPERSEN C, CHAITMAN B, EPSTEIN S, FALLS H, FROELICHER E & FROELICHER V, PINA I** (1992). Statement on exercise. Benefits and recommendations for physical activity programs for all Americans. A statement for health professionals by the Committee on Exercise and Cardiac Rehabilitation of the Council on Clinical Cardiology, American Heart Association. *Circulation*, 86, 340-344.
- HALLAL P, VICTORIA C, AZEVEDO M & WELLS J** (2006). Adolescent physical activity and health. A systematic review. *Sports Medicine*, 36, 1019-1030.
- HASKELL W, LEE I, PATE R, POWELL K, BLAIR S, FRANKLIN B, MACERA C, HEATH G, THOMPSON P & BAUMAN A** (2007). Physical activity and public health updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Circulation*, 116, 1081-1093.
- JAKICIC J, CLARK K, COLEMAN E, DONNELLY J, FOREYT J, MELANSON E, VOLEK J & VOLPE S** (2001). Appropriate intervention strategies for weight loss and prevention of weight regain for adults. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 33, 2145-2156.
- JAKICIC J, WING R, BUTLER B, ROBERTSON R** (1995). Prescribing exercise in multiple short bouts versus one continuous bout: effects on adherence, cardiorespiratory fitness, and weight loss in overweight women. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 19, 893-901.
- KOHL III H** (2001). Physical activity and cardiovascular disease: evidence for a dose response. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 33 (6, Supplement), S472-S483.
- KUSHI L, BYERS T, DOYLE C, BANDERA E, MCCULLOUGH M, MCTIERNAN A, GANSLER T & ANDREWS K, THUN M, THE AMERICAN CANCER SOCIETY 2006 NUTRITION AND PHYSICAL ACTIVITY GUIDELINES ADVISORY COMMITTEE** (2006). American Cancer Society Guidelines on nutrition and physical activity for cancer prevention: reducing the risk of cancer with healthy food choices and physical activity. *A Cancer Journal for Clinicians*, 56, 254-281.
- LEE I** (2003). Physical activity and cancer prevention – data from epidemiologic studies. *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 35 (11), 1823-1827.
- LEE I, SESSO H, OGUMA Y & PAFFENBARGER R** (2003). Relative intensity of physical activity and risk of coronary heart disease. *Circulation*, 107, 1110-1116.
- LEE I, SESSO H & PAFFENBARGER R** (2000). Physical activity and coronary heart disease risk in men. Does the duration of exercise episodes predict risk? *Circulation*, 102, 981-986.
- NELSON M, REJESKI W, BLAIR S, DUNCAN P, JUDGE J, KING A, MACERA C & CASTANEDA-SCEPPA C** (2007). Physical Activity and Public Health in Older Adults: Recommendation from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Circulation*, 116, 1094-1105.

- PATE R** (1995). Physical activity and health: dose-response issues. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 313-317.
- PATE R, PRAT M, BLAIR S, HASKEL W, MACERA C, BOUCHARD C, BUCHNER D, ETTINGER W, HEATH G, KING A, KRISKA A, LEON A, MARCUS B, MORIS J, PAFFENBARGER R, PATRICK K, POLLOCK M, RIPPE J, SALLIS J & WILMORE J** (1995). Physical activity and public health – a recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sport Medicine. *Journal of the American Medical Association*, 273, 402-407.
- SALLIS J & PATRICK K** (1994). Physical activity guidelines for adolescents: consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.
- SAWADA S, MUTO T, TANAKA H, LEE I, PAFFENBARGER R, SHINDO M & BLAIR S** (2003). Cardiorespiratory fitness and cancer mortality in Japanese men: a prospective study. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 35, 1546-1550.
- STRONG W, MALINA R, BLIMKIE C, DANIELS S, DISHMAN R, GUTIN B, HERGENROEDER A, MUST A, NIXON P, PIVARNIK J, ROWLAND T, TROST S & TRUDEAU F** (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146, 732-737.
- THUNE I & FURBERG A** (2001). Physical activity and cancer risk: dose-response and cancer, all sites and site-specific. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 33, S530-S550.
- TWISK J** (2001). Physical activity guidelines for children and adolescents. A critical review. *Sports Medicine*, 31, 617-627.
- USDHHS** (1996). *Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.
- WARBURTON D, NICOL C & BREDIN S** (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174, 801-809.



AS PRÁTICAS DE LAZER DOS ESTUDANTES DAS INSTITUIÇÕES MILITARES DE ENSINO

Adilson Marques¹, João Martins¹, José Contramestre², Francisco Carreiro da Costa¹

¹ Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana

² Academia Militar, Portugal

fcosta@fmh.utl.pt

RESUMO

O lazer pode ser entendido como a tentativa de descontração, a alienação das normais tarefas diárias, utilizando, para isso, actividades escolhidas de acordo com as motivações pessoais em que o objectivo principal é o prazer que se pode obter. Os objectivos deste estudo foram conhecer as práticas de lazer dos jovens que frequentavam as instituições militares de ensino em Portugal; verificar se existiam diferenças nas práticas de lazer de acordo com o nível de ensino; identificar os níveis de prática de actividades físicas e desportivas e analisar esses níveis de prática entre os vários ciclos de escolaridade. Os dados foram recolhidos por questionários e recorreu-se à classificação automática para a caracterização dos grupos. Os resultados evidenciaram que os alunos, nos seus momentos de lazer, privilegiam as actividades sociais e culturais/recreativas e confirmam que não se sentem atraídos pela prática de actividades físicas e desportivas. Estas actividades, por serem comuns à maioria, constituem uma vertente importante na vida dos mais jovens. A existência de programas que permitam a ocupação dos tempos livres com tarefas que suscitem a actividade física deve ser promovidas, para que as actividades sedentárias possam ser relegadas em detrimento de outras mais activas.



Palavras-chave: Lazer, actividade física, militar.

INTRODUÇÃO

As actividades de lazer estão associadas ao prazer e às experiências positivas. O lazer pode ser entendido, basicamente, como a tentativa de descontração, a alienação das normais tarefas diárias, utilizando, para isso, actividades escolhidas de acordo com as motivações pessoais em que o objectivo principal é o prazer que se pode obter.

Associado ao lazer, estão as actividades físicas e desportivas, sendo, muitas vezes, procuradas pelos jovens. Esta prática, ainda que tenha como finalidade única a obtenção do prazer imediato,

pode ser benéfica para a saúde, se for regular e sistemática, e integrar a rotina dos jovens, permanecendo até à idade adulta (Barnekow-Bergkvist *et al.*, 1998).

Estudos realizados com adultos evidenciam que a prática regular de actividade física nos momentos de lazer é uma componente essencial para a prevenção da mortalidade prematura (Barengo *et al.*, 2004; Slattery *et al.*, 1989). Telama *et al.*, (1996) demonstraram ainda que a aquisição de hábitos de lazer activo na juventude é particularmente importante, uma vez que podem permanecer ao longo da vida. Por sua vez, Vanreusel *et al.*, (1997) verificaram que o *tracking* da actividade física é superior nas actividades de recreação e lazer quando comparadas com a prática de actividades competitivas.

Assim sendo, o conhecimento das práticas de lazer dos jovens ajuda a compreender os factores que influenciam os seus comportamentos e reveste-se de importância para a formulação e desenvolvimento de programas de intervenção orientados para a promoção da saúde através da prática das actividades físicas e desportivas.

Como já existem alguns dados, provenientes de estudos realizados com estudantes de escolas públicas (Esculcas & Mota, 2005; Góis, 2000; Santos *et al.*, 2005), procuramos investigar uma população peculiar – estudantes que frequentavam as instituições militares de ensino, de reconhecido prestígio social, com diferentes formas de organização, onde existe um incentivo acrescido para a prática de actividades físicas e desportivas.

Assim, os objectivos deste estudo foram 1) conhecer as práticas de lazer dos jovens que frequentam as instituições militares de ensino em Portugal; 2) verificar se existem diferenças nas práticas de lazer de acordo com o nível de ensino; 3) identificar os níveis de prática de actividades físicas e desportivas e; 4) analisar esses níveis de prática entre os vários ciclos de escolaridade.

24

MATERIAL E MÉTODOS

Caracterização da amostra

A amostra foi constituída por 1059 alunos, com idade compreendidas entre os 9 e os 25 anos (16.31 ± 3.92), sendo 812 do sexo masculino e 247 do sexo feminino, correspondente a 76.68% e 23.32%, respectivamente. Frequentavam os níveis de escolaridade entre o 5.º ano do ensino básico e o 4.º ano do ensino superior, pertencentes a 4 instituições militares de ensino. Duas delas ministravam desde o 5.º até ao 12.º ano e eram especificamente para rapazes; outra, com os mesmos anos de escolaridade, era exclusivamente para raparigas. A última, com regime de coeducarão, era uma instituição de ensino superior, com equivalência universitária.

Da amostra total foram constituídas 4 sub-amostras, para cada nível de escolaridade (Quadro 1). A ideia subjacente a esta partição da amostra, diferente da clássica divisão por idades, relaciona-se com o facto dos alunos serem significativamente influenciados pelos pares, independentemente das diferenças etárias. Uma vez que grande parte do dia é passado com os colegas de turma e as turmas do mesmo

nível de ensino partilham muitas semelhanças, é normal esperar-se que hajam também práticas de lazer semelhantes, principalmente porque grande parte dos alunos frequentava o regime de internato.

Quadro 1. Distribuição dos alunos pelos níveis de escolaridade

	2º CEB	3º CEB	Ensino Secundário	Ensino Superior
Ano escolar	5.º, 6.º	7.º, 8.º, 9.º	10.º, 11.º, 12.º	1.º, 2.º, 3.º, 4.º
Alunos	174 (16.43%)	323 (30.5%)	204 (19.26%)	358 (33.81%)
Idade	11.4±1.48	13.8±1.36	16.4±1.8	20.9±3.92

Instrumento

Para a recolha dos dados utilizamos o questionário desenvolvido por Piéron *et al.* (1997) para a avaliação do estilo de vida dos jovens, tendo o mesmo sido traduzido para a língua Portuguesa e aplicado em vários estudos (Esculcas & Mota, 2005; Góis, 2000; Santos *et al.*, 2005).

Como se tratavam de estabelecimentos de ensino peculiares, houve necessidade de um pedido de autorização dirigido ao oficial responsável por cada instituição, sendo expresso os objectivos do estudo, a sua importância e as condições de realização.

A sua aplicação realizou-se durante as aulas de Educação Física, com a colaboração dos oficiais de serviço das instituições.

Procedimentos estatísticos

O tratamento dos dados foi feito com recurso ao programa SPAD (*Système Portable pour l'Analyse des Données*), na versão 3.5 de 1998. Realizou-se, primeiramente, uma análise descritiva das variáveis. As variáveis nominais foram caracterizadas pela frequência das modalidades e ainda pela percentagem que cada modalidade representava no total. Face a multiplicidade das variáveis e os objectivos do estudo, optou-se pela utilização da Classificação Automática (*Cluster Analysis*), colocando-se como activas as variáveis relativas aos diversos níveis de ensino. Como critério estatístico utilizou-se o cálculo de probabilidade para identificar as características significativas de cada modalidade em cada variável. O nível de significância foi colocado em 0.05.

RESULTADOS

As actividades de lazer mais praticadas pela generalidade dos alunos foram “falar com amigos”, “ouvir música” e “ver televisão” (Quadro 2). Com valores percentuais relativamente mais baixos surgiram “ir ao cinema/concertos/teatro”, “ler” e “fazer os trabalhos de casa”. Ainda que possam surgir em ordem diferente, para todos os níveis de ensino estas foram as actividades mais referidas, demonstrando que independentemente da idade e ciclo de escolaridade são comumente praticadas pelos jovens. Curiosamente, todas elas são de natureza passiva.

“Falar com amigos” apresenta uma tendência progressiva ao longo da escolaridade, podendo ser o resultado do ganho de autonomia e poderem estar com os amigos em actividades sem supervisão até horas mais avançadas do dia. Por outro lado, a realização dos trabalhos de casa ou tarefas suplementares da escola teve uma tendência de abandono, existindo mesmo uma diferença superior a 27% entre os alunos do 2.º CEB e o ensino superior. A mesma tendência também se verificou na “lida da casa”. Podendo isso estar relacionado, muito provavelmente, com o facto dos alunos do superior viverem longe de casa e passarem alguns fins-de-semana nas instalações da instituição de ensino.

As duas actividades que, directamente, poderão estar associadas a um estilo de vida activo – prática desportiva orientada e sem orientação – receberam as respostas de 58.6% e 67.5% da totalidade dos respondentes. Analisando a sua evolução com o aumento da escolaridade, tiveram comportamentos distintos. Para as actividades orientadas, do 2.º CEB para o 3º CEB houve um incremento, havendo, a partir daí, uma descida gradual, chegando ao ensino superior com valores inferiores à média da amostra total. Para as actividades informais, houve uma evolução irregular, importando principalmente salientar que nos níveis de escolaridade mais baixos, os valores ficaram abaixo da média, existindo apenas no ensino superior um valor acima da média.

Quadro 2. Participação nas actividades de lazer de acordo com o nível de ensino

Actividades	2.º CEB	3.º CEB	Secundário	Superior	Geral
	174	323	204	358	1059
Ouvir musica	83.9	88.5	96.1	95.0	91.4
Tocar um instrumento ou cantar	36.2	30.3	32.8	17.6	27.5
Ver TV	86.8	87.0	88.2	77.7	84.0
Trabalhar para ganhar dinheiro	12.6	23.5	20.6	22.4	20.8
Falar com amigos	89.7	92.6	93.6	95.0	93.1
Passar tempo com namorada(o)	50.0	60.4	57.4	72.4	62.1
Jogar às cartas ou jogos de vídeo	63.8	64.7	56.9	33.2	52.4
Ler	81.0	66.6	69.6	67.3	69.8
Desporto orientado	63.8	67.8	58.8	47.8	58.6
Assistir a acontecimentos desportivos	50.6	56.7	59.3	48.3	53.4
Fazer trabalhos de casa	86.2	68.4	68.6	58.7	68.1
Ir dançar à noite	22.4	36.5	49.0	56.7	43.4
Arte e Expressão	20.7	8.1	9.3	5.0	9.4
Ficar sozinho	54.6	65.6	64.2	47.8	57.5
Passear ou ver montras	37.4	41.2	48.5	38.8	41.2
Ir ou cinema/concertos/teatro	68.4	78.0	78.9	72.9	74.9
Realizar trabalho benévolo	10.3	10.5	11.3	13.4	11.6
Ajudar na lida da casa	67.8	60.7	53.9	32.7	51.1
Participar em actividades de clubes	23.0	17.0	22.6	18.7	19.6
Visitar pessoas conhecidas	69.5	61.6	53.4	40.2	54.1
Desporto não orientado	60.3	61.0	58.8	81.8	67.5

Dos resultados da classificação automática obtiveram-se 4 classes distintas, sendo cada uma relativa a um nível de ensino. Este tratamento permitiu verificar quais as actividades que caracterizavam cada classe.

Relativamente à classe correspondendo ao 2.º CEB, as variáveis que a caracterizaram foram a realização dos trabalhos de casa, a participação em actividades de arte e expressão, ajuda na lida da casa, visitar pessoas, ler, jogos de vídeo e tocar um instrumento ou cantar (Quadro 3).

Quadro 3. Variáveis que caracterizam os alunos do 2.º CEB

Variável	Modalidade	Valor Teste	Classe/ Modalidade	Modalidade/ Classe	Global	Probabilidade
Nível de Ensino	2.º CEB	30.50	100.00	100.00	16.43	0.000
Ir dançar à noite	Não faço	6.22	22.54	77.59	56.56	0.000
Fazer trabalhos de casa	Faço	5.86	20.80	86.21	68.08	0.000
Arte e expressão	Faço	4.99	36.36	20.69	9.35	0.000
Ajudar na lida da casa	Faço	4.79	21.81	67.82	51.09	0.000
Visitar pessoas conhecidas	Faço	4.44	21.12	69.54	54.11	0.000
Ler	Faço	3.56	19.08	81.03	69.78	0.000
Passar tempo com namorado(a)	Não faço	3.49	21.70	50.00	37.87	0.000
Ouvir música	Não faço	3.46	30.77	16.09	8.59	0.000
Jogar às cartas ou jogos de vídeo	Faço	3.23	20.00	63.79	52.41	0.001
Trabalhar para ganhar dinheiro	Não faço	2.91	18.12	87.36	79.23	0.002
Tocar um instrumento ou cantar	Faço	2.68	21.65	36.21	27.48	0.004



Os alunos do 3.º CEB caracterizam-se, fundamentalmente, por jogarem às cartas ou jogos de vídeo, muito populares entre os adolescentes, ajudarem na lida da casa, praticarem desporto sob a orientação de um treinador, ficarem sozinhos e visitarem pessoas conhecidas (Quadro 4). Contrastando com a prática desportiva formal, curiosamente surgiu a ausência de prática informal como variável caracterizadora da mesma classe. Isso sugere que estes alunos não se exercitam autonomamente.

Quadro 4. Variáveis que caracterizam os alunos do 3.º CEB

Variável	Modalidade	Valor Teste	Classe/ Modalidade	Modalidade/ Classe	Global	Probabilidade
Nível de Ensino	3.º CEB	35.87	100.00	100.00	30.50	0.000
Jogar às cartas ou jogos de vídeo	Faço	5.27	37.66	64.71	52.41	0.000
Ajudar na lida da casa	Faço	4.08	36.23	60.68	51.09	0.000
Desporto orientado	Faço	3.97	35.27	67.80	58.64	0.000
Ficar sozinho	Faço	3.50	34.81	65.63	57.51	0.000
Visitar pessoas conhecidas	Faço	3.19	34.73	61.61	54.11	0.001
Ir dançar à noite	Não faço	2.95	34.22	63.47	56.56	0.002
Desporto não orientado	Não faço	2.91	36.63	39.01	32.48	0.002

Da lista de 21 actividades, apenas duas apareceram como caracterizadores dos alunos do ensino secundário (Quadro 5). Ouvir música é uma característica comum a esses alunos e não praticaram desporto sem monitorização é outra. À semelhança dos alunos do 3º CEB, parece não existir iniciativa para a prática desportiva.

Quadro 5. Variáveis que caracteriza os alunos do ensino secundário

Variável	Modalidade	Valor Teste	Classe/ Modalidade	Modalidade/ Classe	Global	Probabilidade
Nível de Ensino	Secundário	31.96	100.00	100.00	19.26	0.000
Desporto não orientado	Não faço	2.83	24.42	41.18	32.48	0.002
Ouvir música	Faço	2.68	20.25	96.08	91.41	0.004

Para os alunos do ensino superior, as modalidades das variáveis caracterizadoras referem-se fundamentalmente à ausência da prática das actividades, figurando entre as elas a prática desportiva formal (Quadro 6). Entre as actividades realizadas surgiram a prática de desporto sem orientação, saírem para dançar, passarem tempo com o(a) companheiro(a) e ouvir música.

Quadro 6. Variáveis que caracteriza os alunos do ensino superior

Variável	Modalidade	Valor Teste	Classe/ Modalidade	Modalidade/ Classe	Global	Probabilidade
Nível de Ensino	Superior	36.59	100.00	100.00	33.81	0.000
Jogar às cartas ou jogos de vídeo	Não faço	8.92	47.42	66.76	47.59	0.000
Ajudar na lida da casa	Não faço	8.56	46.53	67.32	48.91	0.000
Desporto não orientado	Faço	7.25	40.98	81.84	67.52	0.000
Visitar pessoas conhecidas	Não faço	6.42	44.03	59.78	45.89	0.000
Ir dançar à noite	Faço	6.15	44.13	56.70	43.44	0.000
Tocar um instrumento ou cantar	Não faço	5.20	38.41	82.40	72.52	0.000
Desporto orientado	Não faço	4.97	42.56	51.96	41.27	0.000
Passar tempo com namorado(a)	Faço	4.89	39.36	72.35	62.13	0.000
Fazer trabalhos de casa	Não faço	4.59	43.79	41.34	31.92	0.000
Ficar sozinho	Não faço	4.51	41.56	52.23	42.49	0.000
Ver TV	Não faço	3.79	47.02	22.07	15.86	0.000
Arte e expressão	Não faço	3.48	35.42	94.97	90.65	0.000
Ouvir música	Faço	2.94	35.12	94.97	91.41	0.002

DISCUSSÃO

Este estudo, com jovens que frequentavam as instituições militares de ensino em Portugal, procurou identificar as actividades de lazer dos alunos, caracterizando-os de acordo com o nível de ensino que frequentavam.

Comparando os resultados da generalidade dos alunos com os de outros estudos nacionais e internacionais (Cloes *et al.*, 1997; Esculcas & Mota, 2005; Góis, 2000; Santos *et al.*, 2005; Telama *et al.*, 2002), existem muitas semelhanças. Ouvir música, ver televisão e conversar com amigos são referidas pela maior parte dos alunos. Estes resultados evidenciam que os alunos, nos seus momentos de lazer, privilegiam as actividades sociais e culturais/recreativas e confirmam que não se sentem atraídos pela prática das actividades físicas e desportivas. Estas actividades, por serem comuns à maioria, constituem uma vertente importante na vida dos mais jovens.

No nosso estudo, a actividade mais referida nos vários níveis de ensino, com excepção do secundário, foi “Falar com amigos” (93.1%), enquanto em outros aparece na terceira posição (Cloes *et al.*, 1997; Góis, 2000; Matos *et al.*, 2000; Santos *et al.*, 2005). Pensamos que isso se deve ao facto dos alunos serem, na sua maioria, internos, o que significa que despendem muito do seu tempo com os colegas de turma em actividades sociais. Esta actividade, para além de estar entre as mais praticada foi também considerada muito importante. Este resultado apresenta semelhanças com as conclusões de outros estudos (Cloes *et al.*, 1997; Góis, 2000), revelando a congruência que existe entre as respostas, ou seja, a importância atribuída é confirmada na prática do comportamento.

É interessante observar-se que apesar de existirem ligeiras diferenças na frequência da participação, que poderão estar relacionadas com a valorização das actividades, as preferências são muito semelhantes nas várias idades (Santos *et al.*, 2005), nos diversos níveis de ensino, entre os sexos (Esculcas & Mota, 2005) e em diferentes países (Cloes *et al.*, 1997; Telama *et al.*, 2002). Isso sugere que os jovens sentem atracção pelas mesmas actividades de lazer. Apesar das semelhanças em todos os níveis de ensino, foi possível verificar algumas tendências. Com o aumento da escolaridade, mais alunos responderam que ouviam música, falavam com os amigos, saíam para dançar de noite e realizavam trabalho benévolo. Por outro lado, a realização dos trabalhos suplementares da escola, lida da casa, participação em actividade de arte e expressão apresentaram uma tendência de abandono. Algumas das tendências que se verificaram com a idade foram também observados por Esculcas & Mota (2005), nomeadamente, a realização dos trabalhos escolares e sair de noite para dançar.

Apesar da prática de actividades físicas ser comumente aceite como benéfica para a saúde, não figura entre as actividades voluntariamente praticadas (Martinez-Gonzalez *et al.*, 2001), o que indica que os sujeitos não o fazem espontaneamente. Se considerarmos que os alunos destes estabelecimentos tinham elevados níveis de participação nas actividades extracurriculares e, alguns deles, tinham mais de 3 vezes por semana a disciplina de Educação Física, é compreensível que nos momentos de lazer sentissem o desejo de realizar uma actividade de outra natureza.

Os alunos que referiram praticar um desporto não dirigido por um treinador (67.5%) foram mais do que os que o faziam formalmente (58.6%), não existindo concordância com outros estudos (Aarnio *et al.*, 2002; Cloes *et al.*, 1997; Esculcas & Mota, 2005; Góis, 2000; Matos *et al.*,

2000). As diferenças encontradas podem estar relacionadas com a situação em que os sujeitos da nossa amostra se encontravam, eram alunos internos e tinham mais contacto com os colegas, o que permitia uma prática informal quase espontânea. Por outro lado, como não tinham autorização para sair do estabelecimento de ensino não havia tantas oportunidades para a prática de desporto formal em clubes.

O aumento da prática desportiva informal no ensino superior aconteceu muito provavelmente por causa da importância que os militares atribuem à cultura física, pelo conhecimento que os alunos possuíam, que lhes permitia organizar o seu próprio treino individualmente, e pela existência de infra-estruturas adequadas para o efeito.

Através da análise dos resultados da classificação automática foi claramente visível que existiam práticas de lazer diferentes nos diversos ciclos de ensino. Os alunos do 2.º CEB foram caracterizados por fazerem os trabalhos de casa, participarem em actividades de arte e expressão, lerem e tocarem um instrumento. Estas actividades são, normalmente, praticadas no contexto do lar, neste caso seria nas instalações da instituição, e sob orientação. Verificou-se uma tendência de abandono destas actividades com o aumento da idade, chegando a sua ausência a ser uma característica dos estudantes do ensino superior. Isso mostra uma alteração completa das actividades de lazer, o que pode ser resultado da autonomia que naturalmente se ganha e a preferência do contacto social (Esculcas & Mota, 2005).

No 3º CEB, algumas actividades do ciclo anterior permaneceram na caracterização deste nível de ensino e surgiu ainda a prática de desporto orientado e a vontade de ficarem sozinhos. Este último comportamento é característico da adolescência. O aparecimento do desporto orientado nestas idades é importante, na perspectiva da promoção de estilos de vida activos e saudáveis, porque estudos mostram a possibilidade da sua continuidade (Barnekow-Bergkvist *et al.*, 1998; Esculcas & Mota, 2005; Vanreusel *et al.*, 1997). Contudo, ao verificarmos as actividades que caracterizaram o ensino secundário, o desporto formal não figurou e a ausência da prática informal foi um facto observado. Este dado é motivo de preocupação e mostra que, aparentemente, o desporto não está presente nas práticas dos jovens. Este dado corrobora outros estudos em que se verificou o declínio da participação desportiva com o aumento da idade (Aarnio *et al.*, 2002; Esculcas & Mota, 2005; Sallis *et al.*, 2000). Se atendermos ao facto dos muitos alunos do secundário terem 17 anos, urge que algo seja feito para mudar a natureza das práticas de lazer, uma vez que existe uma forte probabilidade dos jovens inactivos com esta idade assim permanecerem (Vanreusel *et al.*, 1997).

Uma vez que a prática de actividades físicas e desportivas apenas surgiu para caracterizar os alunos do 3.º CEB, seria de esperar que não estivesse presente no ensino superior. Não obstante, a prática desportiva informal foi uma variável com o valor teste de 7.25 e uma probabilidade de $p < 0.001$, caracterizando fortemente a classe. Este dado não é congruente com a investigação (Aarnio *et al.*, 2002; Esculcas & Mota, 2005; Riddoch *et al.*, 2004) e é merecedor de particular

atenção. De facto, o contexto de formação dos alunos deste nível de ensino é ímpar no ensino superior, já que no plano curricular existia uma carga semanal de 3 horas de actividade física. Sabendo que existe um declínio da actividade física com o aumento da idade (Riddoch *et al.*, 2004), sendo também verificado entre os animais (Sallis *et al.*, 2000), poderia considerar-se que a actividade física habitual dos mais jovens era mais determinada biologicamente e não tanto por factores do envolvimento ou de outra natureza. Não obstante, a natureza do plano curricular e uma alteração contextual – vivem como internos nas instalações da instituição e têm infra-estruturas adequadas para a prática desportiva, pareceram ter sido suficientemente capazes de alterar uma tendência verificada. Isso induz-nos a considerar que o declínio da actividade física pode ser contrariado e não tem, fundamentalmente, origem biológica.

CONCLUSÕES

As práticas de lazer dos estudantes destes estabelecimentos de ensino eram, na sua generalidade, de natureza passiva e não estruturadas, muito semelhantes as verificadas em jovens que participaram em outros estudos. Essas similaridades mostram que, apesar das diferenças culturais, os jovens sentem atracção pelas mesmas actividades, independentemente da origem social. Assim sendo, a existência de programas que permitam a ocupação dos tempos livres com tarefas que suscitem a actividade física devem ser desenvolvidas, para que as actividades sedentárias possam ser relegadas em detrimento de outras mais activas.

Verificou-se uma clara diferença entre os diferentes níveis de ensino, havendo uma evolução das práticas de lazer com o aumento da escolaridade.

Os estudantes do ensino superior apresentam níveis de participação nas actividades físicas e desportivas nos momentos de lazer superiores aos verificados na literatura (Esculcas & Mota, 2005; Martinez-Gonzalez *et al.*, 2001; Santos *et al.*, 2005). Esta actividade informal pode ter sido o resultado das características do currículo escolar, a importância que a instituição atribuiu ao exercício físico, a promoção por parte dos professores/oficiais e a existência de condições materiais para a sua concretização. O comportamento destes alunos pode ser um indicador de um estilo de vida activa na idade adulta (Telama *et al.*, 1996), e de uma melhoria ou manutenção de um bom estado de saúde (Barengo *et al.*, 2004; Slattery *et al.*, 1989).

BIBLIOGRAFIA

- AARNIO M, WINTER T, PELTONEN J, KUJALA U & KAPRIO J** (2002). Stability of leisure-time physical activity during adolescence – a longitudinal study among 16-, 17- and 18-years-old Finnish youth. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 12, 179-185.
- BARENGO N, HU G, LAKKA T, PEKKARINEN H, NISSIDEN A & TUOMILEHTO J** (2004). Low physical activity as a predictor for total and cardiovascular disease in middle-aged and women in Finland. *European Heart Journal*, 25, 2204-2211.
- BARNEKOW-BERGVIST M, HEDBERG G, JANLERT U & JANSSON E** (1998). Prediction of physical fitness and physical activity level in adulthood by physical performance and physical activity in adolescence – An 18-years follow-up study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 8, 299-308.
- CLOES M, LEDENT M, DIDIER P, DINIZ J & PIÉRON M** (1997). Pratique et importance des principales activités loisirs chez des jeunes de 12 à 15 dans cinq pays européens. *Sport*, 159/160, 51-60.
- ESCULCAS C & MOTA J** (2005). Atividade de lazer e práticas de lazer em adolescentes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5 (1), 69-79.
- EUROPEAN COMMISSION** (1999). *A Pan-EU Survey on consumer attitudes to physical activities, body weight and health*. Directorate-General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs.
- GÓIS M** (2000). *O estilo de vida dos jovens madeirenses e a sua atitude face à escola e à Educação Física*. Tese de mestrado não publicada, Madeira: Universidade da Madeira.
- MARTINEZ-GONZALEZ M, VATO J, SANTOS J, IRALA J, GIBNEY M, KEARNEY J & MARTINEZ J** (2001). Prevalence of physical activity during leisure time in the European Union. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 33, 1142-1146.
- MATOS M, SIMÕES C, CANHA L & FONSECA S** (2000). *Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses*. Lisboa: Edições FMH.
- PIÉRON M, TELAMA R, NAUL R & ALMOND L** (1997). Etude du style de vie d'adolescents européens. Considérations théoriques, objectifs et méthodologie de recherche. *Sport*, 159/160, 43-50.
- RIDDOCH C, ANDERSEN L, WEDDERKOPP N, HARRO M, KLASSON-HEGGEBO L, SARDINHA L, COOPER A & EKELUND U** (2004). Physical activity levels and patterns of 9- and 15-yr-old European children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36, 86-92.
- SALLIS J** (2000). Aged-related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies. *Medicine and Science in Sports & Exercise*, 32, 1598-1600.
- SANTOS M, GOMES H, RIBEIRO J & MOTA J** (2005). Variação sazonal na actividade física e nas práticas de lazer de adolescentes portuguesas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5, 192-201.
- SLATTERY M, JACOBS D & NICHAMAN M** (1989). Leisure time physical activity and coronary heart disease death. The US railroad study. *Circulation*, 79, 304-311.
- TELAMA R, LESKINEN E & YANG X** (1996). Stability of habitual physical activity and sport participation: a longitudinal tracking study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 6, 371-378.
- TELAMA R, NAUL R, NUPPONEN H, RYCHTECKY A & VUOLLE P** (2002). Physical fitness, sporting lifestyles, and Olympic ideals: cross-cultural studies on youth sport in Europe. ICSSPE: *Sport Science Studies*, 11. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- VANREUSEL B, RENSON R, BEUNEN G, CLAESSENS A, LEFEVRE J, LYSSENS R & EYNDE B** (1997). A longitudinal study of youth sport participation and adherence to sport in adulthood. *International Review for the Sociology of Sport*, 32, 373-387.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA APRENDIZAGEM
E CORRECÇÃO DAS TÉCNICAS DE NATAÇÃO
Ricardo Fernandes, Susana Soares, João Paulo Vilas-Boas

35

PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DE DADOS APLICADOS
AO ESTUDO DO *PUTTING*
Gonçalo Dias, Rui Mendes, Miguel Luz, Micael Couceiro,
Carlos Figueiredo

47



Treino Desportivo

PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA APRENDIZAGEM E CORRECÇÃO DAS TÉCNICAS DE NATAÇÃO

Ricardo Fernandes, Susana Soares, João Paulo Vilas-Boas

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ricfer@fcdef.up.pt

RESUMO

A investigação científica ligada à natação pura cresceu significativamente no âmbito do alto rendimento desportivo. No entanto, a investigação ligada à didáctica da natação, desenvolvida de forma a divulgar novos contributos ao processo de ensino-aprendizagem, aparece sistematicamente desvalorizada, quer em encontros técnicos-científicos, quer em publicações da especialidade.

A história da natação permite-nos observar propostas metodológicas de ensino interessantes, tendo sido vários os métodos implementados. No entanto, até aos nossos dias, não foi possível chegar a um consenso relativo ao melhor método de ensino, discutindo-se os prós e os contras dos métodos global e analítico. Esta controvérsia tem permanecido, questionando-se se será mais eficaz ensinar a técnica completa ou começar pelas suas partes para chegar ao todo.

Tendo em consideração a importância do desenvolvimento da técnica de nado nos processos de ensino e de treino desportivo, procuramos apresentar uma sugestão metodológica para o ensino das técnicas convencionais da natação pura, sistematizar o conhecimento existente relativo aos principais erros nas técnicas de nado referidas, formular propostas de correcção para o seu aperfeiçoamento e dar a conhecer alguns meios tecnológicos desenvolvidos recentemente que permitam ao professor/treinador melhor objectivar o aperfeiçoamento da técnica de nado.

A presente proposta de ensino baseia-se numa abordagem analítica das técnicas de nado sem que o detalhe coordenativo se afaste do todo, possibilitando a aquisição de novas competências sem descurar os aspectos coordenativos principais da técnica em questão. Esta proposta fomenta o desenvolvimento de uma base propulsiva – a acção dos membros inferiores – e vai acrescentando, progressivamente, padrões coordenativos mais complexos, nomeadamente a coordenação entre a respiração e a acção dos membros inferiores e, posteriormente, a coordenação entre a acção de um membro superior, a respiração e a acção dos membros inferiores, para finalmente terminar com o ensino da técnica completa. Este texto poderá auxiliar a promover uma cultura de exigência no âmbito do desenvolvimento da técnica nesta modalidade desportiva.

Palavras chave: Natação, ensino, correcção de erros.



INTRODUÇÃO

A investigação científica ligada à natação pura cresceu apreciavelmente nas últimas décadas, nomeadamente no número e qualidade de estudos que visam o aumento do rendimento desportivo. Bons exemplos desse facto foram os últimos congressos de alcance mundial realizados na temática das Ciências do Desporto aplicadas à natação: o *Xth International Symposium Biomechanics and Medicine in Swimming* – Porto, Portugal, 2006, o *XVIth FINA Sports Medicine Congress*, que antecedeu os últimos Campeonatos do Mundo de piscina curta (Manchester, Inglaterra, 2008) e o seminário de natação integrado no *XXVIIth International Society of Biomechanics in Sports Congress* – Limerick, Irlanda, 2009. Nesses eventos técnico-científicos foi exposta uma grande quantidade de estudos, distribuídos por várias áreas do conhecimento, procurando apresentar contributos válidos e inovadores. No entanto, a investigação ligada à didáctica da natação, desenvolvida no sentido de trazer novos contributos ao processo de ensino-aprendizagem desta modalidade desportiva, aparece sistematicamente desvalorizada.

Tendo em consideração a importância do desenvolvimento da técnica de nado, quer no âmbito do ensino, quer no processo de treino desportivo (cf. Reischle, 1993; Navarro & Arsénio, 1999), o objectivo deste texto é múltiplo: (i) apresentar uma sugestão metodológica para o ensino das quatro técnicas convencionais da natação pura (crol, costas, bruços e mariposa); (ii) sistematizar o conhecimento existente relativo aos erros mais frequentes nas quatro técnicas de nado referidas, assim como as suas causas prováveis; (iii) formular propostas de correcção para o aprimoramento das referidas técnicas de nado e (iv) dar a conhecer alguns meios tecnológicos desenvolvidos pelo nosso grupo que permitam ao professor/treinador melhor objectivar o aperfeiçoamento da técnica de nado.

DESENVOLVIMENTO

Perspectiva histórica

A história permite-nos observar várias propostas metodológicas de ensino da natação: desde o nado global em seco (com os nadadores colocados em suportes), até à divisão da técnica em partes, vários foram os métodos de ensino implementados (cf. Iguaran, 1972; Catteau & Garoff, 1977; Counsilman, 1978; Thomas, 1989; Pelayo, 2003). No entanto, até aos dias de hoje, não foi possível chegar a um consenso relativo ao melhor método de ensino da natação: a discussão relativa às vantagens e desvantagens dos métodos global e analítico continua inconclusiva, questionando-se se será mais eficaz ensinar a técnica completa ou começar pelas suas partes para chegar ao todo.

Assim, face à procura da perfeição do gesto técnico e correspondente processo para a sua aquisição, os metodólogos da natação vão utilizando o pensamento lógico para propor novas sugestões de ensino. Este progresso não é somente baseado na sua experiência lectiva pessoal,

sendo também o resultado de uma reflexão sobre os dados obtidos no âmbito da investigação em natação, nomeadamente no que se refere à avaliação do desempenho técnico do nadador de elevado nível desportivo. Neste âmbito, a cinemática tem dado um contributo significativo para o aparecimento de novas propostas de ensino, com pesquisas que, embora orientadas para o nadador de competição, têm um forte impacto nas decisões relacionadas com o ensino. São exemplos as pesquisas relativas à alternância da respiração na técnica de crol (Seifert *et al.*, 2005), ao uso da respiração lateral na técnica de mariposa (Barbosa *et al.*, 1999) e a rotação do corpo sobre o eixo longitudinal nas técnicas alternadas (Psycharakis & Sanders, 2008). Desta forma, parece ser fundamental que, qualquer que seja a metodologia de ensino adoptada, não se descurem os aspectos coordenativos principais da técnica alvo. Desta forma, a presente proposta baseia-se numa abordagem analítica das técnicas de nado sem que o detalhe coordenativo se afaste do todo. A título de exemplo, note-se que ao ensinar a acção dos membros inferiores (MI) de crol, deve-se assegurar que é realizada segundo o mesmo padrão coordenativo que aquele movimento terá aquando do nado completo. Isto é: não fará sentido deixar que o aluno realize uma acção de MI demasiado lenta ou descontínua quando, na técnica completa, lhe virão a ser exigidas seis acções de MI por ciclo de membros superiores (MS). Neste exemplo simples, percebe-se que a velocidade de execução da acção isolada dos MI tem de estar efectivamente ajustada ao padrão motor específico do nado completo de crol.

Sugestão metodológica para o ensino das técnicas convencionais de nado

Parece-nos decisivo que o ensino das técnicas convencionais de natação pura comece pela acção dos MI, pois este movimento é o mais simples, sendo fundamental para assegurar uma adequada posição horizontal (Maglischo, 1993; Hogarth, 1998). Poder-se-á argumentar que, no caso da técnica de bruços, a acção dos MI é mais complexa que a acção dos MS, pelo que nessa técnica específica seria mais indicado iniciar o ensino por esta última. Seria, no entanto, condicionalmente muito difícil que o aprendiz usasse apenas os MS para se deslocar, o que levaria ao afundamento dos MI e, conseqüentemente, a um aumento significativo da resistência ao avanço (criando uma situação inibidora da aprendizagem). Claro que se poderia, como situação facilitadora, adicionar à acção de MS de bruços uma acção alternada de MI (semelhante à de crol), mas, nesse caso, perder-se-ia o padrão coordenativo característico da técnica completa. É também um exemplo contraproducente a utilização de barbatanas, as quais tornam a acção dos MI mais lenta e, complementarmente, diminuem a necessidade do aluno aplicar força de acordo com o padrão motor específico da técnica em causa. Assim, a presente proposta fomenta, em primeiro lugar, o desenvolvimento de uma base propulsiva – a acção dos MI – e vai progressivamente acrescentando padrões coordenativos mais complexos, nomeadamente a coordenação entre a respiração e a acção dos MI e, posteriormente, a coordenação entre a acção de um MS, a respiração e a acção dos MI, para finalmente terminar com o ensino da técnica completa. Neste processo há decisões



que devem ser decididas caso a caso, em oposição ao modelo de ensino massificado (ensino do grupo), reflectindo a importância da existência de um número reduzido de alunos nas classes do nível de aprendizagem das técnicas.

Após a aprendizagem da acção dos MI, dever-se-á adicionar a respiração a este movimento, devendo o aluno ser capaz de coordenar a acção dos MI com a respiração. No entanto, este novo conteúdo só deve ser introduzido quando não condicione negativamente a correcta execução do gesto técnico anterior. Efectivamente, a proposta de um movimento novo, implica um mais complexo modelo coordenativo, o que poderá alterar os movimentos anteriormente aprendidos se não estiverem devidamente exercitados. O professor deve considerar normal a existência de algum retrocesso relativamente ao movimento que já estava aprendido, mas não um “voltar à estaca zero”. Se tal acontecer, significa que a aprendizagem do gesto técnico não foi devidamente consolidada, devendo destinar-se-lhe mais aulas de exercitação e respectiva consolidação. A este propósito é importante salientar que a técnica de braços parece ser a que implica maior dificuldade na realização de uma correcta coordenação entre a acção dos MI e a respiração, o que se deve à complexidade do seu padrão motor (Dubois & Robin, 1985; Chollet, 1997).

Entretanto, após o aluno ter consolidado a acção dos MI/respiração, é necessário introduzir a acção dos MS. Na presente proposta, sugere-se o ensino da acção dos MS de forma unilateral, não esquecendo de exercitar, de forma equilibrada, o MS direito e o esquerdo. Esta sugestão aplica-se quer às técnicas alternadas (crol e costas), quer às simultâneas (braços e mariposa). O nado apenas com um dos MS nas técnicas de braços e de mariposa pode parecer inadequado, mas considera-se ser mais simples a assimilação dos movimentos da acção dos MS se o aluno se concentrar na execução de um MS isoladamente (cf. Camarero & Tella, 1997). No momento da introdução e exercitação da acção unilateral dos MS é necessário, ainda, ponderar a eventual não realização da respiração, associando apenas a acção dos MS com a acção dos MI. De facto, a coordenação da acção dos MS à acção dos MI e à respiração comporta a introdução de dois novos padrões coordenativos, o que poderá levar ao insucesso pela sua complexidade inerente. Analisando caso a caso é possível perceber quando, ao realizar a acção dos MI/respiração/acção dos MS unilateral, é necessário retirar a respiração, para a voltar a incluir mais tarde, passando o aluno a preocupar-se apenas com a coordenação do movimento dos MS com o dos MI. Após vasta exercitação deve-se introduzir o ensino da técnica completa, mas somente quando o aluno já adquiriu o padrão coordenativo da acção dos MI/respiração/acção dos MS unilateral. Por fim, apenas após a aquisição da técnica completa realizada com um padrão coordenativo correcto é que se deverá focalizar a atenção nos detalhes de cada movimento. Se tal acontecer antes, a concentração no detalhe vai prejudicar a aquisição do padrão coordenativo da técnica alvo.

Sistematização do conhecimento existente relativo aos erros mais frequentes nas técnicas de nado convencionais, suas causas prováveis e propostas de correcção

Quando nos reportamos à técnica em natação pura, a qual é considerada como um dos mais importantes factores influenciadores da prestação do nadador (Chollet, 1997; Maglischo, 2003), verificamos, mesmo em populações de bom nível desportivo, a existência de uma elevada percentagem de erros em aspectos técnicos básicos (cf. Fernandes, 2001; Soares *et al.*, 2001; Arellano *et al.*, 2003; Sanchez *et al.*, 2006a, 2006b). Esses conteúdos são aqueles que, devendo ter sido introduzidos e exercitados na etapa de adaptação ao meio aquático, deverão ser consolidados aquando do ensino-aprendizagem das técnicas de nado. Segundo Soares *et al.* (2010), comportamentos como a posição horizontal, as rotações sobre os eixos longitudinal e transversal e os deslizes na posição ventral e dorsal, são conteúdos que deverão anteceder o ensino das técnicas de nado. No entanto, quando se analisam os resultados existentes na literatura relativos às avaliações da técnica de nado, verifica-se que mesmo os nadadores de bom nível – considerados o referencial, por excelência, da interpretação otimizada das técnicas de nado (Vilas-Boas, 2001) – realizam erros técnicos inaceitáveis. A este propósito, Soares *et al.* (1998) observaram, para a técnica de crol, um percentual de erros técnicos superior a 30% no que se refere a aspectos relacionados com a *posição corporal e equilíbrio* (e.g. *posição da cabeça incorrecta e desvios laterais da anca*), enquanto Fernandes (2001) reportou valores superiores a 40% de erros técnicos nos itens relacionados com o *equilíbrio* na técnica de costas (e.g. *desvios laterais da anca, bacia muito baixa e rotação longitudinal do tronco incompleta*). Também Arellano *et al.* (2003) verificaram que os itens *rotação sobre o eixo longitudinal assimétrica e rotação dos ombros e da cabeça antecipada antes da respiração* obtiveram valores superiores a 33% de erros técnicos na técnica de crol.

Não cabendo neste texto uma descrição exaustiva do mecanismo propulsivo ideal em natação pura, nem dos mecanismos responsáveis pela minimização do arrasto hidrodinâmico, os quais são responsáveis, no contexto dos regulamentos oficiais, pela formulação das diferentes técnicas de nado (e respectivas variantes), iremos referir-nos especificamente aos principais erros técnicos, possíveis causas e respectivas propostas de correcção. Estes aspectos estão sintetizados nos Quadros 1 a 4, tendo esta análise sido realizada com base os modelos teóricos ideais descritos por Costill *et al.* (1992), Chollet (1997) e Maglischo (2003).



Quadro 1. Principais erros, causas prováveis e respectivas propostas de correcção na técnica de crol

Erros mais frequentes	Causas prováveis	Correcção
MI profundos	Cabeça e/ou ombros elevados	Cabeça na posição natural; aumentar a frequência dos MI e diminuir a amplitude
Movimentos tipo “tesoura”	Rotação do tronco não acompanhada pela bacia/MI ou em exagero; respiração unilateral	Rotação sobre o eixo longitudinal de todo o corpo (à excepção da cabeça)
Acção descontínua dos MI	Assincronia entre MS/MI/respiração	Acção de MI contínua
“Esmagamento do apoio”	Recuperação lateral; MS em extensão; cotovelo “caído”	Mão entra em 1.º lugar; cotovelo “alto” (palma da mão voltada ligeiramente para fora)
Cruzamento do “apoio”	Recuperação lateral do MS	Entrada da mão no prolongamento do ombro; promover a extensão MS após entrada
Cotovelo “caído”	Inexistência da componente externa na acção descendente	Elevação do cotovelo
Trajecto rectilíneo	Acção-reacção (“empurra” para trás para ir para frente)	Procura de águas paradas: descrever um “S”
Acção dos MS “curta”	Acção ascendente incompleta ou inexistente	Promover a extensão do MS
Elevação da cabeça	Dificuldade em colocar a face na água; ensino da acção dos MI com inspiração frontal	Cabeça acompanha a rotação sobre o eixo longitudinal para o lado da inspiração
Rotação precoce da cabeça para inspirar	Emersão da face antes da entrada do MS contrário	A face emerge em simultâneo com a acção ascendente do MS do mesmo lado
Trajecto subaquático assimétrico	Respiração unilateral	Respiração bilateral
Recuperação “lateral”	Falta de rotação sobre o eixo longitudinal	MS flectido

Crol é uma técnica ventral, alternada e “simétrica”, na qual as acções motoras dos MS e MI tendem a assegurar uma propulsão contínua. Para corrigir e/ou aperfeiçoar esta técnica de nado propomos os seguintes *drills*: (i) acção dos MI coordenada com a respiração, com um MS em flexão do ombro no prolongamento do tronco e o outro ao lado do tronco, promovendo a rotação sobre o eixo longitudinal para o lado da inspiração; (ii) técnica completa, com paragem dos MS (um no final da entrada/deslize e outro no fim da acção ascendente) promovendo a máxima rotação sobre o eixo longitudinal durante seis acções dos MI; (iii) recuperação dos MS com o cotovelo elevado (“surf”), promovendo a entrada com a mão em primeiro lugar; (iv) realizar sincronização sobreposta dos MS, alertando para o não cruzamento dos MS na entrada/deslize; (v) técnica completa, realizando a recuperação dos MS em imersão junto ao peito, privilegiando o trajecto motor em “s”; (vi) técnica completa, exagerando na intensidade da acção ascendente dos MS (“empurrar a água para o tecto”) e (vii) técnica completa, modificando a posição das mãos, isto é, nadando com o punho fechado e com os dedos afastados, por exemplo.

Quadro 2. Principais erros, causas prováveis e respectivas propostas de correcção na técnica de costas

Erros mais frequentes	Causa provável	Correcção
Flexão cervical	Posição corporal não horizontal induzida por ensino incorrecto	Cabeça na posição horizontal no alinhamento do tronco
Posição “sentado”	Flexão cervical; deficiente acção MI (tipo “bicicleta”)	Cabeça na posição horizontal e extensão do MI
Oscilações laterais da bacia	Recuperação lateral e/ou cruzamento do “apoio”	Recuperação e entrada do MS no prolongamento do ombro
MI profundos	Flexão cervical; Amplitude exagerada e pouca frequência MI	Aumentar a frequência e diminuir a amplitude
MI tipo “bicicleta”	Flexão da coxa sobre o tronco e extensão incompleta do MI	Privilegiar a extensão da tíbio-társica e joelho
Acção descontínua dos MI	Assincronia entre MS/MI/respiração	Acção de MI contínua
Cruzamento do “apoio”	Recuperação lateral do MS; flexão do MS durante a entrada	Entrada mão no prolongamento do ombro; promover a rotação sobre o eixo longitudinal
Entrada com a face dorsal da mão	Falta de rotação interna do MS	Rotação interna do MS após passagem pela vertical
Cotovelo “caído”	Inexistência de acção descendente	Rotação sobre o eixo longitudinal e extensão do MS até ao ponto mais profundo
Trajecto rectilíneo	Acção-reacção (“empurra para trás para ir para frente”)	Descrever um “S” na vertical
Trajecto circular	2.ª acção descendente incompleta	Descrever um “S” na vertical
Acção dos MS “curta”	2.ª acção descendente incompleta	Promover a extensão do MS até ao ponto mais profundo

Costas é uma técnica dorsal, alternada e “simétrica”, na qual as acções motoras dos MS e MI tendem a assegurar uma propulsão contínua. Para corrigir e/ou aperfeiçoar esta técnica de nado propomos os seguintes *drills*: (i) acção dos MI coordenada com a respiração, com um MS em flexão do ombro no prolongamento do tronco e o outro ao lado do tronco, promovendo a rotação sobre o eixo longitudinal para o lado do MS em extensão superior; (ii) técnica completa, com paragem dos MS (um na entrada e outro na saída) promovendo a máxima rotação sobre o eixo longitudinal durante seis acções dos MI; (iii) acção dos MI coordenada com a respiração e acção unilateral do MS, promovendo a recuperação do MS com rotação interna aquando da passagem pela vertical (“sai, roda, toca, roda e volta”); (iv) técnica completa, realizando a recuperação dos MS em imersão junto ao peito, privilegiando o trajecto motor subaquático em “s”; (v) acção dos dois MS em simultâneo, promovendo uma extensão completa dos mesmos aquando do final da 2.ª acção descendente e (vi) técnica completa, variando a posição das mãos, isto é, nadando com o punho fechado ou com os dedos afastados, por exemplo.

Quadro 3. Principais erros, causas prováveis e respectivas propostas de correcção na técnica de bruços

Erros mais frequentes	Causa provável	Correcção
Tronco oblíquo	Tronco e cabeça não acompanham a recuperação dos MS	Promover máxima extensão à frente do tronco e cabeça
Flexão exagerada coxa/ tronco na recuperação MI	Compreensão errada do movimento	Promover a flexão da perna sobre a coxa
Recuperar os MI demasiado afastados	Exagerada rotação externa da coxa	Anular a rotação externa da coxa
Recuperação MI durante o trajecto propulsivo MS	Deficiente sincronização global da técnica	Recuperar MI só após finalizar a acção lateral interior MS
Ausência de rotação externa dos pés no final da recuperação MI	Compreensão incorrecta do movimento; falta de flexibilidade	Exercitação do movimento em “seco”
Má orientação dos pés na acção lateral exterior	Flexão plantar	Rotação externa e flexão dorsal
Acção dos MI para trás	Compreensão incorrecta do movimento	Realizar: “para fora, para baixo e para dentro”
“Pés não juntam no final”	Compreensão incorrecta do movimento	Iniciar a recuperação dos MI só após já sua união
Má sincronização respiratória	Compreensão errada da coordenação global	Inspirar nas acção descendente e lateral interior dos MS
Cotovelos passam a linha dos ombros	Acção lateral exterior dos MS com amplitude exagerada	Reduzir movimentos antero-posteriores e promover movimentos oblíquos
Cotovelos “caídos”	Incorrecta percepção da técnica	Promover movimentos tipo hélice
Mãos dirigem-se para a frente na a. lateral interior	Antecipação da recuperar dos MS	Recuperar só após terminar a acção lateral interior
Recuperação com os MS afastados	Acção lateral interior incompleta; início precoce da a. lateral exterior	Recuperar com os MS sobrepostos

Bruços é uma técnica ventral, simultânea, “simétrica” e descontínua. Para corrigir e/ou aperfeiçoar esta técnica de nado propomos os seguintes *drills*: (i) acção dos MI na posição ventral, reforçando a importância da flexão da perna sobre a coxa; (ii) acção dos MI na posição dorsal, exercitando a flexão da perna sobre a coxa e reforçando a união dos MI no final da acção lateral interior; (iii) na posição ventral, realizar remadas, simulando a acção lateral interior; (iv) na posição ventral, realizar remadas seguidas de um ciclo completo de MS e MI; (v) coordenar um ciclo de MS com dois ciclos de MI (e respiração); (vi) coordenar dois ciclos de MS com um ciclo de MI (e respiração).

Quadro 4. Principais erros, causas prováveis e respectivas propostas de correcção na técnica de mariposa

Erros mais frequentes	Causa provável	Correcção
Movimento pouco ondulatório	Compreensão incorrecta do movimento	Movimento céfalo-caudal
Elevação do tronco na inspiração	Querer emergir as vias respiratórias	Promover somente a extensão cervical
Respirar “um em um”	Ânsia em inspirar	Respirar uma vez em cada dois ciclos
MI profundos	Acção descendente dos MI incompleta ou inexistente	Aumentar a intensidade da acção descendente
Afastamento e/ou assimetria dos MI	Compreensão errada do movimento. Falta de proprioceptividade	Manter os MI juntos durante todo o movimento
Entrada precoce dos MS (MS afastados); MS “arrastam” na água	Acção descendente dos MI incompleta ou inexistente	Aumentar a intensidade da acção descendente coincidente com a acção ascendente dos MS
Assimetria dos MS na recuperação	Saída assimétrica dos MS devido à assimetria no trajecto subaquático	Simetria dos MS nas fases subaquáticas
Cotovelo “caído”	Inexistência de acção descendente	Elevação do cotovelo
Trajecto rectilíneo	Acção-reacção (“empurra” para trás para ir para frente)	Procura de águas paradas: descrever um “S”
Acção dos MS “curta”	Acção ascendente incompleta ou inexistente	Promover a extensão do MS
Ausência da acção descendente dos MI à entrada e saída MS	Má compreensão da coordenação MS/MI	Acção descendente MI quando MS entram e saem
Realização de apenas uma a. descendente de MI por ciclo de MS	Má compreensão da coordenação MS/MI	Acção descendente MI quando MS entram e saem

Mariposa é uma técnica ventral, simultânea, “simétrica” e descontínua. Para corrigir e/ou aperfeiçoar esta técnica de nado propomos os seguintes *drills*: (i) realizar acção dos MI na posição dorsal reforçando a importância do movimento ondulatório e das fases de mudança de direcção dos MI; (ii) realizar acção dos MI na posição vertical reforçando a importância do movimento ondulatório e das fases de mudança de direcção dos MI; (iii) na posição ventral, realizar remadas, simulando a acção ascendente; (iv) realizar quatro acções dos MI enfatizando o 4.º movimento descendente; (v) realizar quatro acções dos MI coordenadas com uma remada dos MS (movimento interior dos MS durante o 3.º movimento descendente dos MI e movimento exterior dos MS durante o 4.º movimento descendente dos MI); (vi) na continuação do exercício anterior, realizar a remada dos MS coordenada com o 3.º e 4.º movimento descendente dos MI, seguindo-se-lhe um ciclo completo de MS coordenado com o 1.º e 2.º movimento descendente dos MI.

Quando se realiza uma avaliação técnica de um aprendiz (ou mesmo de um nadador federado), habitualmente o que se obtém é um registo de erros vários, relacionados com a posição corporal, com os padrões de sincronização entre acções dos MS, MI e respiração e com o trajecto motor aéreo e subaquático dos MS ou MI. Perante um quadro de multi-erros, a primeira questão que se nos coloca é o que resolver primeiro. Assim, se corrigir um determinado erro pode ser algo objectivo, utilizando-se, para tal, um exercício critério, já a progressão a usar na correcção é uma questão de complexidade superior. Assim, sugere-se que os erros sejam corrigidos segundo a mesma metodologia que se propôs para o ensino da técnica, isto é, indo-se do movimento mais

simples para o mais complexo. Em primeiro lugar, devem resolver-se os erros causadores de alterações na posição corporal e que têm origem no incorrecto posicionamento da cabeça ou movimento dos MI, porque uma posição inclinada do corpo provoca um aumento significativo do arrasto hidrodinâmico (Hollander *et al.*, 1988). De seguida, devem resolver-se as alterações do padrão coordenativo óptimo da técnica, porque as mesmas afectarão sobremaneira a propulsão (Seifert, 2005). Só depois desta intervenção é que se deverão refinar os trajectos motores dos MS e os MI.

Meios tecnológicos desenvolvidos auxiliar da detecção e respectivo aperfeiçoamento da técnica de nado

Por último, gostaríamos de salientar a importância da captação de imagens, seja de superfície, subaquáticas e/ou de duplo meio no apoio ao ensino. De facto, poder-se dispor de imagens vídeo da execução dos movimentos parece permitir proporcionar um *feedback* extrínseco de valor decisivo (Chollet, 1997). Porém, no caso particular da natação, que se desenvolve predominantemente na interface ar/água, as imagens de superfície parecem não ser suficientes, se bem que proporcionem uma ajuda importante à percepção da própria execução pelo sujeito. De facto, o recurso a imagens subaquáticas é o ideal pois é sob a superfície da água que decorrem as acções mais determinantes do desempenho eficiente, notadamente as que concorrem para a optimização da acção propulsiva e a maioria das predominantes na definição da intensidade do arrasto hidrodinâmico oposto ao deslocamento do nadador.

44

Na actualidade, a tecnologia vídeo subaquática está largamente democratizada, existindo no mercado, inclusivamente, soluções customizadas para o professor e treinador de natação a muito baixo custo (eg. o *Coachscope*). Talvez por isso, mas sobretudo porque o que acontece em imersão é também determinado pelas acções em emersão, num óbvio *continuum* das acções técnicas, são as imagens de duplo meio as que melhor poderão responder às necessidades dos profissionais. Entende-se por imagens de duplo meio as que combinam imagem das acções emersas e imersas, mas com a proporcionalidade e continuidade salvaguardadas, desde logo impondo a correcção da refração diferenciada da luz nos dois meios de densidade distinta. Apesar de não existirem, que saibamos, soluções comerciais disponíveis, a obtenção das mesmas não é particularmente difícil utilizando duas câmaras, uma solução de mistura de imagens de duas fontes e uma base de registo vídeo. Todo o processo pode, inclusivamente, ser hoje informatizado e centrado num mesmo computador. O nosso grupo desenvolveu um sistema deste tipo nos anos noventa (Vilas-Boas *et al.*, 1996) e tem vindo a desenvolvê-lo com sucesso e grande aceitação nas comunidades técnica e científica (Lima *et al.*, 2006).

O desenvolvimento do sistema de imagens de duplo meio acima referido decorreu concomitantemente com o desenvolvimento de um velocímetro electro-mecânico por cabo, sistema que combinados proporcionaram o desenvolvimento, pelo nosso grupo (Lima *et al.*, 2006), de um

sistema de *biofeedback* para o treino da técnica de nadadores. Este dispositivo permite, para além do registo de imagens de duplo meio de última geração e do registo concomitante, sincronizado e sobreposto em tempo real, da velocidade instantânea e da velocidade média de deslocamento de um ponto do corpo do nadador (no ponto médio da cintura pélvica). Permite, portanto, que um observador externo perceba, em tempo real, as variações de velocidade em cada ciclo de nado e os movimentos que lhe estão associados. Uma solução de conversão do output do sistema em sinal áudio, emitido em FM, permite ainda a recepção auricular, em tempo real, pelo nadador e por um observador exterior (o professor / treinador, por exemplo), de um ruído proporcional à velocidade instantânea do nadador, constituindo, para este, um efeito de biofeedback concomitante, de elevada utilidade para o controlo da execução (Lima *et al.*, 2006). Assim, o professor/treinador, e o próprio nadador, disporão de um complexo de ferramentas que lhes permitirão apreciar detalhadamente o movimento realizado e aferir as suas consequências biomecânicas, auxiliando a depuração dos movimentos resistivos e a potenciação das acções propulsivas.

CONCLUSÃO

A natação pura é tida como uma modalidade mista, devendo a componente do treino da técnica assumir importância igual à do treino condicional. Com a inventariação dos principais erros técnicos e respectivas estratégias de correcção, este texto será útil para todos os profissionais relacionados com o ensino e treino em natação, auxiliando a promover uma cultura de exigência no âmbito do desenvolvimento da técnica nesta modalidade desportiva.



BIBLIOGRAFIA

- ARELLANO R, LÓPEZ-CONTRERAS G & SÁNCHEZ-MOLINA J-A** (2003). Qualitative evaluation of technique in international Spanish junior and pre-junior swimmers: an analysis of error frequencies. In J.-C. Chatard (ed.), *Proceedings of the IXth World Symposium on Biomechanics and Medicine in Swimming* (87-92). Ste Etienne: Université de Saint-Étienne.
- BARBOSA T, SOUSA F & VILAS-BOAS JP** (1999). Kinematical modifications induced by the introduction of the lateral inspiration in butterfly stroke. In K. Keskinen, P. Komi & P. Hollander (eds.), *Proceedings of the VIII International Symposium of Biomechanics and Medicine in Swimming* (pp. 15-19). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- CATTEAU R & GAROFF G** (1977). *L'enseignement de la natation*. Paris: Éditions Vigot.
- CHOLLET D** (1997). *Natation Sportive. Approche Scientifique*. Paris: Editions Vigot.
- COUNSILMAN JE** (1978). *The science of swimming*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- COSTILL DL, MAGLISCHO EW & RICHARDSON AB** (1992). *Swimming*. London: Blackwell Scientific Publications.
- DUBOIS C & ROBIN JP** (1985). *Natation*. Paris: Éditions Revue EPS.
- FERNANDES R** (2001). Avaliação qualitativa da técnica de nadadores pré-júniors. *Revista Natação*, 11, Caderno Técnico.
- HOGARTH L** (1998). *Swimming training and coaching. Level one*. Loughborough: Amateur swimming association.
- HOLLANDER AP, GROOT G, SCHENAU GJ, KAHMAN R & TOUSSAINT H.** (1988). Contribution of the legs to propulsion in front crawl swimming. In B. E. Ungerechts, K. Wilke & K. Reischle (Eds.), *Swimming Science V* (39-43). Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- IGUARAN J** (1972). Historia de la natacion antigua y de la moderna de los juegos olímpicos. Tolosa: edição de autor.
- LIMA AB, SEMBLANO P, FERNANDES D, GONÇALVES P, MOROUÇO P, SOUSA F, FERNANDES R, BARBOSA T, CORREIA MV, TANI G & VILAS-BOAS JP** (2006). A kinematical, imagiological, and acoustical biofeedback system for the technical training in breaststroke swimmers. *Portuguese Journal of Sport Sciences*, 6 (1), 22.
- MAGLISCHO EW** (2003). *Swimming fastest*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- NAVARRO F & ARSÊNIO O** (1999). *Natacion II. La natación y su entrenamiento*. Madrid: Gymnos Editorial.
- PELAYO P** (2003). From "De Arte Natandi" to the science of swimming: biomechanical and pedagogical concepts. In J.-C. Chatard (Edt.), *Proceedings of the IXth World Symposium on Biomechanics and Medicine in Swimming* (1-6). Ste Etienne: Université de Saint-Étienne.
- PSYCHARAKIS SG, SANDERS RH** (2008). Shoulder and hip roll changes during 200-m front crawl swimming. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(12), 2129-2136.
- REISCHLE K** (1993). *Biomechanica de la natacion*. Madrid: Gymnos Editorial.
- SANCHEZ J-A, MAAÑON R, MON J, GONZÁLEZ S & ARELLANO R** (2006a). Start technique qualitative evaluation of international Spanish junior and pre-junior swimmers: an analysis of error frequency. *Portuguese Journal of Sport Sciences*, 6 (2): 250-252.
- SANCHEZ J-A, MAAÑON R, MON J, GONZÁLEZ S & ARELLANO R** (2006b). Alternative styles turn technique qualitative evaluation to international Spanish junior and pre-junior swimmers: an analysis of error frequency. *Portuguese Journal of Sport Sciences*, 6 (2): 252-254.
- SEIFERT L, CHOLLET D & ALLARD P** (2005). Arm coordination symmetry and breathing effect in front crawl. *Human Movement Science*, 24: 234-256.
- SOARES S, FERNANDES R, SANTOS SILVA JV & VILAS-BOAS JP** (1998). The importance of the technical evaluation on the training control in swimming. Subjective analysis of the swimming technique of a juvenile group of swimmers from the Swimming Association of the North of Portugal. *Proceedings of the IV World Congress on Notational Analysis of Sport* (261-267). Porto, Portugal.
- SOARES S, FERNANDES R, CARMO C, SANTOS SILVA J & VILAS-BOAS JP** (2001). Avaliação qualitativa da técnica em Natação. Apreciação da consistência de resultados produzidos por avaliadores com experiência e formação similares. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1 (3): 22-32.
- SOARES S, CARMO C, FERNANDES R & LIMA A** (2002). Adaptação ao meio aquático nos primeiros anos escolares: como adquirir as habilidades motoras aquáticas básicas fundamentais. In *Livro de resumos do 9.º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa* (247). São Luís, Maranhão. Brasil.
- SOARES S, FERNANDES R & VILAS-BOAS JP** (2010). Adaptação ao meio aquático em palavras simples: da academia à prática quotidiana. In J. O. Bento, G. Tani, A. Prista (eds.), *Desporto e Educação Física em Português* (172-187). Maputo, Mocambique.
- TELLA V & CAMARERO S** (1997). Ejercicios para la enseñanza y perfeccionamiento de los estilos de natación, In S. Camarero & V. Tella (eds.), *Natación. Aplicaciones peóricas y prácticas* (57-95). Valencia: Promolibro.
- THOMAS DG** (1989). *Teaching swimming*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- VILAS-BOAS JP** (2001). Reflexões sobre o ensino da natação. *Braçada II* (2): suplemento.
- VILAS-BOAS JP, CUNHA P, FIGUEIRAS T, FERREIRA M & DUARTE JA** (1996). Movement analysis in simultaneous swimming techniques, In K. Wilke, K. Daniel, U. Hoffmann & J. Klauk (eds.), *Symposiumsbericht Kolner Schwimmsportage* (95-103). Bockenem: Sport Fahnemann Verlag.

PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DE DADOS APLICADOS AO ESTUDO DO *PUTTING*

Gonçalo Dias ¹, Rui Mendes ², Miguel Luz ³, Micael Couceiro ³, Carlos Figueiredo ³

¹ Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra

² Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra

³ Instituto Superior de Engenharia de Coimbra – Instituto Politécnico de Coimbra

goncalodias@fcdef.uc.pt

RESUMO

O presente estudo teve como objectivo principal apresentar o desenho de pesquisa experimental de um trabalho exploratório de doutoramento que investiga os efeitos da variabilidade na performance do putting do golfe em sujeitos peritos. A análise dos parâmetros de acção desta habilidade motora foi realizada através do software MatLab™, o qual permitiu determinar as amplitudes de posição, velocidade e aceleração nas fases de backswing, downswing, impacto na bola e follow-through. Foram utilizadas câmaras de filmar digitais para estudar o desempenho motor dos executantes. A análise da trajectória da bola e do movimento do putter recorreu ao tracking automático, i.e., comparando a frame actual com a frame anterior. Conclui-se que as variáveis de processo relacionadas com a execução motora do putting necessitam de ser mais investigadas em contexto laboratorial e de campo.



Palavras-chave: Análise de movimentos, variabilidade, desempenho motor, *putting*, golfe.

INTRODUÇÃO

O *putting* é uma habilidade motora que conjuga arte e ciência (cf. Pelz, 2000), representando cerca de 43% das pancadas realizadas durante um jogo de golfe (Alexander & Kern, 2005). A coordenação e o controlo deste movimento constituem um processo individual que é diferenciado de sujeito para sujeito em função dos seus perfis e características (cf. Jonassen & Grabowski, 1993).

Os estudos de Delay, Nougier, Orliaguet & Coelho (1997); Coello, Delay, Nougier e Orliaguet (2000); Hume, Keogh & Reid (2005); Karlsen, Smith & Nilsson (2008) analisaram o *putting* com base nas medidas de processo de execução motora, i.e., parâmetros de acção do movimento (e.g., amplitudes da posição, velocidade e aceleração). Os mesmos investigadores verificaram que os aspectos da estabilidade e variabilidade na execução deste movimento, avaliados em jogadores peritos e inexperientes, podem apresentar diferenças significativas no desempenho do *putting*.

À semelhança de outras habilidades motoras, a variabilidade intra e inter-individual que resulta deste movimento representa uma “impressão digital” que é exclusiva de cada indivíduo (cf. Araújo, 2006; Davids, Button & Bennett, 2008; Schöllhorn, Mayer-Kress, Newell & Michelbrink, 2008; Phillips, Davids, Renshaw & Portus, 2010).

Face ao exposto, o presente estudo tem como principal objectivo apresentar o desenho experimental e os aspectos metodológicos que sustentam um trabalho exploratório de doutoramento, que visa analisar os efeitos da variabilidade na *performance* do *putting* em jogadores peritos.

REVISÃO DA LITERATURA

Trabalhos recentes estudaram as variáveis que influenciam o desempenho do *putting*, incidindo preferencialmente sobre as medidas associadas ao produto e na medida estrita da *performance* (e.g., resultado quantitativo final do movimento e magnitude da resposta) (e.g., Maxwell, Masters & Eves, 2000; Guadagnoli, Holcomb & Davis, 2002; Porter & Magill, 2005; Horner, Fitzpatrick & Smyth, 2008; Chiviacowsky, Pinho, Alves & Schild, 2008; Mendes, Martins & Dias, 2008). Em contraposição, as pesquisas de Delay, Nougier, Orliaguet & Coelho (1997); Coello, Delay, Nougier & Orliaguet (2000); Pelz, (2000); Hume, Keogh & Reid (2005); Alexander & Kern (2005); Karlsen, Smith & Nilsson (2008) analisaram o movimento *putting* com base nas variáveis de processo de execução motora. A tendência geral das conclusões destes estudos ostenta que estamos perante um gesto complexo e diferenciado de jogador para jogador em função das suas características morfológicas e funcionais, sendo que, a variabilidade subjacente à execução do *putting* parece depender também do contexto de realização. Neste contexto, Pelz (2000) considera ainda a possibilidade dos aspectos da estabilidade e variabilidade na execução deste movimento, avaliados em jogadores peritos e inexperientes, apresentarem diferenças significativas na amplitude, aceleração e velocidade de execução no decorrer do desempenho motor.

Face ao resultado das constatações empíricas e das considerações anteriormente referidas, torna-se imperativo que o *putting* seja analisado não só do ponto de vista quantitativo, ou seja, da perspectiva da quantificação do erro que decorre do desempenho motor dos executantes, mas também numa óptica qualitativa que incida sobre as medidas de processo, mais próxima da abordagem dinâmica do movimento.

DESENHO EXPERIMENTAL

Apresentamos o desenho de pesquisa experimental e os aspectos metodológicos que sustentam a nossa investigação principal, a qual analisa os efeitos da variabilidade na *performance* do *putting* em sujeitos peritos.

Tarefa

A tarefa adoptada foi o *putt* do Golfe, o que implicou o batimento de uma bola (*Titleist*; modelo *Pro V1/392*) com um taco (*Putter Jumbo Black Beauty*; tamanho 35; *standard*), numa superfície horizontal e imóvel que se encontrava colocada no solo sobre uma rampa.

Dispositivo experimental

O dispositivo experimental contempla uma carpete artificial plana, utilizada por profissionais de Minigolfe, rectangular, de cor verde, sem emendas, que se assemelhava à textura da superfície do *green* natural, com 10 metros de comprimento, 2 metros de largura e 4 milímetros de espessura. A velocidade de rolamento da bola na carpete foi aferida com um *stimmer*, correspondendo a 10 metros – coeficiente de fricção de 0.67. Este valor está em consonância com os critérios de validação dos *greens* da *Professional Golf Association (PGA Tour)*. Um *hole* (“buraco”) real de Golfe foi colocado a 3.5 metros do limite da carpete a 1 metro de cada extremidade lateral. Foram desenhados 3 círculos do tamanho de bolas de Golfe que assinalavam os locais donde se batia a bola (i.e., 2, 3 e 4 metros).

Os círculos estavam colocados de frente para o buraco a 1 metro de cada extremidade lateral da carpete. Por baixo da carpete foi colocada uma rampa com 1 metro de comprimento que elevava a superfície da carpete a 10 centímetros de altura. Unida à rampa estava uma plataforma com 4 metros de comprimento (Figura 1).

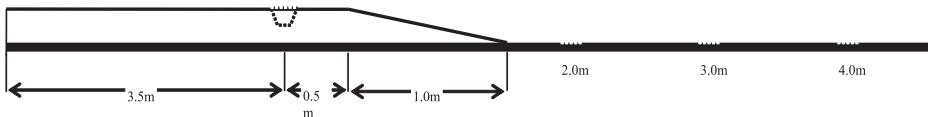


Figura 1. Vista lateral do dispositivo experimental.

A rampa permitiu que a bola subisse até ao nível de entrada do buraco.

Recolha de coordenadas

Para recolher as coordenadas virtuais (i.e., *pixels*) do dispositivo experimental contemplaram-se 13 pontos de referência. Tendo em conta as dimensões de comprimento e largura do dispositivo experimental, os respectivos pontos foram distribuídos de forma abrangente e homogênea pelo mesmo. A determinação destes pontos teve como base o trabalho de Fernandes, Caixinha e Malta (2007), caracterizado de forma clara os 3 planos do dispositivo experimental.

INSTRUMENTOS

Câmaras de filmar digitais

A filmagem do movimento do *putter* e o erro obtido no decorrer do desempenho pelos executantes foi recolhida através de duas câmaras de filmar digitais (Cásio Exilim/High Speed). Cada câmara tinha capacidade para processar a 400 Hz (400 imagens por segundo) utilizava pilhas recarregáveis de 2700 miliamperes e cartões de 16 gigabytes, possibilitando a gravação contínua de todo o ensaio.

Recolha de imagens

A partir das imagens recolhidas pelas câmaras de filmar digitais foi possível retirar a seguinte informação:

1. Trajectória da bola e movimento do *putter*;
2. Parâmetros de acção do *putt* nas fases *backswing*, *downswing*, impacto na bola e *follow-through*, de acordo com as amplitudes (*i.e.*, valores pico a pico, ou seja, do valor mínimo ao valor máximo) da posição, velocidade e aceleração;
3. Erro em comprimento, erro lateral e erro radial resultante dos ensaios de prática.

Análise do erro em comprimento, lateral e radial

Os dados quantitativos foram recolhidos, medindo as distâncias do erro em comprimento, erro lateral e erro radial face centro do buraco (Figura 2.).

A fórmula utilizada foi a seguinte: Erro Radial = $\sqrt{(\text{comprimento} \times \text{comprimento} + \text{lateral} \times \text{lateral})}$.

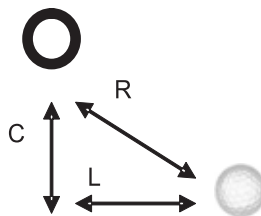


Figura 2. Esquema representativo dos 3 erros de medida.

Legenda: C – Erro em Comprimento; L – Erro Lateral; R – Erro Radial; \longleftrightarrow Distância da bola em relação ao centro do buraco; – Bola.

Quando o sujeito acertava no buraco, o seu erro era zero (0), nas componentes de erros em comprimento, lateral e radial.

ANÁLISE DO MOVIMENTO DO PUTTER

Acelerómetro

A monitorização do movimento do *putter* foi realizada através do acelerómetro *Biovision 2003*, sensor de movimento biaxial, que possuía dois eixos ortogonais (x e y). O acelerómetro apresentava como dimensões: 9.0 mm x 11.5 mm e pesava 50g, sendo sensível a variações de aceleração de 2g (i.e., conseguia medir até duas vezes a aceleração gravítica), correspondente a 19.6 metros por segundo. Este foi instalado na parte superior da cabeça do *putter*. Adicionalmente, foram colocados LEDs (*light-emitting diode*) de cor vermelha que permitiram filmar em pormenor o movimento do *putter*, os quais estavam situados lateralmente na cabeça do *putter* (captados frontalmente na imagem), tal como demonstra a Figura 3.



Figura 3. Instalação do acelerómetro e de LEDs na cabeça do putter – imagem adaptada de <http://www.wholesalegolf.co.uk>.

Os cabos dos sensores do acelerómetro foram conectados a uma caixa de entrada (*Inputbox Biovision*) através de dois canais independentes. Para armazenamento da informação recorremos ao *Advantech Device Manager*. O programa *DASYLab v9.0* permitiu recolher os dados fornecidos pelo acelerómetro.

Sincronização da informação

A sincronização da informação das câmaras de filmar com o acelerómetro foi realizada através de um *trigger* (Figura 4)

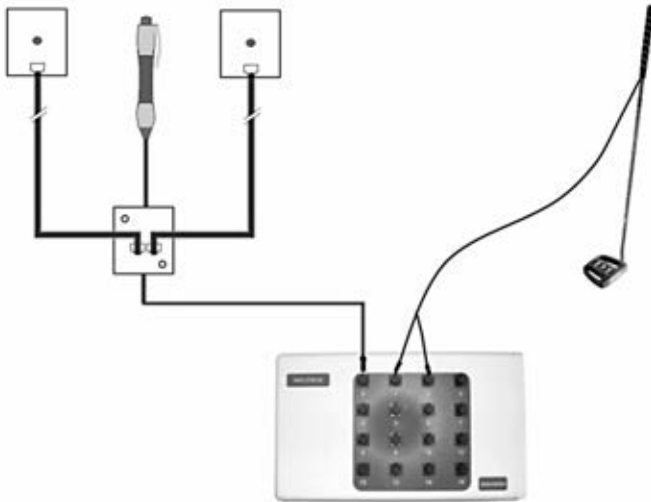


Figura 4. Sincronização das câmaras de filmar com o acelerómetro.

52 Este instrumento era constituído por um “detonador” que continha um botão de pressão interligado a uma caixa de telefone e à *inputbox* da *Biovision*. A *box* estava colocada em cima de uma mesa com rodas que acompanhava os sujeitos nas respectivas distâncias de batimento. A caixa de telefone estava munida por uma saída dupla, interligando um cabo telefónico com 6 metros de comprimento cada e, nas suas extremidades, existia uma caixa com um *LED* de alto brilho azul, estrategicamente situado para a captura de cada câmara. Em termos práticos, sempre que o botão do detonador era accionado manualmente, o *LED* acendia por cima das caixas e simultaneamente era recebido o sinal na *inputbox* da *Biovision*.

Registo, armazenamento e processamento de dados

O acelerómetro registou em simultâneo com as câmaras de filmar os parâmetros de acção do *putt* nas fases de *backswing*, *downswing*, impacto na bola e *follow-through*, aferindo as amplitudes da posição, velocidade e aceleração (Figura 5).

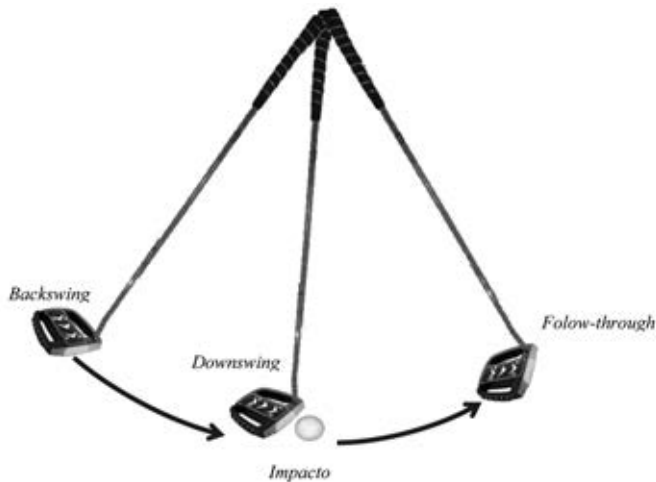


Figura 5. Análise dos parâmetros de acção do movimento do putter – imagem adaptada de <http://www.wholesalegolf.co.uk>.

Embora o acelerómetro tenha recolhido os parâmetros de acção do *putting* em simultâneo com as câmaras de filmar digitais, o seu principal objectivo consistiu em analisar o momento exacto em que o *putter* batia na bola (i.e., funcionou como 2.º *trigger*). Este procedimento mostrou-se mais fiável e preciso do que a filmagem, salvaguardando uma possível *décalage* por parte das câmaras de filmar na avaliação deste parâmetro em específico. Os ficheiros obtidos através do acelerómetro e dos filmes foram codificados, permitindo-nos uma fácil organização da informação recolhida. A análise das imagens foi realizada através do programa *MatLab*™, recorrendo a um algoritmo desenvolvido para o efeito, detectando a cabeça de *putter* e o seu movimento ao longo da sequência de imagens registada.

A análise do movimento do *putter*, a deslocação e trajectória da bola contemplaram o *tracking* automático, comparando a *frame* actual com a *frame* anterior. A partir dos ficheiros de coordenadas o *software MatLab*™ procedeu-se à reconstrução do filme a 2D (i.e., sucessão de fotogramas com coordenadas reais). Programou-se o *MatLab*™ de forma a definir as dimensões do dispositivo experimental, permitindo que o filme final fosse processado sobre este fundo. Deste modo, foi possível determinar parâmetros de acção do movimento *putting* e, por consequência, centrar a nossa análise simultaneamente nos aspectos quantitativos (medidas de produto – erro dos executantes) e qualitativos resultantes do desempenho motor (variáveis de processo de execução motora).

Controlo da qualidade de dados

Todas as recolhas foram feitas pelo mesmo investigador. Os procedimentos adoptados foram os mesmos para todos os participantes. Para determinar a mestria do examinador e da sua equipa de trabalho, realizou-se um estudo prévio de modo a consolidar todos os procedimentos.

VALIDAÇÃO DOS DADOS

Os parâmetros de acção foram validados através de 3 executantes inexperientes (Gráficos 1 a 5). Os resultados obtidos demonstram que a trajectória efectuada pelo *putter* aproxima-se a uma função sinusoidal (movimento pendular) (Gráfico 1). A posição da bola encontra-se referenciada a zero independentemente do ensaio a 200 cm, 300 cm ou 400 cm.

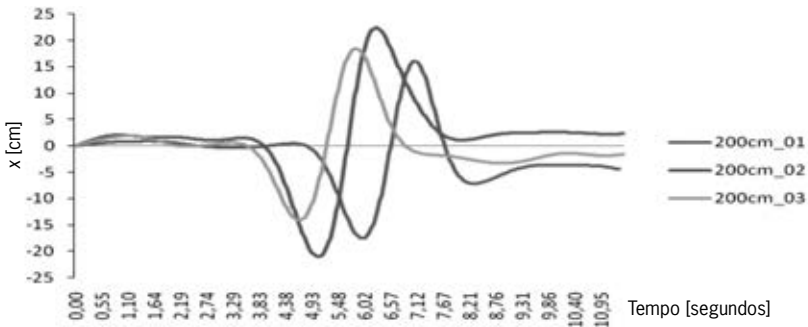


Gráfico 1. Posição do *putter* no eixo-x para o primeiro executante a 2 metros do buraco nos 3 ensaios de prática.

Constata-se de igual forma que após o impacto na bola, *i.e.*, quando a função sinusoidal passa pela origem (fim do semi-ciclo negativo composto pelo *backswing* e pelo *downswing*), o participante tem tendência a realizar um semi-ciclo positivo com uma amplitude próxima do módulo da amplitude no semi-ciclo negativo (*follow-through*) voltando posteriormente à posição de origem.

Os Gráficos 2 a 5 apresentam o processo de execução motora intra e inter-individual com base nas amplitudes de posição, velocidade e aceleração em cada ensaio.

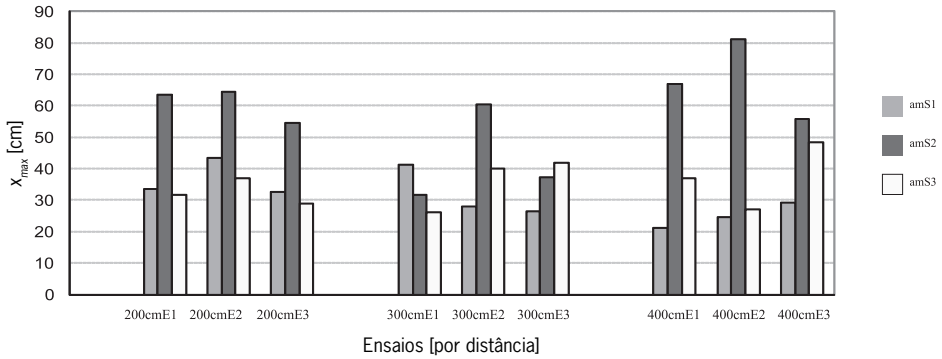


Gráfico 2. Análise de desempenho intra e inter-individual da amplitude máxima da posição do putter a 2, 3 e 4 metros do buraco.

Face aos resultados obtidos, podemos realizar duas análises distintas: *i)* intra-individual – analisando o comportamento do mesmo sujeito face aos ensaios de prática à mesma distância e a distâncias distintas; *ii)* inter-individual – analisando o comportamento entre os diferentes sujeitos relativamente aos ensaios de prática à mesma distância e a distâncias distintas.

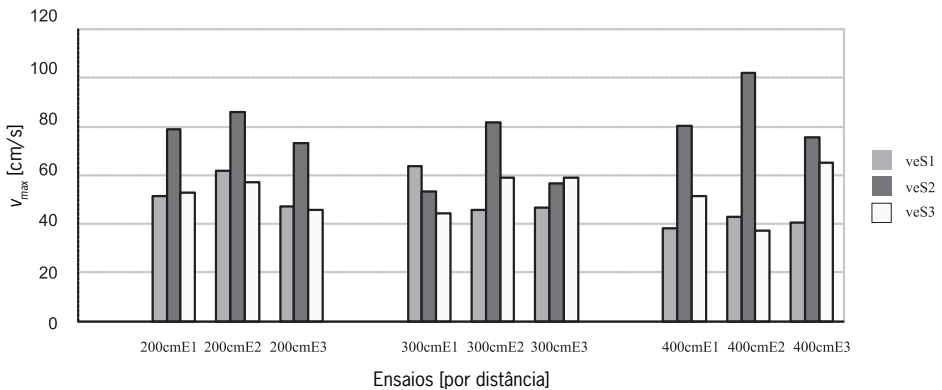


Gráfico 3. Análise de desempenho intra e inter-individual da amplitude máxima da velocidade do putter a 2, 3 e 4 metros do buraco.

As características mais relevantes intra e inter-individuais referem-se ao comportamento dos executantes face ao conjunto de três ensaios à mesma distância.

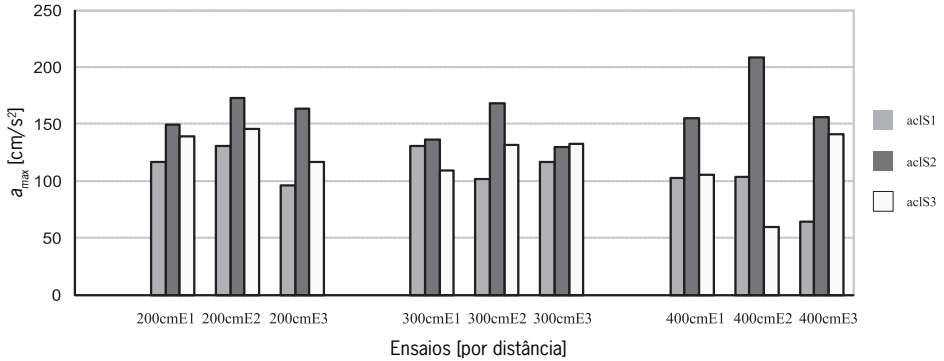


Gráfico 4. Análise de desempenho intra e inter-individual da amplitude máxima da aceleração do *putter* a 2, 3 e 4 metros do buraco.

Verifica-se, maioritariamente, um movimento com uma amplitude da posição, velocidade e aceleração do *putter* mais reduzida no primeiro ensaio de prática.

Os dados demonstram que quando o jogador obtém um erro radial diferente de zero (Figura 10), a tendência é aumentar a amplitude da posição, velocidade e aceleração do *putter* no segundo ensaio de forma a corrigir esse erro. Já no terceiro e último ensaio, o executante corrige e volta a diminuir a amplitude da posição, velocidade e aceleração do *putter*. Constatamos no entanto que existem exceções a essa situação. Assim, quando o jogador diminui o erro radial com o segundo ensaio, este tem tendência a manter ou aumentar a amplitude da posição, velocidade e aceleração do *putter*.

56

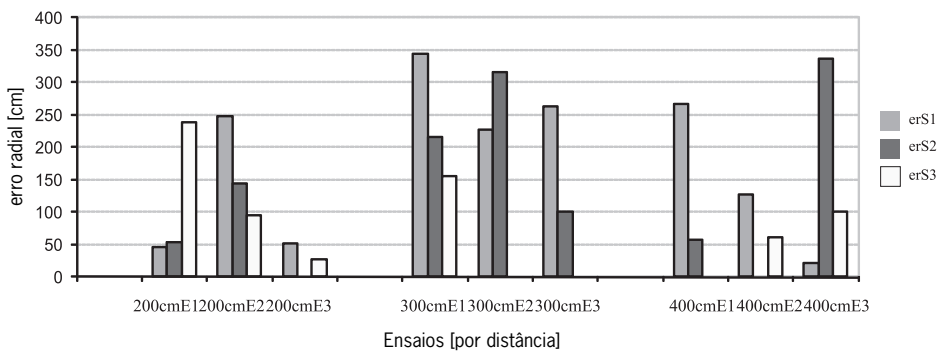


Gráfico 5. Erro radial dos jogadores em cada ensaio por distância de batimento.

Por último, no que se refere especificamente à análise inter-individual, reconhecemos essencialmente uma característica que está relacionada com o valor máximo da amplitude da posição,

velocidade e aceleração do *putter*. Desta forma, constata-se que, por exemplo, o jogador 2 tem tendência em obter os valores mais elevados em qualquer um dos ensaios à mesma distância e em distâncias distintas (cf. Delay *et al.*, 1997).

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O desenho experimental e aos aspectos metodológicos anteriormente apresentados demonstram que o *putting* é uma habilidade motora que é diferenciada de sujeito para sujeito em função dos seus perfis e características. Ainda que não tenha sido aplicada nenhuma técnica estatística consistente (e.g., programa SPSS – Statistical Package for Social Sciences), verificamos que existem diferenças intra e inter-individuais ao nível do desempenho motor. Neste sentido, à semelhança de outros movimentos, a variabilidade intra e inter-individual que resulta do *putting*, pode representar uma “impressão digital” que é exclusiva de cada indivíduo (cf. Araújo, 2006; Davids, Button & Bennett, 2008; Schöllhorn, Mayer-Kress, Newell & Michelbrink, 2008; Phillips, Davids, Renshaw & Portus, 2010).

Constata-se que é necessário analisar o movimento *putting* não só da perspectiva da quantificação do erro, mas também numa abordagem qualitativa que incida sobre as medidas de processo, mais próxima da abordagem dinâmica do movimento (e.g., Delay, Nougier, Orliaguet & Coelho, 1997; Alexander & Kern, 2005; Karlsen, Smith & Nilsson, 2008).

Concluimos que existem vantagens em analisar a trajectória da bola e o movimento do *putter* através do software *MatLab*[™], principalmente quando se recorre ao *tracking* automático, comparando a *frame* actual com a *frame* anterior. Este processo é substancialmente mais rápido que a acção manual do experimentador, i.e., com o auxílio do cursor do rato do computador, tornando a análise mais demorada e potencialmente falível (cf. Barros, Misuta, Menezes, Figueroa, Moura, Cunha, Anido & Leite, 2007). Por último, salientamos que os parâmetros de acção do *putting* foram aferidos através desta aplicação informática, o que permitiu determinar e validar as amplitudes de posição, velocidade e aceleração nas fases de *backswing*, *downswing*, impacto na bola e *follow-through*.



BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER DL & KERN W** (2005). Drive for show and putt for dough? *Journal of Sports Economics*, 6, 1, 46-60.
- ARAÚJO D** (2006). *Tomada de decisão no desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- BARROS RML, MISUTA MS, MENEZES RP, FIGUEROA PJ, MOURA FA, CUNHA SA, ANIDO R & LEITE NJ** (2007). Analysis of the distances covered by first division Brazilian soccer players obtained with an automatic tracking method. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 1, 233-242.
- CHIVACOWSKY S, PINHO TS, ALVES D & SCHILD JFS** (2008). "Feedback" autocontrolado: efeitos na aprendizagem de uma habilidade motora específica do golfe. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 22, 4, 265-271.
- COELLO Y, DELAY D, NOUGIER V & ORLIAGUET JP** (2000). Temporal control of impact movement: The "time from departure" control hypothesis in golf putting. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 1, 24-46.
- DAVIDS K, BUTTON C & BENNETT S** (2008). *Dynamics of skill acquisition – a constraints-led approach*. Champaign. Illinois: Human Kinetics Publishers.
- DELAY D, NOUGIER V, ORLIAGUET JP & COELHO Y** (1997). Movement control in golf putting. *Human Movement Science*, 16, 5, 597-619.
- FERNANDES O, CAIXINHA P & MALTA P** (2007). Techno-tactics and running distance analysis using one camera. *Journal of Sports Sciences and Medicine* 6, 10, 204-205.
- GUADAGNOLI MA, HOLCOMB W & DAVIS M** (2002). The efficacy of video feedback for learning the golf swing. *Journal of Sports Sciences*, 20, 8, 615-622.
- HORNER K, FITZPATRICK K & SMYTH P** (2008). The effect of increasing contextual interference on the practising of a motor skill. In J. Cabri, F. Alves, D. Araújo, J. Barreiros, J. Diniz & A. Veloso (eds.). *Book of Abstracts do XIII th Annual Congress of the European College of Sport Science* (71). Portugal. Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa.
- HUME PA, KEOGH J & REID D** (2005). The role of biomechanics in maximising distance and accuracy of golf shots. *Sports Medicine*, 35, 5, 429-49.
- JONASSEN DH & GRABOWSKI BL** (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. NJ. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- KARLSEN J, SMITH G & NILSSON J** (2008). The stroke has only a minor influence on direction consistency in golf putting among elite players. *Journal of Sports Sciences*, 26, 3, 243-250.
- MAXWELL JP, MASTERS RSW & EVES FF** (2000). From novice to no know-how: A longitudinal study of implicit motor learning. *Journal of Sports Sciences*, 18, 2, 111-120.
- MENDES R, MARTINS R & DIAS G** (2008). Effects of a contextual interference continuum on golf putting task. In J. Cabri, F. Alves, D. Araújo, J. Barreiros, J. Diniz & A. Veloso (eds.). *Book of Abstracts do XIII th Annual Congress of the European College of Sport Science* (490). Portugal. Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa.
- PELZ D** (2000). *Putting Bible: The complete guide to mastering the green*. New York: Publication Doubleday.
- PHILLIPS E, DAVIDS K, RENSHAW I & PORTUS M** (2010). *Expert performance in sport and the dynamics of talent development*. *Sports Medicine*, 40, 4, 271-283.
- PORTER JM & MAGILL RA** (2005). Practicing along the contextual interference continuum increases performance of a golf putting task. *Journal of Exercise & Psychology*, 27, Supplement, 124.
- SCHÖLLHORN W, MAYER-KRESS G, NEWELL KM & MICHELBRINK M** (2008). Time scales of adaptive behavior and motor learning in the presence of stochastic perturbations. *Human Movement Science*, 28, 3, 319-333.
- WHOLESALEGOLF** (2009). *Golf Putters. Jumbo Black Beauty*. <http://www.wholesalegolf.co.uk.htm> [pesquisa efectuada em 21/12/2009].

A ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA, UMA ACTIVIDADE
DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Isabel Bayo, José Alves Diniz

61

CARACTERIZAÇÃO DO ESTILO DE VIDA DE ALUNOS DO ENSINO
BÁSICO COM NÍVEIS DE RENDIMENTO ESCOLAR DIFERENCIADOS

João Martins, Adilson Marques, José Diniz,
Francisco Carreiro da Costa

87

CONCEPÇÕES E AGENDA SOCIAL DOS ALUNOS FACE
À EDUCAÇÃO FÍSICA: INFLUÊNCIA DO GÉNERO E CICLO
DE ESCOLARIDADE

Joana Castro, João Costa, Marcos Onofre

99



Educação, Escola e Sociedade

A ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA, UMA ACTIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Isabel Bayo¹, José Alves Diniz²

¹ Escola Secundária da Amadora

² Faculdade de Motricidade Humana-Universidade Técnica de Lisboa
isabelbayo@gmail.com

RESUMO

No ano lectivo 2006/2007, quando surge a Actividade Física e Desportiva (AFD), nos termos do ponto 9 alínea d), do Despacho n.º 12 591/2006 (2.ª série), de 16 de Junho, e mais tarde do Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio. Estamos perante uma actividade de enriquecimento curricular, exigindo uma maior articulação com a Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM), formalmente presente no Currículo do 1.º CEB, mas que assume, por vezes, um estatuto de minoridade sempre que é preterida em relação a outras áreas curriculares.

Destacaremos, como tema central do presente artigo, e em resultado de um estudo realizado entre 2006 e 2009 nas Escolas Públicas do 1.º CEB do Concelho da Amadora (CA), o conhecimento das crenças, quer dos Professores Titulares de Turma do 1.º CEB (PTT), a leccionar o 4.º ano (55), quer dos seus Alunos (623) e respectivos Pais/EE (602), e, ainda, da totalidade dos Técnicos/Professores (57) da Actividade de Enriquecimento Curricular-Actividade Física e Desportiva (AEC-AFD) do CA, em torno dos aspectos relativos à EEFM/EF e à AEC-AFD.

Tivemos a preocupação de reflectir e confrontar alguns dos resultados obtidos no estudo com os novos diplomas legais que foram surgindo, principalmente no que diz respeito à AEC-AFD.

Apoiámo-nos na inquirição através de questionários dirigidos aos PTT (n=55), aos seus Alunos (n=623) e respectivos Pais/EE (n=602), e, ainda, à totalidade dos Técnicos/Professores da AEC-AFD (n=57) e entrevistas (n=9) dirigidas a Coordenadores de Escolas do 1.º CEB (n=2), PTT (n=2), Pais/EE (n=3) e Técnicos/Professores da AEC-AFD (n=2).

A maioria dos Pais/EE (95,3%) considera que a EEFM deve ser obrigatória na escola, mas tão-somente 21,2% dos alunos afirma ter usufruído da mesma no 4.º ano, apesar de ela ser referida como área curricular da sua preferência. Unicamente 21,8% dos PTT admitiu ter leccionado a EEFM, justificando tal atitude (83,7%) no facto dos alunos terem AEC-AFD com um Professor especialista. Entretanto, a maioria dos Técnicos/Professores (61,4%) refere que a AFD está a funcionar como substituta da actividade curricular da EEFM.

Dos alunos que alguma vez tomaram parte em sessões da AEC-AFD (84,3%), a maioria termina por afirmar "gostar muito" dessa actividade (74,6%). Por outro lado, 45,5% dos Pais/EE considera a

AEC-AFD “muito importante”, enquanto que a maioria dos PTT a valorizam (96,4%), considerando-a ora “importante” (60%), ora “muito importante” (36,4%). Mas, em contrapartida, observa-se que 26,9% dos alunos do 1.º CEB, no CA, ou nunca frequentaram a AEC-AFD (15,4%), ou nem sempre frequentaram essa actividade (14,2%) durante o ano lectivo.

Verificámos que 6,3% dos alunos não experimentaram nem a EEFM, sendo esta actividade de carácter obrigatório, nem a AEC-AFD e nem sequer praticaram, fora da escola, nenhum tipo de Actividade Física orientada de forma regular.

Palavras-chave: Educação básica, educação física, currículo, actividade física e desportiva.

INTRODUÇÃO

O Ensino Básico deverá entender-se como um todo integrado, em que ao 1.º CEB corresponde a fase de iniciação; ao 2.º CEB, a fase de consolidação de aprendizagens básicas e de abertura à realidade social e, ao 3.º CEB, o alargamento e sistematização de aquisições com vista à autonomia social.

Durante longos anos, a educação só se interessava pela inteligência ou tão só pela memória. Com o andar dos tempos, foi-se caminhando lentamente para a formação total do indivíduo e a educação actual não tem por fim único fazer da criança um homem inteligente, com raciocínio lógico, sem falhas. Tal como refere Mialaret (1999) e tal como aparece reforçado na LBSE, o grande objectivo estratégico é, actualmente, o de desenvolver uma personalidade de forma equilibrada onde a educação da sensibilidade se situe ao mesmo nível de importância da educação da inteligência e da educação corporal.

A qualidade na Educação é, sem dúvida, uma prioridade, ao nível das aprendizagens, pois é indispensável que se aprenda melhor, a começar pelo 1.º CEB, período em que se realizam as aprendizagens realmente estruturantes.

O artigo 7, da LBSE, explicita quais são os objectivos do Ensino Básico, sendo de realçar o ponto c) onde se afirma que se tem em vista, não só, proporcionar o desenvolvimento físico e motor, como, também, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar os alunos para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios.

Na alínea a) refere-se que ao 1.º CEB corresponde um ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.

No ponto 2) dá-se relevo à articulação entre os dois ciclos que obedecem a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.

Relativamente aos objectivos específicos para o 1.º CEB, a alínea a) dá a conhecer que se pretende o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação progressiva da leitura e da escrita, o desenvolvimento das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e, ainda, das expressões plásticas, dramática, musical e motora.

PROCESSOS DE PENSAMENTO

Com Jackson (1968) é dado, o ponto de partida para uma nova linha de investigação: o “paradigma mediacional centrado no professor” ou, como é mais conhecido, por “pensamento do professor”. Dirigiu-se a atenção para a grande importância de se estudar o pensamento do professor, quer a partir da análise da sua vida na aula, quer em termos da opinião que de si têm os alunos.

Clark & Peterson (1986) referem que, geralmente, as crenças que os professores têm sobre os alunos estão relacionadas com a percepção que os mesmos têm acerca das causas do comportamento dos seus alunos (Darley & Fazio, 1980; Peterson & Barger, 1984).

Shulman (1986) focaliza-se no processo ensino-aprendizagem que, enquanto objecto de investigação, se situa ao nível de três atributos: capacidades, acções e pensamentos dos professores e dos alunos.

Os comportamentos de ensino dos Professores, segundo Doyle (1986), interferem na aprendizagem dos alunos, dado que influenciam o processo de tratamento da informação, o qual, por sua vez, determinará o que os alunos vão aprender.

Taba (1983) refere que “o conhecimento sobre o aluno e sobre a aprendizagem é relevante para a adopção de uma quantidade de decisões sobre o currículo” (Tabá, 1983: 109), pois os currículos estão estruturados de forma a que os alunos possam aprender.

É nesta linha de pensamento que Mialaret (1999) reforça, também, a ideia de que a aprendizagem do aluno é inseparável das suas motivações, dos seus interesses, das suas necessidades e atenção.

Na verdade, as investigações realizadas, à luz deste paradigma de estudo, vieram mostrar que aquilo em que os alunos acreditam, o que pensam e sentem afecta a forma como se comportam e, também, aquilo que aprendem (Lee & Solmon, 1992; Wittrock, 1986).

Para Solas (1992), a inter-acção professor-aluno, no processo ensino-aprendizagem, é muito importante, pelo que deverão ser sempre consideradas as suas opiniões.

A EDUCAÇÃO FÍSICA

A LBSE (Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 Outubro) estabeleceu o desenvolvimento físico e motor como um dos objectivos do ensino básico.

A Carta Internacional da EF e do Desporto da Unesco (1978) constitui, por um lado, uma das primeiras declarações internacionais que reconhecem a prática da EF e do desporto como um direito fundamental de todos (Art. 1.º), representando, por outro lado, um elemento essencial de educação permanente no sistema de educação (Art. 2.º) em que a investigação e a avaliação são bases indispensáveis ao seu desenvolvimento (Art. 6.º).

Hardman (2000) refere que a actividade física tem sido, ao longo dos tempos, sob diversas formas, um factor relevante em todas as culturas. Na sua vertente formal e institucional de Educação, a “Educação Física” tem sido, por isso, considerada uma importante componente do processo educativo.

Quando nos reportamos ao 1.º CEB, a EF ou EEFM está presente no currículo dos alunos, com o objectivo de lhes proporcionar, a aquisição de competências sociais e/ou cognitivas e a aprendizagem de técnicas corporais bem como o desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas...

Há que realçar alguns estudos realizados em Portugal, no âmbito da EF, pela importância que merecem, como os de Duarte (1992), Fraga (1994), Leal & Carreiro da Costa (1997) e Gonçalves (1997).

Num estudo internacional entre oito países e no qual esteve envolvido Portugal (Piéron, Ledent, Almond, Airstone & Newberry, 1996) verificou-se, que uma elevada percentagem de crianças inquiridas expressavam sentimentos de indiferença face à escola. Contudo, quando se compararam os países entre si, foram detectadas várias diferenças. As crianças portuguesas revelaram um perfil de resposta contrastante com as respostas das crianças dos restantes países. De facto, os resultados revelaram que, no nosso País, existe uma elevada percentagem de crianças que expressou uma opinião muito favorável face à escola.

Carreiro da Costa, Pereira & Diniz (1996) realizaram um estudo sobre diferentes variáveis do pensamento do aluno, no âmbito do qual se destacaram, o sentimento de capacidade, a atenção, a motivação, a percepção sobre os objectivos da EF. Estes autores verificaram que a única variável que se relacionava positivamente com o comportamento do aluno na aula era a auto-percepção de capacidade.

Relativamente à análise das percepções sobre os comportamentos de ensino do professor, destacamos o estudo de Leal & Carreiro da Costa (1997), o qual permitiu comprovar que os alunos valorizam os comportamentos de ensino do professor de uma maneira diferenciada consoante a idade, o sexo e o meio onde residem. Ainda de acordo com este estudo, os comportamentos relacionados com a dimensão clima são aqueles que os alunos mais valorizam.

No estudo dos processos cognitivos dos alunos têm sido analisadas variáveis como a atenção (Carreiro da Costa, Pereira & Diniz, 1996) e a motivação (Carreiro da Costa, Pereira & Diniz, 1996; Gonçalves, Carreiro da Costa & Piéron, 1996).

Quina, Carreiro da Costa & Diniz (1995) realizaram um estudo no sentido de verificar a quantidade de informação que os alunos percebem, processam e retêm quando recebem *feed-*

back pedagógico, e identificaram os factores que poderiam influenciar este processo. De acordo com os resultados encontrados, no final das aulas, os alunos tinham assimilado entre 40% e 50% das mensagens de *feedback* pedagógico proporcionadas.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CEB/EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA

Estrela (1972) refere que D. António da Costa, político progressista da segunda metade do século XIX, que ocupou a pasta do Ministério da Instrução Pública, apresentou, em 1870, um programa para a reforma da escola primária, no qual inseria, para o 1.º grau, a “ginástica elementar combinada com exercícios vocais” e a “higiene popular”, indicando, também, que se deveria ministrar no 2.º grau, “ginástica e preceitos higiénicos”.

Preconizou a introdução da ginástica nas Escolas Normais de formação de professores primários. Na sua obra “A Instrução Nacional”, publicada em 1879, defendeu as suas ideias sobre a Escola Primária e a Educação Física.

Desde 1836, já se proclamava legalmente a obrigatoriedade dos exercícios físicos na escola. No entanto, ou a lei não foi cumprida por falta de meios, ou foi adiada e até revogada por outras disposições legais. Será a partir da reforma da instrução primária elementar e complementar, elaborada pelo Ministro Rodrigues Sampaio, que ganhou nova força a possibilidade de concretização da EF como actividade obrigatória na Escola Primária. Apresentada em 1875, a proposta seria aprovada em 1876, pela Câmara dos Deputados, vindo a ser discutida só em 1878.

Assim, Bom, Pedreira, Mira, Carvalho, Cruz, Jacinto, Rocha & Carreiro da Costa (1990), referem que, no 1.º CEB, a situação pode ser classificada de “ausência endémica” de EF e que a sua “crise” é particularmente grave. Branco (1994); Monteiro (1996) e Rocha (1998) reforçam esta posição.

Entretanto, Brás (1990) colocando a EF num quadro bastante negro, afirma que a sua “doença” se revela ao nível da sua própria identidade, da sua existência e do paradoxo da formação e dos seus profissionais.

Com efeito, as Políticas Educativas tendem, hoje em dia, a comprometer-se socialmente com a oferta da EF a cada aluno, em cada escola, ao preconizarem a reforma e um projecto curricular, finalmente aprovado pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que referencia o Programa como um factor de desenvolvimento.

O Despacho n.º 139/ME/90, de 16 de Agosto, aprova os Programas do 1.º CEB, na área da EEFM, com aplicação generalizada ao 1.º ano do 1.º CEB, a partir do ano lectivo 1991/1992, e aplicação experimental aos 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º CEB, respectivamente, nos anos lectivos 1990/1991, 1991/1992, 1992/1993.

Mas, na realidade, porém, ainda se constata, actualmente, que grande parte das escolas não tem instalações adequadas (Figueiredo, 1996; Monteiro, 1997; Bayo, 2002) e que muitas das que

foram construídas, recentemente, embora apresentem já algumas condições para a prática das actividades físicas, não reúnem, contudo, as melhores condições, nem o equipamento é o suficiente. Por outro lado, a formação de professores tem tendência para, de certo modo, descuidar a área da EEFM.

Carvalho & Mira (1993), co-autores do Programa, referem que o Programa de EEFM é, no 1.º CEB, a:

“referência fundamental para o desenvolvimento do aluno, na valorização da motricidade com estimulação das capacidades e construção e aperfeiçoamento das aptidões.” (Carvalho & Mira, 1993: 174).

O Programa de Desenvolvimento da Educação Física e Desporto Escolar (ME, 1996) no 1.º CEB (PRODEFDE) viria a desenvolver-se prioritariamente no apoio à EEFM, enquanto matéria de ensino curricular obrigatória, considerando o professor do 1.º CEB o seu principal elemento dinamizador, revalorizando a sua função, conferindo-lhe responsabilidades e aperfeiçoando as suas competências de Ensino.

Branco (1997), Coordenador da EEFM e DE do 1.º CEB, no CAE de Aveiro, mostra-se optimista relativamente ao sucesso do PRODEFDE porque nele se conjugavam o voluntarismo, o profissionalismo e a competência técnica, o debate de ideias e o trabalho de projecto, o diálogo com múltiplas instituições, a contractualização e a afirmação de credibilidade que felizmente se soube conquistar.

Brás (1990) sublinha a importância dos programas que integram a reforma do ensino para balizar a formação de professores e o apetrechamento das escolas, relevando, no mesmo passo, a importância da coordenação, avaliação e reformulação dos mesmos.

Alguns estudos, a nível internacional, com destaque para os trabalhos produzidos pelos investigadores Piéron, Ledent, Airstone & Newberry, (1996), demonstram que a prática organizada da actividade física nas escolas tem repercussões positivas sobre os indicadores do desenvolvimento físico das crianças, da sua aprendizagem nas actividades físicas e desportivas e do seu processo de escolarização geral.

Considera-se que foi fundamental o aparecimento da Associação Europeia de Educação Física (EUPEA), fundada em 1991, em Bruxelas, face ao seu objectivo de promover mais e melhor EF na Europa. É de realçar a sua primeira posição oficial, a Declaração de Madrid, publicada naquele mesmo ano, a qual assinalou a necessidade de se promover e defender a EF como disciplina nuclear no currículo escolar *“No Education Without Physical Education”*.

Embora o desenvolvimento de competências motoras e a promoção da prática do desporto e de actividades físicas, ao longo da vida, sejam considerados de interesse vital na sociedade moderna, verifica-se, contudo, que a EEFM/EF apenas está, em muitos casos, formalmente presente no

Currículo do 1.º CEB. Acresce que vem assumindo, com frequência, um estatuto de menoridade, surgindo preterida em relação a outras áreas curriculares.

Uma vez que os professores/ docentes, profissionais de ensino, valorizam positivamente a EF no 1.º CEB, (Mira, 1999), acreditamos que a EEFM/EF também seja vista como uma prioridade pelos decisores políticos. Importante seria que surgissem soluções para garantir a EF no 1.º CEB, cumprindo-se integralmente a Lei e os Programas.

A EF deveria, com efeito, surgir, desde a mais tenra idade, como garantia do desenvolvimento multilateral da criança e da adopção de estilos de vida saudáveis Bayo & Diniz (2006).

Estamos, porém, confrontados com um problema que, desde sempre, tem preocupado os investigadores que acreditam ser essencial criar, desde muito cedo, estilos de vida activos e saudáveis, uma vez que a qualidade de vida e o estado de saúde caminham lado a lado (Shephard, 1996).

Importa destacar alguns dos estudos realizados em Portugal que se debruçam sobre a EEFM pelo seu contributo a nível científico na compreensão desta problemática: Carvalho & Mira (1993); Figueiredo (1996); Bahia de Sousa (1996); Rocha (1998); Mira (1999); Diniz, Onofre, Carvalho, Mira & Carreiro da Costa (2001), Bayo (2002), Diniz *et al.*, (2005).

Apesar dos Professores do 1.º CEB reconhecerem a importância da EEFM/EF continua a observar-se uma falta de envolvimento na sua leccionação, tal como se observa no estudo apresentado por Bayo (2002), em que a maioria dos Professores (82,8%) não lecciona EEFM/EF aos seus alunos. Acresce que a maioria dos Professores considera que a EEFM/EF deveria ser leccionada por um Professor especialista tal como é referido nos estudos de Diniz *et al.* (2001); Bayo (2002).

Como refere Silva & Dias (2003), a partir de depoimentos recolhidos junto de professores do 1.ºCEB, sugerem-se algumas causas que justificam a falta de operacionalização da EEFM/EF no contexto educativo, designadamente: a formação inicial e contínua dos professores do 1.º CEB; a falta de instalações ou a inexistência de materiais adequados; a insegurança no domínio dos conteúdos, técnicas, metodologias e primeiros socorros e a falta de processos de avaliação; o excesso de matérias de ensino e a dificuldade em alterar rotinas; o maior reconhecimento das outras áreas curriculares.

É, pois, de esperar que o Ministério da Educação venha a desenvolver, oportunamente, um papel cada vez mais activo, assumindo a plena realização dos Programas de EF, no 1.º CEB!

A EEFM/EF E A ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA NO CONCELHO DA AMADORA

Na origem das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), encontramos, como elemento normativo nuclear, o Despacho n.º 12 591/2006 (2.ª série), de 16 de Junho.

No ano lectivo 2006/2007, surgiram as *Actividades de Enriquecimento Curricular*, particularmente a *Actividade Física e Desportiva* (AEC-AFD), subordinadas às orientações contidas no Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho, ponto 9, alínea d), de frequência facultativa, dentro do conceito de uma “Escola a Tempo Inteiro”.¹

Para bem compreendermos como aparece a AFD no CA há que recuar a um passado, não muito longínquo, lembrando-nos que, já nessa altura, a leccionação da disciplina de EEFM/EF não se resumia ao estrito âmbito do que se encontrava implícito no “*Projecto da EEFM no 1.º CEB no Concelho da Amadora*” (PROJECTO), promovido pela Associação Académica da Amadora² (AAA), em parceria com a Câmara Municipal da Amadora (CMA).

O mesmo PROJECTO terá de assumir um importante lugar na história da EF neste Concelho, tendo presente o facto de se ter conseguido uma intervenção generalizada a todas as escolas, presentes na sua circunscrição, com o objectivo de promover o exercício físico junto das crianças do Concelho, como estratégia bem concertada de combate determinado ao imobilismo que se vinha constatando, como de resto é referido nos estudos de Diniz, Onofre, Carvalho, Mira, & Carreiro da Costa (2001) e Bayo (2002). Estamos perante uma iniciativa de reconhecido mérito que perdeu durante dez anos (1996-2006) até à altura em que surgiram as AEC.

Quando se implementou o PROJECTO no CA, os PTT acompanhavam os seus alunos e estavam presentes durante o desenrolar das actividades de EEFM/EF, colaborando com os respectivos Professores de EF...

“(...) No ano passado, a EF era leccionada dentro do horário curricular e, portanto, o PTT estava sempre presente, à mesma hora, e, nessa medida, acompanhávamos sempre a aula...

Estávamos sempre dentro do assunto... (...)”³

Trancoso (2006) lembra que terá existido outro tipo de iniciativas que funcionaram em paralelo com o PROJECTO e que passaram por situações de estágios profissionalizantes, na área da formação de professores; contratação de serviços por Associações de Pais; monitorização por elementos de associações desportivas locais, ligadas a determinadas modalidades. E, aquando do enquadramento das escolas do 1.º CEB em Agrupamentos Verticais, algumas escolas que integravam Territórios Educativos de Intervenção Prioritária tiveram a colaboração de Professores de EF pertencentes às respectivas escolas do 2.º e 3.º ciclos.

O PROJECTO entretanto desapareceu, tendo-se efectivado, em contrapartida, uma nova parceria entre a CMA (entidade promotora) e a AAA (entidade mediadora), na sequência da qual

¹ Mais tarde esta visão é fortalecida no Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio, no mesmo ponto 9 alínea d).

² Um dos clubes mais conceituados da cidade da Amadora.

³ Entrevista PTT – 2007, código: 8.

esta última instituição ficou responsável pelo enquadramento da AFD e, a partir desta altura, a CMA patrocinou o lema a “*Amadora Educa a Tempo Inteiro*”!

*“(...) Actualmente, porém, a AEC-AFD, sendo uma actividade extracurricular, torna a nossa presença mais complicada...Nem sempre podemos estar presentes (...)”*⁸

A referida situação deixou de ser viável, pois são claramente diferenciados os tempos curriculares e os tempos extracurriculares, de acordo com os Despacho n.º 12 591/2006 (2.ª série), de 16 de Junho e, mais tarde, na sequência do Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, no seu ponto 22.

Aqueles Despachos não contemplam a AFD no seu ponto 10), pelo que os planos de actividades dos Agrupamentos de Escolas podem decidir não incluir a AFD por não haver qualquer obrigatoriedade, como no caso do Inglês e do Apoio ao Estudo, o que parece não ocorrer no CA.

METODOLOGIA

Objectivo

O presente estudo enquadra-se no âmbito das crenças dos Professores Titulares de Turma a leccionar o 4.º ano de escolaridade (PTT), dos Técnicos/Professores da Actividade de Enriquecimento Curricular-Actividade Física e Desportiva (AEC-AFD), dos Pais/Encarregados de Educação (EE) e dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), no Concelho da Amadora (CA), tendo como objectivo aprofundar algumas das pistas que ficaram em aberto no estudo apresentado por Bayo (2002).

Pretendemos, na presente reflexão, compreender o funcionamento da AFD no CA, efectuando um elo de ligação com os diplomas legais existentes sobre a AEC, inicialmente, com o Despacho 12 591/2006, de 16 de Junho⁵; e mais tarde, com o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio de 2008 e o Decreto-Lei n.º 212/2009 de 3 de Setembro, identificando algumas mudanças no seu funcionamento, bem como verificando até que ponto se constitui como factor de enriquecimento do Currículo da EEFM/EF formalmente presente no do 1.º CEB.

Mas, à partida, não se poderão confundir as “*AEC-AFD*” (Despacho 12 591/2006, de 16 de Junho, ponto 9, alínea d)⁶, de frequência facultativa, com aquilo que é o currículo de EEFM/EF, de frequência obrigatória.

⁴ Entrevista PTT – 2007, código: 8.

⁵ Revogado pelo Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio de 2008.

⁶ Mais tarde esta visão é fortalecida no Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio, no mesmo ponto 9 alínea d).

Na realização do presente estudo, solicitámos a colaboração do Departamento de Educação e Cultura – Divisão Sócio-Educativa da Câmara Municipal da Amadora (entidade promotora das AEC-AFD), e da A.A.A. (entidade mediadora das AEC-AFD).

A maioria das AEC-AFD, proporcionadas aos alunos decorreram, entre os anos lectivos 2006/2007 e 2008/2009, nas instalações das próprias escolas do 1.º CEB. Nas escolas, todavia, onde as condições físicas não eram consideradas favoráveis essas actividades realizavam-se, então, nas instalações da A.A.A., em 2006/2007 e 2007/2008.

A partir do ano lectivo 2008/2009 houve a tentativa de enquadrar a quase totalidade da AFD, no espaço físico da escola, tendo para isso havido um investimento por parte CMA, não só ao nível do material, como também, em algumas escolas, num sistema de lonas que ajudaram a “fechar” os espaços físicos.

As nossas hipóteses de trabalho foram as seguintes:

Hipótese 1: Os alunos do 1.º CEB têm uma atitude predominantemente positiva face à Escola.

Hipótese 2: Os alunos do 1.º CEB e seus PTT, Pais/EE, e Técnicos/Professores da AEC-AFD têm uma atitude predominantemente positiva face à EEFM.

Hipótese 3: Os alunos do 1.º CEB ocupam os seus tempos livres em actividades predominantemente sedentárias, sendo a Escola a única oportunidade para usufruírem de uma actividade física regular.

Hipótese 4: Todos os alunos do 1.º CEB tiveram e têm EEFM, cumprindo-se desta forma o Programa.

Hipótese 5: Os PTT, alunos do 1.º CEB, Professores/Técnicos da AEC-AFD e os Pais/EE têm uma atitude predominantemente positiva face à AFD, no âmbito das AEC.

Instrumentos utilizados na recolha de informação

Tal como no estudo de Diniz *et al.* (2001), as metodologias utilizadas na presente investigação foram:

- A inquirição, realizada na base de questionários⁷ mistos (maioritariamente fechados) aplicados por auto-administração, no caso dos PTT, Pais/EE e Técnicos/Professores da AEC-AFD e, por administração directa, no caso dos alunos.
- Entrevistas⁸ estruturadas (estas duas técnicas foram utilizadas para conhecer a dimensão das representações dos diferentes intervenientes no estudo).

⁷ A versão final dos questionários resultaram de um processo de adaptação de outros questionários, utilizados no estudo de Diniz *et al.* (2001) e, no que diz respeito aos alunos e Professores, no estudo de Bayo (2002), enquanto que, relativamente aos Professores, no estudo de Diniz, Onofre, Fernandes, Caetano, Mira, & Bayo, (2005).

⁸ A versão final das entrevistas resultou de um processo de adaptação do “Guião de relatório do Acompanhamento das AEC-AFD” (SPEF/CNAPEF, 2007).

Em 2006/2007, foram realizadas nove entrevistas dirigidas a Coordenadores de Escolas do 1.º CEB (n=2), PTT (n=2), Pais/EE (n=3) e Técnicos/Professores da AEC-AFD (n=2), sendo nossa preocupação que um dos intervenientes não se deslocasse às instalações da A.A.A. para a realização das AEC-AFD e o outro sim.

Mais tarde, em 2008/2009, quando a grande maioria das AEC-AFD se realizavam dentro das instalações das próprias escolas, realizámos cinco entrevistas. Acompanhámos, assim, a evolução das crenças de todos os intervenientes que, em 2006/2007, se deslocaram para as instalações da A.A.A. para frequência da AFD, com excepção do PTT que, numa primeira fase, não leccionava EEFM/EF e que, curiosamente, continuou sem a leccionar... Auscultámos, ainda, dois Pais/EE de crianças que, em 2006/2007, frequentavam o 2.º ano e o 4.º ano, respectivamente, e que, em 2008/2009, frequentavam o 4.º ano e o 6.º ano de escolaridade.

Amostra

Participaram no nosso estudo 90% dos Agrupamentos Verticais e 87% das Escolas Públicas do 1.ºCEB do CA.

Estiveram, ainda, envolvidos:

- 46% dos alunos (n=623) a frequentar o 4.º ano do 1.º CEB, 52,5% do sexo masculino e 47,9% do sexo feminino, repartidos pelos seguintes parâmetros de idades: 9 anos (38,4%), 10 anos (42,5%), 11 anos (12,4%), 12 anos (6,7%).
- 44% dos Pais/EE (n=602) dos alunos, dos quais 76,2% estavam representados pela mãe, 18,9% pelo pai e 4,8% por outro EE.

A maioria dos Pais/EE (71,1% dos pais e 59% das mães) dos alunos, têm idades compreendidas entre 36 e 50 anos. Existe uma maior percentagem de mães, com idades até aos 35 anos (39,8%), que de pais (22,6%), contrariamente ao que acontece com os Pais/EE, com idades superiores aos 50 anos: (6,3% dos pais e 1,2% das mães).

- 73% dos PTT (n=55) do 4.º ano do 1.º CEB, sendo 7,3% do sexo masculino e 92,7% do sexo feminino.

A maioria destes PTT tem idades compreendidas entre os 25 e 40 anos (50,9%).

- 100% dos Técnicos/Professores da AEC-AFD (n=57), dos quais 68,4% do sexo masculino e 31,6% sexo feminino. A maioria tem idades compreendidas entre os 26 e os 30 anos (52,6%), embora 33,3% dos casos se encontre no intervalo entre os 22 e os 25.

Observou-se que cerca de 28,1% dos Técnicos/Professores da AEC-AFD, não cumprem a disposição regulamentar de serem titulares de licenciatura (41 Técnicos/Professores da AEC-AFD),

situação que, segundo as entrevistas realizadas em 2009, parece estar a ser corrigida pela Coordenação da AAA⁹.

No entanto, podemos destacar que 87,5% dos Técnicos/Professores da AEC-AFD que não possuem Licenciatura catorze são estudantes na área da EF/Desporto e dois são estudantes na área do Exercício e Saúde.

Análise da informação

Após a recolha dos dados, foram os mesmos informatizados e sujeitos a processamento estatístico, com recurso à utilização do Microsoft Excel, do Software Statistics Programme for Social Sciences (SPSS 15.0 for Windows) para uma análise quantitativa dos resultados dos questionários.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Atitude face à escola

Alunos

Cerca de 92,9% dos alunos, solicitados a expressarem o seu sentimento quando vão para a escola, apresentam uma expectativa claramente positiva: ou “Gostam muito” de ir à escola (61,3%) ou “Gostam” de ir à escola (31,6%).

Observando as principais razões indicadas por estes alunos para manifestarem um sentimento positivo face à escola, verificámos que 79,9% coloca em evidência a circunstância “de gostarem do seu professor”. Seguidamente, e com um valor muito próximo, (78,3%) encontrámos razões associadas ao facto de que “o que se aprende na escola é interessante” e 73,8% refere que “no recreio conversam e brincam aos jogos de que gostam”.

Pais/EE

A maioria dos Pais/EE é da opinião que os seus educandos têm uma atitudes positiva perante a escola (80,4%).

Atitude face à EEFM/EF

Alunos

No que diz respeito ao sentimento afectivo dos alunos face às diferentes áreas disciplinares, a EEFM/EF aparece destacada como a área de primeira preferência dos alunos, com 28,8% das escolhas.

⁹ Com o Decreto-Lei n.º 212/2009 de 3 de Setembro, “O Ministério da Educação procedeu à definição de regras que permitem a contratação de técnicos que assegurem o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular (AEC), de forma expedita mas rigorosa, com o objectivo de assegurar o rápido e eficaz desempenho daquelas actividades”.

Pais/EE

A grande maioria dos Pais/EE (95,3%) manifesta que a EF deve ser obrigatória na escola.

As razões aduzidas pelos Pais/EE que defendem a EF como obrigatória no 1.º CEB, prendem-se com o desenvolvimento das crianças, particularmente em áreas de aprendizagem de actividades, desportos, jogos, regras, brincadeiras, do “saber estar” e da socialização:

“Porque é uma boa actividade, com efeitos altamente positivos no desenvolvimento das crianças, no âmbito da qual elas podem aprender várias actividades, regras, jogos...”

Antigamente não havia EF nas escolas. Neste momento, porém, é uma obrigação, o que para as crianças também é muito bom...Porque aprendem muita “coisa” com a EF..

Aprendem a brincar, a saber estar e a socializar-se...”¹⁰

“Porque é importante que as crianças conheçam modalidades desportivas diferentes...”¹¹

Os Pais/EE associam a EEFM/EF ora à aprendizagem de vários desportos e outras actividades físicas (42,6%), ora ao desenvolvimento da saúde (33,2%).

No que diz respeito ao estatuto curricular da EEFM/EF, importa sublinhar que os Pais/EE inquiridos revelam que esta não é nem mais nem menos importante que as demais áreas que compõem o currículo dos alunos.

PTT

Mais de metade dos Professores do 1.º CEB (61,8%) manifesta que “conhecem bem” (47,3%) ou “muito bem” (14,5%) o Programa de EEFM.

Quanto à percepção sobre a finalidade da EEFM, os PTT valorizam a sua influência na promoção da saúde, assim como, o seu papel fundamental para proporcionar aos alunos momentos de descontração e divertimento (96,4%), logo seguido das possibilidades que oferece na formação das condições sócio-culturais ao nível da cidadania (96,3%). A valorização da promoção das aprendizagens é referida por 94,5% dos PTT.

Relativamente ao estatuto curricular da EEFM/EF, os PTT inquiridos revelam que esta não é nem mais nem menos importante que as demais áreas que compõem o currículo dos alunos.

Técnicos/Professores da AEC-AFD

71,9% dos Técnicos/Professores da AEC-AFD afirmam que conhecem, com alguma consistência, o Programa de EEFM, dos quais 56,1% asseguram conhecer “bem” e 15,8% “muito bem”.

¹⁰ Entrevista Pais/EE – 2007, código: 3.

¹¹ Entrevista Pais/EE – 2007, código: 4.

A maioria dos Técnicos/ Professores da AEC-AFD (64,9%) atribuem à EEFM/EF um papel muito importante pelo facto de permitir aos alunos “aprender a praticar as diferentes actividades físicas e desportivas”, por um lado, e constituem, por outro, uma oportunidade do aluno “aprender a ser bom cidadão (54,4%) e desenvolver a sua saúde (36,8%).

Ocupação dos “tempos livres”:

Alunos

A maioria dos alunos (cerca de 60,2%), quando regressa a casa, envolve-se em actividades de carácter sedentário: actividades de complemento curricular – “fazer os trabalhos de casa” (37,4%) ou a “ver televisão ou a jogar no computador” (22,8%).

Relativamente à prática regular de alguma actividade física desportiva, fora da escola, podemos constatar que, a maioria, 64,5% dos alunos, não usufrui dessa possibilidade.

Pais/EE

A maioria dos Pais/EE inquiridos (62,1%) não tem hábitos de pratica de actividade física com regularidade.

PTT

Relativamente aos hábitos de vida relacionados com a prática regular de alguma actividade física, mais de metade dos PTT inquiridos (63,6%) revela possuir hábitos sedentários.

74

Prática da EEFM

Alunos

A percepção dos alunos, em todos os anos de escolaridade, durante o seu percurso no 1.º CEB, representa uma realidade em que menos de 50% usufruiu da área curricular da EEFM/EF e essa tendência vai decrescendo conforme se aproximam do final do Ciclo, que corresponde ao ano em que se iniciou a AEC-AFD...

Apenas 21,2% dos alunos teve a possibilidade de ter EEFM/EF no 4.º ano de escolaridade com o seu Professor da classe.

44,8% dos alunos inquiridos, a frequentarem o 4.º ano de escolaridade, nunca tiveram a oportunidade de abordar o currículo da EEFM/EF durante todo o seu percurso no 1.º CEB.

Apenas 5,6% dos alunos usufruiu da EEFM/EF durante os quatro anos de escolaridade a que corresponde o 1.º CEB.

Dos alunos que têm EEFM/EF, 3,9% refere que apenas usufruiu desta área uma vez por semana, não estando de acordo com os planos curriculares inscritos no Decreto-Lei n.º 286/89; os restantes 17,3% diz ter ou raramente¹² (2,2%) ou às vezes (15,1%)...

¹² Durante o trabalho de campo os Professores do 1.º CEB, que ajudaram a responder a esta questão afirmaram que a “raramente” equivalia a “quase nunca” e que a “às vezes” correspondia uma certa regularidade “pelo menos uma vez por mês”...

Pais/EE

A maior percentagem de Pais/EE (73,5%) admite que os seus educandos têm EF com o seu Professor da classe, duas vezes por semana...

Uma vez mais somos confrontados com uma posição de distanciamento dos Pais/EE com a realidade do sistema escolar e dos vários intervenientes no processo ensino-aprendizagem, uma vez que existe, sem dúvida, uma certa confusão entre aquilo que é a AEC-AFD e a EF curricular...

PTT

Mais de metade dos PTT (61,8%) manifesta que “conhecem bem” (47,3%) ou “muito bem” (14,5%) o Programa de EEFM. No entanto, cerca de 27,3% dos Professores admite conhecê-lo medianamente e 10,9% refere conhecê-lo de uma forma reduzida (3,4%).

É de destacar que 38,2% dos PTT revela não conhecer claramente o Programa, o que pode ser reflectido na sua prática ao nível da leccionação da EEFM/EF.

Apenas 21,8% dos PTT admitiu que, no ano lectivo 2006/2007, leccionaram EEFM/EF aos seus alunos. Temos que considerar este conjunto manifestamente reduzido, quando nos estamos a referir a uma área curricular de carácter obrigatório.

50% (6) dos PTT que leccionam EEFM/EF orientam essa mesma actividade “uma vez por semana”. Por sua vez, 41,7% dos PTT (5) afirmam que leccionam quase todas as semanas. Há que reconhecer, que contraria a disposição legal.

Ao analisarmos as razões com que 78,2% dos PTT justificam para não leccionarem EEFM/EF (43), (Gráfico 1) chegamos à conclusão de que a maioria (83,7%) fundamenta a sua conduta com o facto dos alunos terem AEC-AFD com um Professor especialista. Mas, na verdade nem todos os alunos usufruem desta área de enriquecimento curricular, uma vez que a mesma é de carácter facultativo e tem algumas condicionantes quanto à sua participação...

Das seis dimensões apresentadas, três estão relacionadas com a AEC-AFD, uma como móbil exclusivo, como foi identificado anteriormente, e duas outras associadas a uma outra evidência: “falta de formação em EF” (4,7%) e, ainda, “as horas que o ME deu para as Expressões são muito reduzidas para que todas as áreas sejam contempladas” (2,3%).

Outras razões surgem como justificação para a falta de cumprimento do Programa do 1.º CEB: “O Programa Curricular de Português e Matemática é muito extenso, de acordo com a nova reforma” (2,3%) ou “Tive que dar apoio noutras áreas Português/Matemática e Estudo do Meio (4,7%).

Mais de metade dos PTT, no CA (58,2%), admite, que o seu nível de preparação para o ensino da EEFM/EF poderia ter sido melhor, dado que 9,1% deles o classificam de “Muito fraco” e 49,1% de “Fraco”

A maioria dos PTT (70,9%) gostaria de frequentar acções de formação no âmbito do aprofundamento dos conteúdos programáticos da EEFM/EF, tendo em vista melhorar a sua prática

de ensino. Seguidamente foi referenciado o “planeamento” como área de interesse preferencial, por 45,5% dos PTT.

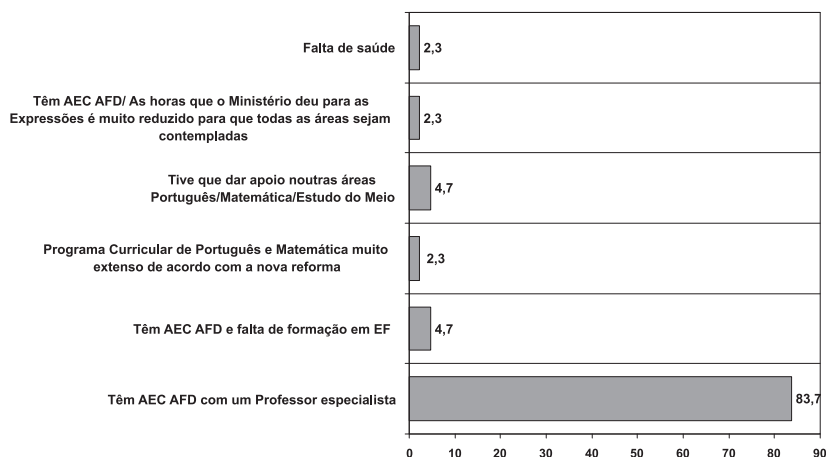


Gráfico 1. justificação da não leccionação da EEFM/EF.

Apesar do investimento que, nestes últimos anos, tem vindo a ser realizado pela CMA, ao nível das Escolas do 1.º CEB, ainda assim, 16,4% dos PTT, afirmam que não existe qualquer tipo de espaço coberto na sua Escola para a leccionação da EEFM/EF e 12,7% referem que não existe nenhum espaço descoberto/externo nas respectivas Escolas.

Em termos da sua percepção sobre a adequação dos espaços existentes nas suas escolas para o ensino da EEFM/EF mais de um terço dos PTT (36,3%) ainda revela que os mesmos ou são completamente desadequados (12,7%) ou simplesmente desadequados (23,6%).

Os PTT inquiridos revelam que preferem ser substituídos no desempenho das tarefas próprias do ensino da EEFM/EF.

No que se refere ao estatuto do substituto surge uma preferência pelo Professor licenciado em EF (67,3%).

A maioria dos PTT (54,5%) tem a percepção de que os Pais/EE consideram importante EEFM/EF para o nível geral da aprendizagem e desenvolvimento dos seus educandos. No entanto, ainda temos 36,4% dos PTT que têm a percepção de que os Pais/EE não valorizam de todo a EEFM/EF, opinando que os mesmos a consideram uma área “pouco importante”.

Segundo os PTT entrevistados, os Pais/EE não valorizam a EEFM/EF tanto quanto mereceria, entre outras, pelas razões que referiram nos seus depoimentos:

“Penso que os Pais/EE não estão muito confiantes, pelo que não atribuem a devida importância à aula de EEFM...”

Os Pais, no 1.º CEB, pretendem, preferentemente, que os seus educandos aprendam a lêr e a escrever bem...

*Deste modo, a EF fica um bocadinho à parte, no quadro das preocupações dos EE.*¹³

“Alguns Pais não lhe atribuem a importância que mereceria porque pensam que a EEFM supõe uma perda de tempo...”

*Há, ainda, outros Pais que apoiam a EF, tão-somente por não terem disponibilidades ou horário que lhes permitam levar os seus filhos a realizar uma actividade física desportiva num Clube. Só por esta razão apreciam que a realizem na Escola.”*¹⁴

Atitude face à AFD, no âmbito das AEC

Alunos

Dos alunos que tiveram alguma vez a oportunidade de experimentar as sessões da AEC-AFD (84,3%), a maioria afirma gostar muito dessa actividade (74,6%).

Desde o início das AEC no CA, a participação dos alunos esteve sujeita à inscrição por parte dos Pais/EE, respeitando-se alguns condicionalismos ao nível da aceitação do “pacote” de todas as AEC, do comportamento adequado e das faltas dadas, apenas em situações devidamente justificadas. Há, todavia, doutrina bem clara a este respeito no Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, nos seus pontos 34 e 35, ficando esta situação adequadamente regulamentada, tendo em vista evitar-se o abandono das actividades a meio do ano lectivo.

Pais/EE

A maioria dos Pais/EE (64,5%) reconhece que os seus educandos frequentam a AEC-AFD, enquanto que 34,1% afirma que os mesmos não a realizam.

97,2% dos Pais/EE, que admitem que os seus educandos têm a AEC-AFD, ou consideram que esta actividade é “muito importante” (45,4%) ou são da opinião de que a mesma é simplesmente “importante” (51,8%)...

PTT

A maioria dos PTT (60%) não domina o conteúdo das Orientações Programáticas da AEC-AFD, uma vez que 27,3% dos PTT afirma desconhecê-las e 32,7% deles reconhece conhecê-las pouco.

Praticamente todos os PTT, a leccionarem no CA, valorizam a AEC-AFD (96,4%), considerando-a ora importante (60%), ora muito importante (36,4%).

Em termos de balanço do ano lectivo 2006/2007, a maioria dos PTT (67,3%), reconhece que o facto de ter surgido a AEC-AFD, alterou o seu envolvimento na leccionação da AEC-AFD.

¹³ Entrevista PTT – 2007, código: 8.

¹⁴ Entrevista PTT – 2007, código: 7.

Dos 41,8% dos PTT que alteraram a sua conduta no cumprimento do currículo da EEFM/EF, no ano lectivo 2006/2007, reconhecem que estiveram menos envolvidos na sua leccionação e 18,2% afirma que, com o aparecimento da AEC-AFD, simplesmente deixaram de leccionar aquela área.

As entrevistas testemunham esta posição: o “abandono da EEFM/EF” é justificado pelo surgimento da AEC-AFD:

“(...) No entanto, penso os Professores do 1.º Ciclo, a nível geral, perante a existência da AEC-AFD, não ficam tão preocupados com a leccionação da EF..

Nós temos muitas e diferentes preocupações e como os Programas são muito extensos e temos que dar resposta a todas as solicitações que nos vão aparecendo...descoramos, por vezes, um pouco a EF porque sabemos que os alunos a podem usufruir com outro Professor na área extracurricular..

Deste modo, vamos dando maior atenção a outras áreas...

Mas, não quer isto dizer que não existam Professores que cumpram e que levem a EF curricular a sério...

Especialmente aqueles que tiraram a vertente de EF..

Nestas condições há muitos Professores...”¹⁵

“Porque existindo a disciplina de EF como actividade extracurricular eu não a dou, obviamente.... (...) Eu, pessoalmente, tenho especialização em EF, apesar de não a leccionar...”¹⁶

78

No capítulo da valorização da AEC-AFD, por parte dos PTT (55), encontramos uma certa contradição ao verificarmos que apesar da maioria assumir essa valorização, mais uma vez, nem todos estão envolvidos quer na programação da AFD (76,4%)¹⁷, quer no acompanhamento através de reuniões com os respectivos dinamizadores da AFD (65,5%)¹⁸, quer na avaliação da AFD (69,1%)¹⁹.

O indicador “sempre” aparece referenciado por apenas 1,8% dos Professores do 1.ºCEB e somente no capítulo da avaliação da AFD.

Estes resultados contrariam o que está disposto no Despacho n.º 12 591/2006 (2.ª série) nos seus pontos 31 e 32.

Assim, e após identificadas algumas ocorrências a corrigir, com o Despacho n.º 14 460/2008, surgem algumas alterações nos mesmos pontos 31 e 32, para que se possam melhorar os processos de actuação, nomeadamente no ponto 31 onde se prevê:

¹⁵ Entrevista PTT – 2007, código: 8.

¹⁶ Entrevista PTT – 2007, código: 7.

¹⁷ Despacho n.º 12 591/2006 (2.ª série) e Despacho n.º 14460/2008 ponto 32 a).

¹⁸ Despacho n.º 12 591/2006 (2.ª série) ponto 32 b).

¹⁹ Despacho n.º 12 591/2006 (2.ª série) e Despacho n.º 14460/2008 ponto 32 c).

“(…) assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar bem como de enriquecimento curricular no 1.º CEB, tendo em vista garantir a qualidade das actividades, bem como a articulação com as actividades curriculares.”

E no ponto 32, completa-se o previsto no ponto b) e acrescenta-se um ponto f) em que se prevê a observação das actividades de enriquecimento curricular, nos termos a definir no regulamento interno.

Em ambas as entrevistas, efectuadas em 2007 e 2009, é possível depreender-se que a articulação seria maior se o PTT estivesse mais presente no desenrolar das AEC-AFD, como acontecia em anos anteriores, quando efectivamente a EEFM, embora sendo uma área curricular, era leccionada por um Professor especialista. No ano lectivo a que se reporta o estudo, pelo facto de existir a AEC-AFD, com um modelo idêntico ao dos anos anteriores, nota-se a existência de alguma confusão pela impossibilidade de certos PTT poderem acompanhar presencialmente tais actividades.

Técnicos/Professores da AEC-AFD

Somente cerca de metade dos Técnicos/Professores da AEC-AFD (45,6%) afirma conhecer “Bem” (33,3%) ou “Muito Bem” (12,3%) as Orientações Programáticas da AEC-AFD.

A maioria dos Técnicos/Professores afirma que desenvolve a AEC-AFD na Escola, num Ginásio (52,6%) e 42,1% assegura que a AEC-AFD é leccionada na Escola, em campos de jogos.

Em 2006/2007, apenas 15,8% dos Técnicos/Professores exerce o seu trabalho fora da escola, o que significa que a maioria desempenha um papel activo dentro do recinto escolar, estando envolvido na dinâmica educativa do 1.º CEB. Em 2008/2009, deixou de haver aulas nas instalações da A.A.A, por questões que dizem respeito a um maior controlo das crianças no recinto escolar e a um incremento da comunicação entre o PTT, Coordenador e os Técnicos/Professores responsáveis pelas AEC.

Apenas 15,8% dos Técnicos/Professores admite que os espaços/materiais disponíveis para a leccionação da AEC-AFD são completamente adequados.

Contudo, 84,2% parece não partilharem totalmente dessa convicção, sendo certo que 75,4% dos Técnicos/Professores se manifesta positivamente sobre a adequação dos espaços e materiais de que dispõem, e 8,8% considera serem “desadequados”.

Quanto ao grau de adequação dos espaços/material para a leccionação da AEC-AFD, são realçados, como aspectos mais positivos, a variedade de material disponível (15,8%), os espaços físicos adequados e o estado de conservação do material existente (14%).

Para os Técnicos/Professores da AEC-AFD, no CA, poder-se-iam melhorar aspectos relacionados com o número de grupos a funcionar ao mesmo tempo, por espaço (14%), e a quantidade de material existente (8,8%).

O Despacho n.º 14460/2008, no seu ponto 23, prevê a possibilidade de flexibilização dos horários das actividades curriculares e de enriquecimento curricular.

Assim, em 2007/2008, no CA tinha ocorrido uma primeira experiência neste sentido:

“Há casos em que se privilegiou o objectivo de facilitar e diminuir a concentração de Turmas a funcionar ao mesmo tempo, (...), optando pela flexibilização do horário. A AFD funciona das 9:00h às 11:00h e o Professor do 1.ºCEB entra mais tarde do que é habitual, às 11:00, uma vez por semana, saindo, nesse dia, igualmente um pouco mais tarde (17:30) ...Essa flexibilidade de horário ocorre apenas uma vez por semana quando os alunos têm a AFD...Nos demais dias as aulas funcionam normalmente das 9:00h às 15:30h...”

Desta forma, se houver um ou dois Professores a funcionar neste regime, consegue-se ter um horário para o desenvolvimento da AFD mais alargado. O Professor da AFD, em vez de leccionar 10:00h por semana, terá a hipótese de leccionar 20:00h (10:00h de manhã e 10:00 à tarde)... E assim, conseguem estar mais tempo na escola, ficando mais comprometidos, mais envolvidos com a AFD e com as crianças... Conseguiriam, igualmente, dar uma resposta mais imediata a qualquer problema que pudesse surgir...

O ideal seria que as demais escolas também entrassem nesse regime da flexibilização dos horários, para diminuir o número de turmas a ter AFD ao mesmo tempo, com todas as consequências positivas que daí advêm...”²⁰

80

Dos Técnicos/Professores da AEC-AFD, no CA, que responderam ao questionário, a maioria (68,4%) manifesta a crença de que a AEC-AFD deverá ser considerada como complemento da actividade curricular da EEFM/EF.

Quando questionados acerca do modo como a AEC-AFD está, na realidade, a funcionar, nas escolas do 1.º CEB do CA, relativamente à área curricular da EEFM/EF, a maioria dos Técnicos/Professores da AFD (61,4%), refere que está a funcionar como substituto da actividade curricular da EEFM (Gráfico 2).

Para cerca de metade dos Técnicos/ Professores da AEC-AFD (50,9%) não existe qualquer tipo de envolvimento dos Pais/EE na AEC-AFD.

Em 2006, e de acordo com o novo Despacho n.º 14460/2008, secção II, Artigo 12 – “Perfil dos professores da actividade física e desportiva”, no CA” cerca de 28,1% dos Professores/Técnicos da AEC-AFD, não cumpria a disposição regulamentar de terem uma licenciatura. Este valor é um pouco superior ao identificado no Relatório das AEC (13%) elaborado pela SPEF e o CNAPEF, em Outubro de 2007, situação que, segundo as entrevistas realizadas em 2009, parece estar a ser corrigida pela Coordenação da AAA.

²⁰ Entrevista Técnico/Professor da AEC-AFD – 2009, código: 1.

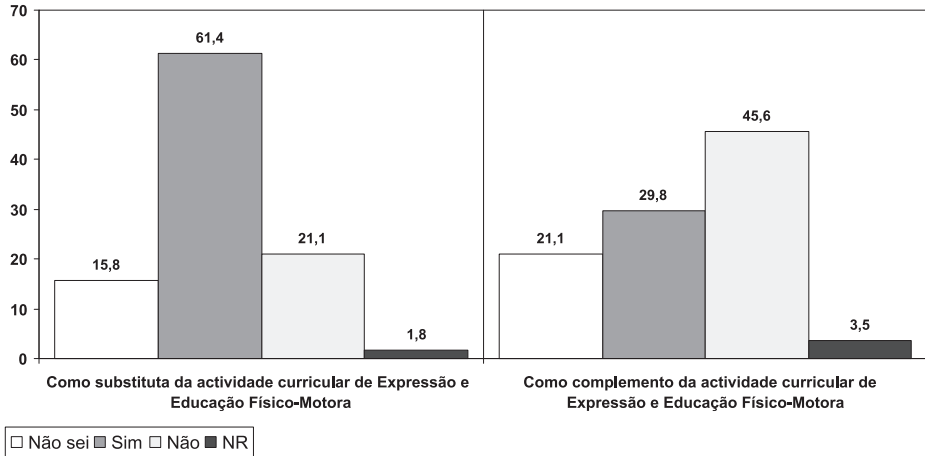


Gráfico 2. Como funciona efectivamente a AEC-AFD: como complemento ou como substituta da EEFM?

Dada a disparidade existente nas remunerações ao nível dos vários Concelhos, e particularmente no que diz respeito ao CA, e a diversidade das mesmas entre as várias ofertas de AEC, os Professores/Técnicos da AEC-AFD confessaram ser as mesmas muito baixas. Por tal motivo, julgamos que tenha surgido no Despacho n.º 14460/2008, no Capítulo II, Artigo 4.ª, a “definição das remunerações”.

Numa tentativa de acompanhar de forma mais eficaz a contratação dos Técnicos/Professores das AEC, surge o Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de Setembro, que, no seu Artigo 1.º “Objecto”, estabelece o regime aplicável à contratação de técnicos que assegurem o desenvolvimento AEC no 1.ºCEB, nos agrupamentos de escolas da rede pública.

Relativamente ao Despacho n.º 14460/2008, secção II, Artigo 13, “Constituição das turmas”, verificou-se que, em 2009, houve um grande esforço por parte da Coordenação das AFD, no sentido de evitar misturar grupos/turmas, como acontecia, em 2006/2007, em que, por vezes, se misturavam turmas do primeiro com o segundo ano e do terceiro com o quarto ano, assim:

“Ao longo destes três anos o número de alunos inscritos tem vindo a aumentar o que permite, com mais facilidade, que tenhamos um Grupo-Turma inscrito nas AEC...Esta prática permite que haja alguma continuidade de ano para ano...(...)

O número médio de alunos inscritos por turma andarà à volta dos dezoito, dezanove alunos... E tem vindo a aumentar de ano para ano...

Tem-se verificado, igualmente, o aumento do número de Grupos /Turmas inscritos em cada ano...

*Em termos do sucesso pedagógico e disciplinar é mais correcto haver um Grupo-Turma, do que haver um Grupo resultante da junção de alunos de várias turmas...*²¹

No que diz respeito ao ponto 14 “Duração semanal das actividades”, no CA, no ano lectivo 2006/2007, a AFD desenvolvia-se, em praticamente todas as escolas, duas vezes por semana durante quarenta e cinco minutos, o que envolvia, no mesmo dia, dois Técnicos diferentes para duas AEC distintas, pois haveria AFD e uma outra actividade, nos outros quarenta e cinco minutos... (Música ou Inglês, por exemplo...). Desde o ano lectivo 2007/2008, desenvolve-se apenas uma vez por semana durante (noventa minutos, isto é quarenta e cinco minutos mais quarenta e cinco minutos), logo contraria o ponto 1) e 2), aproximando-se do ponto 3), estando, no entanto, este regime excepcional previsto para quarenta e cinco minutos, duas vezes por semana.

Se, por um lado, segundo as entrevistas efectuadas, o facto de ter passado a haver apenas uma AEC por dia (duas vezes quarenta e cinco minutos), facilita uma maior organização e controlo das actividades; por outro lado, passou a haver actividade física orientada apenas uma vez por semana, o que é manifestamente insuficiente.

É interessante verificarmos que actualmente, no Despacho n.º 14460/2008, CAPÍTULO I, Artigo 5.º nas alíneas c) e d), estão previstos o Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF) e a Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), que, certamente, deram e continuarão a dar um contributo muito positivo para a melhoria das AEC e particularmente da AFD.

CONCLUSÕES

Como conclusões do estudo salientamos os seguinte aspectos:

- A grande maioria dos Pais/EE (95,3%) considera que a EEFM deve ser obrigatória na escola.
- Tão-somente 21,2% dos alunos afirma ter EEFM no 4.º ano, apesar de esta disciplina ser referida como área curricular da sua preferência.
- Unicamente 21,8% dos PTT admitiu ter leccionado a EEFM, justificando tal atitude (83,7%) no facto dos alunos terem AEC-AFD com um Professor especialista.
- Mais de metade dos PTT, no CA (58,2%), admite que o seu nível de preparação para o ensino da EEFM poderia ter sido francamente melhor, dado que 9,1% deles o classificou de “Muito fraco” e 49,1% de “Fracó”.
- Verifica-se que 12,7% dos PTT refere que “não existe nenhum espaço descoberto/exterior” nas respectivas Escolas.

²¹ Entrevista Técnico/Professor da AEC-AFD – 2009, código: 1.

- Em termos da sua percepção sobre a adequação dos espaços existentes nas suas escolas para o ensino da EEFM mais de um terço dos PTT (36,3%) ainda revela que os mesmos ou são completamente desadequados (12,7%) ou simplesmente desadequados (23,6%).
- Apenas 15,8% dos Técnicos/Professores da AFD admite que os espaços/materiais disponíveis para a leccionação da AEC-AFD são completamente adequados.
- A maioria dos Técnicos/Professores (61,4%) refere que a AFD está a funcionar como substituta da actividade curricular da EEFM.
- Dos alunos que alguma vez tomaram parte em sessões da AEC-AFD (84,3%), a maioria refere “gostar muito” dessa actividade (74,6%).
- 45,5% dos Pais/EE considera a AEC-AFD “muito importante”.
- A esmagadora maioria dos PTT valoriza a AEC-AFD (96,4%), considerando-a ora “importante” (60%), ora “muito importante” (36,4%).
- Nem todos os PTT estão efectivamente envolvidos quer na programação da AFD (76,4%), quer no acompanhamento através de reuniões com os respectivos dinamizadores da AFD (65,5%), quer na avaliação da AFD (69,1%).²²
- Observa-se que 26,9% dos alunos do 1.º CEB, no CA, ou nunca frequentaram a AEC-AFD (15,4%), ou nem sempre frequentaram essa actividade (14,2%) durante o ano lectivo.
- Verificámos que 6,3% dos alunos não experimentou nem a EEFM, actividade de carácter obrigatória, nem a AEC-AFD e nem sequer praticou, fora da escola, nenhum tipo de Actividade Física orientada de forma regular.



Assim, uma vez que o currículo da EEFM/EF²³ continua, na realidade, a não evidenciar um total e cabal cumprimento, apesar de estar contemplado na lei Portuguesa desde 1836, sendo “*substituído*” pela AFD, parece que qualquer esforço que conduza ao enriquecimento curricular pela AFD ficará destituído de sentido...

Estamos perante um quadro que exige soluções para o cumprimento integral do Programa do 1.ºCEB e da Lei, no que diz respeito, particularmente, à leccionação da EEFM, para que haja uma articulação mais ajustada entre esta área curricular e a AFD.

A AFD é, efectivamente, uma AEC e a Educação Física é uma actividade curricular, legalmente, obrigatória logo a partir do 1.º CEB!

²² Actualmente, ao nível do Ministério da Educação, está prevista a reflexão dos PTT relativamente a esta questão na Ficha de Avaliação do Desempenho: Auto-Avaliação ponto 9) “*Como avalia o seu contributo para a vida da escola e em particular a sua participação nos projectos e actividades previstos ao nível da escolagrupo e da turma (designadamente, no 1.º ciclo, na supervisão das actividades de enriquecimento curricular)? (...)*”

²³ Segundo o “Código de Ética e Guia de Boas Práticas para a EF” O Currículo de EF é um plano de estudos oferecido no horário escolar e desenvolvido de acordo com as orientações aprovadas pelo respectivo país” (EUPEA, 2002: 4).

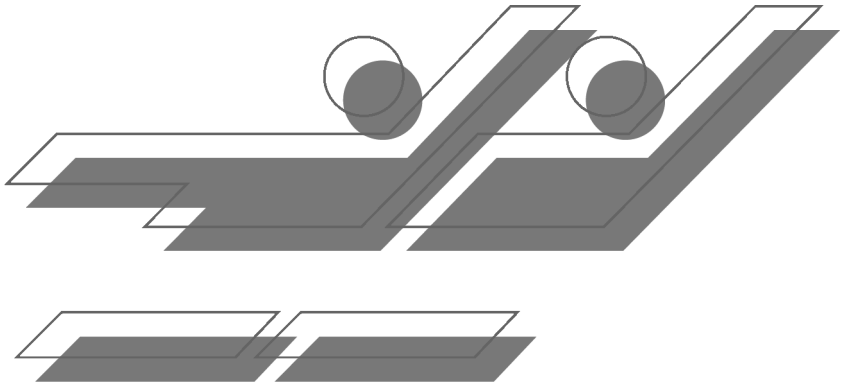
BIBLIOGRAFIA

- ASSOCIAÇÃO EUROPEIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA** (2003) *Código de Ética e Guia de Boa Prática para a Educação Física*. Sociedade Portuguesa de Educação Física. Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física.
- BAHIA DE SOUSA T** (1996). *Efeitos de uma Acção de Formação em Educação Física nas Crenças e Prática dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e nas Atitudes dos Alunos face à Escola e às Actividades Físicas*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Educação (não publicada). Universidade do Minho.
- BAYO I** (2002). *Representações dos Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho da Amadora sobre a Escola a Expressão e Educação Físico-Motora e o seu Estilo de Vida*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- BAYO I & DINIZ J** (2006). A Obesidade Infantil e a Expressão e Educação Físico-Motora no 1.º CEB. In 7.º Congresso Nacional de Educação Física Saúde e Desporto. *Inovação e desenvolvimento. SPEF/CNAPEF. Maia*. Programa e Resumos das Comunicação orais, pp. 14.
- BOM L, CARREIRO DA COSTA F, CARVALHO L, CRUZ S, JACINTO J, MIRA J, PEDREIRA M & ROCHA L** (1990). A Elaboração do Projecto de Programas de Educação Física. *Horizonte* 6(35), 1-12
- BRANCO P** (1994). O Município e a Prática Desportiva de Crianças e Jovens. *Autarquia*. In *Revista Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*. Vol. XI; (n.º 62); Julho/Agosto. Lisboa. pp. 61-77.
- BRANCO P** (1997). A Expressão Físico Motora no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Horizonte* 13(78), 1-8.
- BRÁS J** (1990). *Significado e Implicações da Existência da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Oeiras. Município de Oeiras. DESA/Educação.
- CARREIRO DA COSTA F, PEREIRA P & DINIZ J** (1996). *The Students' Thoughts and Behaviours in Physical Education Classes*. Poster Presented at the AIESEP International Seminar. Lisboa, Novembro, 1996.
- CARVALHO L & MIRA J** (1993). Organização e Gestão da Aula de Educação Física no 1.º Ciclo de Ensino Básico. *Educação Física Escolar*. *Horizonte* 9(53), 173-179.
- CLARK CM & PETERSON P** (1986). Teachers' thought processes. *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- DINIZ J & BAYO I** (2004) *Teachers and Primary School Pupils' Beliefs and Expectations Concerning School, Physical Education and Lifestyle in Pre-Olympic Congress*. *Sport Science Through the Ages*. Aristotle University of Thessaloniki: Department of Physical Education Sport Science.
- DINIZ J, ONOFRE M, CARVALHO L, MIRA J & CARREIRO DA COSTA F**, (2001) *A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores*. Direcção Regional da Educação Física e Desporto.
- DINIZ J, ONOFRE M, FERNANDES L, CAETANO C, MIRA J & BAYO I** (2005) *Avaliação Externa: Programa de Apoio à Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Concelho de Torres Vedras*. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa. (Documento policopiado).
- DOYLE W** (1986) *Paradigmes de recherché sur l'efficacité des enseignants*. In *l'art et la Science de Landsheere* (M. graham y D. Lafontaine, (eds) Bruxelles, Labor, 435-481.
- DUARTE A** (1992). *Contributo para o estudo das atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: o caso da região do grande Porto*. Dissertação de Doutoramento Universidade do Porto- Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- ESTRELA A** (1972). *Elementos e Reflexões sobre a Educação Física em Portugal, no Período Compreendido entre 1834 e 1910: da Necessidade da Educação Física*. Lisboa. Instituto Nacional de Educação Física. Centro de Investigação, Documentação e Informação.
- FRAGA A** (1994). *A percepção dos alunos relativamente ao processo de aprendizagem em Educação Física: Estudo comparativo realizado em escolas Secundárias do Litoral e do Interior*. Tese de Mestrado (não publicada). UTL, FMH.
- FIGUEIREDO A** (1996). *Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico Estudo das Crenças de Valorização Geral da Expressão e Educação Físico-Motora Emergente da Reforma Educativa 86/96, Nos Professores do 1.º Ciclo da Área Educativa de Viseu*, Tese de Mestrado, UTL-FMH.
- GONÇALVES C** (1997). *Estudo do Pensamento dos Alunos sobre o Processo de Formação em Educação Física*. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n.º 15/16, 99-111.
- GONÇALVES C, CARREIRO DA COSTA F & PIÉRON M** (1996). *Physical Education Classes Through Students' Thoughts and Behaviours*. In, F. Carreiro da Costa; J. Diniz; L. Carvalho & M. Onofre (Eds.). *Research on Teaching and Research on Teacher Education: What do we know about the past? what kind of future do we expect?* (pp. 67-73). Lisboa: Edições FMH.

- HARDMAN K** (2000). Ameaças à Educação Física! Ameaças ao Desporto para Todos? *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 19/20, 11-35.
- JACKSON P** (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Reinhard & Vinston.
- LEAL J & CARREIRO DA COSTA F** (1997). A Atitude dos Alunos Face à Escola à Educação Física a alguns Comportamentos de Ensino do Professor. In *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 15/16. 113-125.
- LEE A & SOLMON M** (1992). *Cognitive Conceptions of Teaching and Learning Motor Skills*. *Quest*, 44, pp. 57-71.
- MIALARET G** (1999). *As Ciências da Educação*. Lisboa. Livros e Leituras. Escola e Vida.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Editorial do Ministério da Educação (4.ª Edição).
- MIRA M** (1999). *As Concepções e a Formação dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Relativamente à Educação Física*. Tese de Mestrado, UTL/FMH.
- MONTEIRO J** (1996). As Instalações e os Equipamentos para a Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 14, 55-64.
- MONTEIRO J** (1997). A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Características das Instalações Desportivas para o Desenvolvimento Integrado. *Horizonte* 13(75), 35-39.
- PIÉRON M, LEDENT M, AIRSTONE M & NEWBERRY I** (1996). *Comparative Analysis of Youth Lifestyle in Selected European Countries*. Research report. Liège. University of Liège.
- QUINA J, CARREIRO DA COSTA F & DINIZ J** (1995). Análise da Informação Evocada pelos Alunos em aulas de Educação Física – Um Estudo sobre o Feedback Pedagógico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 9-29.
- ROCHA L** (1998). *Representações e Práticas de Educação Física de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado, UTL/FMH.
- SHEPHARD R** (1996). Habitual physical activity and quality of life. *Quest*, 48, 354-365.
- SHULMAN L** (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a Contemporary Perspective. In *Witrock (Ed), Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed.). (pp. 3-36). New York: Macmillan Publishing Company.
- SILVA C & DIAS A** (2003). Aptidão Física e Desempenho Motor no 1.º CEB. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 23/25, 83-97.
- SPEF & CNAPEF** (2007) *Guião do relatório do acompanhamento das AEC AFD* (Não publicado).
- SPEF & CNAPEF** (2008). Actividades de Enriquecimento Curricular – Relatório CNAPEF/SPEF das Visitas de Acompanhamento no Ano Lectivo 2007/08. http://www.malhatlantica.pt/cnapef/Documentos/HME_DGIDC-CA1%20-%20relatório%20AEC%20-%20CNAPEF_SPEF%2007-08.pdf, acedido a 19 de Outubro de 2009.
- TABA H** (1983). *Elaboración del currículo* (6.ª ed). Buenos Aires. Troquel.
- TRANCOSO N** (2006) Expressões a tempo inteiro...in *AMADORAEDUCA* Revista Trimestral da CMA – Centro de Recursos Educativos – 3.ª série – n.º 15 – Maio, pp 14.
- UNESCO** (1978), Charter for Physical Education and Sport. Paris. UNESCO.
- WITROCK M** (1996). Students' Thought Processes. In *Witrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed.). (pp. 279-314). New York: Macmillan Publishing Company.
- ZABALZA M** (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto. Edições Asa.

REFERÊNCIAS A DIPLOMAS LEGAIS

- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 Outubro (LBSE)
Despacho n.º 139/ME/90, de 16 de Agosto
Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho
Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio de 2008
Decreto-Lei n.º 212/2009 de 3 de Setembro



CARACTERIZAÇÃO DO ESTILO DE VIDA DE ALUNOS DO ENSINO BÁSICO COM NÍVEIS DE RENDIMENTO ESCOLAR DIFERENCIADOS

João Martins, Adilson Marques, José Diniz e Francisco Carreiro da Costa

Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa

jmartins@fmh.utl.pt

RESUMO

A escola e a Educação Física (EF) têm um papel fundamental na promoção de estilos de vida activos e saudáveis dos alunos, sendo a EF reconhecida como um instrumento indispensável para uma política de saúde pública bem sucedida.

Constata-se, porém, a existência de uma visão sócio-cultural dominante partilhada por políticos, directores escolares e pais com a perspectiva de que o tempo, ou o seu aumento, destinado à EF e à prática de Actividade Física (AF) tem repercussões negativas no rendimento escolar dos alunos, visão que a literatura não confirma.

Assim, o objectivo do estudo foi descrever e analisar o estilo de vida de alunos com níveis diferenciados de rendimento escolar nas disciplinas de Matemática, Português e EF.

Participaram no estudo 753 alunos do 2.º ciclo de ensino básico (365 raparigas e 388 rapazes) com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos. Os dados foram recolhidos através de questionário e para sua análise procedeu-se à classificação automática.

Os resultados permitiram verificar que a classe dos alunos com nota de bom e muito bom a Matemática (46.88% da amostra) se caracterizava por uma percentagem significativa de alunos possuir igualmente uma classificação de bom ou muito bom em EF (60.34% da classe) e em Português (75.92% da classe). Por outro lado, os alunos com insuficiente a Matemática (9.69% da amostra global) caracterizam-se por apresentarem uma classificação igualmente insuficiente a Português (42.47% da classe) e suficiente a EF (47.95% da classe).

O estudo permitiu constatar que os alunos com um rendimento de bom ou muito bom em Matemática referem ser mais activos fisicamente e tendem igualmente a ter um melhor desempenho académico em Português e em EF. Verificámos, por outro lado, que a adopção de um estilo de vida activo não prejudicou o sucesso escolar dos alunos.

Palavras-chave: Estilo de vida, rendimento escolar, educação, Educação Física.



INTRODUÇÃO

Os hábitos de vida activos tornam-se cada vez mais importantes pois estes parecem interferir sinergicamente com outros factores do estilo de vida (ACSM, 2003), entre os quais parece figurar o rendimento escolar dos alunos.

Segundo a opinião de muitas organizações (CDC, 2002; NASPE, 2004; WHO, 2000) e investigadores (Biddle *et al.*, 1999; Corbin, 2002; Tappe *et al.*, 2004), a escola é a instituição onde é possível influenciar as pessoas a adoptarem um estilo de vida activo e saudável. Por sua vez, as autoridades médicas de saúde recomendam altamente a presença da Educação Física (EF) na escola, como forma de aumentar os níveis de actividade física (AF) dos jovens, reconhecendo-a como um instrumento indispensável para uma política de saúde pública de sucesso (Trost, 2006).

Neste sentido, porque os hábitos de actividade física desenvolvidos na infância e adolescência podem persistir na idade adulta (Tammelin *et al.*, 2003; Telama *et al.*, 1997; Vanreusel *et al.*, 1997), a promoção de um estilo de vida activo e saudável constitui um enorme desafio para a EF e seus profissionais.

Este desafio parece ser ainda maior quando se constata os baixos níveis de AF apresentados por crianças e jovens (WHO, 2000), e da percentagem diminuir com o aumento da idade, sobretudo entre as raparigas (Kimm *et al.*, 2002).

Na opinião de Satcher (2005), o aumento dos níveis de sedentarismo associado a uma dieta inadequada tem levado a um marcante declínio da saúde das crianças. Na realidade, diversos estudos epidemiológicos evidenciam a existência de um dramático aumento da diabetes tipo II (Fagot-Campagna, 2000) e da obesidade (Booth *et al.*, 2002; Lee, 2006; Troiano *et al.*, 1998) entre os mais jovens, podendo este aumento de peso ser amplamente atribuído a um menor dispêndio de energia (Ebbeling *et al.*, 2002).

A estas inquietantes evidências científicas acresce a documentada marginalização política, social e cultural que a EF têm sido alvo, em várias regiões do mundo (Puhse and Gerber, 2005), como consequência de pressões que visam aumentar o rendimento escolar. Os resultados de vários estudos indicam que, em alguns países, a importância da EF no currículo escolar tem vindo a diminuir e que o tempo disponibilizado para a leccionação da EF nas escolas é insuficiente, ou tem decrescido (Brown *et al.*, 1999; Hardman *et al.*, 2000; Hardman, 2007; Pratt *et al.*, 1999), em favor de outras áreas de aprendizagem consideradas essenciais como a Literacia e a Matemática.

Apesar de um número crescente de investigadores ter consistentemente demonstrado e comprovado que a actividade física estruturada nas escolas tem uma influência positiva na concentração, comportamento, aprendizagem, sucesso académico e saúde dos alunos (Castelli *et al.*, 2007; Dollman *et al.*, 2006; Sallis *et al.*, 1999; Satcher, 2005; Shephard, 1997; Trost, 2007), a ideia de que o tempo escolar, ou o seu aumento, dedicado à EF e prática de AF tem repercussões negativas no rendimento escolar dos alunos parece continuar a ser uma realidade da comunidade política e educativa.

Mais recentemente, nós próprios realizámos um estudo onde examinámos as evidências científicas de diversas pesquisas relacionadas com a EF, a AF e o rendimento escolar. Com efeito, concluímos que a EF enfrenta um paradoxo e que as estruturas escolares e a maioria dos programas que nela operam são concebidas para manter as crianças sedentárias e para assegurar que os estudantes atinjam as respostas cognitivas esperadas. Contudo, aumentar o tempo destinado à EF e à prática de AF não causa uma redução do desempenho académico dos estudantes (Carreiro da Costa, 2009), antes pelo contrário.

De notar, todavia, que a investigação sobre o estilo de vida e o rendimento escolar dos alunos em EF e nas áreas disciplinares de cariz, predominantemente, teórico é ainda escassa no nosso país, pese embora tenha vindo a crescer nos últimos anos.

O presente estudo tem como objectivo analisar a relação entre o rendimento escolar em Matemática, Português e EF e o estilo de vida e algumas variáveis psicossociais de alunos que frequentam o 2.º ciclo do ensino básico (2.º CEB).

METEDOLOGIA

Amostra

Participaram no estudo 365 raparigas e 388 rapazes (n=753) com idades compreendidas entre os 9 e 13 anos (10.5±0.9). Todos os sujeitos eram estudantes do 2.º CEB, de 5 escolas da região metropolitana de Lisboa e Setúbal.

Instrumento

Os dados foram recolhidos através de um questionário sobre o estilo de vida de alunos no ensino básico. Originalmente o questionário foi utilizado no *Internacional Research Project on Children's Lifestyles*, coordenado pelos professores Wolf-Dietrich Brettschneider (Universidade de Paderborn, Alemanha) e Hans Peter Brandl-Bredenbek (Universidade de Desporto de Colónia, Alemanha), no qual participaram os seguintes países: Alemanha, Bélgica, Lituânia, Rússia, Itália e Portugal.

No processo de tratamento e validação o questionário foi traduzido para português e aplicado a um grupo de alunos (n=30). Posteriormente a equipa de investigação efectuou ligeiras adaptações, apresentando o questionário final garantias de validade, objectividade e fidelidade para a população em causa. O questionário é constituído por 109 questões, na sua grande maioria de natureza fechada. As questões podem ser agrupadas de acordo com a seguinte sistematização: dados demográficos, rendimento escolar, estilo de vida, percepções e estatuto socioeconómico.

Procedimentos e Variáveis

Os questionários foram aplicados nas aulas de EF por um dos elementos da equipa de investigação e com a colaboração do professor de EF da turma. Foi explicado o objectivo do estudo,

a importância da colaboração dos alunos na investigação e assegurada a confidencialidade das respostas.

Foram definidas como variáveis de estudo: rendimento escolar (classificação em Matemática, Português e EF), estilo de vida (; práticas de lazer nos tempos livres; prática de AF em diversos contextos; hábitos e rotinas alimentares), percepções (competência escolar, competência atlética, imagem corporal e nível de AF dos pais) e estatuto socioeconómico.

Tratamento Estatístico

Face à multiplicidade das variáveis em estudo optou-se pela classificação automática (*cluster analysis*). Colocou-se como variável activa o rendimento escolar na disciplina da Matemática e formaram-se três classes: (1) Classe dos alunos com nota insuficiente (nível 1 ou 2); (2) Classe dos alunos com nota suficiente (nível 3); (3) Classe dos alunos com nota bom e muito bom (nível 4 e 5). A opção de colocar como variável activa o rendimento escolar na disciplina de Matemática resulta da crescente importância que tem sido atribuída à disciplina, tanto a nível nacional como internacional.

Como critério estatístico e no caso das variáveis nominais, utilizou-se o cálculo da probabilidade para identificar as características significativas de cada modalidade em cada variável. As análises estatísticas foram realizadas com o programa SPAD 3.5 (*Système Portable pour l'Analyse des Données*) para o nível de significância de 0.05.

RESULTADOS

Responderam à questão do rendimento escolar na disciplina de Matemática 685 alunos (Quadro 1). A classe dos alunos com nota insuficiente é constituída por 73 alunos, representando 9.69% das respostas relativas à amostra global. A classe dos alunos com nota suficiente é constituída por 259 alunos, representando 34.40% das respostas relativas à amostra global. Por último, a classe dos alunos com nota bom e muito bom é constituída por 353 alunos, representando 46.88% das respostas relativas à amostra global.

Quadro 1. Distribuição dos alunos segundo o seu rendimento escolar em Matemática

Rendimento Escolar	Frequência	% relativa à amostra global
Insuficiente (nível 1 e 2)	73	9.69
Suficiente (nível 3)	259	34.40
Bom e Muito Bom (nível 4 e 5)	353	46.88

Resultados da Classificação Automática

Caracterização da classe de alunos com nota insuficiente a Matemática

Os alunos da classe com nota insuficiente a Matemática caracterizaram-se por apresentar nota insuficiente (42.47%) e suficiente (54.79%) a Português, e nota suficiente a EF (47.95%). Estes alunos caracterizaram-se por ter baixos níveis de prática de actividade física formal (apenas 9.59% dos alunos indicou praticar desporto num clube à sexta feira) e informal, preferindo nos seus tempos livres jogar consola (30.14%) e ficar sentados sem fazer nada (43.84%). Mais, apresentaram indicadores associados a hábitos alimentares pouco saudáveis, afirmando 45.21% dos alunos comer alimentos com uma baixa densidade nutricional e elevada densidade calórica (por exemplo, batatas fritas e doces), várias vezes por semana. Por outro lado, verificamos que 34.25% dos alunos gostariam mudar de aparência e que 42.47% dos alunos reportaram não ser muito bons na escola. Por último, um número significativo de alunos revelaram que os seus pais eram provenientes de outro país, raramente praticavam AF e tinham um baixo estatuto socioeconómico (9.59% e 10.96% dos alunos indicaram, respectivamente, não ter computador em casa e que os seus familiares não tinham qualquer automóvel).

O Quadro 2 apresenta as variáveis mais importantes que caracterizam a classe.

Quadro 2. Caracterização da classe de alunos com nota insuficiente a Matemática

Variáveis nominais	Modalidade	A	B	C	D	E
A última nota a Matemática	Nível 1 ou 2	21.5	0.000	100.00	100.00	9.69
A última nota a Português	Nível 1 ou 2	8.23	0.000	45.59	42.47	9.03
Nacionalidade da mãe	Outro país	4.53	0.000	21.48	39.73	17.9
Nacionalidade do pai	Outro país	4.29	0.000	20.90	38.36	17.80
A última nota a Educação Física	Nível 3	4.13	0.000	17.86	47.95	26.03
O meu pai pratica desporto	Raramente/nunca	3.48	0.000	13.66	68.49	48.61
Sou muito bom na escola	Mais falso que verdade	3.46	0.000	16.85	42.47	24.44
Gostaria mudar a minha aparência	Completamente verdade	3.18	0.001	17.61	34.25	18.86
A última nota a Português	Nível 3	2.80	0.003	13.70	54.79	38.78
Sentar e não apetecer fazer nada	Completamente verdade	2.62	0.004	14.41	43.84	29.48
A minha mãe pratica desporto	Raramente/nunca	2.58	0.005	11.98	75.34	60.96
Pratico desporto num clube – 6.ª feira	Futebol	2.46	0.007	28.00	9.59	3.32
Vezes que jogas consola sozinho	Diariamente	2.34	0.010	15.49	30.14	18.86
Vezes que comes batatas fritas	Várias vezes p/ semana	2.21	0.014	13.36	45.21	32.80
Tens computador em casa	Nenhum	1.91	0.028	21.88	9.59	4.25
Vezes que comes doces	Várias vezes p/ semana	1.89	0.029	12.74	45.21	34.40
N.º de automóveis na família	Nenhum	1.74	0.041	19.05	10.96	5.58

A – Valor Teste; B – Probabilidade; C – Número de indivíduos na amostra com a modalidade; D – % de indivíduos na amostra com a modalidade; E – % de indivíduos na classe com a modalidade

Caracterização da classe de alunos com nota suficiente a Matemática

Os alunos da classe com nota suficiente a Matemática caracterizaram-se por apresentar nota insuficiente (13.13%) e suficiente (62.25%) a Português, e nota suficiente a EF (40.15%). Estes alunos caracterizaram-se por ter baixos níveis de prática de actividade física formal e informal, e indicaram não pretender fazer mais desporto (8.11%), preferindo jogar consola (33.20%) nos seus tempos livres. Constatou-se inclusive que 7.72% dos alunos afirmaram evitar participar nas aulas de EF. Os seus hábitos alimentares revelaram-se pouco saudáveis, reportando 30.89% e 15.06% dos alunos comer salgados e consumir bebidas com gás, respectivamente. É também característico desta classe, os alunos apresentarem factores associados a uma fraca percepção de competência escolar (39.00% dos alunos reporta não ser muito bom na escola) e competência atlética (28.57% dos alunos afirma não ser muito bom no desporto). Por último, 24.71% dos alunos referiram que gostariam de mudar de aparência.

O Quadro 3 apresenta as variáveis mais importantes que caracterizam a classe.

Quadro 3. Caracterização da classe de alunos com nota suficiente a Matemática

Variáveis nominais	Modalidade	A	B	C	D	E
A última nota a Matemática	Nível 3	30.88	0.000	100.00	100.00	34.40
A última nota a Português	Nível 3	10.72	0.000	57.88	65.25	38.78
Sou muito bom na escola	Mais falso que verdade	6.53	0.000	54.89	39.00	24.44
A última nota a Educação Física	Nível 3	6.21	0.000	53.06	40.15	26.03
Não consigo passar sem	Consola	4.88	0.000	50.59	33.20	22.58
A última nota a Português	Nível 1 ou 2	2.66	0.004	50.00	13.13	9.03
Eu sou muito bom no desporto	Mais falso que verdade	2.53	0.006	42.77	28.57	22.97
Faria + desporto nos tempos livres	Completamente falso	2.26	0.012	52.50	8.11	5.31
Evito participar nas aulas de EF	Completamente verdade	2.21	0.014	52.63	7.72	5.05
Gostaria mudar a minha aparência	Mais verdade que falso	2.20	0.014	42.38	24.71	20.05
Vezes consumes bebidas c/ gás	Todos os dias	2.03	0.021	44.83	15.06	11.55
Vezes que comes salgados	Várias vezes p/ semana	1.79	0.037	39.80	30.89	26.69

Caracterização da classe de alunos com nota bom e muito bom a Matemática

Os alunos da classe com nota bom e muito bom a Matemática caracterizaram-se por apresentar igualmente nota bom e muito bom a Português (75.92%) e a EF (60.34%). Estes alunos apresentaram elevados níveis de prática de actividade física formal (59.77% dos alunos estavam inscritos num clube). Mais, 17.56% e 40.51% dos alunos reportaram brincar na rua e nunca jogar consola, respectivamente. Para além disso, 50.42% e 86.69% dos alunos indicaram, respectivamente, não conseguir passar sem desporto e ser falso evitar participar nas aulas de EF, evidenciando uma atitude positiva perante a actividade física e a disciplina de EF. Quanto aos hábitos alimentares, os alunos afirmaram beber água (88.39%) e tomar o almoço todos os dias (98.58%),

e raramente ingerir comida rápida (*fast food*) (60.34%). Constata-se, também, que os alunos referiram ser muito bons na escola (62.04%) e no desporto (56.09%). Para além dos aspectos acima referidos, 22.66 % dos alunos apontou não querer mudar de aparência. Por último, um número significativo de alunos reportou que os seus pais eram portugueses, fisicamente activos e tinham um estatuto socioeconómico elevado (70.25% dos alunos responderam que os seus familiares tinham dois ou mais automóveis).

O Quadro 4 apresenta as variáveis mais importantes que caracterizam a classe.

Quadro 4. Caracterização da classe de alunos com nota bom e muito bom a Matemática

Variáveis nominais	Modalidade	A	B	C	D	E
A última nota a Matemática	Nível 4 e 5	32.02	0.000	100.00	100.00	46.88
A última nota a Português	Nível 4 e 5	17.51	0.000	82.21	75.92	43.29
A última nota a Educação Física	Nível 4 e 5	8.49	0.000	64.35	60.34	43.96
Sou muito bom na escola	Mais verdade que falso	4.82	0.000	55.30	62.04	52.59
Ingerir comida rápida (fast food)	Raramente/nunca	4.35	0.000	54.62	60.34	51.79
Evito participar nas aulas de EF	Completamente falso	4.06	0.000	50.58	86.69	80.35
Eu sou muito bom no desporto	Mais verdade que falso	3.65	0.000	53.80	56.09	48.87
Estás inscrito em algum clube	Sim	3.23	0.001	52.49	59.77	53.39
N.º de automóveis na família	Dois ou mais	3.01	0.001	51.03	70.25	64.54
Gostaria mudar a minha aparência	Mais falso que verdade	2.99	0.001	58.82	22.66	18.06
Tempo por dia a jogar na consola	Nunca	2.87	0.002	54.17	40.51	35.06
Eu brinco na rua	Várias vezes p/ semana	2.59	0.005	59.05	17.56	13.94
O meu pai pratica desporto	Várias vezes p/ semana	2.40	0.008	53.71	34.84	30.41
Vezes que usas computador	Várias vezes p/ semana	2.18	0.015	52.99	35.13	31.08
Durante a semana tomas o almoço	Sim	2.13	0.017	47.61	98.58	97.08
Nacionalidade do pai	Portuguesa	2.10	0.018	48.78	84.70	81.41
Vezes que bebes água	Todos os dias	2.00	0.023	48.45	88.39	85.52
A minha mãe pratica desporto	Uma vez por semana	1.84	0.033	54.76	19.55	16.73
Não consigo passar sem	Desporto	1.83	0.034	50.57	50.42	46.75
Nacionalidade da mãe	Portuguesa	1.65	0.049	48.38	84.42	81.81



DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O objectivo do nosso estudo foi descrever e analisar a relação entre o estilo de vida e algumas variáveis psicossociais de alunos com níveis diferenciados de rendimento escolar nas disciplinas de Matemática, Português e EF.

Os resultados apresentados permitem-nos constatar que os alunos com níveis de rendimento escolar diferenciados apresentaram igualmente características diferenciadas quanto ao estilo de vida. As diferenças mais significativas verificaram-se entre as classes de alunos com nota insuficiente e nota bom e muito bom a Matemática, pelo que contemplaremos fundamentalmente as classes que representam os extremos da análise.

Em relação aos alunos da classe com nota insuficiente a Matemática (n=73), verificámos que estes se caracterizaram por apresentar uma classificação insuficiente (42.47%) e suficiente (54.79%) a Português, e suficiente (47.95%) a EF. Estes alunos caracterizaram-se por ter baixos níveis de prática de AF (formal e informal), preferindo ocupar os seus tempos livres de uma forma sedentária, a jogar consola (30.14%) ou sentados (43.84%). Por sua vez, os alunos da classe com nota bom e muito bom a Matemática (n=353), caracterizaram-se por apresentar simultaneamente classificação bom e muito bom a Português (75.92%) e a EF (60.34%). Estes alunos caracterizaram-se por ser fisicamente activos (59.77% dos alunos estavam inscritos num clube e 17.56% dos alunos brincavam na rua), atribuíram importância ao desporto e indicaram ser falso evitar participar nas aulas de EF (86.69% dos alunos). Mais, estes alunos reportaram nunca jogar consola (40.51%).

Verificamos, portanto, que alunos com níveis de rendimento escolar distintos referiram participar diferenciadamente em AF formais e informais, evidenciando os alunos fisicamente mais activos um melhor rendimento escolar nas várias disciplinas.

Estes resultados parecem estar de acordo com as evidências científicas de vários estudos que demonstram que as crianças mais activas fisicamente tendem a ter um melhor desempenho académico (Trost, 2007). Com o intuito de analisar a relação entre aptidão física e o rendimento escolar em 259 alunos do ensino básico, Castelli *et al.* (2007) chegaram a uma mesma conclusão, ou seja, as crianças que eram fisicamente activas obtiveram melhores resultados académicos.

94 Num outro estudo, Satcher (2005) verificou que níveis reduzidos de AF e uma alimentação desequilibrada, são factores que têm levado a um marcante declínio da saúde das crianças. Os resultados do nosso estudo demonstram que os alunos com níveis de rendimento diferenciados referiram ter hábitos alimentares também distintos. Enquanto os alunos da classe com classificação bom e muito bom a Matemática apresentam indicadores de hábitos alimentares saudáveis e equilibrados, como beber água (88.39%) e tomar o almoço (98.58%) todos os dias, os alunos das classes com classificação insuficiente e suficiente a Matemática disseram, respectivamente, comer batatas fritas e doces (45.21%) e salgados (30.89%), alimentos com um baixo valor nutricional e elevada densidade calórica.

Uma outra conclusão da pesquisa conduzida por Satcher (2005) é a de que crianças com uma alimentação desequilibrada apresentavam uma preponderância para um desempenho escolar menos produtivo, uma vez que existia uma delimitação do desempenho funcional cognitivo dos alunos. Embora seja um estudo com características diferentes, Sallis *et al.* (1999) demonstraram que a integração de programas escolares relacionados com alimentação, actividade física e saúde em diversas escolas conferiram aos estudantes benefícios a nível físico e mental.

Em ambos os estudos os autores concluem que a AF e a nutrição afectaram o rendimento escolar dos alunos. Neste sentido, o rendimento escolar dos alunos parece-nos estar relacionado, entre outros factores, com os seus hábitos alimentares e com os níveis de AF e de sedentarismo.

Um outro aspecto tem vindo a ganhar uma relevância crescente na investigação é o estatuto socioeconómico. No nosso estudo constatou-se que os alunos da classe com nota insuficiente a Matemática referiram que os seus pais eram imigrantes (39.73% e 38.36% dos alunos indicaram, respectivamente, que as suas mães e pais eram de outro país) e que não tinham qualquer automóvel (10.96%). Mais, 9.59% dos alunos afirmaram não ter nenhum computador em casa. Todos estes dados parecem ser indicadores de um estatuto socioeconómico baixo. Contrariamente, os alunos da classe com classificação bom e muito bom a Matemática afirmaram que os seus pais eram Portugueses e que tinham dois ou mais automóveis (70.25%), factor este associado a um estatuto socioeconómico elevado.

Apesar de os alunos participantes no nosso estudo não se encontrarem na fase de adolescência, os resultados são semelhantes aos da investigação conduzida por Tammelin *et al.* (2003), havendo uma associação de um estatuto socioeconómico baixo com níveis reduzidos de AF.

Perante as considerações anteriores e os resultados apresentados, será razoável pensar que o estatuto socioeconómico parece estar relacionado e influenciar diversos factores do estilo de vida de um aluno, entre os quais se destacam, os hábitos alimentares, a forma de ocupação dos tempos livres, a disponibilidade e acessibilidade para a prática de actividade física, e ainda, o rendimento escolar.

Um outro aspecto digno de realce reporta-se à percepção que os alunos apresentaram relativamente ao nível de AF dos seus pais. Os alunos da classe com nota bom e muito bom a Matemática mencionaram ter uma percepção de que os seus pais eram fisicamente activos, ou seja, que o seu pai praticava desporto várias vezes por semana (38.84%) e a sua mãe uma vez por semana (19.55%). Por sua vez, os alunos da classe com classificação insuficiente a Matemática afirmaram que o seu pai (68.49%) e sua mãe (75.34%) raramente praticavam desporto.

Os resultados do nosso estudo sugerem que a adopção de comportamentos activos no seio familiar parece ser um excelente incentivo para que os mais novos sigam esses hábitos de vida saudável.

No mesmo sentido vão os resultados obtidos por Davidson *et al.* (2009), que efectuaram uma investigação longitudinal com o objectivo de examinar se as raparigas que permanecem activas durante a adolescência são diferenciadamente expostas a apoio social, por parte dos pares e familiares, entre os 9 e 15 anos de idade. Os autores concluíram que os pais, de raparigas que mantiveram os hábitos de actividade física na adolescência, praticavam actividade física regularmente e disponibilizaram apoio logístico, aos seus filhos, ao longo do tempo. Estes são factores que podem ajudar as crianças a estabelecerem hábitos de actividade física e ligações sociais que facilitam a manutenção desses mesmos comportamentos ao longo da vida.

Analisando os indicadores associados à imagem corporal, também foram encontradas diferenças entre as classes, afirmando os alunos das classes com classificação insuficiente (34.25%) e suficiente (24.71%) a Matemática que gostariam de mudar de aparência. Por outro lado, 22.66%

dos alunos com classificação bom e muito bom a Matemática referiram que não gostariam de mudar de aparência.

Mais, verificámos a existência de diferenças entre as classes no que respeita a indicadores associados à percepção de competência escolar e atlética. Os alunos da classe com classificação bom e muito bom a Matemática reportaram, contrariamente aos alunos da classe com nota suficiente, ser muito bons na escola (62.04%) e no desporto (56.09%). Estes resultados parecem indicar diferenças nas percepções de competência escolar e atlética dos alunos das diferentes classes. Sabendo-se da importância que a variável percepção de competência assume na resolução dos problemas associados à motivação nas crianças (Weiss *et al.*, 2000), este é mais um factor relevante e que distingue os alunos com diferentes rendimentos escolares e níveis de actividade física.

Atendendo ao estilo de vida apresentado pelos alunos das classes com nota insuficiente e suficiente a Matemática (n=332), não activo e pouco saudável, e sabendo-se actualmente que crianças e jovens inactivos estão mais atreitos a tornarem-se adultos inactivos (Tammelin *et al.*, 2003; Telama *et al.* 1997; Vanreusel *et al.*, 1997), parece-nos razoável pensar que estes alunos estejam em risco de se tornarem adolescentes e adultos com um estilo de vida sedentário.

Na realidade, observando um indicador da atitude face à EF constata-se que 7.72% dos alunos da classe com nota suficiente a Matemática referiu evitar participar nas aulas de EF. Por outro lado, 86.69% dos alunos com classificação bom e muito bom a Matemática indicou ser completamente falso evitar participar nas aulas de EF. As diferenças de atitude face à EF, entre as classes com rendimentos escolares diferenciados, ficam também aqui bem explícitas.

Nesta linha de preocupação, parece-nos cada vez mais importante que os professores de EF proporcionem aos seus alunos experiências de AF que promovam a aprendizagem, o divertimento e a motivação, através de actividades inclusivas, significantes, emancipadoras e coerentes. Desta forma poder-se-á aumentar o gosto pela prática de AF e conseqüentemente promover atitudes positivas face à escola e, sobretudo, à EF.

No nosso estudo, é evidente que o estilo de vida dos alunos da classe com nota bom e muito bom a Matemática se distingue, inequivocamente, do estilo de vida das classes de alunos com classificação insuficiente e suficiente a Matemática, sendo activo e saudável. Estes resultados permitem constatar que a adopção de um estilo de vida activo não prejudicou o rendimento escolar dos alunos, antes pelo contrário, os alunos mais activos tiveram um melhor desempenho académico a Matemática, Português e EF. Simultaneamente, os resultados comprovam que o tempo dedicado à EF e à prática de AF, não prejudicou o rendimento escolar dos alunos.

De facto, estes resultados vão de encontro aos do estudo de Dollman *et al.* (2006) que ao examinarem a relação entre o tempo curricular da EF, literacia e Matemática em escolas primárias australianas, demonstraram não existir evidência de que as escolas que atribuem mais tempo curricular à EF estejam a prejudicar os alunos nas disciplinas académicas tradicionais.

As evidências do nosso trabalho convergem com uma das principais conclusões do estudo de Trost (2007), ou seja, sacrificar o tempo de EF, em detrimento de outras disciplinas predominantemente teóricas, não melhora o rendimento escolar dos alunos.

Apesar de todas estas evidências científicas, e às quais se junta o nosso estudo, parece continuar a persistir uma visão sociocultural dominante que está na base da marginalização política, social e cultural de que a EF têm sido alvo (Puhse & Gurber, 2005). Esta visão sociocultural, no nosso entender, terá de ser urgentemente alterada e a EF e os seus profissionais têm de ser os principais responsáveis na resolução deste problema. A constatação de que a EF é altamente recomendada pelas autoridades de saúde, como forma de aumentar os níveis de AF, e da sua reconhecida importância como componente central dos programas escolares de saúde, deverá ser utilizada pela EF e seus profissionais para facilitar a resolução deste paradoxo (Carreiro da Costa, 2009).

Simultaneamente, os professores de EF deverão (continuar a) procurar atingir dois dos principais objectivos curriculares da EF, a adopção e manutenção de estilos de vida activos e saudáveis, promovendo em todos os alunos atitudes e comportamentos mais favoráveis perante a escola, a EF e a AF. Porque as crianças de hoje são os adultos de amanhã.

CONCLUSÃO

Alunos com níveis diferenciados de rendimento escolar nas disciplinas de Matemática, Português e EF, do 2.º ciclo do ensino básico, evidenciaram diferenças significativas quanto ao estilo de vida apresentado. Os alunos da classe com classificação bom e muito bom a Matemática referiram ser mais activos fisicamente e apresentaram um melhor desempenho académico a Português e EF.

Verificámos, assim, que um estilo de vida activo e saudável, um estatuto socioeconómico elevado e a percepção de que os seus pais eram fisicamente activos estavam associados a um óptimo rendimento escolar. Por outro lado, constatámos que um estilo de vida sedentário e pouco saudável, um baixo estatuto socioeconómico e a percepção de que os seus pais eram fisicamente inactivos estavam associados a um fraco rendimento escolar dos alunos.

Estes resultados permitem verificar que a adopção de um estilo de vida activo não prejudicou o rendimento escolar dos alunos, antes pelo contrário, os alunos mais activos tiveram um melhor desempenho académico a Matemática, Português e EF. Concomitantemente, as evidências deste estudo demonstram que o tempo dedicado à EF e à prática de AF não prejudicou o rendimento escolar dos alunos.

Por último, os dados sugerem que os hábitos de vida activos tornam-se cada vez mais importantes, parecendo interferir sinérgica e positivamente com o rendimento escolar dos alunos. Nesta linha de raciocínio, é de destacar o papel fundamental que a escola e, particularmente, a EF assumem na promoção de um estilo de vida activo e saudável.

BIBLIOGRAFIA

- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE** (2003). Directrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição. Editora Guanabara Koogan S.A. (Ed.6.ª). Rio de Janeiro.
- BIDDLE S & CHATZISARANTIS N** (1999). Motivation for a physically active lifestyle through physical education. In Auwele, Y., Bakker, F., Biddle, S., Durand, M. y Seiler, R. (Eds.), *Psychology for Physical Educators* (pp. 5-26). Champaign, IL: Human Kinetics.
- BOOTH M** (2002). Change in the Prevalence of Overweight and Obesity among Young Australians, 1969–1997. *American Journal of Clinical Nutrition*, 77 (1) 29-36.
- BROWN R, LEWIS F, MURTAGH M, THORPE S & COLLINS R** (1999) 100 Minutes Project: Researching PE and Sport in DETE Schools. Adelaide: Flinders University of South Australia.
- CARREIRO DA COSTA F** (2009). How to overcome the paradox that characterizes Physical Education. Conferência proferida no 10.º ENSSEE F o r u m, Ragusa, Setembro.
- CASTELLI D, HILLMAN C, BUCK S & ERWIN H** (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 239-252.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION** (2002). Promoting better health for young people through physical activity and sports. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention.
- CORBIN C** (2002). Physical education as an agent of change. *Quest*, 54, 182-195.
- DAVIDSON K & JAGO R** (2009). Change in parent and peer support across ages 9 to 15 and adolescent girls' physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41 (9), 1816-1825.
- DOLLMAN J, BOSHOFF K & DODD G** (2006) The Relationship between curriculum time for physical education and literacy and numeracy standards in South Australian primary schools. *European Physical Education Review*, 12, 151-163.
- EBBELING C, PAWLAK D & LUDWIG** (2002). Childhood obesity: public-health crisis, common sense cure. *The Lancet*, 360, 473-482.
- FAGOT-CAMPAGNA A** (2000). Emergence of type 2 Diabetes in children: The epidemiological evidence. *Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism*, 13 (6), 1395-1402.
- HARDMAN K** (2007). An up-date on the status of the physical education in schools worldwide: technical report for the world health organization. Retirado em 14 Dezembro de 2009 do site: <http://www.icsspe.org/document/PEworldwide.pdf>.
- HARDMAN K & MARSHALL J** (2000). The State and Status of Physical Education in the International Context. *European Physical Education Review* 6 (3), 203–29.
- KIMM S, GLYNN N, KRISKA A, BARTON B, KRONSBURG S, DANIELS S, CRAWFORD P, SABRY Z & LIU K** (2002). Decline in physical activity in black girls and white girls during adolescence. *The New England Journal of Medicine*, 347 (10), 709-715.
- LEE S, WECHSLER H & BALLING H** (2006). The role of schools in preventing childhood obesity. *Research Digest*, President's Council on Physical Fitness and Sports, 7 (3).
- NATIONAL ASSOCIATION FOR SPORT AND PHYSICAL EDUCATION** (2004). Moving into the future National Standards for physical Education (2nded.). Reston, VA: VASPE Publication.
- PRATT M** (1999). Levels of Physical Activity and Inactivity in Children and Adults in the United States, Current Evidence and Research Issues. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 31 (11), 526–533.
- PHUSE U & GERBER M** (2005). *International Comparison of Physical Education. Concepts, problems, prospects*. Oxford: Meyer & Meyers Sport, 2005.
- SALLIS F** (1999). Effects of health related Physical Education on achievement. *Physical Education, Recreation and Dance*, 70 (2), 127-134.
- SATCHER R** (2005). Healthy and Ready to Learn. *Educational Leadership*, 26-30.
- SHEPARD R** (1997). Curricular physical activity and academic performance, *Pediatric Exercise Science*, 9, 113-126.
- TAMMELIN T, NAYHA S, LAITINEN J, RINTAMAKI H & JARVELIN M** (2003). Physical activity and social status in adolescence as predictors of physical inactivity in adulthood. *Preventive Medicine*, 37, 375-381.
- TELAMA R, YANG X, LAAKSO L & VIKARI J** (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 13 (4), 317-324.
- TAPPE M & BURGESSON C** (2004). Physical education: A cornerstone for physically active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 281-299.
- TROIANO R & FLEGAL K** (1998). Overweight Children and Adolescents, Description, Epidemiology, and Demographics. *Pediatrics*, 101, 497-504.
- TROST S** (2006). Public Health and Physical Education. In D. Kirk, D. Macdonald and M.O' Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp.163-184). London: Sage Publications.
- TROST S** (2007). Active Education: Physical Education, Physical Activity and Academic Performance. Retirado em 19-Nov-2009 do site: www.activelivingresearch.org.
- VANREUSEL B, RENSON R, BEUNEN G, CLAESSENS A, LEFEVRE J, LYSSENS R & EYNDE B** (1997). A longitudinal study of youth sport participation and adherence to sport in adulthood. *International Review for the Sociology of Sport*, 32, 4, 373-387.
- WEISS M, CORBIN C & PANGRAZI B** (2000). Motivating kids in physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports. Research digest*, 3(11), 1-8.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION** (2000). Promoting active living in and through schools. Policy statement and guidelines for action. Report of a WHO meeting, Esbjerg, Denmark, 25-27, May 1998.

CONCEPÇÕES E AGENDA SOCIAL DOS ALUNOS FACE À EDUCAÇÃO FÍSICA: INFLUÊNCIA DO GÉNERO E CICLO DE ESCOLARIDADE

Joana Castro, João Costa, Marcos Onofre

Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana
jcastro@fmh.utl.pt

RESUMO

Este trabalho teve como principal pretensão a análise da Agenda Social dos Alunos (ASA) para as aulas de Educação Física (EF) em alunos do 3.º ciclo e secundário.

Consideramos que um maior esclarecimento da mesma irá contribuir para uma mais eficiente articulação entre as propostas e intenções de, professor e alunos, para as aulas de EF.

Com esse efeito, foi também bastante importante averiguar, como é que os alunos concebem as aulas e a disciplina de Educação Física, quais são para si, os seus principais objectivos/finalidades e de que forma estes (concepções e objectivos) influenciam e se expressam na sua Agenda Social.

Para a recolha de dados recorreremos ao método de inquirição dedutivo aplicando um questionário adaptado do estudo de Duarte (2004), sendo os dados submetidos à análise estatística descritiva e correlativa.

Pudemos observar que, de entre os 468 alunos inquiridos, a maioria dos alunos privilegia uma Educação Física que lhes permita apreender os aspectos relativos à cultura física (concepção Académica) em detrimento de uma disciplina focada no treino das capacidades físicas (Biologista) ou na promoção de momentos de recreação e lazer (Recreacionista). Para a generalidade dos alunos a prática de desporto constitui o principal objectivo das aulas e da disciplina de EF, em contraste à passagem de ano que é pouco e a menos considerada.

No que concerne à influência que as Concepções e Objectivos da EF exercem na Agenda Social dos alunos constatámos que não se encontraram associações com intensidades significativas, embora tenham surgido alguns apontamentos curiosos.

Palavras-chave: Educação Física, processo de ensino-aprendizagem, concepções, abordagem ecológica, sistema de tarefas do professor e agenda social dos alunos.



REVISÃO DA LITERATURA

A perspectiva ecológica e o papel activo do aluno

Ao longo da história, a evolução da Investigação em Ensino tem-se caracterizado por uma descentralização do enfoque no professor para uma maior concentração no estudo e compreensão do contexto de aprendizagem do aluno e das suas múltiplas interacções. Tem-se passado assim a ser reconhecido e contemplado o carácter activo do sujeito de aprendizagem que, dotado de conhecimentos, crenças, intenções e objectivos, tem capacidade para significar, interpretar e apreender criticamente os conhecimentos transmitidos (Gonçalves, Carreiro da Costa & Piéron, 2000; Gonçalves, 1998).

Conceber o processo de ensino-aprendizagem (PEA) numa perspectiva ecológica (Doyle, 1979), implica não o restringir à relação professor/aluno mas entendê-lo no contexto das múltiplas interacções que ambos estabelecem com os subsistemas de tarefas que constituem o complexo sistema de ensino-aprendizagem, e pressupõe analisar o equilíbrio e interacção mútua que se desenvolvem entre estes subsistemas, que são três. O Sistema de Tarefas de Instrução relativo aos comportamentos ou actividades directamente relacionados com o ensino da Educação Física (EF); o Sistema de Tarefas de Organização ou Gestão, respeitante aos aspectos organizativos das aulas, espaço, tempo e materiais, ambos da responsabilidade do professor; e o Sistema ou Agenda Social dos Alunos (ASA), que traduz a atitude e dinâmica dos alunos para as aulas de EF e se expressa nas suas percepções, objectivos, interacções que desenvolvem entre si, com o professor e com as tarefas de aprendizagem, ou seja *as intenções que os alunos trazem para a aula e os seus pensamentos relativamente aos sistemas directamente controlados pelo professor – a gestão e a instrução* (Duarte, 2004, pp.22), as estratégias e atitudes que os alunos encetam em aula tendo em vista a satisfação dessas intenções e objectivos (Allen, 1986).

De acordo com a investigação em ensino, a gestão da aula por parte do professor, condiciona o processo de aprendizagem dos alunos e pode ser orientado sob três grandes modos: a) o professor procura sobrepor os sistemas de instrução e organização ao sistema social dos alunos, ignorando-o; b) o professor condescende e aceita minimizar a sua agenda para a aula permitindo que a mesma seja guiada pelos interesses mais espontâneos dos alunos; e c) o professor procura, na planificação e intervenção pedagógica, incorporar a ASA para favorecer as suas intenções nos sistemas de instrução e organização. Este último modo de gestão representa a procura de um equilíbrio na gestão da ecologia da aula e está comprovadamente associada a um maior empenhamento e sucesso nas aprendizagens do aluno (Hastie & Siedentop, 1999).

Consideramos que a ampliação do conhecimento relativo aos objectivos, percepções e intenções dos alunos para as aulas de Educação Física, (...) *sobre a forma como interpretam os conteúdos apresentados pelo professor e como interagem com as tarefas definidas no envolvimento social da aula, considerando que as suas percepções e objectivos influenciam significativamente os seus comportamentos de interacção na sala de aula* (Doyle 1978, 1986), contribuirá para apetrechar o professor de

maior habilidade para gerir eficazmente as suas intenções académicas e nelas integrar a ASA, assegurando uma gestão equilibrada dos subsistemas da aula e reduzindo a pretensão dos alunos de tentarem impor o seu sistema social. A este propósito, Siedentop (1988), alertou justamente para a necessidade de existir uma maior articulação professor-aluno sustentando que (...) *é urgente desenvolver e aprofundar a investigação acerca da agenda social dos alunos (...) de modo a que os professores proporcionem actividades que permitam aos alunos alcançar os seus objectivos de socialização sem pôr em causa o trabalho académico, envolvendo-os e responsabilizando-os nas tarefas de gestão e aprendizagem* (Duarte, 2004, pp. 24, 25).

Considerando as últimas sugestões realizadas por Hastie & Siedentop (2006), decorrentes da análise da investigação produzida no âmbito do paradigma da ecologia da sala de aula, uma das prioridades de estudo deverá consistir em aprofundar o conhecimento do modo como os alunos se posicionam em relação a diferentes modelos curriculares de EF e sobre a relação entre esse posicionamento e a sua Agenda Social.

As concepções de Educação Física na perspectiva do aluno

Para averiguar o posicionamento dos alunos face a diferentes modelos curriculares da EF, Bart Crum (1993) utilizou uma sistematização que estabelece três tendências curriculares e que utilizaremos como referência para averiguar como concebem os alunos a disciplina e as aulas de EF: se numa dimensão Biologista (CB), quando a associam ao desenvolvimento e treino das capacidades físicas; numa vertente Recreacionista (CR), quando lhe atribuem um carácter informal dirigido para a promoção de momentos de recreação e catarse; ou ainda, numa perspectiva Académica (CA) se o principal objectivo for efectivamente a promoção das aprendizagens da cultura física.

Os estudos de Duarte (2004), onde os alunos hierarquizaram cenários representativos de cada uma das concepções, revelaram que os alunos do 6.º ano, comparativamente aos do 9.º, valorizavam mais a CA e que a CB era a segunda mais escolhida.

Agenda Social dos Alunos

Allen (1986) foi o autor que identificou a estrutura de Agenda Social dos Alunos (ASA) para a aula, distinguindo-a em duas dimensões: objectivos de participação dos alunos para a aula e estratégias que adoptam para alcançar esses objectivos.

ASA – Os objectivos de participação dos alunos para as aulas

O que esperam os alunos alcançar com as aulas, quais são para si os principais objectivos/finalidades? A partir da análise de conteúdo realizada no seu estudo acerca da “vida na aula” Allen (1986) identificou dois grandes objectivos dos alunos para as aulas: *a socialização e o aproveitamento no final do ano*.

Como referiu inicialmente Graham (1995) e posteriormente Hastie & Siedentop (1999), existe um vasto leque de objectivos percebidos para a disciplina de EF. *A promoção da saúde e da condição física* foi identificado como o principal objectivo da EF em diversos trabalhos (Underwood, 1983; Tannenhill & Zakrajsek, 1993; Duarte, 1992; Gonçalves, 1993; Leal, 1993; Fraga, 1994; Walling & Duda, 1995; Pereira, 2008). Os objectivos de *satisfação, o prazer, o divertimento e o convívio* surgiram como prioritários nos estudos de Pereira (1995) e de Pereira, Carreiro da Costa e Diniz (2000), sendo o segundo e terceiro os mais nomeados nos estudos de Gonçalves (1993) e Leal (1993). Inversamente, outros estudos (Tannenhill, *et al.*, 1994; Carreiro da Costa, Pereira e Diniz, 1996; Mourão, 1997; Piéron, 1999; Duarte, 2004) revelaram que o objectivo de maior importância era a *aprendizagem da cultura física*. Nos estudos de Duarte (1992), Fraga (1994) e Pereira (1995), a *aprendizagem* foi o segundo objectivo mais valorizado pelos alunos, contrariamente a Leal (1993) que, tendo confirmado reduzida importância à *aprendizagem* propriamente dita, obteve uma maior valorização do treino.

Duarte (2004), a partir da análise indutiva dos seus dados, agrupou os objectivos em Académicos e Sociais tendo associado à categoria Académica os objectivos: *Praticar, Aprender, Melhorar a condição física e Passar o ano*, e à categoria Social os objectivos *de Divertir e Descontrair*.

ASA – Estratégias de participação dos alunos

Allen (1986) e Lee (1997) referem que, os objectivos dos alunos para as aulas e o que eles sentem acerca dos programas da disciplina, influencia e determina a sua atitude e comportamento nas mesmas. Os alunos procuram realizar um conjunto de estratégias nas aulas que lhes garantam o alcance e satisfação desses mesmos objectivos, condicionando a gestão da ecologia da aula e, consequentemente, a qualidade do ensino.

Duarte (2004), com base na sistematização proposta por Allen (1986) relativamente às estratégias de participação para as aulas, designou-as da seguinte maneira: a) divertirem-se para socializarem; b) darem ao professor o que ele pretendia, de forma a cumprirem os requisitos necessários para passar o ano; c) minimizarem o trabalho, aumentando o tempo de convívio; d) reduzir o aborrecimento, para que pudessem atingir os objectivos de socialização e e) evitar os problemas, para que pudessem passar o ano; categorizando especificamente para a Educação Física as diversas estratégias numa dimensão Académica quando implicitamente se encontram conotadas à aprendizagem como *Dar ao professor o que ele quer, Desejar aprender*; e numa dimensão Social quando lhes subjaz uma dimensão mais recreativa nomeadamente: *Minimizar as exigências do trabalho, Evitar os problemas, Divertir com os colegas e Reduzir o aborrecimento*.

Importância das características dos alunos

Baseando-se na evidência dos estudos desenvolvimentistas, Lee (1997) propôs a integração das características dos alunos, como a idade e género, no seu modelo mediacional explicativo do pensamento e acção do aluno, considerando-as como *background variables*.

Diversos estudos apontam para a existência de diferenças etárias (Delens, Renard & Swalus 1987; Piéron & Cloes 1991; Duarte 1992; Tinning & Fitzclarence 1992; Leal 1993; Sallis et al., 2000; Caius & Benifice; 2002; Aarnio, 2003) e entre géneros (Griffin 1983; Scraton 1986; Underwood 1988; Dishman & Sallis, 1994; Matos et col., 1999; Sallis et al, 2000; Word Health Organization, 2000; Vasconcelos & Maia, 2001) na forma como os alunos percebem, se interessam e participam nas actividades físicas. Assim, os três conceitos nucleares do nosso estudo serão sempre analisados em consideração a duas variáveis, ciclo de escolaridade (onde se subentende um aumento da idade do 3.º ciclo para o Ensino Secundário) e género dos alunos.

Considerando as evidências expostas e a circunstância de não existir informação disponível, em Portugal e no ensino da Educação Física, sobre a relação das concepções dos alunos sobre Educação Física, a sua Agenda Social e as suas características, procurámos com o presente estudo responder às seguintes questões de partida:

Quais são as Concepções de Educação Física, os Objectivos e as Estratégias de participação dos alunos nas aulas de EF? Como variam entre ciclos de escolaridade e entre géneros?

Que tipo de relações é legítimo estabelecer entre as Concepções e a Agenda Social dos Alunos e especificamente entre os Objectivos e as Estratégias referidas pelos alunos nas aulas de EF?

METODOLOGIA

Conceitos de Estudo

De acordo com as questões de partida do estudo os conceitos em análise foram as Características dos alunos, Modelo curricular de EF e a Agenda Social dos alunos, que se operacionalizaram de acordo com a seguinte tabela.

Tabela 1. Conceitos e Variáveis de Estudo

Conceitos	Dimensões	Componentes
Características dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Ciclo de escolaridade • Género 	<ul style="list-style-type: none"> • 3.º ciclo ou ensino secundário • Masculino ou feminino
Modelo curricular de EF	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção Recreacionista • Concepção Biologista • Concepção Académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Sem componentes
Agenda Social dos Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Objectivos de participação nas aulas de EF • Estratégias de participação nas aulas de EF 	<ul style="list-style-type: none"> • Académicos – Passar de Ano; Aprender; Praticar Desporto; Ter mais saúde • Sociais – Divertir; Conviver • Académicas – Dar ao professor o que ele quer; Desejar aprender • Sociais – Minimizar as exigências do trabalho; Evitar os problemas; Divertir com os colegas e Reduzir o aborrecimento

SUJEITOS DO ESTUDO

Recorremos a um total de 468 alunos, 211 rapazes, 256 raparigas (um aluno não identificou o género), de idades compreendidas entre os 12 e os 22 anos. Dos 468 alunos 265 encontram-se a frequentar o 3.º ciclo (média de idades de 13,53 anos \pm 1,03) e 203 o ensino Secundário (média de idades de 16,65 anos \pm 1,27).

PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Recorremos ao método de inquirição dedutivo, aplicando um questionário adaptado de Duarte (2004), constituído por cinco grupos de questões distintas que pretendiam apurar, nomeada e respectivamente as variáveis identificativas do grupo de sujeitos, a Conceção de Educação Física mais valorizada, os Objectivos das aulas de Educação Física por ordem de preferência de entre 7 escolhas possíveis, a frequência de ocorrência das Estratégias que os alunos pensam desenvolver nas aulas e a atitude face à disciplina (não considerada neste artigo).

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados recolhidos através das respostas aos questionários foram inseridos na plataforma informática *Statistical Package for Social Sciences* 16.0 © (SPSS) e sujeitos a uma interpretação geral através da análise estatística descritiva (recorrendo, de acordo com a natureza das variáveis, ao cálculo das frequências absolutas, relativas, ou da média) que foi complementada pela análise estatística correlativa no sentido de se averiguarem eventuais relações entre as variáveis. Para este efeito, utilizámos o teste de Independência do Qui-Quadrado, que nos permitiu analisar as relações entre variáveis nominais e entre, nominais e ordinais (Pestana e Gageiro, 2005) para detetarmos diferenças significativas das Concepções, Objectivos e Estratégias entre alunos provenientes de diferentes ciclos de escolaridade e entre rapazes e raparigas. Recorremos ainda ao teste *Rho* de *Spearman* para determinar correlações (Vincent, 1999) entre as Concepções e a ASA que os alunos expressam em aula.

A probabilidade de erro considerada para análise de resultados na aplicação dos testes do Qui-Quadrado e *Rho* de *Spearman* foi de $p \leq 0,05$.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na apresentação dos resultados analisaremos em sequência os valores para a totalidade dos sujeitos inquiridos, por ciclo de escolaridade e género, discutindo nestes dois últimos os resultados da estatística inferencial.

1. Concepções de Educação Física

a) No total de sujeitos inquiridos

Como podemos observar pela análise da tabela 2, a Concepção Académica (CA) foi escolhida em primeiro lugar por mais alunos (54,5%), sendo a frequência relativa de alunos que escolheram a Concepção Recreacionista (CR) e Biologista (CB), em 1.ª escolha, bastante inferior (respectivamente 27,7% e 17,8%).

Tabela 2. Selecção das Concepções de EF no total de alunos (FR%)

Concepção	1.ª Escolha	2.ª Escolha	3.ª Escolha	Total
Académica (CA)	54,5%	28,4%	17,1%	100%
Recreacionista (CR)	27,7%	36,0%	36,3%	100%
Biologista (CB)	17,8%	35,6%	46,7%	100%

A CB foi a concepção que mais alunos (46;7%) manifestaram preferir para 3.ª escolha. Apesar das frequências relativas da 2.ª escolha das três concepções assumirem valores próximos (28,4% CA; 36% CR; 35,6% CB), a CR foi considerada como a concepção intermédia na hierarquia de prioridades dos sujeitos inquiridos.

b) Ciclo de Escolaridade

Os resultados expressos na tabela 3 não evidenciam diferenças significativas na selecção que alunos do 3.º ciclo e secundário realizaram das três Concepções de EF (consultar *p-values*, tabela 3). À semelhança do que se observou para a totalidade dos alunos, verificámos que a maioria dos alunos de ambos os ciclos valorizou uma EF orientada para a aprendizagem das Actividades Físicas (CA) e que o treino da condição física (CB) foi o que menos os cativou, sendo a 3.ª escolha para sensivelmente 47% dos alunos de ambos os ciclos escolares.

Tabela 3. Selecção das Concepções de EF por Ciclo Escolar (FR%)

Concepção	Ciclo	1.ª escolha	2.ª escolha	3.ª escolha	Total
Académica	3.º	53,8%	28,2%	17,9%	100%
	Sec.	55,3%	28,6%	16,1%	100%
	<i>p-value</i>	0,875 Homogéneas			
Recreacionista	3.º	28,2%	36,3%	35,5%	100%
	Sec.	27,1%	35,7%	37,2%	100%
	<i>p-value</i>	0,930 Homogéneas			
Biologista	3.º	17,9%	35,5%	46,6%	100%
	Sec.	17,6%	35,7%	46,7%	100%
	<i>p-value</i>	0,995 Homogéneas			

Relativamente à importância conferida à recreação e ao divertimento nas aulas, nenhum dos ciclos escolares revelou uma opinião prevalente, os alunos distribuíram-se com grande similitude

pela 2.^a e 3.^a escolhas (3.^o ciclo: 36,3% e 35,5%; Secundário: 35,7% e 37,2%), o que implica que no 3.^o ciclo a CR seja mais considerada como 2.^a escolha e no secundário mais como 3.^a. Relembramos no entanto, que estas diferenças não são significativas. Podemos assim concluir que o posicionamento dos alunos face aos Modelos Curriculares de EF não se encontra associado ao ciclo escolar (3.^o ciclo ou secundário) frequentado.

c) Género dos alunos

Em oposição ao ciclo de escolaridade, o posicionamento face à CA e CB encontra-se associado ao género dos alunos (consultar *p value* tabela 4).

Apesar de ambos os géneros terem manifestado uma nítida preferência (1.^a escolha) pela CA, a proporção de raparigas é, sensivelmente superior em 11% à dos rapazes (rapazes: 48,5%; raparigas: 59,2%).

Não obstante, consideramos que as maiores diferenças entre géneros se localizam nas 2.^a e 3.^a escolhas desta concepção. Enquanto os rapazes se distribuíram quase homogeneamente por ambas, as raparigas optaram nitidamente mais pela 2.^a escolha (respectivamente, 31,1% e 9,7%). Ou seja, quando a CA não constitui a 1.^a escolha das raparigas, muito provavelmente, constituirá uma 2.^a. Ao contrário, os rapazes não evidenciaram qualquer primazia da 2.^a sobre a 3.^a escolha (respectivamente 25,3%, 26,3%). O que nos incita a concluir que as raparigas valorizam mais a CA.

Tabela 4. Selecção das Concepções de EF por Género (FR%)

Concepção	Género	1. ^a escolha	2. ^a escolha	3. ^a escolha	Total
Académica	Mas.	48,5%	25,3%	26,3%	100%
	Fem.	59,2%	31,1%	9,7%	100%
	<i>p-value</i>	0,0 Dependente			
Recreacionista	Mas.	30,9%	32,5%	36,6%	100%
	Fem.	25,2%	38,7%	36,1%	100%
	<i>p-value</i>	0,301 Homogénea			
Biologista	Mas.	20,6%	42,3%	37,1%	100%
	Fem.	15,5%	30,3%	54,2%	100%
	<i>p-value</i>	0,002 Dependente			

Relativamente à importância concedida à CB constatámos uma nítida “aversão” (3.^a escolha) da maioria das raparigas a esta concepção que para mais rapazes (42,3%) constitui uma 2.^a opção, ainda que, com valores próximos aos da 3.^a escolha (37,1%).

2. Agenda Social dos Alunos

A ASA foi analisada na perspectiva dos objectivos e estratégias de participação nas aulas de EF.

2.1 Objectivos de Participação dos alunos para as aulas de Educação Física

Recordando, os objectivos de Praticar desporto, Ter mais saúde, Aprender e Passar o ano foram considerados numa dimensão Académica, enquanto os de Conviver e Divertir-me integraram a dimensão Social.

a) No total de sujeitos inquiridos

A elevada identificação que os alunos, independentemente do ciclo escolar e do género, evidenciaram pela Concepção Académica, expressa-se também a nível dos seus objectivos de participação nas aulas. Como evidencia a tabela 5, da 1.ª à 3.ª escolha, mais alunos elegeram objectivos pertencentes à dimensão Académica (*Praticar desporto*, *Ter mais saúde* e *Aprender*) em detrimento dos objectivos Sociais de *Conviver* e *Divertir-me* aos quais atribuíram reduzida importância. Contudo, é relevante referir que, embora os alunos se tenham identificado com um modelo curricular centrado na aprendizagem das actividades físicas, valorizaram primordialmente o *aprender-fazendo* (*Praticar desporto*) e a promoção da saúde (*Ter mais saúde*) e, só depois, a aprendizagem propriamente dita (*Aprender*).

Tabela 5. Selecção dos Objectivos de EF no total de alunos (FR%)

Objectivos	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª
Praticar Desporto	36,6%	20,2%	14%	11,7%	7,1%	9,4%	0,9%
Ter mais saúde	13,1%	24,6%	20,7%	17%	15,9%	7,6%	1,1%
Aprender	12%	17,5%	24,1%	19,8%	16,3%	9,4%	0,9%
Divertir-me	13,6%	19,8%	15,7%	20%	16,6%	14,5%	0,9%
Conviver	7,1%	12,4%	15,2%	19,8%	27,1%	17,5%	0,9%
Passar o ano	16,3%	5,5%	10,6%	10,8%	15,9%	38,4%	2,5%



Considerando a reduzida importância atribuída à CB (3.ª escolha), é nos difícil interpretar uma tão elevada valorização do objectivo *Ter mais saúde*, o que só se justificará pela não associação da CB expressa no respectivo cenário (texto C do questionário) com o objectivo *Ter mais saúde*. Em contrapartida, o facto dos objectivos mais recreativos como o *Divertir-me* (20%) e *Conviver* (27,1%) terem sido eleitos já no final das prioridades dos alunos reflecte a não identificação primordial com a Concepção Recreacionista, esperando-se no entanto, observar nas raparigas, uma valorização superior dos mesmos, decorrente da nítida identificação destas com a CR em 2.ª opção.

b) Ciclos de Escolaridade

A análise por ciclo de escolaridade reflectiu, em ambos os ciclos, o já referido na análise dos resultados para a totalidade dos sujeitos, i.e uma maior valorização dos objectivos *Praticar Desporto*, *Ter mais saúde* e *Aprender* e uma menor consideração de *Conviver* e *Passar o ano*. A excepção

a esta semelhança é o objectivo *Divertir-me* que constituiu a 4.ª escolha dos alunos do 3.º ciclo e a 2.ª no caso dos alunos do secundário. Comparando os dois ciclos, em relação a este objectivo, verificou-se que são os alunos do 3.º Ciclo que mais o valorizaram em 1.ª escolha (14,6%) (tabela 6).

Não obstante a ausência de diferenças estatisticamente significativas, podemos observar que foram os alunos do secundário que mais valorizaram o *Praticar Desporto*, *Ter mais saúde* e *Divertir-me* e os alunos do 3.º ciclo que mais valorizaram o *Aprender* (1.ª e 2.ª escolha), o *Passar o ano* e o *Convívio*.

Tabela 6. A selecção dos Objectivos de EF por Ciclo de Escolaridade (FR%)

Objectivos	Ciclo	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª
Praticar Desporto	3.º	33,8%	19,6%	15,8%	12,5%	8,8%	8,8%	,8%
	Sec.	40,0%	21,0%	11,8%	10,8%	5,1%	10,3%	1,0%
	<i>p-value</i>				0,535 Homogénea			
Ter mais saúde	3.º	12,5%	22,5%	20,4%	17,1%	16,2%	9,2%	2,1%
	Sec.	13,8%	27,2%	21,0%	16,9%	15,4%	5,6%	0,0%
	<i>p-value</i>				0,321 Homogénea			
Aprender	3.º	13,3%	20,0%	22,1%	19,2%	15,8%	8,8%	0,8%
	Sec.	10,3%	14,4%	26,7%	20,5%	16,9%	10,3%	1,0%
	<i>p-value</i>				0,779 Homogénea			
Divertir-me	3.º	14,6%	18,8%	12,9%	22,1%	16,7%	13,3%	1,7%
	Sec.	12,3%	21,0%	16,9%	17,4%	16,4%	15,9%	0,0%
	<i>p-value</i>				0,343 Homogénea			
Conviver	3.º	7,1%	12,9%	15,4%	19,6%	24,2%	19,6%	1,2%
	Sec.	7,2%	11,8%	14,9%	20,0%	30,8%	14,9%	,5%
	<i>p-value</i>				0,694 Homogénea			
Passar de Ano	3.º	16,7%	6,2%	11,7%	8,8%	16,7%	35,8%	4,2%
	Sec.	15,9%	4,6%	9,2%	13,3%	14,9%	41,5%	,5%
	<i>p-value</i>				0,122 Homogénea			

Em sintonia com o observado relativamente à hierarquização das Concepções de EF, também os Objectivos de participação nas aulas não se relacionaram (ver *p-values*, tabela 6) com o ciclo de escolaridade (3.º ciclo ou secundário) frequentado pelos alunos.

c) Género dos alunos

Com excepção do objectivo *Ter mais saúde*, não se constatarem diferenças significativas na valorização e hierarquização dos objectivos de participação nas aulas entre géneros (tabela 7), observando-se o já referido quando comparámos os ciclos escolares

O objectivo *Divertir-me*, à semelhança do observado para o ensino Secundário, foi, em termos relativos (hierarquia de escolhas), também mais valorizado pelas raparigas (2.ª escolha) do que pelos rapazes (4.ª escolha). Este facto parece reforçar o facto da CR constituir uma sólida 2.ª

opção das raparigas. Contudo, se compararmos as frequências relativas de cada género da 1.ª à 4.ª escolha, verificamos que são os rapazes que mais valorizam o objectivo *Divertir-me*.

Tabela 7. A selecção dos Objectivos de EF por Género (FR%)

Objectivos	Género	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª
Praticar Desporto	Mas.	41,7%	19,8%	15,1%	9,9%	6,2%	5,7%	1,6%
	Fem.	32,6%	20,7%	13,2%	13,2%	7,4%	12,4%	,4%
	p-value	0,106 Homogénea						
Ter mais saúde	Mas.	6,8%	24,5%	20,8%	22,9%	17,2%	6,8%	1,0%
	Fem.	18,2%	24,8%	20,7%	12,4%	14,9%	7,9%	1,2%
	p-value	0,006 Dependente						
Aprender	Mas.	10,9%	18,2%	21,4%	19,3%	18,2%	10,9%	1,0%
	Fem.	12,4%	16,9%	26,4%	20,2%	14,9%	8,3%	0,8%
	p-value	0,977 Homogénea						
Divertir-me	Mas.	15,1%	20,3%	15,1%	21,4%	13,5%	14,1%	0,5%
	Fem.	12,4%	19,4%	14,5%	18,6%	19,0%	14,9%	1,2%
	p-value	0,725 Homogénea						
Conviver	Mas.	9,9%	12,0%	16,7%	14,1%	28,1%	18,8%	,5%
	Fem.	5,0%	12,8%	13,6%	24,4%	26,4%	16,5%	1,2%
	p-value	0,084 Homogénea						
Passar de Ano	Mas.	15,1%	4,7%	10,9%	10,9%	15,1%	40,6%	2,6%
	Fem.	17,4%	5,8%	10,3%	10,7%	16,5%	36,8%	2,5%
	p-value	0,978 Homogénea						



No que concerne ao objectivo *Ter mais saúde* foi o 2.º mais escolhido em ambos os géneros, à semelhança dos resultados encontrados para a generalidade dos sujeitos e nos ciclos. As diferenças estatisticamente significativas localizaram-se ao nível da 1.ª e 4.ª escolhas, onde a frequência relativa de raparigas e rapazes é nitidamente distinta, sugerindo uma maior valorização da *Saúde* por parte das raparigas (1.ª escolha onde a frequência relativa foi mais do dobro da dos rapazes; e na 4.ª e 5.ª escolhas onde as frequências relativas dos rapazes são notoriamente superiores à das raparigas).

2.2 Estratégias dos alunos para as aulas

a) No total dos sujeitos inquiridos

Analisando os dados da tabela 8, não obstante o efeito de “tendência central” dos resultados, verificámos que em relação às estratégias com uma conotação negativa (porque seriam normalmente encaradas pelos alunos como alvo de censura pelo professor), *Reduzir o aborrecimento*, *Divertir com os colegas* e *Minimizar as exigências do trabalho* a maior percentagem de alunos tendeu a dar uma resposta não comprometedor, referindo manifestar essas estratégias *algumas* ou *poucas vezes*. Ao contrário, as estratégias com uma conotação positiva, *Desejar aprender* e *Dar ao professor o que ele quer*, foram indicadas como utilizadas *algumas* ou *muitas vezes* por uma percentagem de

alunos mais elevada. A estratégia *Evitar os problemas* foi maioritariamente indicada pelos alunos como utilizada *algumas vezes*.

Tabela 8. Frequência de Ocorrência de cada Estratégia em aula no total de alunos (FR%)

Estratégias	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Total
Dar ao professor o que ele quer	–	5,8%	46,0%	42,2%	6,1%	100,0%
Minimizar as exigências do trabalho	4,8%	37,9%	48,3%	9,1%	–	100,0%
Desejar aprender	–	2,9%	40,4%	45,2%	11,5%	100,0%
Evitar os problemas	2,5%	26,4%	56,2%	13,8%	1,1%	100,0%
Divertir com os colegas	6,3%	39,9%	39,2%	14,1%	0,5%	100,0%
Reduzir o aborrecimento	3,8%	41,2%	45,0%	10,1%	–	100,0%

b) Ciclo de Escolaridade

Com excepção da estratégia de *Desejar Aprender*, a percepção sobre a frequência de ocorrência das restantes estratégias não se encontrou associada ao ciclo de escolaridade que os alunos frequentavam, dado não se terem verificado diferenças significativas entre as respostas dos alunos do 3.º ciclo e os do ensino secundário (tabela 9).

No entanto, os alunos do secundário, por comparação com os do 3.º ciclo, referiram usar mais frequentemente a estratégia *Dar ao professor o que ele quer* e menos a de *Divertir-se com os colegas*, o que de certa forma parece contradizer a maior importância atribuída ao objectivo *Divertir-me* maioritariamente indicado como 2.ª escolha pelos alunos do secundário.

110

Tabela 9. Frequência de Ocorrência de cada Estratégia em aula por Ciclo de Escolaridade (FR%)

Estratégias	Ciclo	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Dar ao professor o que ele quer	3.º	–	6,9%	49,4%	37,2%	6,5%
	Sec.	–	4,5%	41,7%	48,2%	5,5%
	<i>p-value</i>			0,122 Homogénea		
Minimizar as exigências do trabalho	3.º	4,5%	34,8%	50,8%	9,8%	–
	Sec.	5,1%	41,6%	45,2%	8,1%	–
	<i>p-value</i>			0,480 Homogénea		
Desejar aprender	3.º	–	4,3%	43,9%	43,9%	7,9%
	Sec.	–	1,0%	35,9%	47,0%	16,2%
	<i>p-value</i>			0,005 Dependente		
Evitar os problemas	3.º	2,4%	26,5%	56,7%	12,7%	1,6%
	Sec.	2,5%	26,3%	55,6%	15,2%	0,5%
	<i>p-value</i>			0,779 Homogénea		
Divertir com os colegas	3.º	8,1%	36,4%	39,7%	15,0%	0,8%
	Sec.	4,1%	44,3%	38,7%	12,9%	0,0%
	<i>p-value</i>			0,175 Homogénea		
Reduzir o aborrecimento	3.º	5,2%	39,6%	44,4%	10,8%	–
	Sec.	2,0%	43,1%	45,7%	9,1%	–
	<i>p-value</i>			0,309 Homogénea		

No que concerne à estratégia de *Desejar aprender* observaram-se diferenças entre os ciclos de escolaridade. Com efeito, os alunos do secundário foram os que, aparentemente, mais expressaram o *Desejo de aprender*, enquanto os alunos do 3.º ciclo se distribuíram, de forma equivalente (43,9%), por *algumas* ou *muitas vezes*. Já os alunos do secundário revelaram promover esta estratégia *algumas* ou *muitas vezes* (47,0%), e *sempre* (16,2%).

c) Género dos alunos

Inversamente ao ciclo de escolaridade, onde apenas se constataram diferenças significativas na frequência de ocorrência da estratégia de *Desejar aprender*, o género, influenciou a frequência de ocorrência de todas as estratégias de índole Social (*Minimizar as exigências do trabalho*, *Evitar os problemas*, *Divertir com os colegas* e *Reduzir o aborrecimento*), notando-se, em termos gerais uma maior tendência dos rapazes, para as promoverem mais frequentemente do que as raparigas (tabela 10).

Mais raparigas (44,7%) referiram procurar, *poucas vezes* *Minimizar as exigências do trabalho*, relativamente aos rapazes (29,4%). Contrariamente, mais rapazes (14,9%) referiram *Minimizar as exigências do trabalho* *muitas vezes*, em comparação com as raparigas (4,5%).

Relativamente à estratégia de *Evitar os problemas*, a diferença mais evidente entre os dois géneros respeita aos 20,4% de rapazes que referiram procurar promover esta estratégia *muitas vezes* em comparação com os 8,5% de raparigas.



Tabela 10. Frequência de Ocorrência de cada Estratégia em aula por Género (FR%)

Estratégias	Género	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Dar ao professor o que ele quer	Mas.	–	6,00%	43,20%	44,20%	6,50%
	Fem.	–	5,70%	48,40%	40,20%	5,70%
	p-value				0,753 Homogénea	
Minimizar as exigências do trabalho	Mas.	5,20%	29,40%	50,50%	14,90%	–
	Fem.	4,50%	44,70%	46,30%	4,50%	–
	p-value				0,0 Dependente	
Desejar aprender	Mas.	–	3,00%	42,40%	44,30%	10,30%
	Fem.	–	2,80%	38,90%	45,70%	12,60%
	p-value				0,835 Homogénea	
Evitar os problemas	Mas.	1,50%	25,50%	51,00%	20,40%	1,50%
	Fem.	3,30%	27,20%	60,20%	8,50%	0,80%
	p-value				0,005 Dependente	
Divertir com os colegas	Mas.	6,20%	28,90%	46,90%	17,50%	0,50%
	Fem.	6,50%	48,40%	33,30%	11,40%	0,40%
	p-value				0,001 Dependente	
Reduzir o aborrecimento	Mas.	2,00%	32,20%	52,30%	13,60%	–
	Fem.	5,30%	48,60%	38,90%	7,30%	–
	p-value				0,0 Dependente	

Na mesma linha, verificámos que existem mais 13,6% de rapazes a promoverem *algumas vezes* estratégias de *Divertir com os colegas* e sensivelmente mais 20% de raparigas a promoverem *poucas vezes* esta mesma estratégia. Este facto é concordante com o anteriormente observado para o objectivo *Divertir-me*, em que a percentagem de alunos rapazes, da 1.^a à 4.^a escolha, era sempre superior à das raparigas.

O que referimos para a estratégia de *Divertir com os colegas* repete-se para a estratégia de *Reduzir o aborrecimento*, onde mais 16,4% de rapazes do que raparigas mencionaram promover esta estratégia *algumas vezes*. Em contraste, mais 13,4% de raparigas referiram manifestá-la *poucas vezes*. Outra diferença notória é que a frequência relativa de rapazes (13,60%) que referiu manifestar esta estratégia *muitas vezes*, é sensivelmente o dobro da das raparigas (7,30%).

Em relação à estratégia de *Dar ao Professor o que ele quer*, os rapazes distribuíram-se similarmente por uma frequência de ocorrência, *muitas vezes* (44,2%) e *algumas vezes* (43,2%), ao contrário das raparigas, que referiram usar esta estratégia com mais incidência em *algumas vezes* (48,40%) do que *muitas vezes* (40,20%). Não obstante, relativamente a esta estratégia, não foram encontradas, diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas. Relativamente à estratégia de *Desejar aprender*, ainda que tenham sido mais raparigas que rapazes a referir desejarem muito frequentemente (*muitas vezes*) aprender e mais rapazes que raparigas a desejarem frequentemente (*algumas vezes*) aprender, as diferenças também não são significativas.

3. Relação entre as Concepções de EF e a Agenda Social dos Alunos

Embora se tenham constatado associações estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$), entre as concepções de EF e as duas dimensões da ASA, estas revelaram-se de fraca intensidade, não cumprindo o critério proposto por Vincent (1999) que define como fracas as relações com valor de [0,5; 0,7]. Não obstante, pelo seu valor pedagógico, optámos por destacar algumas dessas correlações.

3.1 Relação entre as Concepções de EF e os Objectivos de Participação nas aulas

Neste âmbito, o dado mais relevante refere-se à associação directa, mais intensa de entre todas as analisadas, observada nas raparigas, entre a concepção recreacionista (CR) e o objectivo de *Divertir com os colegas* (49%; $p = 0,000\%$). Esta mesma associação nos rapazes tem uma intensidade menor de 36% ($p = 0,000$). Podemos deduzir que uma perspectiva recreacionista das aulas de EF por parte das raparigas se traduz mais facilmente em objectivos sociais, designadamente os de diversão.

3.2 Relação entre as Concepções de EF e as Estratégias de participação nas aulas

A concepção biologista (CB) aparenta não exercer influência sobre nenhuma das estratégias em aula, excepto no caso das raparigas, onde se manifestou inversamente associada à estratégia

de *Divertir com os colegas* (13,4%; $p = 0,041$). Assim, quanto maior for a importância concedida à CB menor é a intenção com que as alunas se procuram *Divertir com os colegas*.

A CR encontrou-se directamente associada com as estratégias sociais de *Divertir com os colegas* (30,1%; $p = 0,000$) e *Reduzir o aborrecimento* (20,6%; $p = 0,000$). Por outro lado, encontra-se inversamente relacionada com as estratégias académicas *Desejar aprender* (20,8%; $p = 0,000$) e *Dar ao Professor o que ele quer* (15,1%; $p = 0,002$). Assim, e em conformidade com a própria definição de *concepção recreacionista*, verificámos que uma maior identificação com esta orientação é acompanhada por um aumento da promoção de estratégias que visam a socialização e simultaneamente uma redução da promoção de estratégias académicas.

Numa análise por ciclos de escolaridade verificámos que, em ambos os casos, a associação mais intensa da CR, é igualmente com a estratégia de *Divertir com os colegas* (3.º Ciclo – 25,5%; $p = 0,000$; Secundário – 35,8%; $p = 0,000$). Especificamente para os alunos do 3.º ciclo, observou-se ainda uma associação inversa com a estratégia de *Desejar aprender* (23%; $p = 0,001$) o que pode reforçar que quando este grupo de alunos se identifica mais com o recreacionismo nas aulas de EF, menos facilitará a gestão da aula por parte do professor.

Considerando o género, constatámos que quanto maior for a identificação dos rapazes com a CR, maior a tendência de evitarem (ou menos se relacionarem) a aprendizagem (*Desejar Aprender*, 24,8%, $p = 0,001$) do que as raparigas (17,1%, $p = 0,009$) e, apesar de tenderem a promover estratégias de *Divertir com os colegas* (24,1%, $p = 0,001$) estas ocorrem numa frequência menor do que a das raparigas (36,1%, $p = 0,000$).

A concepção académica (CA) não se associa (associação inversa) com as estratégias sociais de *Divertir com os colegas* (28,3%; $p = 0,000$) e *Reduzir o aborrecimento* (26,9%; $p = 0,000$) e associa-se (directamente) com as estratégias académicas, onde se destaca a maior intenção na aprendizagem (*Desejar aprender* 21,6%; $p = 0,000$) do que na ajuda à gestão da aula (*Dar ao professor o que ele quer* 13,4%; $p = 0,006$). Assim, o aumento de significado atribuído a esta concepção, é mais acompanhado pela redução da promoção de estratégias sociais do que pelo incremento de estratégias académicas.

Para os rapazes e alunos do secundário, a associação directa da CA com a estratégia de *Desejar aprender* é menos intensa do que na totalidade dos alunos (19,2% com $p = 0,008$ e 17,3% com $p = 0,016$ respectivamente). Já no caso dos alunos do 3.º ciclo, a associação directa mais intensa é com a estratégia de *Desejar aprender* (25,2%; $p = 0,000$), constatando-se ainda associações inversas com as estratégias sociais, o que reforça a intenção dos alunos em se comportarem congruentemente com as tarefas de aprendizagem. As raparigas manifestaram uma associação inversa com a estratégia de *Divertir com os colegas* em 28,8% ($p = 0,000$) e directa com as estratégias académicas (*Desejar aprender* 22,8% com $p = 0,000$; e *Dar ao professor o que ele quer* 17,5% com $p = 0,008$), revelando que, à semelhança do observado para a totalidade dos sujeitos, o foco da intenção das raparigas que se identificam com a CA se centra mais no afastamento da diversão do que na aproximação a comportamentos congruentes com as tarefas de aprendizagem.

3.3 Relações entre as dimensões dos Objectivos de Participação com as Estratégias de Participação

Os objectivos sociais *Conviver* e *Divertir-me* associaram-se directamente com a estratégia de *Divertir com os colegas* (respectivamente 27,9% e 40,6%, $p = 0,000$ em ambos os casos). Confrontando as expectativas, este resultado reflecte que o aumento de importância atribuído ao *Convívio* e ao *Divertimento*, é acompanhado por um aumento da promoção de estratégias sociais (de *Divertir com os colegas* e *Reduzir o aborrecimento*) e pelo decréscimo das estratégias académicas, o que se mantém entre ciclos escolares mas não entre géneros. Não obstante, no ensino secundário as associações desses objectivos com as estratégias sociais de *Reduzir o aborrecimento* e *Minimizar as exigências do trabalho* são mais intensas do que no 3.º Ciclo.

Considerando o género dos alunos, em ambos se verificam associações directas do objectivo *Conviver* com as estratégias sociais e associações inversas deste objectivo com as estratégias académicas. Contudo, é importante salientar que os rapazes que se identificam com o objectivo *Conviver*, se demonstraram mais interessados em se afastar da aprendizagem reduzindo as estratégias académicas (*Desejar aprender* e *Dar ao professor o que ele quer* com 28,6% e $p = 0,000$) do que as raparigas (*Dar ao professor o que ele quer* – 17,7%, $p = 0,007$ e *Desejar aprender* – 14,6%, $p = 0,025$). Na análise do mesmo objectivo com as estratégias sociais, são as raparigas que revelam a maior associação, i. e., maior interesse em promover a recreação (*Divertir com os colegas* – 30%, $p = 0,000$; *Reduzir o aborrecimento* – 17,2%, $p = 0,008$; *Minimizar as exigências do trabalho* – 14,6%, $p = 0,025$) do que os rapazes (*Divertir com os colegas* – 23,6%, $p = 0,001$; *Reduzir o aborrecimento* – 15,4%, $p = 0,038$).

114

Relativamente ao objectivo *Divertir-me* verificámos que nos rapazes este se relacionou directamente por ordem decrescente de intensidade, com as estratégias de *Reduzir o aborrecimento* (33,4%, $p = 0,000$), *Divertir com os colegas* (32%, $p = 0,000$) e *Minimizar as exigências do trabalho* (17,1%, $p = 0,023$). Inversamente, e também em decrescendo, associou-se com as estratégias de *Dar ao professor o que ele quer* (26,5%, $p = 0,000$) e *Desejar aprender* (22,3%, $p = 0,002$). As raparigas revelaram uma tendência semelhante, destacando-se sobretudo a maior intensidade em sentido directo com a estratégia de *Divertir com os colegas* (46,1%; $p = 0,000$). Assim, considerando o género dos alunos, tanto os rapazes como as raparigas, quando se identificam com objectivos sociais, tendem a fomentar, de forma diversificada, estratégias sociais a par da redução das estratégias académicas, sendo essas relações nas raparigas mais intensas do que nos rapazes.

Os objectivos académicos *Praticar desporto*, *Ter mais saúde* e *Aprender*, manifestaram associações inversas com as estratégias sociais de *Divertir com os colegas* (13,5%, $p = 0,006$; 25,3%, $p = 0,000$; 31,7%, $p = 0,000$) e *Minimizar as exigências do trabalho* (20,5%, $p = 0,000$; 20,2%, $p = 0,000$; 12,7%, $p = 0,010$) e associações directas com a estratégia de *Desejar aprender* (respectivamente 16,4%, 17,7% e 26,5% para cada um dos objectivos acima referidos). Assim, em consonância com o perspectivado, quanto mais valorizados forem os objectivos académicos maior será a expressão das intenções dos alunos em *Desejar aprender* (alcançando a expressão máxima no

objectivo de aprendizagem) e menor será a promoção de estratégias sociais. Esta tendência mantém-se em ambos os ciclos de escolaridade, destacando-se no ensino secundário a relação mais intensa entre o objectivo *Aprender* e a estratégia de *Desejar aprender* (34,7%).

Em ambos os géneros constatámos associações inversas dos objectivos *Praticar Desporto* e *Ter mais saúde* com as estratégias de *Minimizar as exigências do trabalho* (respectivamente 20,3%, $p = 0,007$ e 19,9%, $p = 0,008$ nos rapazes; 25,7%, $p = 0,000$ e 15,4%, $p = 0,019$ nas raparigas) e *Reduzir o aborrecimento* apenas para o último (22,9%, $p = 0,002$ nos rapazes e 20,8%, $p = 0,001$ = nas raparigas), o que revela que, quanto mais os alunos se identificarem com esses objectivos, menor será a probabilidade de incorrerem em comportamentos desviantes enquadrados naquelas estratégias.

Especificamente para o objectivo de *Aprender*, em ambos os géneros se confirma, uma associação inversa com a estratégia de *Divertir com os colegas* (34,7%, $p = 0,000$ nos rapazes e 26,3%, $p = 0,000$ nas raparigas). Em sentido directo, destacamos que os rapazes se relacionam mais intensamente do que as raparigas com a estratégia de *Desejar aprender* (26,9%, $p = 0,000$ e 25,3%, $p = 0,000$) para além de diversificarem mais as suas estratégias académicas de participação uma vez que também se associam à estratégia de *Dar ao professor o que ele quer* (31,5%, $p = 0,000$). Assim, genericamente, verificámos que em ambos os géneros o aumento da importância atribuído à aprendizagem é mais acompanhado pela redução da estratégia de *Divertir com os colegas* do que pela promoção de estratégias académicas.

Contrariamente, observámos que o aumento da importância do objectivo de *Passar de ano* é acompanhado pelo incremento da promoção de estratégias sociais como a de *Evitar os problemas* (21,5%; $p = 0,000$) e de *Minimizar as exigências do trabalho* (14,4%; $p = 0,003$) a par da inesperada redução da intenção de *Desejar aprender* (14,8%; $p = 0,002$), o que também se confirma em alunos do secundário. Em alunos do 3.º ciclo, este objectivo apenas se relacionou com a estratégia de *Evitar os problemas* (19,4%; $p = 0,004$).

Considerando o género dos alunos, em ambos, observou-se que, uma maior valorização do objectivo de *Passar de ano* é acompanhado pela promoção de estratégias de *Evitar os problemas* (rapazes – 23,4%; $p = 0,002$; raparigas – 20,7%; $p = 0,001$) e *Minimizar as exigências do trabalho* (rapazes 15% e $p = 0,046$; raparigas – 16,2% e $p = 0,013$). Especificamente para os rapazes verificou-se ainda um incremento da estratégia de *Dar ao professor o que ele quer* (15% e $p = 0,038$) e nas raparigas uma redução da estratégia de *Desejar aprender* (25,1%; $p = 0,000$).

SÍNTESE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Retomando a análise das questões de partida, sintetizamos e discutimos as principais evidências que lhes permitem responder.

Em relação à primeira questão ***Quais são as Concepções de Educação Física, os Objectivos e as Estratégias de participação dos alunos para as aulas de EF? Como variam entre ciclos de***

escolaridade e entre géneros? os alunos demonstraram identificar-se com um modelo curricular que veicula a aprendizagem da cultura física. Relativamente às suas pretensões de participação nas aulas de EF elegeram o objectivo *Praticar Desporto*, prosseguido do *Ter mais saúde* e do *Aprender*. No que concerne à auto-percepção das atitudes/comportamentos em aula, os alunos referiram manifestar mais frequentemente estratégias de índole académica comparativamente às de índole social.

a) *Concepções de EF*

Os alunos demonstraram, independentemente do género e do ciclo de escolaridade, perfiar uma EF centrada na aprendizagem (concepção académica), seguida da concepção recreacionista e por último da biologista, confirmando-se os resultados alcançados por Duarte (2004) onde o autor constatou uma franca identificação dos alunos com a Concepção Académica (57,5%), prosseguida da Concepção Recreacionista (25%), sendo a Biologista aquela com que os alunos menos se identificam (17,5%).

No sentido oposto ao do mesmo autor, não se evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre ciclos de escolaridade.

Entre uma EF orientada para o treino das capacidades físicas (CB) e outra orientada para a promoção de momentos de convívio e lazer (CR), os rapazes manifestaram preferir a CB e as raparigas a CR.

116

b) *Agenda Social – Objectivos de Participação nas aulas de EF*

Relativamente às pretensões de participação nas aulas de EF, por ordem decrescente de prioridade, os alunos elegeram: o *Praticar Desporto*, *Ter mais saúde*, *Aprender*, *Divertir*, *Conviver* e por último *Passar de ano*. Estes resultados confirmam os já alcançados por Leal (1993) e Duarte (2004) relativamente à importância que o treino/prática do desporto assume nas prioridades dos alunos, assim como os de Underwood (1983), Tannenhill & Zakrajsek (1993), Duarte (1992), Gonçalves (1993), Leal (1993), Fraga (1994), Walling & Duda (1995), Piéron (2000), Pereira (2008) no que concerne à valorização da promoção da saúde. A aprendizagem, ao estar entre os três objectivos mais valorizados pelos alunos, encontra-se numa posição intermédia. Contrariamente aos estudos de Gonçalves (1993); Pereira (1995); Pereira, Carreiro da Costa e Diniz (2000), a recreação e o convívio assumiram no nosso estudo, reduzida expressividade.

Diferentemente do estudo de Duarte (2004), em que os alunos de anos escolares mais avançados (9.º ano) atribuíram maior importância à saúde do que os de 6.º ano, no nosso estudo, não se constataron diferenças significativas entre alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário. Contrariamente ao estudo de Pereira (1995), não observámos diferenças entre géneros relativamente à importância do Convívio nas aulas de EF, mas apenas uma maior valorização da saúde (*Ter mais saúde*) por parte das raparigas.

c) *Agenda Social dos alunos – Estratégias de participação nas aulas de EF*

No que concerne à frequência de ocorrência com que os alunos pensam encetar as diversas estratégias em aula, os nossos resultados não se afastaram dos alcançados por Duarte (2004), verificando-se uma maior frequência de ocorrência, *algumas vezes* ou *muitas vezes*, das estratégias académicas (*Dar ao professor o que ele quer e Desejar aprender*) relativamente às sociais (*Divertir-se com os colegas, Evitar os problemas, Reduzir o aborrecimento, Minimizar as exigências do trabalho*), essas de frequência regular ou reduzida (*algumas vezes* ou *poucas vezes*).

À excepção da estratégia de *Desejar Aprender*, mais valorizada no secundário, averiguámos uma elevada concordância na frequência das diversas estratégias entre alunos do 3.º ciclo e do secundário. Os nossos resultados não confirmam os de Duarte (2004) que reflectiram um aumento da frequência da estratégia de *Divertir para reduzir o aborrecimento* do 6.º para o 9.º ano.

Ao contrário do que foi observado nos ciclos de escolaridade, no que diz respeito ao género, detectámos diferenças entre rapazes e raparigas relativamente à frequência da promoção de estratégias de índole recreativa, que é superior nos rapazes. Relativamente à frequência de ocorrência das estratégias académicas de *Dar ao professor o que ele quer* e *Desejar aprender*, não se evidenciaram diferenças significativas entre géneros.

No que respeita à segunda questão: ***Que tipo de relações é legítimo estabelecer entre as Concepções e a Agenda Social dos Alunos e especificamente entre os Objectivos e as Estratégias referidas pelos alunos nas aulas de EF?*** os aspectos mais relevantes foram os seguintes.

a) *Relação das Concepções de EF com os Objectivos de participação nas aulas de EF*

O modelo curricular perfilhado pelos alunos parece não assumir expressão nos seus objectivos de participação nas aulas na medida em que, a concepção académica e a concepção recreacionista (CR), não manifestaram associações estatisticamente significativas com qualquer um dos objectivos de participação.

Relativamente às associações com a concepção biologista verificámos que, quanto mais os alunos se identificam com esta concepção, mais importância atribuem ao objectivo de *Passar o ano* e menos ao de *Aprender*.

Entre géneros, destacamos que quanto mais as raparigas se identificam com a CR mais valorizam o objectivo de *Divertir com os colegas*.

b) *Relação das Concepções de EF com as Estratégias de participação nas aulas*

Globalmente os resultados indicam que, quanto mais os alunos valorizam o Recreacionismo e menos a Aprendizagem, mais facilmente se envolvem em estratégias de diversão, sendo o inverso também verdadeiro. A tabela 11 sintetiza/pormenoriza os resultados encontrados:

Tabela 11. Relação das Concepções de EF com as Estratégias de participação nas aulas

Total de Sujeitos	
X Concepção Biologista ☒ Estratégias de participação nas aulas	
↑ Concepção Recreacionista ➔	↑ ↑ Estratégias Sociais (Divertir c/colegas e Reduzir aborrecimento) ↑ Estratégias Académicas (Desejar aprender e Dar ao professor o que ele quer)
↑ Concepção Académica ➔	↓ ↓ Estratégias Sociais (Divertir c/colegas e Reduzir aborrecimento) ↑ Estratégias Académicas (Desejar aprender e Dar ao professor o que ele quer)
3.º Ciclo	Ensino Secundário
↑ Concepção Recreacionista ➔	↑ ↑ Divertir com os colegas e ↓ ↓ Desejar aprender
↑ Concepção Académica ➔	↑ ↑ Desejar Aprender e estratégias Sociais
↑ Concepção Recreacionista ➔	↑ ↑ Divertir c/ colegas ↓ ↓ Desejar aprender
↑ Concepção Académica ➔	↓ ↓ estratégias Sociais ↑ Desejar Aprender
Raparigas	Rapazes
↑ Concepção Biologista ➔	↓ ↓ Divertir com os colegas
↑ Concepção Académica ➔	↓ ↓ Divertir com os colegas ↑ estratégias Académicas
↑ Concepção Recreacionista ➔	↓ ↓ Desejar Aprender ↑ Divertir c/ colegas
↑ Concepção Académica ➔	↓ ↓ estratégias Sociais ↑ estratégias Académicas

☒ – Ausência de associação; ↓ – Associação inversa: o aumento da importância de determinada concepção é acompanhado pelo decréscimo da frequência de ocorrência de determinada estratégia; ↑ – Associação directa: o aumento da importância de determinada concepção é acompanhado pelo aumento da frequência de ocorrência de determinada estratégia; ↓ ↓ – Associação inversa de maior intensidade que as associações directas com essa mesma concepção; ↑ ↑ – Associação directa de maior intensidade que as inversas com essa mesma concepção

Que tipo de relações é legítimo estabelecer especificamente entre os Objectivos e as Estratégias referidas pelos alunos nas aulas de EF?

118

Em sintonia com o esperado, observámos que os objectivos sociais de *Conviver e Divertir-me* se encontraram mais fortemente associados a estratégias sociais, nomeadamente de *Divertir com os colegas* e *Reduzir o aborrecimento*. Assim, quanto maior foi o significado que os alunos atribuíram a estes objectivos, maior foi a expressão dessas estratégias e menor foi a promoção das estratégias académicas com as quais assumem relações inversas.

Os objectivos académicos (*Praticar desporto, Aprender e Ter mais saúde*), manifestam relações inversas com as estratégias sociais de *Minimizar as exigências do trabalho* e *Divertir com os colegas*. Assim, o aumento de importância destes objectivos é acompanhado pela redução de estratégias de índole social e por um aumento da de *Desejar aprender* (principalmente no caso específico do objectivo *Aprender*). Inversamente, o aumento de importância atribuído ao *Passar de ano* é acompanhado por um aumento das estratégias de *Minimizar as exigências do trabalho* e *Evitar os problemas* (relação directa) e, contrariamente ao esperado, por uma redução das estratégias de *Desejar aprender*. A tabela 12 especifica os resultados encontrados:

Tabela 12. Relação dos Objectivos com as Estratégias de participação nas aulas de EF

Total de Sujeitos		
Objectivos Sociais – Conviver e Divertir-me: ↑Estratégias Sociais (Divertir c/colegas e Reduzir aborrecimento); ↓Estratégias Académicas (Desejar aprender e Dar ao professor o que ele quer)		
Objectivos Académicos (Aprender, Ter mais saúde, Praticar desporto) ↑Estratégias Académicas (Desejar aprender e Dar ao professor o que ele quer) ↓Estratégias Sociais (Divertir c/colegas e Reduzir aborrecimento)		
Objectivos Académicos (Passar o ano) ↑ Estratégias Sociais (Minimizar as exigências do trabalho e Evitar os problemas) ↓Estratégia de Desejar aprender		
3.º Ciclo	Ensino Secundário	
Associações mais intensas dos objectivos sociais (Divertir-me e Conviver) com as estratégias sociais de Reduzir o aborrecimento e Minimizar as exigências do trabalho. Praticar desporto ☒ com nenhuma das estratégias ↑Ter mais saúde ➔↑Desejar aprender ↑Passar o ano ➔↑Evitar os problemas		↑ Aprender – relação mais intensa com a estratégia de Desejar aprender, o que reflecte uma maior disponibilidade destes alunos para a aprendizagem; ↑ Passar de Ano ➔ ↑ Minimizar as exigências do trabalho e Evitar os problemas ↑ Desejar aprender
Género dos alunos		
Entre géneros as associações dos objectivos com as estratégias são muito poucas e de reduzida intensidade. A destacar, a associação generalizada e frequentemente intensa entre os objectivos sociais e as estratégias sociais, embora, para o caso dos rapazes, também se verifiquem associações relativamente intensas no sentido inverso com a estratégia académica – <i>Desejar aprender</i> . Nos objectivos académicos, mantém-se a associação mais intensa com as estratégias sociais. Para os mesmos objectivos a estratégia académica <i>Desejar aprender</i> é a que apresenta mais variabilidade na sua força e localização relativamente às demais, sendo no entanto os rapazes o grupo que mais se associa com essa, destacando-se ainda a relação inversa das raparigas com o objectivo de <i>Passar de ano</i> para essa mesma estratégia.		
☒ – Ausência de associação; ↓ – Associação inversa: o aumento da importância de determinado objectivo é acompanhado pelo decréscimo da frequência de ocorrência de determinada estratégia; ↑ – Associação directa: o aumento da importância de determinado objectivo é acompanhado pelo aumento da frequência de ocorrência de determinada estratégia		

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi para nós animador poder constatar que os alunos inquiridos concebem e valorizam o sentido académico da Educação Física pretendendo desta algo mais do que diversão e catarse. O aprender-fazendo e a promoção da saúde são os aspectos que os alunos mais privilegiaram em contraste com o convívio e o divertimento. Pensamos que este facto possa estar relacionado com a atitude e modelo curricular veiculados pelos professores, eventualmente mais, em conformidade com as normas e referências expressas nos Programas Nacionais de Educação Física. Acreditamos que uma maior generalização na assumpção de uma concepção académica, considerando a integração da Agenda Social dos Alunos, para além de se traduzir numa maior facilidade e qualidade de gestão da ecologia da aula, continuará a produzir alterações na perspectiva dos alunos no sentido de lhes inculcar cada vez mais o gosto pela Actividade Física, alcançando um dos objectivos fundamentais da Educação Física – a promoção de estilos de vida activa e saudável, nomeadamente a partir da extensão da prática de actividade física fora da escola e na vida futura.

Relativamente à influência que o modelo curricular perspectivado pelos alunos exerce na agenda social dos mesmos, esperávamos encontrar associações mais determinantes. Perante relações de tão reduzida intensidade, somos conduzidos a reconhecer que no nosso caso não se aplica totalmente a afirmação de Duarte (2004, pp. 10) ao referenciar Lee (1997), segundo a qual “o que os alunos pretendem nas aulas de EF, quais são os objectivos com que a frequentam, bem como o que eles sentem acerca dos programas da disciplina exercem uma enorme influência no seu comportamento ao longo do processo ensino-aprendizagem”.

Não obstante consideramos que, em estudos futuros, se torna necessário empreender uma análise mais intensiva que permita apurar de um modo individualizado e em contexto real as razões desta aparente dissonância, nomeadamente a partir da utilização de entrevistas focadas, bem como observar o aspecto comportamental das orientações conceptuais e da Agenda Social, a partir de sistemas de observação indutivos.

BIBLIOGRAFIA

- AARNIO M** (2003). Leisure-time physical activity in late adolescence. A cohort study of stability, correlate and familial aggregation in twin boys and girls. *Journal of Sports Science and Medicine*, 2, Suppl.2, 1 – 41.
- ALLEN T** (1986) Classroom management: Student's perspectives, goals and strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 437– 459.
- CAIUS N, BENIFICE E** (2002). Foods habits, activity and overweight among adolescents. *Epidemiol Sante Publique*, 50, 6, 543-546.
- CARREIRO DA COSTA F, PEREIRA P & DINIZ J** (1996). Student's thoughts and behaviors in PE classes. Poster presented at the *AIESEP – International Seminar*. Lisbon, November.
- CARREIRO DA COSTA F, DINIZ J & PEREIRA P** (2000). Os processos de pensamento de alunos em Educação Física. *Boletim SPEF*, 19/20, 100-119.
- CRUM B** (1993). A critical review of competing PE concepts. Invited paper for the *2nd European Forum: Sports Sciences in Europe – Current and Future Perspectives*, Cologne, Germany, September, 8-12.
- DELENS C, RENARD J.-P & SWALUS P** (1987). Etude des liens entre la satisfaction des élèves et différents paramètres observés. *Sport*, 227, 37-43.
- DISHMAN R & SALLIS J** (1994). Determinations and interventions for physical activity and exercise. In C. Bouchard, R. Shephard, & T. Stephens (Eds.), *Physical Fitness and Health. International Proceedings and Consensus Statement* (pp. 214-256). Champaign: Human Kinetics Publishers.
- DOYLE W** (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. In L.S. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education* (5th ed., pp. 163-198).
- DOYLE W** (1979). Classroom tasks and student's abilities. In P. Peterson & H. Walberg (Eds), *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications* (pp. 183-209). Berkeley: McCutchan.
- DOYLE W** (1986). Classroom organization and management. In Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: Macmillan Publishing Company.
- DUARTE A** (1992). *Contributo para o estudo das atitudes dos alunos do Ensino Secundário face à disciplina de Educação Física: O caso da região do Grande Porto*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto.
- DUARTE C** (2004). *Estudo da relação entre as percepções dos alunos sobre o processo ensino-aprendizagem em Educação Física, a sua agenda social e a participação nas aulas*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- FRAGA A** (1994). *A percepção dos alunos relativamente ao processo de aprendizagem em Educação Física: Estudo comparativo realizado em escolas secundárias do litoral e interior*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- GONÇALVES C** (1993). Estudo do pensamento dos alunos sobre o processo de formação em Educação Física. *Boletim SPEF*, 15/16, 99-112.
- GONÇALVES C** (1998). *Relações entre as características e crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de Educação Física*. Vol.1. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- GONÇALVES C, CARREIRO DA COSTA F & PIÉRON M** (2000). Relationships between pupils' thoughts and behaviors in Physical Education classes. In F. Carreiro da Costa (Ed.), *Research on Teaching and Research on Teacher Education: proceedings of international seminar* (pp. 67-73). Lisboa: Edições FMH.
- GRAHAM G** (1995). PE through student's eyes and student's voices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 4, 364-371.
- GRIFFIN P** (1983). Gymnastics is a girl's thing: student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. In T. Templin, & J. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (4th ed., pp.30-38). Champaign, IL: Human Kinetics.
- HASTIE P & SIEDENTOP D** (1999). An ecological perspective on PE. *European PE Review*, 5, 1, 9-29.
- HASTIE P & SIEDENTOP D** (2006). The classroom ecology paradigm. In D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 214-225). London: Sage Editors.
- LEAL J** (1993). *A atitude do aluno face à escola, à educação física e aos comportamentos de ensino do professor*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- LEAL J & CARREIRO DA COSTA F** (1997). A atitude dos alunos face à escola, à educação física e a alguns comportamentos de ensino do professor. *Boletim SPEF*, 15/16, 113-125.

- LEE A** (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 3, 262-277.
- LOUREIRO N** (2004). *A saúde dos jovens portugueses: Prática desportiva e sedentarismo*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- MATOS M, SIMÕES C & CANHA L** (1999). Saúde e estilos de vida em jovens portugueses em idade escolar. In L. Sardinha, M. Matos, & I. Loureiro (Eds.), *Promoção da Saúde: Modelos e Práticas de Intervenção nos Âmbitos da Actividade Física, Nutrição e Tabagismo* (pp. 217-240). Lisboa: Edições FMH.
- MOURÃO P** (1997). *O Pensamento do Aluno: Percepções pessoais e crenças sobre o sucesso e insucesso em Educação Física*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- PEREIRA P** (1995). *O pensamento e acção do aluno em educação física*. Vol. 1. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- PEREIRA P** (2008). *Os processos de pensamento dos professores e alunos em educação física*. Vol. 1. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- PESTANA M & GAGEIRO J** (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (4.ª Ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PIÉRON M** (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. España: INDE Publicaciones.
- PIÉRON M & CLOES M** (1991). Interactions between teachers and students in selected sports activities: the student as a starting point. Rio de Janeiro: Artus. 9-11, 185-188.
- SALLIS J, PROCHASKA J & TAYLOR W** (2000). Review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 963-975.
- SCRATON S** (1986). Image of femininity and the teaching of girls physical education. In J. Evans (Ed.), *Physical Education, Sports and Schooling: Studies in the sociology of Physical Education* (pp. 71-94). London: Falmer Press.
- SIEDENTOP D** (1988). An ecological model for understanding teaching/learning in Physical Education. Paper presented at the *Seoul Olympic Scientific Congress*. Seoul, September.
- TANNENHILL D et al** (1994). Attitudes towards physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 4, 406-420.
- TANNENHILL D & ZAKRAJSEK D** (1993) Student attitudes towards PE: A multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 1, 78-84.
- TINNING M & FITZCLARENCE L** (1992). Postmodern youth culture and the crisis in Australian secondary school physical education. *Quest*, 42, 287-303.
- UNDERWOOD G** (1983). *The physical education curriculum in the secondary school: Planning and implementation*. London: Falmer Press.
- VASCONCELOS M & MAIA J** (2001). Actividade física de crianças e jovens – Haverá um declínio? Estudo transversal em indivíduos de dois sexos dos 10 anos aos 19 anos de idade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1, 3, 44-52.
- VINCENT W** (1999). *Statistics in kinesiology* (2nd Ed.). Illinois: Human Kinetics.
- Walling M, Duda J (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 2, 140-156.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION** (2000). *Health and health behavior among young people*. WHO.



Formação e Carreiras Profissionais

EMPREGABILIDADE NO DESPORTO OFERTA E PROCURA DE EMPREGO NO ENSINO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Mario Teixeira¹, Ana Sampaio¹, Carlos Braz²

¹ Professor(a) da Universidade de Évora, Portugal

² Licenciado em Educação Física e Desporto pela Universidade de Évora
mario-teixeira@netcabo.pt

RESUMO

Este estudo pretende compreender o campo laboral das Ciências do Desporto em Portugal. Analisaram-se os diplomados pelo ensino superior (público e privado) e os docentes concorrentes aos 2.º/3.º ciclos do ensino básico e secundário.

A amostra é composta por instituições portuguesas (32), universitárias (10) e politécnicas (22). Analisaram-se os docentes colocados, não colocados e excluídos que concorreram ao ensino da Educação Física de 2004/05 a 2006/07. Concluímos que o padrão de empregabilidade sugere uma saturação desta saída profissional, embora existam pequenos sinais de ténue retoma do equilíbrio da relação oferta-procura a longo prazo. É pouco provável recuperar-se o potencial de emprego no submercado da Educação Física para recém-licenciados.



Palavras-chave: Empregabilidade, ensino superior, educação física, docentes colocados.

INTRODUÇÃO

Nos últimos trinta e cinco anos, a frequência do ensino superior conheceu uma clara abertura. Mas, foi na década de oitenta que se manifestou um crescimento exponencial, sustentado quer pelo sector público quer pelo privado. Nessa fase, os sinais eram expressivos e indicavam que se tratava de um processo sem retorno, do ponto de vista das perspectivas políticas e das expectativas sociais.¹

Num plano específico, o acesso ao ensino superior, no âmbito da formação inicial em ciências do desporto, é um objectivo que muitos jovens portugueses procuram atingir, mas nem todos conseguem alcançar em Portugal. Para isso, os candidatos ao ensino superior têm que se submeter previamente a provas de aptidão funcional, registando-se uma percentagem significativa de não aptos.²

Numa outra perspectiva, a formação de professores também deveria exigir um acompanhamento permanente e uma regulação constante, quer dos processos quer dos resultados obtidos.³

Ensino Superior e Mercado de Trabalho

Verificava-se num passado relativamente recente que o futuro de um diplomado pelo Ensino Superior parecia estar imediatamente garantido, sendo associado a um estatuto social especial e um rendimento económico elevados, hoje em dia vive-se um clima de incerteza e instabilidade relativamente ao significado e valor do diploma de Ensino Superior.⁴

O desemprego, que até há bem pouco tempo afectava fundamentalmente as camadas populacionais menos escolarizadas e conseqüentemente menos dotadas em termos de competência para fazer face às cada vez mais profundas exigências do Mercado de Trabalho, alargou progressivamente a sua incidência, atingindo agora também o, até há bem pouco tempo incólume, grupo de jovens recém diplomados pelo Ensino Superior.

É sobretudo a partir do final da década de setenta que se registou um primeiro aumento das dificuldades dos jovens diplomados encontrarem emprego e a necessidade de planificar e gerir o sistema educativo.⁵ Os jovens constituem, sem dúvida, uma nova parcela da população particularmente sensível à taxa de desemprego.

No presente, os indicadores sobre o desemprego em Portugal assumem os valores mais altos das duas últimas décadas, fundamentalmente devido à elevadíssima taxa de desemprego nos jovens recentemente licenciados. Os números do desemprego são preocupantes e, face à conjuntura actual, prevê-se um futuro ainda mais tumultuoso. Segundo alguns autores, o Ensino Superior começa, desde há algum tempo, a assumir a função de um “parque de estacionamento”.⁶

Constatarmos que a descontinuidade entre sistema de formação e sistema produtivo, representando um progressivo agravamento do desemprego de diplomados.⁷ A utopia associada à obtenção de um simples diploma que supostamente garantia, à priori, uma boa situação relativamente ao trabalho desvaneceu-se há muito.⁸

Independentemente dessa constatação, continua a assistir-se a um aumento do investimento por parte dos jovens, e não só, na formação de índole superior, com o objectivo de alcançar uma maior facilidade na transição ou num trajecto profissional ascendente.

Todavia, os problemas de inserção irão existir, principalmente quando o que está em causa é o acesso a um emprego estável e próximo das competências profissionais dos indivíduos. A inserção profissional engloba, não só, o acesso ao emprego com as suas características e condicionantes, mas, também, as dinâmicas de realização e satisfação pessoal e profissional, bem como elementos referentes ao reconhecimento da sua capacidade profissional por parte das entidades empregadoras.⁹

Os diplomados constituem uma unidade de análise nos estudos de inserção profissional. São os percursos vivenciados por estes sujeitos que traduzem, de forma sintetizada, as influências de vários agentes e factores ao longo do período de integração profissional. Também importará

considerar os diplomados como uma unidade de análise, atendendo a que as suas estratégias e comportamentos não obedecem a uma racionalidade estritamente económica, sendo marcadas por elementos de natureza social e cultural, bem como por dinâmicas de socialização e construção identitária.¹⁰

O período de transição entre o espaço do ensino e o espaço da profissão caracteriza-se, tendencialmente, pela acentuada mobilidade profissional nos três anos que se seguem à conclusão da Licenciatura. Esta situação não deverá ser específica dos diplomados do ensino superior, uma vez que um estudo de investigação sobre mobilidade ao longo do ciclo de vida salienta que a mudança de emprego é mais frequente nos primeiros anos de actividade profissional.¹¹

Defendendo uma postura dinâmica e adaptativa por parte dos recém licenciados, uma pesquisa realizada em Inglaterra recomenda que os diplomados deverão estar atentos às possibilidades de emprego em sectores e actividades profissionais que, num passado recente, não eram tradicionalmente ocupados por diplomados pelo Ensino Superior.⁸

Ciências do Desporto e Saídas Profissionais via Ensino

No que se refere ao mercado de emprego no ensino, o estatuto da Educação Física apresenta uma significativa homogeneidade nos diferentes países da União Europeia. A história da Educação Física no contexto escolar é suficientemente longa e estável. No entanto, o seu futuro pode gerar importantes debates, especialmente em alguns países, pois o número destes profissionais apresenta um visível declínio.¹²

A docência, em concreto, parece estar a atingir um nível de saturação. Mas, segundo um estudo realizado em Espanha¹³, esta realidade não se reporta unicamente a Portugal. Todavia, apesar do estado de saturação no ensino da Educação Física, esta continua a constituir a saída profissional mais frequente, tendo como principal aliciante a estabilidade do vínculo profissional. Neste aspecto, esta situação assemelha-se à realidade portuguesa, uma vez que o sentimento de estabilidade que esta profissão parece oferecer poderá revelar-se um factor apelativo.

Num questionário a profissionais que escolheram como saída profissional a via ensino de Educação Física, a esmagadora maioria concorda que a situação do mercado de trabalho está “saturada” ou “difícil”, representando 94% das respostas obtidas.¹²

O mercado de trabalho parece estar esgotado, transmitindo poucas expectativas para os jovens licenciados. Acresce referir que a vertente remuneratória destes profissionais não é risonha, sendo considerada pela maioria “insuficiente” ou “pouca”. As escolas têm os seus quadros completos, a idade de reforma é cada vez mais tarde e os novos licenciados têm poucos lugares disponíveis para exercer a profissão. Por outro lado, os empregadores afirmam que há uma lacuna entre a concepção que os responsáveis pelo ensino superior têm sobre aquilo que os empregadores querem e o que eles realmente precisam¹².

Empregabilidade e Educação Física

Para tratarmos convenientemente a temática do emprego, independentemente do grupo socioprofissional, é inevitável abordarmos o conceito de empregabilidade. No sector em apreço, este “novo” termo expressa o conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e relações que tornam um futuro professor preparado para desempenhar uma carreira com diferentes funções. No que concerne aos professores de Educação Física, devemos acumular e manter actualizadas as competências e os conhecimentos, de forma a ter sempre uma orientação sobre o projecto de carreira.

Actualmente, mais importante que obter um emprego é tornarmo-nos empregáveis, isto é, mantermo-nos competitivos num mercado em constante mutação.¹⁴

Importa, ainda, reter que se entende por empregabilidade “a capacidade relativa que um indivíduo dispõe para obter (e manter) um emprego que o satisfaça, tendo em conta a interacção entre as suas características pessoais e o mercado de trabalho”.¹⁵

Ausente da perspectiva mais individual da empregabilidade estão os factores externos, como:

- a) As dinâmicas do mercado de trabalho;
- b) A quantidade de oportunidades de emprego no ensino;
- c) A natureza do ensino;
- d) As políticas de recrutamento das entidades que exercem uma forte influência na empregabilidade dos futuros “professores”.¹⁵

A via da Educação Física e Desporto Escolar (EFDE) representa, eventualmente, o ramo de especialização que encerra um potencial de maior ligação à vertente do ensino, ou seja, à educação formal. É a área de especialidade, no âmbito das Ciências do Desporto (CD), que mais utiliza as actividades físicas num sentido educativo.¹²

Também sabemos que a colocação destes profissionais nas escolas, com funções docentes, é uma problemática que, ao longo dos últimos anos, tem sido alvo de diversas discussões e reflexões por parte das entidades responsáveis pela Educação em Portugal.

Todavia, constata-se que o crescente aumento do número de recém diplomados na área de Educação Física e Desporto/Ciências do Desporto coincide com o aumento da taxa de desemprego nesta mesma população¹⁶, pelo que muitos indivíduos continuam ainda a aguardar colocação.

Esta situação fundamenta-se, também, nos números revelados pelas listas de espera para colocação de professores nas escolas, os quais têm vindo a aumentar consecutivamente, contribuindo para um mercado que aparenta encontrar-se lotado, consignado nos elevados índices de desemprego actualmente registados. Afigura-se notória a discrepância entre a oferta de trabalho e a procura de professores nesta área de ensino.

É neste complexo contexto que entendemos especialmente pertinente enquadrar o presente estudo. Com efeito, assumimos como objectivo central a análise exploratória da empregabilidade da Educação Física nos estabelecimentos de ensino público, durante três anos lectivos consecutivos (de 2004/2005 a 2006/2007), comparando também o número de diplomados pelo ensino superior público e privado com o número de docentes que concorreram aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário, para melhor compreendermos o mercado de trabalho neste sector actividade profissional.

METODOLOGIA

As opções relativas à estratégia de investigação deste estudo estão relacionadas, essencialmente, com os objectivos propostos e com a escolha de uma abordagem metodológica adequada. Para o efeito, foi equacionada a amostra, os procedimentos e a estatística. A caracterização destes três itens permite especificar quais os dados seleccionados (amostra), a forma como foram recolhidos (procedimentos) e as técnicas utilizadas para tratamento e análise (estatística).

Caracterização da Amostra

Sendo que a população seleccionada para este trabalho se situa na área das Ciências do Desporto, recolheu-se, numa primeira fase, informação relacionada com o número de alunos inscritos e diplomados em 32 estabelecimentos de ensino superior que oferecem formação para os grupos de docência em todos os ciclos de ensino de Educação Física (básico e secundário). Os estabelecimentos de ensino superior foram classificados de acordo com os critérios seguintes:

- a) Modalidade de ensino;
- b) Nível de ensino;
- c) Regime jurídico;
- d) Ano académico.

As instituições foram categorizadas segundo quatro modalidades de ensino superior:

- Ensino Superior universitário público;
- Ensino Superior universitário particular/cooperativo;
- Ensino Superior politécnico público;
- Ensino Superior politécnico particular/cooperativo.

Para esta análise consideram-se, em termos de modalidade de Ensino Superior prestado à comunidade académica, 10 universidades e 22 politécnicos, sendo que o Ensino Superior

Politécnico compreende as Escolas Superiores de Educação-ESE. As instituições foram ainda classificadas de acordo com o regime jurídico, público ou privado, tendo-se constatado que o número de estabelecimentos que prestam serviço de ensino público (20 unidades) é superior ao número de estabelecimentos que prestam serviço de ensino particular/cooperativo (12 unidades).

O Gráfico 1 mostra esta repartição e o Quadro 2 apresenta a repartição das instituições de ensino superior por nível de ensino e regime jurídico.

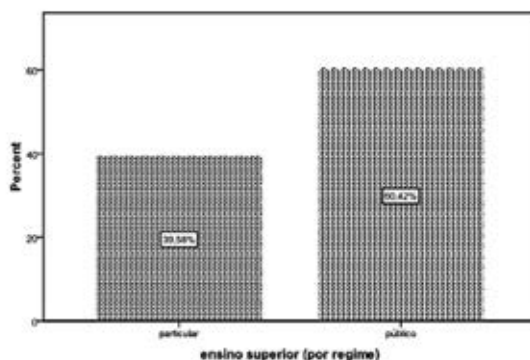


Gráfico 1. Repartição do regime das instituições de ensino superior.

Quadro 1. Síntese da caracterização dos estabelecimentos de Ensino Superior.

Modalidade / Regime	Público	Particular	Total
Universitário	7	3	10
Politécnico	13	9	22
Total	20	12	32

Dimensão Amostral

A amostra foi composta por um painel de dados de dimensão $N \times T$, constituído por 96 observações – 32 instituições (N) observadas ao longo de três anos (T). A matriz de observações inclui duas variáveis quantitativas, relativas ao número de alunos diplomados nas quatro modalidades de ensino superior e seis variáveis nominais, relativas à identificação da instituição, ao ano académico, à modalidade de ensino superior (quatro categorias: 1. Universitário público; 2. Universitário particular; 3. Politécnico público; 4. Politécnico particular), ao nível de ensino (dois níveis: 1. Ensino universitário; 2. Ensino politécnico) e regime jurídico da instituição (1. Público; 2. Particular/Cooperativo). Existe uma cobertura territorial de todo o país, exceptuando a Região Autónoma dos Açores. Foi ainda recolhida informação adicional relativa ao número de docentes

colocados, docentes não colocados e docentes excluídos dos concursos (2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário) realizados ao longo do período em análise.

Procedimentos

Os dados foram obtidos através da Direcção Geral de Recursos Humanos (DGRHE) do Ministério da Educação, do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), do Sindicato de Professores da Zona Sul (SPZS) da FENPROF, do Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e, ainda, dos estabelecimentos de ensino universitário e politécnico abordados. O estudo decorreu entre Janeiro e Abril de 2008 e o período de análise compreendeu os anos lectivos de 2004/05, 2005/06 e 2006/07.

A informação foi tratada de forma exploratória e inferencial, com recurso aos programas informáticos *Excel (Office 2007 for Windows XP)* e *SPSS 17*. Para exploração dos dados, utilizaram-se técnicas de estatística descritiva (medidas descritivas, gráficos e tabelas)¹⁷ e, para a investigação da significância estatística das comparações realizadas adoptaram-se procedimentos de estatística inferencial [testes paramétricos à significância das diferenças entre proporções populacionais e à igualdade de k médias populacionais (*ANOVA One-Way e Kruskal-Wallis*)]. Para a verificação de pressupostos de normalidade das populações e de homocedasticidade utilizaram-se os testes *Shapiro-Wilk* e *Levene*¹⁸. Adoptaram-se, em todas as análises, o nível de significância para um valor de p inferior a 0,05.



RESULTADOS

Em primeiro lugar, apresentam-se os resultados das análises realizadas (exploratória e inferencial) para as variáveis quantitativas “número de alunos diplomados por instituição”. Em seguida, analisa-se a situação relativa aos três concursos nacionais no que diz respeito ao balanço de docentes colocados, não colocados e excluídos.

Profissionais Diplomados

Relativamente ao número de diplomados no triénio e para os dois níveis de ensino superior, universitário e politécnico, registou-se um ligeiro aumento (+5,6%) no número de diplomados no ensino universitário. No ensino politécnico e para o último ano da análise, como não foi disponibilizada informação acerca do número de diplomados, esta evolução deverá ser apreciada com algumas reservas. No entanto, é notória a representatividade do ensino universitário relativamente ao ensino politécnico no que respeita ao número total de diplomados, isto é, tanto em 2004/05 como em 2005/06 os diplomados no ensino universitário representaram 68,2% e 78,6%, respectivamente, do número total de diplomados/ano. O Quadro 2 apresenta a distribuição anual do número de diplomados por nível de ensino superior.

Quadro 2. Repartição anual do número de diplomados no Ensino Superior

Ensino Superior	Universitário	Politécnico	Total
2004/05	759	353	1112
2005/06	881	239	1120
2006/07	802	Informação não disponibilizada	802
Total	2442	592	3034

Da análise da repartição do número de diplomados por regime de ensino superior universitário, público ou particular, conclui-se que, para o triénio observado, é o ensino universitário de carácter particular e cooperativo que maior número de diplomados gera. O quadro 3 mostra a repartição anual do número de diplomados no ensino superior universitário.

Quadro 3. Repartição anual do número de diplomados no Ensino Superior Universitário

Ensino Universitário	Público	Particular	Total
2004/2005	442	317	759
2005/2006	435	446	881
2006/2007	313	489	802
Total	1190	1252	2442

De acordo com os resultados, 51,2% dos diplomas provenientes do ensino superior universitário foram obtidos no ensino particular/cooperativo. Note-se que, enquanto no ensino universitário público o número de diplomados sofreu uma redução de 30%, no ensino universitário particular/cooperativo registou-se uma tendência inversa, ou seja, ocorreu um aumento de 22,8%. Este facto pode estar relacionado com a implementação de novas medidas reguladoras nos concursos de acesso ao ensino superior, tais como a obrigatoriedade de nota mínima nas disciplinas específicas, facto que leva ao aumento da procura do ensino particular, menos restritivo neste campo.

Os três estabelecimentos universitários particulares formam ligeiramente mais profissionais por ano do que as sete universidades públicas. No gráfico 2 apresenta-se a evolução comparada do número de diplomados no ensino superior universitário público e no ensino particular/cooperativo.

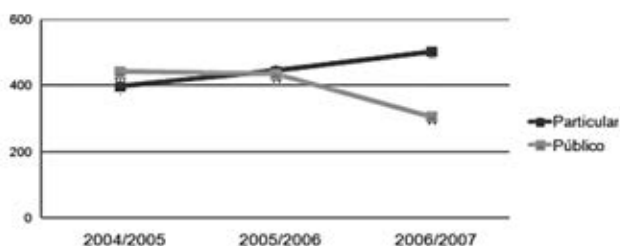


Gráfico 2. Evolução anual do número de diplomados no Ensino Superior Universitário.

A análise da distribuição do número total de alunos diplomados por instituição revelou a existência de observações extremas (5 *outliers* severos e 7 *outliers* moderados) relativas às universidades do ensino particular (Lusófona, Maia e Afonso III) e às universidades de ensino público (Porto, Coimbra e Técnica de Lisboa). Em 2006/2007, três universidades particulares, Afonso III, Maia e Lusófona, atribuíram 61% do total dos diplomas concedidos neste ano académico, registando-se um recuo no ensino universitário público com uma quebra de 31% do primeiro para o último ano lectivo.

No Gráfico 3, apresentam-se os diagramas de extremos e quartis relativos às distribuições de frequências do número de alunos diplomados nos três anos académicos investigados.

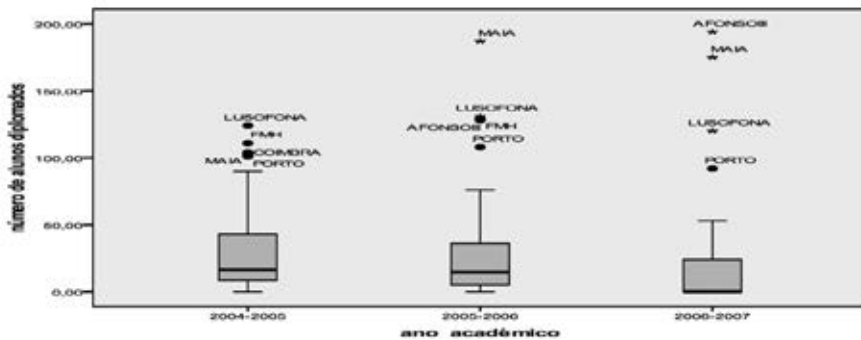


Gráfico 3. Diagramas de extremos e quartis e número de diplomados (2004-2007).

As estatísticas obtidas para o número de alunos diplomados no ensino superior universitário (público e particular) revelaram que o número médio aumentou de 2004/05 para 2005/06 e que diminuiu de 2005/06 para 2006/07. O quadro seguinte apresenta as medidas descritivas obtidas para esta variável.

Quadro 4. Medidas descritivas: Diplomados no Ensino Superior Universitário (2004-2007)

Ano Académico	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Coefficiente de assimetria
2004-2005	75,9	45,1	0	124	-1,33
2005-2006	88,1	58,3	11	187	0,11
2006-2007	78,1	65,1	13	194	1,33

Para se averiguar se o número médio de alunos diplomados no ensino superior universitário apresentou diferenças significativas nos três anos académicos analisados, realizou-se uma análise de variância paramétrica (*ANOVA One-Way*) a um nível de significância de 5%. Os pressupostos

de normalidade e de homocedasticidade foram verificados a partir dos testes *Shapiro-Wilks* e *Levene*. Para um nível de significância superior a 0,05, as hipóteses nulas de normalidade das populações não foram rejeitadas. Também não foi encontrada evidência estatística para se rejeitar a hipótese nula de igualdade de variâncias populacionais (p de significância igual a 0,429). Com base nos coeficientes de assimetria apresentados no quadro acima, foi ainda verificada a simetria para as distribuições a partir dos testes estatísticos apropriados. A hipótese nula de igualdade do número médio de alunos inscritos nos três anos lectivos não foi rejeitada com base no valor da estatística do teste $F_{2,27}=0,131$ e na respectiva probabilidade de significância (0,878) para o nível de significância de 0,05.

Embora não tenha sido possível obter informação acerca do número de diplomados no ensino superior politécnico para o ano académico 2006/07, a análise do número de diplomados no ensino superior politécnico, público e particular, para 2004/05 e para 2005/06, verifica uma diminuição no número total de alunos diplomados (menos 58 e menos 56 diplomados no ensino público e particular, respectivamente). O quadro seguinte mostra esta informação.

Quadro 5. Repartição anual do número de diplomados no Ensino Superior Politécnico

Ensino Politécnico	Público	Particular	Total
2004/2005	186	167	353
2005/2006	128	111	239
2006/2007	n/d	n/d	n/d
Total	314	278	592

n/d – Não disponível.

Para o ensino politécnico (público e particular) as estatísticas descritivas obtidas para o número de alunos diplomados revelaram que o número médio diminuiu de 2004/05 para 2005/06. O Quadro 6 apresenta as medidas descritivas obtidas para esta variável.

Quadro 6. Medidas descritivas: Diplomados no Ensino Superior Politécnico (2004-2006).

Ano Académico	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Coefficiente de assimetria
2004-2005	16,04	12,19	1	54	2,91
2005-2006	10,86	10,42	0	42	2,51
2006-2007	Informação não disponibilizada				

Para se averiguar se o número médio de alunos diplomados no ensino superior politécnico apresentou diferenças significativas nos dois anos académicos analisados, realizou-se um teste t à diferença de médias populacionais. Os pressupostos de normalidade e de homocedasticidade foram verificados a partir dos testes *Shapiro-Wilk* e *Levene*. Para um nível de significância de 0,05, as hipóteses nulas de normalidade das populações foram ambas rejeitadas com probabilidades de significância iguais a 0,019 e 0,012. Com base nos coeficientes de assimetria, não foi verificada a simetria para as distribuições.

A comparação entre o número médio de alunos diplomados no ensino superior universitário e ensino superior politécnico foi realizada a partir de um teste *t* de Student para amostras independentes, com 59 graus de liberdade e um nível de significância de 0,05. A probabilidade de significância (0,048) permitiu rejeitar a hipótese de igualdade de número médio de alunos diplomados nos dois tipos de ensino superior.

Ainda com base nos resultados obtidos para o teste *t* à diferença de médias entre o ensino particular e o ensino público, no que diz respeito ao número de alunos diplomados no período analisado, a hipótese nula de igualdade de médias não foi rejeitada, com uma probabilidade de significância igual a 0,128 ($t=1,536$), ou seja, as diferenças encontradas no número médio de diplomados do ensino particular e no ensino público, não são estatisticamente significativas.

Docentes Colocados, Não Colocados e Excluídos

Adicionalmente à informação recolhida acerca do número de alunos inscritos e profissionais diplomados em estabelecimentos de ensino superior portugueses, por ano lectivo, também se entendeu oportuno tratar o número de docentes colocados (DC), não colocados (DNC) e excluídos (DE) dos três concursos nacionais de colocação de professores dos ensinos básico e secundário com vista ao preenchimento de vagas existentes nos quadros dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas do Ministério da Educação em território português. O quadro 7 e o gráfico 4 mostram esta distribuição (valores absolutos e percentuais).

Quadro 7. Repartição anual do número de docentes colocados, não colocados e excluídos do ensino básico e secundário, por ano lectivo

Docentes	DC	%	DNC	%	DE	%	Total	%
2004/05	965	17,1	4277	75,9	394	7,0	5636	100
2005/06	1091	12,9	7040	83,2	331	3,9	8462	100
2006/07	2530	27,4	6314	68,5	381	4,1	9225	100
Total	4586	19,7	17631	75,6	1106	4,7	23323	100

Entre 2004/05 e 2006/07, em média, existiram somente vagas disponíveis para menos de 1/5 dos candidatos a docentes dos ensinos básico e secundário (19,7%), cerca de 1/4 dos concorrentes não conseguiram colocação (75,6%) e quase 1/20 foram excluídos (4,7%).

No primeiro ano lectivo (2004/05), os docentes colocados nos 2.º/3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário representaram apenas 17,1% do total de docentes presentes a concurso. No mesmo ano, 75,9% dos docentes não foram colocados nas escolas e aproximadamente 7% foram excluídos do concurso. Em 2005/06, a situação agravou-se com apenas 12,9% dos docentes colocados, 83,2% não colocados e 3,9% excluídos. No último ano académico (2006/07), a proporção de docentes colocados aumentou para o dobro, ou seja, os docentes colocados passaram a representar cerca de 27,4% dos docentes presentes a concurso, enquanto a percentagem de docentes não colocados (68,4%) diminuiu significativamente.

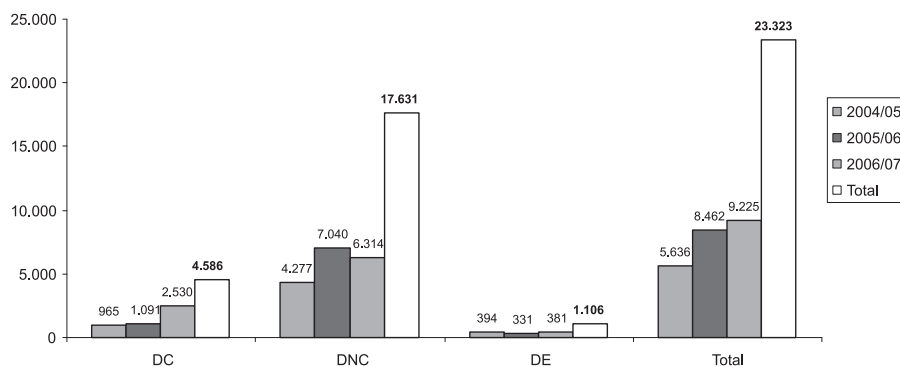


Gráfico 4. Evolução dos colocados, não colocados e excluídos (2004-2007).

O Gráfico 4 apresenta a evolução temporal do número de docentes colocados, não colocados e excluídos dos concursos nacionais relativos aos três anos lectivos analisados, bem como os respectivos totais acumulados.

QUADRO 8. Repartição anual do número de docentes colocados, não colocados e excluídos do ensino básico e secundário ao longo dos anos lectivos.

Docentes	DC	%	DNC	%	DE	%	Total
2004/05	965	21,0	4277	24,3	394	35,6	5636
2005/06	1091	23,8	7040	39,9	331	29,9	8462
2006/07	2530	55,2	6314	35,8	381	34,5	9225
Total	4586	100	17631	100	1106	100	23323

Efectivamente, conforme consta no Quadro 8, a análise comparada dos dados entre o número de docentes colocados e docentes não colocados revela uma situação preocupante. Os resultados obtidos demonstram uma desregulação na oferta e procura de profissionais para exercerem funções de professores de educação física nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário.

Por um lado, verificamos um ritmo de crescimento do número anual de docentes colocados ao longo do tempo (de 965 para 2530/ano). Mas, por outro, também realçamos que o mesmo indicador é ainda superior relativamente aos docentes não colocados (de 4277 para 6314/ano), com excepção do último ano lectivo (2006/07).

Registaram-se os maiores aumentos de docentes colocados em 2006/07 (55,2%) e de docentes não colocados em 2005/06 (39,9%).

De referir a estabilidade do valor numérico dos docentes excluídos, sendo muito semelhantes nos anos estudados, pelo que parece permitir ensaiar um padrão. Enquadram-se nesta categoria os docentes que preencheram incorrectamente os boletins de concurso ou não reuniam as condições necessárias.

CONCLUSÕES

Em Portugal continental e Regiões Autónomas, existem 32 estabelecimento de ensino superior com formação nas áreas das Ciências do Desporto/Educação Física e Desporto.

A oferta institucional pública (20) é quase o dobro da privada (12), sendo que a politécnica (22) é mais do dobro da universitária (10).

O sistema de ensino superior português formou cerca de 1.100 diplomados/ano, sendo 4/5 pelas universidades.

O número de profissionais diplomados anualmente pelo ensino superior diminuiu no sector público e aumentou no sector privado. No conjunto dos três anos, o sector privado formou mais (1.252) que o público.

O número de vagas a concurso registou um pequeno aumento anual durante o período analisado, sendo mais significativo no ano lectivo 2006/07 (2530/ano).

Relacionando os docentes colocados e não colocados, nos três anos lectivos da série temporal observada, somente de 19,7% dos candidatos conseguiram obter colocação no concurso nacional para professores, pelo que 4 em 5 concorrentes foram rejeitados, configurando uma situação dramática. Assim, resulta claro que a procura de emprego no ensino da Educação Física é excessivamente superior à oferta de vagas nos estabelecimentos de ensino público, gerando um enorme potencial de desemprego.

Apesar do ligeiro decréscimo do número de diplomados anualmente, tal como o reduzido crescimento do número de vagas a concurso, a lista de espera rolante para colocação ainda é muito elevada (6314).

Ainda assim, as perspectivas de colocação nas escolas públicas são muito difíceis a curto/médio prazo, particularmente para os recém licenciados, pois a lista de docentes não colocados tem aumentado nos últimos anos e apresenta uma tendência crescente para os próximos tempos.

Em linha com outros trabalhos de investigação¹⁰, também encontramos claras evidências na desregulação deste mercado. Efectivamente, existe um desequilíbrio entre a oferta das entidades formadoras (ensino superior) e a procura das entidades empregadoras (escolas públicas), revelando uma falta de coerência entre as necessidades formativas e as respectivas respostas.

Antes de terminarmos, importa recomendar uma regulação urgente da formação inicial e pós-graduada nas diferentes áreas de especialização das Ciências do Desporto, sob pena de estarmos a formar gerações de futuros desempregados.

Através deste estudo, os interessados nesta área de intervenção profissional poderão verificar as principais dificuldades que atravessa o submercado de trabalho da Educação Física num país europeu. Face às implicações evidentes na empregabilidade dos jovens portugueses, é necessária mais investigação sobre esta matéria para apoio à tomada de decisão política.

BIBLIOGRAFIA

1. **CONSELHO EUROPEU DE LISBOA** (2000). Ministério da Educação – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE).
2. **MARTINS S** (2005). Condições Socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal. Lisboa. Direcção-Geral do Ensino Superior.
3. **ALVES R** (2005). "Os desafios da empregabilidade". Acedido a 22 de Janeiro de 2008, em <http://superemprego.sapo.pt/pt/E15/562711.html>.
4. **PRIMI R** (2000). Desenvolvimento de um inventário de levantamento das dificuldades da decisão profissional. *Psicologia Reflexão e Crítica* 2000;13 (3): 451-63.
5. **NARDES L** (2003). Factores que influenciam a escolha da fisioterapia como profissão: Análise quali-quantitativa. *FisioBrasil* 2003;58:27-31.
6. **SANTOS S** (1996). *Pela Mão de Alice – O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto, Afrontamento. Citado por: VIII congresso luso-afro-brasileiro de ciências sociais, A questão Social no Novo Milénio.
7. **AZEVEDO J** (1994). *Avenidas de Liberdade – Reflexões sobre política educativa*, Porto, Edições Asa. Citado por: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. A questão Social no Novo Milénio, Coimbra, 2004.
8. **ALVES M** (1998). *Revista Europeia*. "Inserção na vida activa de licenciados: A construção de identidades Sociais e Profissionais". *Sociologia Problemas e Práticas*, 26,131-147.
9. **SOUSA L** (2003). *Transição ao Trabalho: Interioridades, desafios ou descontinuidades – O caso do Curso de Comunicação Social da E.S.E.V.*, Dissertação de Mestrado, ISCTE.
10. **GOMES R** (2008). *Observatório da Inserção Profissional dos Diplomados em Desporto e Educação Física na FCDEF-JC*, Publ. Fev.
11. **ALVES M** (2005). *Como se entrelaçam a Educação e o Emprego? Contributos da Investigação sobre Licenciados, Mestres e Doutores*. *Interações*, n.º 1, pp. 179-201.
12. **CATARINO C** (2007). *As profissões do Desporto. Representações dos profissionais da área das actividades físicas e desportivas relativamente à sua actividade profissional*, pp.74.
13. **MOREIRA H** *Educação Física e Desporto – Diferentes Olhares*. Acedido a 1 de Abril de 2008, em <http://desporto-emcontraste.blogspot.com/>
14. **MULLER A** *Gestão de carreira*. Acedido a 23 Janeiro de 2008, em www.empregos.com.br .
15. **INSTITUTO DE SOLIDARIEDADE E COOPERAÇÃO UNIVERSITÁRIO** (2007). *O papel das UNIVA do ISU na promoção da empregabilidade*. Lisboa. ISCU.
16. **ALVAREZ F** (2005). *Libro Branco: Título de grado en Ciências de la Actividad física del Deporte*. ANECA – Programa de convergência Europeia.
17. **REIS E** (2008). *Estatística Descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
18. **GAJEIRO J & PESTANA M** (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

CONCLUSÕES DO 8.º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
FÍSICA, DECORRIDO NOS DIAS 27 A 29 DE NOVEMBRO DE 2009,
NO FÓRUM LISBOA, SOB O TEMA "EDUCAÇÃO, SAÚDE
E DESPORTO: COMPROMISSO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA"

141



Movimento Associativo

CONCLUSÕES DO 8.º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, DECORRIDO NOS DIAS 27 A 29 DE NOVEMBRO DE 2009, NO FÓRUM LISBOA, SOB O TEMA “EDUCAÇÃO, SAÚDE E DESPORTO: COMPROMISSO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA”



No dia 29 de Novembro de 2009, teve lugar a sessão de encerramento do Congresso Nacional de Educação Física sob a presidência do Exmo. Sr. Presidente da Comissão de Educação e Ciência, Professor Doutor Luís Fagundes Duarte e a participação do Sr. Secretário de Estado do Desporto, Dr. Laurentino Dias, da Sra. Presidente da *European Physical Education Association*, Professora Doutora Rose-Marie Repond, do Sr. Presidente do Conselho Nacional das Associações de Profissionais e Professores de Educação Física (CNAPEF), Dr. Rui Petrucci, e do Presidente da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), Prof. Doutor Marcos Onofre. Nesta sessão foram apresentadas as conclusões dos trabalhos desenvolvidos no decurso do Congresso que a seguir se transcrevem.

Desde logo, foi louvada a presença das entidades oficiais convidadas a integrar as sessões de abertura e de encerramento do evento, sublinhando-se o facto de esta representar o reconhecimento oficial do contributo nacional que o CNAPEF e a SPEF têm vindo a desenvolver em prol da qualificação da cidadania dos portugueses, nas últimas décadas. Com efeito, para além das individualidades governamentais já referidas, estiveram presentes no Congresso, o Exmo. Sr. Secretário da Educação, Professor Doutor Alexandre Ventura e o Exmo. Sr. Vereador do Pelouro da Acção Social, Desporto, Educação e Juventude, Protecção Civil e Regimento de Sapadores Bombeiros, Dr. Manuel Brito

Foi sublinhado o agrado especial para com a presença da Sra. Professora Rose-Marie Repond e o esforço de ter acompanhado integralmente o Congresso, representando o testemunho do

reconhecimento que a Europa da Educação Física faz, actualmente, ao trabalho das organizações profissionais e científicas portuguesas.

O Congresso foi possível, também, pelos apoios que obtivemos de organizações a que gostaríamos de voltar a agradecer profundamente: Câmara Municipal de Lisboa, Instituto do Desporto de Portugal e Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

As conclusões foram apresentadas em nome da SPEF e do CNAPEF, organizadores do Congresso e sintetizaram-se no texto que a seguir se transcreve.

O Congresso foi reconhecido como um encontro muito agradável, dinâmico e profícuo. Agradável, por constituir um espaço de reencontro de 481 colegas que, dessa forma, reforçou o seu sentido de comunidade profissional, onde consolidamos a nossa identidade. Dinâmico, porque na senda dos Congressos anteriores, assistimos a uma participação empenhada e de grande qualidade de todos os convidados dos painéis e, sobretudo, dos profissionais que nos relataram os resultados dos seus percursos científicos e caracterizaram as suas boas práticas profissionais. Profícuo, porque terminámos este Congresso mais ricos e clarividentes em relação à nossa agenda profissional e científica.

Foram dois dias e meio plenos de actividade, dedicados à análise dos assuntos que elegemos como prioritários nas áreas da Educação, Desporto e Saúde, os quais, na tradição dos dois últimos Congressos, mantivemos como domínios prioritários de análise e reflexão. No conjunto das três áreas foram dinamizados várias iniciativas. Uma delas consistiu a organização de um painel por área. No domínio do exercício e saúde, o painel versou sobre a temática de um “exercício profissional saudável” (representando o interesse para com a qualificação e segurança na oferta de actividade física). No âmbito da educação, sob o tema “para uma Educação Física de qualidade: mais cedo, mais tempo, mais resultados”, foram focados os assuntos da educação Física no 1.º ciclo, da carga horária e frequência das aulas de Educação Física, e da avaliação em Educação Física. Na área do treino, o painel designou-se por “o sucesso do treino e a qualidade do treinador” e focou-se sobre a problemática da formação e qualificação profissional dos treinadores. Na área da Educação pudemos ainda contar com uma conferência em par pelos dois responsáveis pela equipas de criação e revisão dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) que permitiu visitar os seus fundamentos e perspectivar necessidades do desenvolvimento curricular futuro no seu 20.º aniversário de implementação. Foi também um momento de comemoração, dos 20 anos do CNAPEF (1989-2009) e dos 25 anos da SPEF (1983-2008) o da sessão em que os anciãos, primeiros presidentes da SPEF e CNAPEF, reuniram a sua voz aos jovens emergentes nas actuais direcções das duas organizações, expressando as ideias sobre a génese, o presente e o futuro do trabalho do movimento associativo.

No conjunto das três áreas foram ainda realizadas 85 apresentações livres em posters (32) e comunicações orais (53), representando o relato de investigações ou ilustrações de boas práticas em cada uma. São três ambientes absolutamente claros de intervenção dos profissionais de edu-

cação física (EF), relativamente aos quais não abdicamos de expressar as nossas preocupações e regozijos. Para nós, os aniversários do movimento associativo da EF é comemorar a nossa intervenção nessas três áreas.

Nos últimos três anos, a actividade da SPEF e do CNAPEF tem-se pautado pela criação das condições conducentes à efectivação das orientações contidas nas moções que se aprovaram nos congressos anteriores e, em particular, no 7.º Congresso que realizámos na Maia, em Novembro de 2006. Embora algumas orientações então definidas tenham sido concretizadas, a sua grande maioria não o foi.

Entendemos que tudo o que persiste ainda para fazer e a salvaguarda do entretanto adquirido depende da nossa capacidade de melhorar ainda mais o nosso compromisso profissional colectivo em prol do desenvolvimento da qualidade dos processos formativos, no domínio das actividades física e desportivas. Foi esse o sentido que quizemos traçar ao intitular este Congresso.

No Congresso de 2006, foram apresentadas e discutidas três moções para as dimensões de intervenção profissional que vimos considerando como objecto de análise nos nossos congressos e já aqui mencionadas: Educação, Saúde e Desporto. Da análise do preconizado dessas moções e do efectivamente realizado e conseguido resulta um balanço que fundamentou as opções de organização do Congresso que hoje termina.

Na origem da moção relativa à área da educação física curricular e desporto escolar estiveram um conjunto de pressupostos que foram retomados neste Congresso.

Considerou-se, em 2006, que o Plano Curricular e os Programas aprovados no 1.º Congresso Nacional de Educação Física tinham, até ao momento, sido reconhecidos como um modelo adequado e inovador, constituindo uma referência para o «desenvolvimento curricular baseado na escola» e uma adequada articulação entre o currículo nacional e local, no quadro da autonomia da escola e dos agrupamentos de escolas.

Nesse sentido, demos a indicação de que se deveriam assumir plenamente os objectivos de ciclo dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) como orientação curricular universal a todas as escolas representando o seu compromisso em relação à aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno.

A nossa percepção empírica diz-nos que os PNEF são hoje prática comum, em muito mais escolas do que no passado. Não obstante, crermos que está ainda muito aquém de uma concretização unânime. Tornou-se assim necessário retomá-los como referência para este Congresso, sobretudo, aproveitando o 20.º aniversário da sua criação.

Da mesma forma, se considerou que as Normas de Referência para o Sucesso em Educação Física definiam um critério claro de sucesso dos alunos, válido e adaptável a todas as escolas, ao mesmo tempo que eram um elemento fundamental do processo de avaliação dos alunos em cada escola, no âmbito da avaliação formativa e sumativa e também de apuramento dos resultados alcançados na disciplina.

A nossa moção preconizou então a assunção das Normas de Referência para o Sucesso como essenciais para a avaliação das aprendizagens dos alunos e como matriz base para a realização, em todos os ciclos de ensino, de Provas Globais em EF.

Sobre o assunto das Normas de Referência para o Sucesso em EF, reconhecemos a sua reduzida utilização. Muito menos observamos a sua utilização no apoio ao desenvolvimento curricular da EF. Também verificámos uma retracção efectiva na implementação das Provas Globais em Educação Física e no aproveitamento das Normas de Referência para esse efeito.

Reconheceu-se, ao momento, que o cumprimento do Plano Curricular e dos Programas de Educação Física estava limitado por condicionantes organizacionais da escola. Procurando ultrapassá-las sugerimos que o Ministério da Educação clarificasse orientações no sentido da construção dos horários das turmas serem realizados de modo a salvaguardar o tempo útil de aula estabelecido em lei, bem como a distribuição das aulas de Educação Física por três dias da semana. Neste âmbito mantêm-se as dificuldades do Ministério da Educação na definição de orientações centrais para a elaboração dos horários de Educação Física para todas as escolas.

Constatou-se também a inexistência generalizada de Educação e Expressão Físico-Motora (EEFM) curricular no 1.º ciclo do ensino básico (embora consagrada em lei). Ainda neste âmbito, reconhecemos que as Actividades de Enriquecimento Curricular não eram de maneira alguma substitutivas da Educação Física, porque não são curriculares, constituindo-se com oferta facultativa para os alunos e sem articulação (complementaridade) com os programas da EEFM.

144

Com a implementação das AECs, a escassa existência da EEFM nas escolas do 1.º ciclo agravou-se. Nos poucos locais em que funcionava, deixou de funcionar, sendo substituída pelas Actividades Físicas e Desportivas. Esta situação é inaceitável e não pode continuar a sossegar a má consciência daqueles que não conseguiram criar as condições a uma eficaz implementação da EEFM. AS AFD estão longe de assegurar a qualidade das actividades que as caracterizam, nomeadamente por não terem garantido o seu enquadramento no âmbito dos agrupamentos de escolas, realizado por profissionais com habilitação superior e formação científica e pedagógica para o efeito.

A partir deste diagnóstico, em relação à área da Educação, este Congresso identificou a urgência da criação de um observatório (REDEF – Rede de Escolas para o Desenvolvimento da EF) que permita retratar o estado da situação do desenvolvimento curricular em EF, nomeadamente no que respeita à implementação dos Programas e das Normas de Referência para o Sucesso em EF e à EEFM no 1.º Ciclo. Este observatório deverá identificar constrangimentos e questões críticas, referenciar boas práticas e apontar soluções para a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem em Educação Física.

Consideramos que chegou altura de definitivamente resolver a dificuldade da oferta educativa curricular da EEFM (obrigatória – para todas as escolas, alunos, sem excepção) implementando a figura do professor especialista de Educação Física, para já, aproveitando o recurso ao quadro do agrupamento de escolas.

Neste âmbito, seriam também os professores de Educação Física a assegurar a AFD. Não podemos esquecer que para serem extensão curricular as AFD devem supor a existência de Educação Física.

Promover a realização, em todas as escolas, de processos de apuramento de resultados (provas de aferição), utilizando as normas de referência, que permitam recolher a informação sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos e, na sua sequência qualificar o processo de decisão colectiva (no seio do grupo de EF) e individual no desenvolvimento curricular na escola. O trabalho colaborativo é um indicador de qualidade das organizações escolar. Este processo constituiria um excelente meio de o promover.

Reconfigurar a distribuição da carga horária semanal da disciplina, no ensino básico e secundário, de forma a que os alunos possam ter, no mínimo, 3 aulas semanais e em que os tempos de transição e preparação não afectem o tempo efectivo de aula, como preconizam as Orientações Metodológicas dos Programas Nacionais.

Uma das moções mais determinadas do anterior Congresso foi a que se dedicou à formação de professores. Reconhecendo que a Formação em Educação Física é um factor fundamental de constituição da comunidade profissional e da sua identidade e do seu desenvolvimento técnico e científico, defendemos ao momento que esta não podia estar ao arbítrio dos interesses particulares das instituições de formação. Neste âmbito, as moções que aprovamos no Congresso passado propunham um conjunto de princípios que o salvaguardasse, incluído a sua duração e composição curricular.

Relativamente a este assunto houve algumas alterações positivas, outras nem tanto.

A regulamentação entretanto publicada veio fazer face à diversidade da Formação graduada que era oferecida nas Universidades e nos Institutos Politécnicos, com graves contradições entre os diversos cursos, graduações e áreas académicas, expressa na multiplicação de modelos, currículos e programas de formação referenciados a diplomas supostamente “equivalentes”.

No 2.º ciclo de formação (mestrados de especialização) no Ensino da Educação Física pudemos alcançar uma harmonização mínima, por força da Lei que a regulamenta. Garantiu-se que se deveria realizar no máximo da carga de formação que preconizámos nas nossas moções 120 ECTS (2 anos), que fosse adoptada uma designação única para todos cursos de formação de professores de educação física – Educação Física e Desporto Escolar, que fosse garantida uma habilitação de mestrado única para o ensino em todos os ciclos de escolaridade (do 1.º ano ao 12.º ano) e uma estrutura mínima de composição curricular consagrando várias áreas importantes, onde o estágio pedagógico toma, felizmente, a parte de leão, com mais de 40 % da percentagem da formação.

Sobra no entanto a necessidade de assegurar a qualidade desses cursos, numa perspectiva de harmonização, entre universidades, de uma matriz de referência que seja o referencial que operacionalize a lei, nomeadamente as suas componentes curriculares, onde se destaca a configuração

do estágio pedagógico. A SPEF e o CNAPEF devem coordenar essa cooperação e entendimento na base dessa matriz e devem pronunciar-se (certificar-se) sobre a qualidade da oferta de formação existente.

NA ÁREA DO TREINO DESPORTIVO

No âmbito do treino desportivo, a moção apresentada teve como pressupostos que os clubes desportivos com uma prática de serviço aos desígnios da alta competição, não poderiam sustentar-se nessa vocação para ter um critério de discriminação nos cuidados a ter na orientação e acompanhamento do processo de formação desportiva dos jovens, particularmente no que refere ao enquadramento pedagógico e à prescrição do exercício. Neste âmbito, tivemos a oportunidade de sublinhar a importância decisiva da qualidade da formação do treinador-formador na qualificação deste processo de formação.

Reflectimos também sobre a necessidade de actuar para não permitir a existência de enquadramentos de crianças e jovens em actividades de treino desportivo, que alimentassem expectativas que os afastassem do convívio familiar e dos seus estudos.

Na base deste trabalho sugerimos que fosse garantido um enquadramento técnico e pedagógico da formação desportiva realizado por profissionais com habilitação superior, com formação técnica, científica e pedagógica para o efeito. De 2007 até ao momento foi publicada uma lei que regulamenta a carreira e formação dos treinadores que representa uma evolução significativa face aos modelos anteriores, nomeadamente no que diz respeito à integração da formação profissional e académica e à supervisão da formação profissional. Não obstante esta lei não foi tão longe como desejávamos e por isso continuaremos a afirmar as nossas posições. Consideramos que o reconhecimento da experiência de atleta de alta competição, sendo claramente uma vantagem para quem quer ser treinador não deve ser considerada condição, nem necessária, nem suficiente para o acesso à carreira. Também nos parece que a equivalência entre níveis mais baixos de formação dos treinadores e o seu âmbito de actuação seja a mais acertada. Menos qualificação nos responsáveis pelo treino dos escalões mais baixos de formação – é inaceitável. Precisamos de treinadores muito bem qualificados técnica e pedagogicamente nos escalões de formação mais baixos.

EXERCÍCIO E SAÚDE

A moção sobre exercício e saúde baseou-se na constatação de um conjunto de carências desqualificadoras do serviço neste âmbito de intervenção profissional. Desde logo a observação de que existia uma indefinição em relação ao estatuto dos profissionais que desempenham funções na área da prescrição e controlo do exercício, Por outro lado, a verificação de que a expansão dos serviços e a inerente oferta de emprego na área do exercício e saúde se fazia sem garantir a mais

elevada qualificação científica e pedagógica dos profissionais, colocando em causa o direito à saúde e segurança física e emocional dos utentes.

Neste sentido, pedimos uma clarificação do estatuto, das carreiras, do regime de acesso e de progressão das carreiras técnico-pedagógicas no domínio da prescrição e controlo do exercício. Não tendo atingido a plenitude deste ensejo, pronunciamo-nos sobre este assunto e apoiando uma alteração substantiva introduzida por nova regulamentação. Uma alteração que enfatiza a importância da formação académica na habilitação para a intervenção no diagnóstico, planeamento e prescrição de actividade física (1.º ciclo de formação de Bolonha) e que louvamos de sobremaneira.

Há no entanto na lei, alguma coisa que resta por regulamentar e que pode ser decisiva em relação a uma alteração substantiva do estado da situação. Referimo-nos ao processo de acreditação das competências dos técnicos que já estavam no terreno. Se os critérios de creditação não consubstanciarem alguma exigência face ao actual estado de formação destes técnicos, atestar-se-á a continuidade de actuação destes monitores nas actuais condições. Desejamos que estes critérios sejam um estímulo efectivo à entrada dos instrutores acreditados no ensino superior. Neste âmbito, tem igualmente que se exigir das universidades a necessária abertura para o reconhecimento da experiência profissional destes profissionais creditando-a criteriosamente para efeitos de equivalência a unidades curriculares do 1.º ciclo de formação.

No painel intitulado – *para um exercício profissional saudável* – encontramos o eco desta orientação, nomeadamente junto da AGAP, o que julgamos representar uma condição essencial de parceria neste desígnio.

Estivemos assim num plano de continuidade das orientações dos Congressos anterior, reconhecendo a evoluções registadas e as dificuldades que se mantêm.

Fica a congratulação para com uma participação empenhada e partilhada, o reforço do sentido de um compromisso colectivo e da qualificação do nosso desenvolvimento profissional para a consagração da história das nossas decisões, e o desejo de que, independentemente da intervenção das organizações, cada um no seu plano de intervenção, amanhã mesmo, tudo se faça em prol desse compromisso.





instruções para publicação em números futuros

INSTRUÇÕES PARA PUBLICAÇÃO EM NÚMEROS FUTUROS

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


Tipo: Arial
Corpo: 9 pt

Entrelinha: 1

Margem Topo: 5,0 cm

Margem Baixo: 5,0 cm

Margem Esq.: 4,5 cm

Margem Dir.: 4,0 cm

TEMAS

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

- Educação;
- Exercício e Saúde;
- Treino Desportivo.

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.

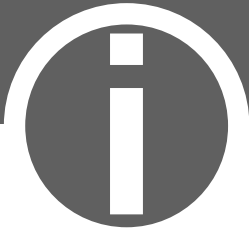
TIPOS DE TRABALHOS ADMITIDOS PARA PUBLICAÇÃO

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) e o seu endereço electrónico. Independentemente da estrutura seguida ou do tema, os artigos devem sempre incluir no início um resumo e respectivas palavras chave, bem como uma nota introdutória que esclareça sobre os principais



instruções para publicação em números futuros

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

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 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:

- 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 *Windows*. Os Quadros e Figu-



instruções para publicação em números futuros

ras 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.

APRECIÇÃO DOS TRABALHOS CANDIDATOS A PUBLICAÇÃO

Os artigos submetidos para publicação no Boletim SPEF serão avaliados por dois membros do Conselho Editorial indicados em função da área científica em que os mesmos se inscrevem. Na sequência desta apreciação, os artigos poderão ser rejeitados, admitidos para publicação sob condição de revisão de acordo com as sugestões

expressas pelos Conselheiros, ou aceites para publicação sem revisão. Este parecer será produzido num prazo máximo de 4 meses após a data de registo de submissão. A data de publicação do artigo obedecerá ao planeamento editorial adoptado. As datas de recepção e publicação dos artigos serão anunciadas nos originais

O material para submissão deve ser enviado para o seguinte endereço:
SPEF – Apartado 103
2796-902 Linda-a-Velha
ou para o endereço electrónico:
geral@spéf.pt

a
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

